

# POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: CONTEXTOS E PRÁTICAS 2

Clarice Zientarski  
Kelly Maria Gomes Menezes  
Perla Almeida Rodrigues Freire  
Sabrina Zientarski de Bragança

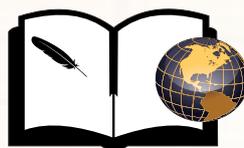
**Organizadoras**



Em meio à pandemia de Covid-19, o governo federal se empenhou em reestruturar e intensificar ações que atingem a educação brasileira. Além do ensino a distância fortemente apregoado e implementado como o “novo normal”, dada a justificativa do ensino remoto por parte de seus representantes, as reformas que saltaram aos olhos por mexerem em toda estrutura da educação, instaladas ainda no Governo de Michel Temer, sendo intensificadas pelo Governo Bolsonaro, foram, principalmente, a aprovação da BNCC e a reforma do ensino médio. Destarte, o presente livro pretende contribuir com o debate em torno das políticas educacionais hodiernas em consonância com a conjuntura e o contexto histórico brasileiro onde a educação, não obstante o contexto pandêmico causado pela Covid-19, ainda tem sido palco de disputas frente ao avanço de uma série de medidas tomadas entre os anos de 2016 a 2021, sobretudo.



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ



INSTITUTO SUPERIOR  
DE ENSINO SEM  
FRONTEIRAS - ISESF



[www.editoradourada.org](http://www.editoradourada.org)

# **Política educacional no Brasil: contextos e práticas 2**



# Série

## Saberes e Fazeres da Educação

### Diretores da série

---

Prof. Dr. Estanislau Ferreira Bié  
Prof. Dr. Henrique Cunha Júnior  
Prof.<sup>a</sup>. Me. Maria Saraiva da Silva

### Comitê Científico

---

Dr. Alcides Fernando Gussi  
**Universidade Federal do Ceará-UFC**

Dra. Cícera Nunes  
**Universidade Regional do Cariri-URCA**

Dra. Clarice Zientarski  
**Universidade Federal do Ceará-UFC**

Dra. Dawn Duke  
**University Tennessee/ EUA**

Dr. Estanislau Ferreira Bié  
**Universidade Federal do Ceará-UFC**

Dr. Henrique Cunha Júnior  
**Universidade Federal do Ceará-UFC**

Dr. João Marcus Figueiredo Assis  
**Universidade Federal do Estado do RJ-UNIRIO**

Dra. Maria Sílvia Bacila  
**Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR**

Dr. Nardi Sousa  
**Universidade de Santiago/ Cabo Verde**

Dr. Oséias Santos de Oliveira  
**Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR**

Me. Maria Saraiva da Silva  
**Universidade Federal do Estado do RJ-UNIRIO**

# Política educacional no Brasil: contextos e práticas 2

Clarice Zientarski  
Kelly Maria Gomes Menezes  
Perla Almeida Rodrigues Freire  
Sabrina Zientarski de Bragança

**Organizadoras**



Editora Via Dourada

Fortaleza - Ceará

2021

**Diagramação:** Estanislau Ferreira Bié

**Capa:** Mateus Santiago Silva

**O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.**



Todos os livros publicados pela Editora Via Dourada estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 [https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



## **Série Saberes e Fazeres da Educação - 16**

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

ZIENTARSKI, Clarice et al (Orgs.)

Política educacional no Brasil: contextos e práticas 2 / Clarice Zientarski; Kelly Maria Gomes Menezes; Perla Almeida Rodrigues Freire; Sabrina Zientarski de Bragança (Orgs.) -- Fortaleza, CE: Editora Via Dourada, 2021.

213 p.

ISBN - 978-65-89622-01-7

Disponível em: <http://www.editoraviadourada.org>

1. Política educacional; 2. Brasil; 3. Contextos e práticas; I. Título. II. Série

CDD: 370

---

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

# SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO, 11

As organizadoras

## CAPÍTULO 1, 17

### **O “NOVO” ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UM MUSEU DE NOVIDADES**

Maria José Albuquerque da Silva

Nivânia Menezes Amâncio

Raquel Dias Araújo

## CAPÍTULO 2, 52

### **CONSENSO E CONJUNTURA NO BRASIL DO PRESENTE: NOTAS DE UMA IDEOLOGIA DA EDUCAÇÃO COMO MERCADORIA**

Ivan Carlos Costa Martins

## CAPÍTULO 3, 78

## **O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ: IMPLICAÇÕES PARA SUA EFETIVIDADE**

Arlane Markely dos Santos Freire

Francisco Samuel de Sousa e Silva

Paula Trajano de Araújo Alves

### **CAPÍTULO 4, 104**

## **ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL: UM DISPO- SITIVO DE INSTABILIDADE DA GESTÃO DEMOCRÁTICA?**

Hermeson Claudio Mendonça Menezes

Sandy Naédia Lucas de Oliveira

Francisca Valéria de Sales Peixoto

### **CAPÍTULO 5, 132**

## **A POLÍTICA DE ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA: ATENDE A UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA?**

Maria Rosângela de Souza

---



Clarice Zientarski

## CAPÍTULO 6, 160

### **ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL E A GLOBALI- ZAÇÃO: INFLUÊNCIAS TRANSNACIONAIS EM POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO**

Hermeson Claudio Mendonça Menezes

Jessika Candido Araujo

Nairla Mara de Souza França

## CAPÍTULO 7, 189

### **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AVALIAÇÕES EXTERNAS: UM CAMPO DE DISPUTA DE CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO?**

Sandy Naédia Lucas de Oliveira

Francisca Valéria de Sales Peixoto

Kelly Maria Gomes Menezes

A evolução do pensamento leva o homem a iniciar-se no conhecimento não só do mundo exterior e de suas leis como também do processo mesmo de conhecimento, do processo de pensamento. Essa autoconsciência, essa tomada de consciência dos resultados do pensamento por ele mesmo é indispensável para a solução do problema central: a obtenção de um conhecimento mais pleno, objetivo e verdadeiro do mundo exterior.

KOPNIN

# PRESENTAÇÃO

## As organizadoras

As alterações evidenciadas na educação brasileira, por meio das aprovações de políticas que envolvem a formação de estudantes e professores, ainda no Governo Temer, influenciadas pelos organismos internacionais, com ênfase no Banco Mundial, se intensificam em meio à pandemia de Covid-19, no Governo Bolsonaro. Além do ensino à distância fortemente pregado e implementado como o “novo normal”, dado a justificativa do ensino remoto por parte de seus representantes, as reformas que saltaram aos olhos por mexerem em toda estrutura da educação, reverberaram em políticas educacionais, expressas por meio da legislação, dentre elas a aprovação da BNCC e a reforma do ensino médio- Lei nº 13.415/2017.

Atrelado a esse processo não podemos esquecer de registrar a busca da eficiência responsabilização e controle na gestão pública, compreendidas como políticas de accountability. A influência dessa prática administrativa sobre os sistemas educacionais nacionais tem reverberado na adoção de avaliações em larga escala, no uso de exames padronizados (standardizados), na mensuração de desempenho de aprendizagem e na divulgação de seus resultados, resultando no mecanismo de ranqueamento escolar e na competição desenfreada entre as escolas.

Tais políticas têm impingido à educação uma subordinação à programas de responsabilização, vinculados à lógica do Estado Gerencial-Avaliador, cujas consequências (premiação ou punições), (RAVITCH 2011), estão relacionadas ao alcance de metas estabelecidas.

Dito isto, os trabalhos aqui presentes são fruto de pesquisas realizadas por estudantes, professores e professoras comprometidos com a ciência e com o papel que a produção científica representa para a sociedade ao fazer análises críticas fundamentadas na realidade objetiva, concreta. Assim, este livro discute questões que envolvem algumas políticas administradas na educação básica, como a reforma do ensino médio, a implementação da BNCC e as políticas de Accountability.

Nesses termos, compreende-se que se faz necessário uma profunda análise dos determinantes das políticas e reformas educacionais que atingem a educação pública e acabam determinando que tipo de sociedade se quer formar. O que se sabe é que tais políticas se constituem por meio do capitalismo neoliberal e que a educação tem um papel importante, dentro dessa lógica, a reprodução econômica e ideológica do capital.

O primeiro capítulo, de Maria José Albuquerque da Silva, Nivânia Menezes Amâncio e Raquel Dias Araújo intitulado O “novo” ensino médio brasileiro: um museu de novidades, trata sobre o caráter dual, elitista e excludente do ensino médio no contexto educacional brasileiro e apresenta os cinco eixos estruturantes da Lei n.13.415/17: ampliação da carga horária, flexibilização da grade curricular, Base Nacional Comum Curricu-

---



---

lar (BNCC), formação de professores e financiamento. Salienta que a proposta está longe de configurar um “novo” ensino médio, revelando-se, mais uma vez como uma edição renovada das velhas estratégias usadas há décadas no país, retardando os avanços rumo a uma educação emancipatória para os filhos da classe trabalhadora.

O segundo capítulo, cujo título é: consenso e conjuntura no Brasil do presente: notas de uma ideologia da educação como mercadoria de Ivan Carlos Costa Martins, expõe teoricamente a formação de consenso e busca entrever a conjuntura do Brasil do presente tomando como elemento central a educação, com ênfase em acontecimentos e notícias referentes à Educação no Brasil entre 2017 e 2019.

O terceiro capítulo, intitulado O Plano Estadual de Educação do Ceará: implicações para sua efetividade de Arlane Markely dos Santos Freire, Francisco Samuel de Sousa e Silva e Paula Trajano de Araújo Alves, analisa as estratégias constantes do Plano Estadual de Educação do Ceará (PEE/CE) relativas à educação básica, examinando as implicações do investimento público em educação, para a efetividade do plano na rede estadual de ensino confrontado ao que prevê as medidas que foram instituídas pelo governo federal nos últimos cinco anos.

O quarto capítulo, Accountability Educacional: Um Dispositivo de Instabilidade da Gestão Democrática? De Hermeson Claudio Mendonça Menezes, Sandy Naédia Lucas de Oliveira e Francisca Valéria de Sales Peixoto discorre sobre as intersecções entre accountability (educacional) e democracia, conside-

---

rando seus impactos sobre a Gestão Democrática da Educação Pública. Para tanto, reflete sobre as bases teóricas que consubstanciam a construção de um conceito-categorial, destacando a concepção de Experiência e a História dos Conceitos.

O quinto capítulo *Accountability Educacional e a Globalização: Influências Transnacionais em Políticas de Educação* de Hermeson Claudio Mendonça MENEZES, Jessika Candido ARAUJO e Nairla Mara de Souza FRANÇA discute os impactos da agenda e dinâmica educacional global sobre a educação básica brasileira, no âmbito das políticas de accountability e do processo de transnacionalização da educação.

De autoria de Maria Rosângela de Souza e Clarice Zientarski, o sexto capítulo aborda a política de accountability na educação básica do município de Fortaleza, realizando interconexões com a realidade na sua totalidade e historicidade, visando compreender as bases que fundamentam e legitimam políticas públicas no meio educacional, intitulado *A política de accountability na educação básica do município de Fortaleza: atende a uma educação humanizadora?*

O sétimo e último trabalho que traz como título, *Base Nacional Comum Curricular e Avaliações Externas: um campo de disputa de Concepções de Educação?* De Sandy Naédia Lucas de Oliveira, Francisca Valéria de Sales Peixoto e Kelly Maria Gomes Menezes busca analisar as perspectivas educacionais incutidas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e nas avaliações externas de forma geral. A investigação, ao centrar-se na BNCC e nas avaliações, tem como corpus documental, a



consulta de documentos e pareceres nacionais e internacionais, com foco nos Organismos Multilaterais, tendo como base a literatura sobre o tema.

Os textos ora apresentados visam, assim, propiciar a divulgação de pesquisas e estudos no sentido de contribuir com o debate em torno das políticas educacionais hodiernas em consonância com a conjuntura e o contexto histórico brasileiro, tendo em vista que apesar do contexto pandêmico, causado pela Covid-19, a educação ainda tem sido palco de disputas frente ao avanço de uma série de medidas tomadas entre os anos de 2016 a 2021, sobretudo. Os artigos presentes nesse escrito demonstram a aplicabilidade dessas medidas para a educação se contrapondo a perspectiva dos diversos atores que estão no chão da escola, que vivem o cotidiano da escola, das entidades e dos estudiosos que se debruçam sobre a questão da política educacional e em defesa da escola pública.

Fortaleza, 9 de junho de 2021.



# CAPÍTULO 1

## O “NOVO” ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UM MUSEU DE NOVIDADES

Maria José Albuquerque da Silva<sup>1</sup>

Nivânia Menezes Amâncio<sup>2</sup>

Raquel Dias Araújo<sup>3</sup>

### 1 INTRODUÇÃO

Eu estava sobre uma colina e vi o Velho se aproximando, mas ele vinha como se fosse o Novo. Ele se arrastava em novas muletas, que ninguém antes havia visto, e exalava novos odores de putrefação, que ninguém antes havia cheirado. [...] Em toda parte, viam-se túmulos abertos vazios, enquanto o Novo movia-se em direção à capital. E em torno estavam aqueles que instilavam horror e gritavam: Aí vem o Novo, tudo é novo, saúdem o Novo, sejam novos como nós! E quem escutava, ouvia apenas os seus gritos, mas quem olhava, via pessoas que não gritavam. Assim marchou o Velho, travestido de Novo, mas em cortejo triunfal

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), atualmente Professora Associada da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará. E-mail: maria.jasilva@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: nivaniaamancio@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Atualmente, é professora associada do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, ministrando as disciplinas Política e Planejamento Educacional e Formação e Identidade do Pedagogo. E-mail: raquel.dias69@gmail.com

---

levava consigo o Novo e o exibia como Velho [...]. (Bertolt Brecht, 1.956)

A discussão em torno da problemática da última etapa da educação básica vem se aprofundando drasticamente nos últimos decênios. O ensino médio é considerado, atualmente, o mais polêmico e controverso nível de escolarização do Brasil.

Com efeito, se observarmos bem quase não existe diferenças teóricas entre os educadores e pesquisadores da educação no que diz respeito à educação infantil ou ao ensino fundamental. Mas quanto ao ensino médio, as discordâncias vão desde a duração dessa etapa de ensino, à formação dos professores, ao currículo estabelecido, dentre outros. É, portanto, consenso entre pesquisadores e especialistas o fato de ser essa etapa a que “provoca os debates mais controversos, seja pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida ou, ainda, pela discussão sobre a sua identidade” (KRAWCZYK, 2011, p. 7). A esse respeito, Nosella (2009) corrobora com esse pensamento afirmando que tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental não existem relevantes divergências teóricas entre os educadores, mas quanto ao ensino médio, a controvérsia atinge a própria definição do seu estatuto teórico-pedagógico.

As discussões ocorridas no último período acabaram por culminar na sanção da Lei n. 13.415/17 (BRASIL, 2017). Tendo origem no PL n. 6.840/13, a referida lei reformula a organização pedagógica e curricular do ensino médio ao instituir a Polí-



tica de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Apresentado como Medida Provisória em setembro de 2016 (MP n. 746), o “novo” ensino médio foi alvo de crítica e recusa pelo *Movimento ocupar e resistir*, também chamado Primavera Secundarista, considerado uma das maiores mobilizações e protestos já realizados na história do movimento estudantil brasileiro, que levaram à ocupação de mais de mil escolas e universidades públicas. Protagonizado pela juventude, denuncia o ataque à democracia e o sucateamento da educação pública, com duração de cerca de dois meses na maioria dos 21 estados com ocupação, tendo conquistado repercussão nacional, numa demonstração de força, resistência e recusa à contrarreforma do ensino médio, à Escola sem partido<sup>4</sup> e à Emenda Constitucional (EC) n. 95/2016, que congela investimentos públicos com saúde e educação por 20 anos. (CLASEN; LINO NETTO; ACORSSI, 2021). Embora tal movimento tenha resultado em algumas conquistas importantes para várias escolas do país, tais como a destinação imediata de recursos para suprir demandas escolares, não foi suficiente para revogar a MP n. 746/2016 e nem para barrar a aprovação e implantação da lei n. 13.415/2017.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho biblio-

---

4 Movimento político conservador criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, contra a doutrinação ideológica da esquerda nas escolas. Em 2015, projetos de lei inspirados no movimento foram apresentados em câmaras municipais e assembleias legislativas do país, bem como no Congresso Nacional. Contrário a esse programa, foi lançado o Projeto de Lei nº 502/2019, de autoria de Talíria Petrone chamado “Escola Sem Mordaca”, com o objetivo de defender os princípios da liberdade de pensamento, da cultura, do conhecimento, do saber, sem censura ou repressão, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a laicidade e o respeito de crenças e de não-crença. (Fonte: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/escola-sem-partido-x-escola-sem-mordaca>)

---

---

gráfico com base no materialismo histórico-dialético, método de análise crítica da realidade material que possibilita a interpretação dos fenômenos humanos como expressão e resultado de contradições sociais, de lutas e conflitos sociopolíticos determinados pelas relações econômicas baseadas na exploração do trabalho da maioria pela minoria. O referencial teórico reúne a contribuição de autores, tais como Kuenzer (2007), Zibas (2009), Krawczyk (2009), Ciavatta (2005), Ramos (2005), Nossella (2009) e Frigotto (1996).

Em vista da relevância e atualidade do tema, a presente pesquisa revela dados preliminares e algumas inferências dos estudos em andamento no Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC) acerca do “novo” ensino médio. Ressalta-se que na análise desenvolvida acerca da Lei n. 13.415/17 utiliza-se o termo contrarreforma para expressar ideia contrária a reforma<sup>5</sup>, a mudança, uma vez que o divulgado “novo” ensino médio guarda o mesmo espírito das antigas e recorrentes políticas de governo para esse nível de ensino, ocorridas no século XX durante a ditadura varguista (1937-1945), a ditadura civil-militar (1964-1985) e nos anos de 1990<sup>6</sup>, quando são elaborados dois decretos (n. 2208/97 e n.

---

5 Bering (2003) analisa o retrocesso que caracterizou as políticas sociais na década de 1990, e recusa-se a vincular o conceito de reforma a processos regressivos. Tal conceito, segundo a autora, é um legado do movimento operário, podendo ser definido como um complexo de medidas, que embora limitadas pelo capital, beneficiam aqueles que vivem da venda de sua força de trabalho. Nas palavras da autora, “O reformismo, ainda que se possa e deva criticá-lo, como o fez Rosa Luxemburgo, é um patrimônio da esquerda” (p. 211).

6 Em linhas gerais, ambos visam reformular o ensino médio profissionalizante, em que o governo FHC propõe o prolongamento do ensino médio com a separação entre formação geral e formação profissionalizante, ficando esta última condicionada à conclusão da primeira; o governo Lula, por sua vez, propõe uma formação integrada ou concomitante. Quando se analisa mais a fundo, porém, constata-se que tais propostas acabam por reavivar a histórica dicotomia entre formação geral e formação profissional. Com isso, é possível constatar que tais políticas de governos representam, no final das contas, um duro ataque à educação pública brasileira, reforçando o caráter conservador da ordem social capitalista, ao invés de avançar para superá-lo.



5154/04), no governo FHC e no governo Lula, respectivamente.

O texto começa explicitando o caráter dual, elitista e excludente do ensino médio no contexto educacional brasileiro. Nessa sessão, desenvolve algumas reflexões sobre a contrarreforma do ensino médio no atual contexto do capitalismo, considerando as mudanças provocadas pela chamada produção flexível na configuração do mercado de trabalho e nas demandas formuladas à educação escolar. Em sequência, apresenta os cinco eixos estruturantes da Lei n.13.415/17, a saber: ampliação da carga horária, flexibilização da grade curricular, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), formação de professores e financiamento. O foco dessa sessão é destacar algumas contradições e o impacto na vida de milhões de jovens que ingressam nessa etapa do ensino em busca do futuro com uma vida mais justa, mais humana. Os resultados indicam que tal proposta está longe de configurar um “novo” ensino médio, revelando-se, mais uma vez como uma edição renovada das velhas estratégias usadas há décadas no país, retardando os avanços rumo a uma educação emancipatória para os filhos da classe trabalhadora.

## **2 DUALIDADE ESTRUTURAL: A ESPINHA DORSAL DO “NOVO” ENSINO MÉDIO**

O jovem de hoje tem menos conhecimento de matemática e português do que no fim da década de 1990. Temos 1,7 milhões de jovens entre 15 e 25 anos que não estudam nem

trabalham e só 18% dos jovens ingressam no ensino superior. (Mendonça Filho, ex-ministro da Educação, 2018).

O Brasil oferece 13 disciplinas no ensino médio e essa não é a experiência internacional. O nosso modelo é da época da ditadura e, aos poucos, foram introduzidas mais e mais disciplinas em uma carga horária pequena. Não tem como cobrir um currículo enciclopédico com um número de horas tão restrito. (Claudia Costin, professora visitante de Harvard e ex-diretora de educação do Banco Mundial, 2018).

Historicamente negligenciada, a última etapa da atual educação básica já recebeu diversas denominações: ensino secundário, ensino secundário dividido em dois ciclos: colegial e ginasial, ensino de segundo grau e, atualmente, por meio da LDB de 1996, a denominação de ensino médio. Esse segmento, por décadas a fio, não foi considerado uma etapa obrigatória da educação brasileira. A garantia do ensino médio como um direito concernente aos filhos da classe trabalhadora é bastante recente, só se efetivando em 2009, com a Emenda Constitucional n. 59/2009 (BRASIL, 2009), que estendeu a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica à população na faixa etária dos quatro aos 17 anos e assegurou sua oferta para os que não tiveram acesso na idade própria.

Assim, durante muito tempo, o ensino médio “ficou restrito a uma pequena elite e quando expandido, ainda de forma limitada, foi para atender estritamente às exigências da formação de mão de obra para o setor produtivo” (FERREIRA, 2017,



p. 296). Mas tal processo não se dá ao acaso. Isso ocorre porque o ensino médio sempre teve suas raízes fincadas na dualidade estrutural, conforme afirmado por Enguita:

[...] o ensino médio foi e é, há muito tempo, a encruzilhada estrutural do sistema educativo, o ponto no qual uns fatalmente terminam e outros verdadeiramente começam, no qual se jogam os destinos individuais à medida que podem depender da educação, no qual se encontram ou se separam – segundo as políticas públicas e as práticas profissionais – os distintos grupos sociais. (ENGUITA, 2014, p. 10).

A dualidade estrutural é uma categoria que explica a escola a partir de suas finalidades. A esse respeito, Kuenzer assinala que ela “expressou-se por meio da oferta de escolas que se diferenciavam segundo a classe social que se propunham a formar: trabalhadores ou burgueses” (2007, p. 1155). Trata-se de uma forma de conceber a escola e a educação: de um lado, tomar a educação como um meio capaz de promover uma formação geral e contribuir para que os filhos das famílias mais aquinhoadas possam alcançar o ensino universitário, e, com isso se tornarem aptos a ocupar e/ou permanecer em posições mais privilegiadas na sociedade; e de outro, uma educação que apenas reproduz as desigualdades sociais ao destinar os filhos das famílias trabalhadoras mais pobres para uma formação técnico-manual, com remuneração e prestígio reduzidos para ocupar os postos de trabalho menos privilegiados.

Nesse sentido, as discussões sobre as finalidades do ensino médio no Brasil apontam para uma fratura estrutural indicando, fundamentalmente, dois grupos situados em lados opostos. O primeiro tem um ensino de qualidade e preparação para o acesso à universidade, usufruindo o que há de mais rebuscado na ciência, arte, filosofia e na tecnologia de última geração. O segundo tem um ensino de péssima qualidade ou qualidade duvidosa, de modo que os que chegam ao ensino médio têm acesso a uma preparação técnica profissional para adentrar no mundo produtivo sob quaisquer condições salariais e de trabalho, desviando seu curso rumo ao ensino superior. Com isso, perpetua-se o ciclo da vida societal da grande maioria da população jovem. Este grupo, cuja sina é carregar a burguesia nos ombros, encontra-se submerso numa trajetória histórica marcada pela negação ou violação de direitos e dos frutos da ciência produzidos pela humanidade. É inegável, portanto, que a dualidade que marca o ensino médio expõe os antagonismos de classes presentes no alicerce social brasileiro.

Para Kuenzer (2000), a formação escolar dos trabalhadores segue uma trajetória cuja estrutura organizacional e curricular indica categoricamente o caráter excludente próprio da natureza do capital. Para referida autora, as contrarreformas ocorridas ao longo da história brasileira referentes ao nível educacional em questão apontam um abismo, de um lado, os que se encarregam de planejar atividades a serem executadas; e, de outro, os que se responsabilizam de executar atividades planejadas. A relação indissociável entre pensar e fazer, con-

---



cepção e ação são, ora explicitamente assumido, ora disfarçadamente negado nessa estrutura dual e elitista, enviesando e impregnando o conhecimento de uma dimensão política atravessada pela disputa de poder, distorcendo seu caráter dialético e contraditório, tornando restrito seu alcance universal.

As metamorfoses que o capitalismo sofreu nas últimas décadas, dentre elas, a inovação e expansão tecnológica e as mudanças no modo de organização do mundo do trabalho – do modelo taylorista/fordista para o modelo toyotista<sup>7</sup> – que ocasionaram mudanças no perfil do trabalhador especialista para o polivalente - não mudaram em nada a realidade do ensino médio hodierno. Embora com um discurso sobre qualificação, formação para o trabalho e cidadania, não se difere das concepções capitalísticas de outrora, que sempre tiveram como princípios essenciais o lucro e a acumulação, independentemente do tipo de trabalhador a ser formado para o setor produtivo.

Em relação à qualidade da escola, ainda na primeira metade do século XX, diversos grupos levantaram esse tema em forma de reivindicação. A luta por uma escola pública, gratuita e de qualidade é pauta antiga, demarcada no jogo de forças entre aqueles que advogam por uma educação refletida na sociabilidade do capital e aqueles que a veem como uma ferramenta importante para o alcance da emancipação humana.

Nesse contexto, ao ter suas raízes fincadas no dualismo

---

7 Dentre os modos de organização da produção industrial que marcaram o século XX estão o fordismo/taylorismo e o toyotismo. O primeiro apresenta as seguintes características: Produção em grande escala; uso de linhas de montagem; divisão do trabalho em tarefas específicas e grande nível de subordinação. O segundo modelo apresenta como características centrais: Produção diversificada; eliminação de desperdício; Trabalhadores com múltiplas tarefas. (ANTUNES, 2009)

---

estrutural, a indefinição no que diz respeito à identidade do ensino médio, faz com que esse nível de ensino se constitua em um campo de disputas políticas. Nesse sentido, uma reformulação profunda nessa etapa de escolarização poderá atender a objetivos antagônicos, que tanto podem se comprometer com uma formação crítica e reflexiva, assumindo um papel de transformação social, quanto reforçar uma formação aligeirada e/ou reducionista, contribuindo, assim, para a conservação social. (FERREIRA, 2017)

Importante salientar que as políticas educacionais para o ensino médio do século XX e do início do século XXI foram fecundas nessa segunda perspectiva, como a Reforma Capanea de 1942, a Lei n. 5.692/71, que instituiu o ensino de 2º grau profissionalizante com caráter compulsório e a Lei n. 13.415/17, que instituiu o “novo” ensino médio brasileiro. Por ser considerado um campo de disputa política, constituindo-se, portanto, um segmento que sempre esteve imerso em conflitos e indefinições, a sua identidade e suas finalidades nunca estiveram bem definidas. Fato que fez com que esse nível de ensino fosse alvo de sucessivas discussões e contrarreformas ao longo dos anos.

A sua trajetória tem nos mostrado que, enquanto o ensino médio estiver direcionado por políticas de governos e não se constituir em política de estado, saindo do jogo maléfico e prejudicial que o empurra de um tempo para o outro ao bel prazer dos governantes e à mercê dos interesses do mercado, continuará sendo vendido como novidade, mas não passará de

---



um velho modelo extraído de um museu de antiguidades. A sua trajetória tem revelado também que não há possibilidade de reformas ou propostas inovadoras enquanto estas se assentarem no dualismo estrutural e excludente, existente tanto no tecido social mais amplo, quanto nos territórios que demarcam a educação escolar e seus espaços de segregação.

Não obstante o caráter falacioso da contrarreforma do ensino médio com a Lei n. 13.415/17, verifica-se que esta se caracteriza como a maior alteração na estrutura da escola média dos últimos tempos, tendo em vista que modifica a LDB n. 9.394/1996, além de alterar aspectos específicos de outras leis, tais como, a Lei n. 11.494/2007 (BRASIL, 2007), que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452/1943 (BRASIL, 1943), que dá nova redação ao art. 318, permitindo o trabalho do professor no mesmo estabelecimento em mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente<sup>8</sup>; e revoga a Lei n. 11.161/2005 (BRASIL, 2005), que tornava obrigatório a oferta da língua espanhola nos currículos do ensino fundamental e médio. Mas, afinal, do que trata basicamente essa contrarreforma? Veremos sobre isso a seguir.

### **3 OS EIXOS ESTRUTURANTES DO “NOVO” EN-**

<sup>8</sup> Consoante Martins (2017), na prática tal alteração, ao invés de proteger o professor o desampara e o prejudica, representando mais um retrocesso nos direitos do magistério. Nesse sentido, as regras trabalhistas acabam piorando as condições do empregado, quando deveriam melhorá-las. (Fonte: <https://www.conjur.com.br/2017-mar-18/sergio-martins-stf-examinar-jornada-professores>)

---

## SINO MÉDIO: A SOFISTICAÇÃO DO DESMONTE E OS IMPACTOS PARA A JUVENTUDE QUE SONHA COM O FUTURO

Seguindo a recorrente postura de desprezo dos governantes aos protestos populares, enquanto no país afora a juventude expandia de forma vertiginosa o movimento de ocupação das escolas públicas, motivada pela recusa à contrarreforma do ensino médio, ao Programa escola sem partido e contra a PEC do teto dos gastos o governo investia massivamente em prol da MP 746/16, por meio da veiculação de uma série de propagandas, na tentativa de “vender gato por lebre”.

Frigotto (2010, p. 147), ao se referir à realidade educacional brasileira, identifica a existência de “uma espécie de jogo do *truco*, onde o blefe é uma tática singular, e nem percebemos um elevado grau de cinismo”, a qual se aplica ao processo de contrarreforma do ensino médio. Assim, enquanto o currículo do ensino médio era fortemente atacado, o Estado gastava valores altíssimos com propagandas cínicas e enganosas para convencer estudantes e trabalhadores sobre o que está sendo posto, com a retórica da qualidade da educação e da dinamização do ensino.

Nessa perspectiva, a estratégia do governo para manipular e convencer a população, mais especificamente, os alunos que já estudavam ou que ingressariam no “novo” ensino médio, de algum modo, acabou surtindo efeito e saiu vitoriosa, visto

---



que a contrarreforma foi aprovada um ano depois, à revelia dos protestos e ocupações estudantis nas escolas. Uma das propagandas veiculadas massivamente pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) nos canais de rádio e televisão afirmava que o conteúdo obrigatório do currículo seria definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que o estudante teria a liberdade de escolher uma entre as quatro áreas de conhecimento para aprofundar os seus estudos. Salientava, ainda, que os estudantes que quisessem se preparar para o mercado de trabalho teriam a opção de cursar a formação técnica e profissional. Tratavam-se, mais uma vez, de pura falácia! Afinal, o governo de feições notadamente neoliberais, adepto da liberdade do mercado, favorável à desresponsabilização do estado com direitos sociais e à privatização de serviços essenciais como saúde, previdência e educação, preocupava-se tão somente em atender os interesses mercadológicos do empresariado, oferecendo uma formação escolar que preparasse mão de obra barata e minimamente qualificada para o mercado de trabalho. Quanto à oferta de formação geral, o que a lei 13.415/17 faz é promover a redução e o esvaziamento dos conteúdos com base em conhecimentos fragmentados e desconectados da realidade dos alunos, impossibilitando a maioria de concorrer a uma vaga na universidade.

Em face dessa proposta injusta e seletiva, são muitos os impactos da contrarreforma na vida de milhões de jovens, sobretudo, se considerarmos que a perda de sonhos e ilusões se dilui no decorrer da árdua batalha pela apropriação do co-

---

nhecimento em tempos de precarização social, transformações constantes no mundo do trabalho e de maiores exigências no perfil dos trabalhadores, sem contar que nesse jogo quem sempre sai ganhando é o capital, nunca o trabalhador. Embora haja mudanças a regra geral é a exclusão social da maioria. O que se sobressai, em contrapartida, são o descrédito e a desconfiança da juventude no papel da educação escolar em oferecer formação adequada e suficiente para atender suas demandas de estudo e trabalho, restando-lhes, muitas vezes, o caminho da desesperança e o desvio para caminhos vinculados ao trabalho informal, ao trabalho intermitente sem quaisquer direitos, ou pior, ao mundo do crime, gravidez precoce, prostituição, tráfico de drogas, dentre outros, confinando-os para sempre nos espaços excludentes e condenando-os a uma vida de miséria e pobreza, abandonando o sonho de um futuro melhor.

Nesse sentido, os dispositivos legais do “novo” ensino médio, que geraram polêmica na sociedade de modo geral, e no seio da juventude, mais especificamente, apresentam alterações, tais como: a flexibilização do currículo, a integralização do ensino, a institucionalização do notório saber, a abertura da escola pública para o interesse privado. Considerando essas redefinições na estrutura e organização da última etapa da educação básica, cabe uma abordagem da lei com base nos cinco eixos centrais, a saber: ampliação da carga horária, flexibilização da grade curricular, Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e financiamento.



### 3.1 AMPLIAÇÃO DA CARGA HORÁRIA

O artigo 1º da lei que instituiu o “novo” ensino médio, ao modificar o art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017).

Antes da Lei n. 13.415/17 ser sancionada, a terceira etapa da Educação Básica, com duração mínima de três anos, comportava uma carga horária anual de, pelo menos, 800 horas distribuídas em 200 dias anuais letivos. Conforme a “nova” lei, as escolas deverão ampliar a carga horária das atuais 800 horas anuais para 1.000 horas, em um tempo de transição de cinco anos, contados a partir de março de 2017, ou seja, os turnos passarão das atuais 4 horas diárias para 5 horas diárias.

Progressivamente, a carga anual deverá chegar a 1400 horas, perfazendo um total de 4.200 horas ao longo dos três anos de curso, quando a unidade escolar atingiria o *status*, se-

---

gundo os propositores da contrarreforma, de escola de tempo integral. Interessante observar que não há uma previsão explícita para que as escolas atinjam essa meta. Dessa forma, a propalada “Escola integral com 7 horas, no mínimo, pode ser implantada em 2030, 2050, ou simplesmente nunca existir”. (PENNA, 2017)

Além disso, observamos outro agravante: se não há um prazo estipulado para que as escolas alcancem 1.400 horas anuais, resta a essas instituições conformar-se com o prazo de cinco anos para que seja atingida a meta intermediária de 1.000 horas anuais, o que significaria o acréscimo de uma hora/aula a cada um dos 200 dias letivos, fato esse, que já é uma realidade na maioria das escolas brasileiras.

Outro aspecto ignorado na proposta da ampliação da carga horária são as condições de permanência na escola dos jovens estudantes que necessitam conciliar estudo com trabalho, designando um turno da sua vida para cada atividade, o que se torna inviável quando se veem obrigados a destinar mais tempo à sua jornada escolar. Com isso, o sonho de concluir o ensino médio fica mais comprometido ainda e se torna incompatível com o discurso governamental de que o “novo” ensino médio visa atender os anseios e expectativas da juventude.

### 3.2 FLEXIBILIZAÇÃO DA GRADE CURRICULAR

Um ponto importante a ser ressaltado é o fato da ampliação da jornada escolar encontrar-se diretamente entrelaçada ao

---



eixo da flexibilização curricular. Isso significa que antes mesmo da aprovação da “nova” lei, a definição do currículo do ensino médio – composto por 13 disciplinas – já estava previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para todos os níveis da educação – da educação básica à superior, passando pelo livro didático, o qual, por sua vez, deveria estar de acordo com os PCN para figurar na lista dos livros adotados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O processo de flexibilização dessa etapa de ensino, pode ser identificado no art. 36 da LDB, que com a Lei n. 13.415/17, passou a figurar com a seguinte redação:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017)

A ideia de um currículo flexível parece bastante atraente e foi, inclusive, um dos “carros chefe” da propaganda oficial do governo. Na Lei n. 13.415/17, a propalada flexibilização do currículo, considerada “inovadora”, depende, necessariamente-

---

te, para ser implementada, das orientações contidas na BNCC para o ensino médio. Tal dependência se deve ao fato de que o seu currículo requer uma base nacional comum, inexistente no país até a aprovação da BNCC para o ensino médio em 2018. Fazemos um parêntese para esclarecer que, embora a BNCC tenha sido homologada em 20 de dezembro de 2017, a parte referente à etapa do ensino médio só foi concluída um ano depois, em 14 de dezembro de 2018.

Uma crítica a ser considerada diz respeito à posição romantizada, desavisada ou declaradamente cínica dos setores privados, que defendem a flexibilização dos percursos formativos, sob o argumento de que esta possibilita ao estudante, assegurada a base nacional comum, a escolha pelo aprofundamento dos estudos em uma área acadêmica, ou pela formação técnica e profissional, a partir de sua trajetória e de seu projeto de vida. Ora, numa sociedade profundamente injusta, desigual e excludente, os jovens das camadas sociais mais pobres simplesmente não têm liberdade para escolher entre uma ou outra área, sobretudo se levarmos em conta que desde cedo se veem condicionados a procurar uma ocupação nos postos de trabalho, a fim de garantir meios para sua sobrevivência. Por outro lado, para o “Movimento em Defesa do Ensino Médio, **essa proposta fragmenta a formação e desconstitui a educação básica**, que deixa de ser obrigatória e comum, como determinam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e as DCNEM/2012”. (KUENZER, 2017, p. 333, grifos nosso)



### **3.3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**

O “novo” ensino médio, por meio do art. 4º reformula o art. 36 da LDB, propondo uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), indicando uma suposta padronização da grade curricular. Assim, o currículo a ser ofertado para os jovens tanto das escolas públicas quanto das escolas privadas é composto de dois módulos: a parte comum, obrigatória definida pelo eixo estruturante da BNCC, que se subdivide em quatro áreas do conhecimento<sup>9</sup>; e a parte diversificada, composta de cinco itinerários formativos – inclui as quatro áreas do conhecimento mais a formação técnica e profissional – a serem escolhidos pelos alunos.

Convém esclarecer que a “nova” lei incorpora no currículo o itinerário formativo técnico e profissionalizante e o apresenta como uma via possível aos estudantes, criando uma pseudo ilusão de escolha do componente curricular, mas quando se analisa a questão, vê-se que os filhos da classe trabalhadora, geralmente estudantes da escola pública, não têm acesso nem a uma formação geral propiciada pela BNCC e suas quatro áreas do conhecimento, nem a uma formação técnica e profissional propiciado pelos itinerários formativos e que possam prepará-los para o mundo do trabalho, ainda que seja para assumir empregos precarizados. Isso pode ser constatado com o fato de que 53% dos municípios brasileiros possuem uma única escola

---

9 As quatro áreas estão assim divididas: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da natureza e suas tecnologias; IV – Ciências humanas e sociais

de ensino médio<sup>10</sup>, inviabilizando concretamente qualquer possibilidade de oferta a partir das escolhas dos alunos, porque, no final das contas, se existe essa possibilidade de opção do itinerário profissionalizante, certamente, não é dos alunos, e sim das escolas, e de acordo com suas condições efetivas de oferta. Contudo, a realidade tem demonstrado que historicamente prevaleceu a precariedade e a ausência de recursos financeiros demarcando as relações de ensino e de aprendizagem nos territórios e espaços escolares.

Assim, com a retomada da divisão entre ensino propedêutico e ensino profissional assistimos à reedição da velha Lei n. 5692/71 sob novas roupagens e novas maquiagens. Dessa forma, o “novo” ensino médio:

[...] ao definir itinerários formativos de forma precoce, pode levar uma grande parte da juventude a viver, ao final do ensino médio, um drama pela escolha compulsória ou precipitada. Mas, os mais atingidos sem dúvida por essa proposta serão os setores populares, cerceados de suas possibilidades futuras e tendo que enfrentar ainda maiores dificuldades para superar o abismo das desigualdades sociais que são permanentemente (re) produzidas. (SIMÕES, 2017, p.7.)

Deparamo-nos aqui, portanto, com mais um discurso falacioso, tendo em vista que a definição dos itinerários formativos será realizada pelos sistemas de ensino e não pelos

10 TOLEDO, Luís Fernando. Reforma do ensino médio esbarra em falta de estrutura e recursos. O Estado de S. Paulo, 4 de jun. de 2017. em: < <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,reforma-do-ensino-medio-esbarra-em-falta-de-estrutura-e-recursos,70001824448>>. Acesso em: 17de mar. 2018.



estudantes. Na prática, as instituições de ensino poderão ofertar poucas opções de escolha aos filhos da classe trabalhadora, uma vez que têm a obrigatoriedade de ofertar apenas um único itinerário formativo. Tal proposta se constitui, então, em um engodo e está fadada ao fracasso, no que concerne à sua operacionalização no âmbito escolar.

Por outro lado, os filhos das classes sociais mais favorecidas continuam com uma formação sólida formação geral nas escolas privadas e destinados ao ingresso no ensino superior as áreas socialmente mais valorizadas no mundo do trabalho. Em vista disso, não é preciso sequer indagar o que de fato mudou, mas conferir as marcas sempre presentes do ensino dual, elitista e excludente.

Um dos dispositivos mais intrigantes consta no parágrafo 5º do art. 3º: “A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017).

Outro elemento que corrobora para respaldar esse abismo institucionalizado pelo “novo” ensino médio é o fomento a privatização da educação básica, fortalecendo o *apartheid* socioeducacional enraizado na história do país, com a existência de escolas para ricos e classe média alta – com currículos “à la carte” onde empresários poderão cobrar por disciplinas que ultrapassam 1.800 horas obrigatórias da BNCC –, e escolas para pobres e classe média baixa, com currículos restritos às

---

---

1.800 horas e ofertando apenas duas disciplinas obrigatórias (português e matemática), e negando ou negligenciando aos estudantes o direito de aprendizagem as outras disciplinas de conhecimentos gerais, tais como história, geografia, ciências, filosofia, arte, dentre outras. (CNTE, 2018)

A “nova” lei prevê, a ampliação da carga horária que pode chegar a 4.200 horas, ao longo dos três anos de curso, mas a quantidade máxima de horas destinadas ao conteúdo de formação geral e definido pela BNCC será de 1800 horas, podendo ser até menor, pois, como a lei não determina a quantidade mínima, tal decisão dependerá da definição estabelecida pelos sistemas de ensino. Enquanto isso a parte diversificada poderá ocupar uma carga horária de até 2400 horas. Desta forma, a unidade escolar, uma vez ampliando a sua carga horária para 1400 horas anuais, 42,1% do currículo do ensino médio será destinado a matérias definidas na BNCC, o restante, ou seja, 57,9% do currículo será composto pelas disciplinas que formarão o que a lei chama de itinerários formativos. Com isso, às 2400 horas distribuídas igualmente no modelo anterior a “nova” lei, para os conhecimentos de todas as áreas, agora serão reduzidas às 1800 horas de formação geral, ocasionando um achatamento e perda mínima de 800 horas ou um terço de conteúdos relativos às 13 disciplinas de História, Geografia, Física, Química, Biologia, Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira.

Diante disso, há quem defenda que essa nova estrutura curricular é boa e inovadora no atendimento às necessidades



dos alunos estimulando seu aprendizado, mas o que se percebe é um beco sem saída, uma camisa de força para aprisionar os filhos da classe-que-vive-do-trabalho, condenando-os à falta de escolhas mesmo quando a legislação determina que elas devam existir.

Em relação ao artigo 3º, parágrafo 2º da “nova” lei, inclui na LDB o artigo 35-A, determinando que:

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Identifica-se com base no referido dispositivo o estabelecimento da obrigatoriedade de apenas duas disciplinas ao longo dos três anos de curso, afetando diretamente uma conquista básica dos jovens nesse nível de ensino: o direito à formação humana integral. A supressão de conteúdos que fornecem uma leitura crítica da realidade está associada ao fato de que se tratam de conhecimentos cobrados nas avaliações de larga escala que compõem os principais índices educacionais brasileiros, destacados como sendo de suma importância na argumentação dos mentores empresariais da educação e no monitoramento

---

realizado pelos organismos multilaterais. Ao mesmo tempo, coincidência ou não são justamente estes os principais conhecimentos exigidos pela demanda de mão de obra qualificada do capital.

A título de complementação da análise ora realizada aponta que a obrigatoriedade da língua inglesa, a partir do sexto ano do ensino fundamental, opõe-se ao espírito de flexibilidade curricular do “novo” ensino médio e da LDB, uma vez que a comunidade escolar estará impossibilitada de escolher o idioma estrangeiro a ser ministrado, conforme os interesses dos estudantes e as possibilidades de oferta das escolas. Tal mudança além de menosprezar o estudo da língua espanhola e o contexto cultural latino-americano, fomenta a segregação entre os estados brasileiros circunvizinhos com outros países da América do Sul.

### **3.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

No que diz respeito à contratação e à formação de professores, a contrarreforma do ensino médio modifica o Título V da LDB, e inclui no Art. 61 os incisos IV e V. Tais incisos ao estabelecer quem são os profissionais da educação básica, inserem, nesse grupo, duas novas categorias de profissionais, a saber:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional,



atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Verificam-se, mais uma vez, uma determinação legal que se constitui em ameaça, uma invasão ao campo de atuação dos professores de educação básica formados nos cursos de graduação das instituições universitárias, permitindo a qualquer bacharel com acesso a uma formação aligeirada de curta duração, a assumir o lugar de professores graduados nas licenciaturas plenas de longa duração de, no mínimo, quatro anos. Tal descaso legitima o desrespeito com a profissão do magistério, historicamente desprestigiada e com *status* social rebaixado, sem apresentar atrativos maiores para exercício do ofício, configurando-se como lugar de todos e de ninguém.

Não bastasse tal abertura para outras áreas profissionais, a formação de professores aptos a atuar no “novo” ensino médio também inclui a figura do profissional de “notório saber” ainda que sua inserção esteja restrita a um único itinerário formativo (Formação técnica e profissional). Esses profissionais dispõem unicamente da prática de ensino, o que agrava a realidade de falta de professores qualificados para essa etapa do ensino, o que contribui para aprofundar os problemas que

---

circunscrevem dois aspectos centrais da educação básica brasileira: a formação e a qualificação docente.

Dessa forma, tais incisos, ao dispensarem justamente a formação e a titulação, institucionalizam a precarização docente e comprometem a qualidade do ensino, enfatizando um absoluto desdém por uma das mais importantes bandeiras de luta do magistério no Brasil: a valorização da profissão docente.

### 3.5 FINANCIAMENTO

No tocante ao financiamento, a lei instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que prevê o envio anual de R\$ 2 mil por aluno, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para os Estados e para o Distrito Federal, pelo prazo de dez anos, contado do início do ensino médio integral na respectiva escola (BRASIL, 2017).

É importante destacar que somente as instituições que programarem o tempo integral a partir da publicação da lei, as chamadas escolas-pilotos, terão direito ao repasse que está limitado a 400 estudantes por escola. Esse dado é revelador do caráter excludente da contrarreforma, visto que cada sistema de ensino, ao invés de centrar esforço para ampliar a sua oferta para todos os que estão na faixa etária e para os que estão fora da faixa, se veem induzidos a limitar sua oferta.

Assim, o almejado ensino de tempo integral, vendido como modelo de ouro da educação mercadológica, ao atingir

o máximo definido de uma escala reduzida de alunos, será impregnado com as marcas da inclusão exclusão, haja vista que deixará “a grande massa dos estudantes e das escolas à mercê dos já precários recursos públicos e das parcerias com o setor privado para ofertar o currículo flexível” (CNTE, 2018, p. 3).

Isso significa que o ensino médio parece condenado a reproduzir o insustentável museu de novidades na educação, obrigando a maioria das instituições públicas de ensino país afora a se ajustar aos preceitos legais, tais como a organização do currículo em itinerários formativos e a ampliação da jornada escolar, sem obrigatoriamente, obter novos fundos, tendo sua implantação cerceada pela EC 95/2016, que institui o teto de gastos com educação por 20 anos. O mais irônico é que a lei se torna cada vez mais inclusiva no papel, mas a realidade do ensino brasileiro dispõe cada vez menos de recursos para os investimentos necessários.

#### **4 UMA PAUSA, SEM PONTO FINAL...**

O estudo ora apresentado possibilita-nos algumas inferências importantes, considerando que, desde o século XX até a atualidade inúmeras ações governamentais foram elaboradas com o intuito de alinhar ensino e produtividade, tendo como escopo a formação da classe trabalhadora para ocupar os postos de trabalho menos qualificados nos diversos setores da sociedade do capital. Proveniente do *staff expertise* representante da burguesia, a educação dual e elitista quando muito, encarre-

---

ga-se de preparar os jovens para o mundo produtivo, garantindo que o capitalismo se fortaleça cada vez mais como sistema preponderante de acumulação de riquezas, ainda que à custa da escassez, precariedade e da miséria da maioria.

Diante dessa configuração na qual se encontram assentados os postulados do modo de produção capitalista, a educação escolar é alvo de disputa, tornando indispensável que sobre o trabalhador repouse atribuições próprias do trabalho manual, sem ameaçar a ordem vigente e aprimorando os meios de opressão do capital, e não os mecanismos que promovam a emancipação dos trabalhadores.

Assim, a formação humana omnilateral é um projeto que passa longe das preocupações capitalistas, cujo interesse pela profissionalização básica da classe trabalhadora decorre das próprias condições econômicas da vida burguesa, mais focada no processo de alienação, estranhamento e reificação desses indivíduos. As aspirações do capital, portanto, só se tornam possíveis dentro de uma concepção ideológica envolvendo o processo educativo desses sujeitos humanos históricos. Para isso, os órgãos governamentais determinam e exigem a implementação de contrarreformas nas diversas etapas da educação básica.

Em se tratando do ensino médio, especificamente, sustentam um pseudo discurso de que o “novo” visa assegurar a liberdade de escolha dos alunos, estimular o aprendizado e torná-los mais conectados às demandas da realidade atual, quando se constata que os impactos sobre os jovens implicam mais

---



em mexer de modo superficial na vida escolar, sem mudanças substanciais que favoreçam o sonho com o futuro e o destino dos filhos da classe-que-vive-do-trabalho, e que buscam o ensino médio sem sequer ter noção de que este nada tem de “novo”, pois o que está em curso é o antigo projeto que visa aprofundar o elitismo e o dualismo escolar.

Dessa forma, ainda que as principais alterações sejam advindas, por exemplo, da criação das escolas de ensino médio de tempo integral e a introdução de itinerários formativos como conhecimentos integrantes da parte diversificada “opcional” de um currículo já saturado de conteúdos fragmentados, a lei em si ao invés de corrigir tais distorções em relação ao currículo dessa etapa de ensino o esvazia. Nesse sentido, sua implantação não altera o dualismo estrutural existente há décadas no país; ao contrário, o reforça ainda mais, potencializando seu viés segregador e excludente.

Nesse sentido, encontramos relações estreitas entre o “novo” ensino médio com as recorrentes “competências” a serem desenvolvidas no âmbito curricular, todo articulado aos velhos princípios envolvendo a formação mínima para o trabalho, mas que, em última instância, age mais na deformação técnica e menos na formação humana em sua plenitude, provocando impactos mais negativos do que positivos na vida de milhões de jovens que sonham com um futuro menos tenebroso, porém, se veem obrigados a encerrar sua jornada escolar antes do tempo, ficando pelo meio do caminho devido a inúmeras dificuldades com que se deparam. Com isso, constata-se que a

---

dualidade estrutural e o caráter elitista que marcam o ensino médio brasileiro permanecem impregnando desigualdades de classes presentes no alicerce social.

Desse modo, ainda que os defensores do “novo” ensino médio insistam que se trata de uma lei baseada em experiências exitosas de países que têm a educação como prioridade, que visa estimular a aprendizagem e que é mais compatível com a realidade da juventude brasileira, e, sobretudo, que oportuniza mais liberdade de escolha no currículo, a mesma não passa de um espantalho para afugentar os sonhos com um futuro melhor, uma vez que não é suficiente propor mudanças sem que haja às condições efetivas para operacionalizá-las a partir de sua estrutura. É típico dos donos do capital vender promessas de melhorias, mas com a pretensão de que nada mude de fato.

Ao olhar pelas lentes da história não há como negar que o “novo” ensino médio já nasceu velho e deformado, sem o suporte das reais mudanças que deveria sustentar. Aos filhos da classe trabalhadora e todos que defendem uma escola pública, unitária e gratuita para todos, cabe a tarefa de lutar, de forma contra hegemônica, por seu próprio futuro recusando-se a aceitar o museu de novidades impostos pela “nova” lei, com a certeza de que seu presente não está determinado, e de que é possível construir um mundo mais justo e igualitário em todas as esferas da vida social.



## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

BEHRING, Elaine R. **Política Social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16/02/2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm)>. Acesso em: 23 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Medida provisória nº 746**, de 22/09/2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm#:~:text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20de%20Fomento,Desenvolvimento%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20e](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm#:~:text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20de%20Fomento,Desenvolvimento%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20e)>. Acesso em: 10 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. MEC. SEB. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC; SEB, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13558>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Documento orientador para os seminários estaduais: Reformulação do ensino médio 2013**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/reformulacao-do-ensino-medio/arquivo-geral/documento-orientador-para-os-semina>>

---

rios-estaduais.> Acesso em: 01/06/2019.

CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em educação. **O dia D da BNCC do ensino médio, convocado por MEC e CONSED, deve ser de denúncia e protesto.** Brasília – DF, 25 de jun. 2018. Disponível em:<https://www.cnte.org.br/images/stories/2018/BNCC%20-%20orientacoes%20para%20debate%20no%20Dia%20D.pdf> Acesso em: 22/04/2021

CIAVATTA, M; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradição.** São Paulo: Cortez, 2005.

ENGUITA, M.F. A encruzilhada da instituição escolar (prefácio). In: KRAWCZYK, N. (Org.). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional.** São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRA, Eliza B. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.38, n.139, p.293-308, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILLI, P. e SILVA, T.T. da, (Orgs). **Escola S.A.** Brasília, CNTE, 1996.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, V. 38, nº. 139, p. 355-372, abr.-jun., 2017.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino



médio no Brasil hoje. In: **Cad. Pesqui.** vol.41 no.144 São Paulo Sept./Dec. 2011.

KUENZER, Acácia. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. In: *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

\_\_\_\_\_. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível.** In: *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 38, n.139, apr./jun. 2017.

NOSELLA, Paolo. **Em busca do princípio pedagógico.** In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, 2009.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional. In: **Revista USP.** São Paulo, n. 127, p. 69-86, out/nov/dez. 2020.

PENNA, Fernando. **Carta Campinas**, 6 de abril de 2017. Disponível em: <http://cartacampinas.com.br/2017/04/reforma-do-ensino-medio-abre-as-portas-para-maissegregacao-social-revela-pesquisador/>. Acesso em: 08 abr. 2018.

RIBEIRO, Rejane A.; PULINO, Lúcia Helena C. Z. As ocupações de escolas brasileiras da rede pública pelos secundaristas: contextualização e caracterização. In: *Revista psicologia política*. vol. 19, nº 45. São Paulo mai/ago. 2019.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Vozes dissonantes na reforma do ensino médio**. Out. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/10/vozes-dissonantes-na-reforma-do-ensino-mc3a9dio.pdf> Acesso em 20 mar. 2020.





## CAPITULO 2

# CONSENSO E CONJUNTURA NO BRASIL DO PRESENTE: NOTAS DE UMA IDEOLOGIA DA EDUCAÇÃO COMO MERCADORIA

Ivan Carlos Costa Martins<sup>1</sup>

### 1 INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo é expor teoricamente a *formação de consenso e entrever a conjuntura* do Brasil do presente tomando como elemento central a educação. Segundo o italiano Antonio Gramsci, “[...] no estudo de uma estrutura, devem-se distinguir os movimentos orgânicos (relativamente permanentes) dos movimentos que podem ser chamados de conjuntura (e que se apresentam como ocasionais, imediatos, quase acidentais). [...]” (2014, p. 37). Tem-se, portanto, um método de compreensão e análise da realidade. Para efeito dessa pesquisa remete-se a acontecimentos e notícias referentes à Educação no Brasil entre 2017 e 2019. É o tempo histórico em que se efetiva a ruptura democrática, da interrupção do projeto de conciliação de classes, de economia social-liberal, em que as contrarreformas neoliberais são retomadas (BEHRING, 2008); e que, em todos os sentidos, fragiliza a condição do trabalho docente e aprendizagem discente tornando a educação – um

---

<sup>1</sup> Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Bolsista CAPES.



---

processo relacional de transmissão e assimilação de conhecimentos (SAVIANI, 2013) – completamente vulnerável à pandemia coronavírus SARS-CoV-2. Nas últimas décadas setores da sociedade brasileira, inspirados em grupos norte-americanos e organismos internacionais, se esforçam na apropriação e difusão das ideias do ajuste fiscal, à semelhança da Emenda Constitucional 95 (BRASIL, 2016), de uma economia de livre mercado (FRIEDMAN, 1984), do redesenho do papel do Estado (HAYEK, 2010; MISES, 2010) e da mercantilização da Educação (FRIEDMAN, 1984; LAVAL, 2004). O artigo divide-se em duas partes: na primeira apresenta-se a formação do consenso através da mídia, e, em linhas gerais, a ideologia para a qual ele é instrumentalizado e em vista do qual a Educação tem sido compreendida. A segunda parte apresenta onze pontos, i.e., políticas e projetos que evidenciam a disputa em torno da Educação.

## 2 FORMAÇÃO DE CONSENSO

Para Gramsci,

[...] O processo de formação de uma determinada vontade coletiva, para um determinado fim político, é representado não através de investigações e classificações pedantes de princípios e critérios de um método de ação, mas como qualidades, traços característicos, deveres, necessidades de uma pessoa concreta, o que põe em movimento a fantasia artística de quem se quer convencer e dá uma forma mais

---

concreta às paixões políticas. [...]. (2014, p. 13).

Grandes movimentos conjunturais nas esferas da sociedade se realizam com base na “vontade coletiva”. Este aspecto é fundamental para Executivo, Legislativo e Judiciário. Por isso, é importante criar meios de comunicação diretos com as pessoas (eleitores); expor parcial e intencionalmente dados reais sobre a condição de vida delas; manter em alta a noção de guerra, incutindo medo na população, apresentando um inimigo real ou imaginário; e utilizar de algumas palavras-chave capazes de mobilizar os eleitores (pessoas); e, por fim, apresentar como solução uma agenda conservadora na moral individual e neoliberal na economia. Há uma coalisão de forças a serviço dos interesses do grande capital, em vista da própria crise estrutural do capitalismo (MÉSZÁROS, 2011).

Como, porém, fazer com que a população legitime uma série de “medidas impopulares”? A expressão “medida impopular” é a forma como os representantes políticos falam de políticas e leis que acirram a desigualdade social e tornam o Estado mínimo para quem mais dele precisa. Para Chomsky (2013), a propaganda cumpre esse papel. Segundo ele afirma, tomando por base as considerações de Lippmann, corroborando com a teoria da democracia gradual, existem classes de cidadãos: “[...] a classe especializada, os homens responsáveis, assume a função executiva, o que significa que eles pensam, planejam e compreendem os interesses todos. Depois, temos o rebanho desorientado [...]” (2013, p. 17), cuja função é de expectador.



---

Não existe para este grupo participação democrática real, mas

[...] de vez em quando ele tem a permissão para transferir seu apoio a um ou outro membro da classe especializada. Em outras palavras, ele tem a permissão de dizer: “Queremos que você não seja nosso líder” ou “Queremos que você seja nosso líder”. Isso porque se trata de uma democracia, e não de um Estado totalitário. A essa escolha se dá o nome de eleição. Porém, uma vez que ela tenha transferido seu apoio a um ou outro membro da classe especializada, deve sair de cena e se tornar espectador da ação, não participante. Isso numa democracia que funcione de maneira adequada (CHOMSKY, 2013, p. 17).

A participação da população é pontual, apenas em vista de legitimar “democraticamente” aquilo que está posto. Chomsky observou que os interesses do capital precisam “[...] de algo que domestique o rebanho, e esse algo é a nova revolução na arte da democracia: a produção de consenso” (2013, p. 18). Estas opiniões homogeneizadas são metodicamente construídas. É a mídia a responsável pelo enredo – recentemente esse papel coube a pessoas especializadas em produção de conteúdo digital, especializado em *marketing* e comportamento humano. Segundo ele, é preciso restringir o acesso “à verdade”, dividindo os meios de comunicação, escolas e cultura para que, de um lado, falem às pessoas comuns e, de outro, àquelas que realmente tomam as decisões; no primeiro caso é preciso deso-

orientar e distrair e, no segundo, acesso a informações que possibilitem a tomada de decisões para manter o poder. Os setores majoritários da mídia e dos meios tecnológicos de comunicação são as vozes dos donos do capital – eles mesmos submetidos à lógica do capital (BOURDIEU, 1997). E eles estão atentos à repercussão que as notícias têm e como mexem com a “opinião pública”. Segundo Marx e Engels,

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe dominante, são as ideias de sua dominação [...]. (MARX; ENGELS, 2007, p. 47, grifos dos autores).

A estrutura – a base material, os meios de sobrevivência – e a superestrutura – a formação das ideias, a burocracia e o aparato estatal – então dialeticamente relacionadas. E os dois pertencem à classe dominante difundindo ideias que legitimam e justificam a divisão de classes, a propriedade privada e



---

a exploração da força de trabalho. Estas ideias que pertencem à classe dominante passam a ser introjetadas pela classe dominada. Daí que, ao invés da consciência de classe capaz de elevar e mobilizar os trabalhadores à condição de classe revolucionária, classe para si (MARX, 2017a), encontra-se nas falas dos empobrecidos a reverberação e defesa dos discursos da classe dona dos meios e modos de produção – como a defesa da redução do Estado, a privatização, a meritocracia etc.

Para que as notícias alcancem os objetivos dos noticiários e noticiadores e formem a opinião pública de acordo com os interesses dos donos do capital, é preciso falsear a realidade:

É necessário, também, falsificar completamente a história. Essa é outra maneira de superar as tais restrições doentias: passar a impressão de que quando atacamos e destruímos alguém, na verdade estamos nos protegendo e nos defendendo de agressores e monstros perigosos, e assim por diante [...] (CHOMSKY, 2013, p. 36).

Este ponto é central porque passa a ser verdade aquilo que é anunciado como tal, visto, mostrado; aquilo que passa na TV, que se escuta no rádio, que se lê na internet ou no *WhatsApp*. Os próprios meios de comunicação passam a ser enumerados segundo uma "gradação de verdade", a depender de quem é intermediário da informação. Por isso, uma frase retórica, por exemplo, que contenha as palavras "Deus, pátria e família", enfatizando religião, nacionalismo e conservadorismo

---

moral tem grande impacto social, encontrando eco em parte da sociedade. O inimigo comum, que deve ser destruído a qualquer custo, é estabelecido claramente, bem como aquilo que se supõe que o cerca ou que o compõe, como alvo a ser notado por qualquer pessoa – como o comunismo. O inimigo real ou imaginário, no final das contas, é quem se coloca em oposição aos modelos estabelecidos da religião dominante e capitalizada, da família (patriarcal) e do nacionalismo. Não é casual que esses discursos estejam afinados ao autoritarismo (ECO, 2018; STANLEY, 2018).

Retoma-se o tema da verdade. “O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]”, afirma Michel Foucault. E prossegue:

[...] A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2010, p. 12).

Há disputa, portanto, em torno da verdade. A notícia tem

---

lado; a “verdade” tem lado. Na sociedade das mercadorias elas próprias cumprem função social. A isenção de conteúdo e forma é apenas aparente; não há neutralidade. Por isso que a escola e a universidade, enquanto espaços formais de formação e transmissão do conhecimento, são espaços em disputa. E pela mesma razão os meios de comunicação devem ser realmente democratizados<sup>2</sup> nos limites da democracia liberal. É da verdade dos fatos e dos acontecimentos que é possível brotar a conscientização à medida se apreende a própria realidade. As ilusões não resistem à concretude da vida real pensada. Segundo Marx e Engels,

[...] Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época [...]

(MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

A classe dominante, que detém os meios de produção, concentra a riqueza, faz das ideias sua mercadoria para legitimar e vender mercadorias. É a mesma classe que controla os

---

<sup>2</sup> “SEIS famílias controlam 70% da imprensa no Brasil”. *Brazil 247*. 4 fevereiro 2013. Disponível em: <<https://www.brazil247.com/pt/247/mundo/92535/Seis-fam%C3%ADlias-controlam-70-da-imprensa-no-Brasil.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

meios e modos de informação<sup>3</sup>, ou seja, uma e a mesma classe produz as ideias e cuida de sua disseminação. Ela garante investimento diretos e indiretos em meios e modos de comunicação social – incluindo as mídias digitais. De acordo com Marx e Engels,

[...] no interior dessa classe, uma parte aparece como os pensadores dessa classe, como seus ideólogos ativos, criadores de conceitos, que fazem da atividade de formação da ilusão dessa classe sobre si mesma o seu meio principal de subsistência, enquanto os outros se comportam diante dessas ideias e ilusões de forma mais passiva e receptiva, pois são, na realidade, os membros ativos dessa classe e têm menos tempo para formar ilusões e ideias sobre si próprios [...] (MARX; ENGELS, 2007, p. 47-48).

A produção de ideias da classe dominante permite que ela permaneça acumulando riquezas, justificando este acúmulo, buscando entorpecer a classe trabalhadora, naturalizando as relações sob a divisão do trabalho etc. Na atualidade, a classe dirigente controla os meios de comunicação formais e informais, impressos e virtuais, com a utilização de métodos e meios cada vez mais complexos e com altíssimo grau de alcance dos objetivos<sup>4</sup>, operando, na base da financeirização das economias

3 Guilherme Bergamini afirma que “Apenas 11 famílias controlam os principais meios de comunicação brasileiros. Além disso, 25% dos senadores e 10% dos deputados são donos de concessões de rádio e televisão. Esse quadro impõe restrições ao conteúdo transmitido, o qual expressa somente a vontade dos detentores das concessões de emissoras, deixando de lado os interesses da população”. BERGAMINI, G. Mídia brasileira é controlada por apenas 11 famílias. Fórum Nacional pela Democratização dos Meios de Comunicação. Notícias. 17 setembro 2017. Disponível em: <<http://www.fndc.org.br/noticias/midia-brasileira-e-controlada-por-apenas-11-familias-924625/>>. Acesso em 13 de jan. 2019.

4 Vejamos, por exemplo, a atuação de Steve Bannon na consolidação do pensamento da nova direita, sua



e das novas tecnologias, um tipo de guerra não convencional, de convencimento das massas populares, chamadas de guerras híbridas (KORYBKO, 2018).

### 3 EDUCAÇÃO SOB ATAQUE

A partir do exposto, passa-se às informações que circularam nos meios de comunicação acerca da Educação. Também os jornais e jornalistas estão sujeitos à dominação direta e indireta do capital (BOURDIEU, 1997). As notícias estão divididas para fins didáticos em categorias, nem sempre respeitando a ordem de suas divulgações. O que interessa é que, como análise conjuntural, elas expõem uma perspectiva da educação e as intenções do grande capital.

1. Inicialmente destaca-se a reação do mercado financeiro ao anúncio da Reforma do Ensino Médio: os investidores e empresários aplaudiram<sup>5</sup>. Diferente foi a atitude do educador Dermeval Saviani, para quem a Reforma do Ensino Médio implica um retrocesso à década de 1940<sup>6</sup>. É no mínimo inusitado quando o mercado financeiro apro-

---

presença nas eleições de representantes dessa classe e o método da Cambridge Analytica. CARTA CAPITAL. As pistas do método 'Cambridge Analytica' na campanha Bolsonaro. Carta Capital, 19 outubro 2018. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/as-pistas-do-metodo-2018cambridge-analytica2018-na-campanha-de-bolsonaro/>>. Acesso em: 1 mar. 2019.

5 BORGES, Helena. Sob aplausos do mercado financeiro, empresários já lucram com reforma do ensino médio. *The Intercept Brasil*. 20 outubro 2017. Disponível em: <<https://theintercept.com/2017/10/20/sob-aplausos-do-mercado-financeiro-empresarios-ja-lucram-com-reforma-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 1 jan. 2019.

6 DERMEVAL Saviani afirma que golpe retrocedeu a educação para 1940. Grabois, entrevistas, 15 dezembro 2017. Disponível em: <<http://www.grabois.org.br/portal/entrevistas/154063/2017-12-15/dermeval-saviani-afirma-que-golpe-retrocedeu-a-educacao-para-1940>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

va e um educador repudia. Como consequência da Reforma foi apresentada no dia 13 de abril de 2018 a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>7</sup>. De outro lado, a meta brasileira do Plano Nacional de Educação (PNE) fixada até 2015 para diminuição do analfabetismo não foi atingida. Existem cerca de 11,5 milhões de pessoas analfabetas no Brasil<sup>8</sup>.

2. Outro aspecto que ganha evidência é que religiosidade, pluralidade e laicidade do Estado estão em aberta tensão. Uma escola foi utilizada para “atendimento espiritual”<sup>9</sup> e há relatos de alunos (e pais) que se negam a fazer trabalhos escolares envolvendo outras religiões. Possivelmente, os espaços escolares e mesmo os conteúdos serão motivo e resultado de enfrentamento acerca da compreensão do Estado e do papel e limite das religiões<sup>10</sup> no espaço público. Cristãos evangélicos fundamentalistas delinearam estratégias para ocupação do Estado (MACEDO e OLIVEIRA, 2008), especialmente a Educação (ENLOW, 2008).

### 3. O governo eleito do Presidente Jair Messias Bolsonaro

7 Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

8 BRASIL não atinge meta de redução do analfabetismo fixada para 2015. Brasil 247, 18 maio 2018. Disponível em: <https://www.brasil247.com/pt/247/brasil/355363/Brasil-n%C3%A3o-atinge-meta-de-redu%C3%A7%C3%A3o-do-analfabetismo-fixada-para-2015.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

9 ABBUD, Bruno. Universal usa escolas municipais para ‘atendimento espiritual’. O Globo, Rio, 12 julho 2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/universal-usa-escolas-municipais-para-atendimento-espiritual-22877993>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

10 BRANCO, Mariana. Câmara desarquiva proposta para ensino do criacionismo nas escolas. Revista Fórum, 1 março 2019. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/camara-desarquiva-propostas-para-ensino-do-criacionismo-nas-escolas/>>. Acesso em: 2 mar. 2019. Também: IG. Professores evangélicos são entrave a ensino de cultura afro, diz pesquisadora. Último Segundo, São Paulo, 19 novembro 2014. Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-11-19/professores-evangelicos-sao-entrave-a-ensino-de-cultura-afro-diz-pesquisadora.html>>. Acesso em 1 mar. 2019.



---

(Sem partido) prometeu para os primeiros cem dias a regulamentação da *homeschooling*. Em matéria da *Gazeta do Povo*<sup>11</sup> as principais justificativas das famílias que defendem o ensino doméstico são: a violência nas escolas, especialmente *bullying*; a religião da família, suas crenças e valores; a falta de infraestrutura das escolas; e a má qualidade do ensino. Mesmo em países com décadas de legislação favorável à educação doméstica, a prática é controversa. Uma crítica abrangente à educação doméstica é que:

1. A família pode não ser um contexto “fácil” para se afirmar a individualidade da criança;
2. Os pais podem não ser capazes de preparar a criança para o futuro em um mundo complexo, técnico e rapidamente em transformação;
3. Algumas decisões paternas podem causar danos para as crianças (idem);
4. Os pais podem passar para os filhos sistemas de crenças opressivos e hierárquicos;
5. Os interesses dos pais podem não ser os mesmos dos filhos;
6. Os pais podem negligenciar, doutrinar, oprimir, abusar, violentar e até matar os filhos. (FINEMAN, 2009 Apud VIEIRA, 2012, p. 19).

Deve-se considerar, ainda, o caráter excludente e interesses políticos envolvidos na educação doméstica. Sua regulamentação retoma a perspectiva de educação como mercadoria:

<sup>11</sup> BISOL, Aline. Educação em casa: o que trava o *homeschooling* no Brasil. *Gazeta do povo*, 29 agosto 2018. Disponível em: < <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/educacao-em-casa-o-que-trava-o-homeschooling-no-brasil-dy3xgobq6z9p107220ehhc3z3/>>. Acesso em: 1 mar. 2019.

---

---

certamente, das publicações voltadas para o ensino doméstico<sup>12</sup>; e, provavelmente, de portfólio de professores para educação doméstica. Curiosamente, não houve por parte do Ministério da Educação uma proposta nacional de educação e ensino à distância durante a pandemia – nem possibilitando as condições necessárias para que alunos e alunas tivessem seu direito à educação garantido.

4. O ensino superior também está na mira dos reformistas. Defenderam recentemente um projeto que visa garantir diploma para alunos que concluem a graduação, pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, independente do resultado do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). As justificativas do Senador Eduardo Amorim são: nem o TCC reflete o percurso acadêmico ou aprendizado do estudante, que nem todos têm relevância social, e que geram ansiedade para o formando<sup>13</sup>. A produção teórica inovadora e consistente é um dos objetivos da formação universitária, acadêmica.

5. Destaca-se o fato de que o ensino superior brasileiro há muito vem amargando maus resultados. As universidades particulares estão entre as piores da América

*Latina*<sup>14</sup>, segundo *o ranking da Times Higher Education*

---

12 GUIMARÃES, Hellen. Texto de medida provisória que permite ensino domiciliar já está pronto, diz ministra Damares Alves. O Globo, 25 janeiro 2019. Disponível em: Texto de medida provisória que permite ensino domiciliar já está pronto, diz ministra Damares Alves - Jornal O Globo Acesso em: 1 mar. 2019.

13 PROJETO pode abolir exigência de do trabalho de conclusão de curso superior. Senado Notícias, 27 setembro 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/09/27/projeto>. Acesso em: 14 jan. 2019.

14 UNIVERSIDADES particulares brasileiras estão entre as piores da América Latina. Carta Campinas, Economia e política, manchete, 20 julho 2017. Disponível em: < <https://cartacampinas.com.br/2017/07/universidades-particulares-brasileiras-estao-entre-as-piores->. Acesso em: 14 jan. 2019.



---

*(THE) de 2017. Das 2090 universidades privadas brasileiras apenas 03 aparecem entre as 50 melhores; já das 301 universidades públicas, 15 estão entre as 50 mais bem avaliadas. A diferença, portanto, de qualidade do ensino, pesquisa e extensão entre as universidades públicas e privadas no Brasil é enorme. A divulgação mais recente do ranking da THE<sup>15</sup> explicita as primeiras consequências da falta de investimentos nas universidades públicas (BRASIL, 2016). As principais universidades brasileiras, públicas, perdem posição tanto entre as universidades das economias emergentes como entre todas as universidades do mundo. Ou seja, dois fatores aparecem associados: a ausência de um plano de longo prazo para o ensino superior e o corte de investimentos. Ao mesmo tempo o editorial de O Globo chama a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj) de instituições falidas, destacando os gastos das referidas instituições. A nota de repúdio da reitoria da UFRJ<sup>16</sup> foi esmagadoramente conclusiva em favor do papel intelectual, na promoção de conhecimento, e da função social das universidades públicas do Rio.*

*6. Utilizando dados parcialmente verdadeiros, o Ministério da Educação, através do seu então Ministro Abraham Weintraub, apresentou o Future-se. Segundo ele, o pro-*

---

15 MARQUES, Júlia. USP, Unesp e Unicamp caem em ranking internacional. O Estado de São Paulo, 15 janeiro 2019. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,usp-unesp-e-unicamp->>. Acesso em: 14 jan. 2019.

16 REITORIA. Resposta ao jornal O Globo. Assessoria de imprensa do gabinete do reitor, nota oficial, 17 setembro 2018. Disponível em: <<https://ufrj.br/noticia/2018/09/17/resposta-ao-jornal-o-globo>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

---

---

grama “[...] tem o objetivo de dar maior autonomia financeira a universidades e institutos por meio do fomento à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo.” (BRASIL, 2019). Enviado à Câmara sob Projeto de Lei nº 3076/2020 aguarda prosseguimento no Legislativo. O educador Roberto Leher, em análise preliminar do *Future-se*, concluiu que o projeto retira as obrigações do Estado, muda a natureza do trabalho docente e considera a educação superior como mercadoria (2020, p. 8).

7. A educação profissional é outro segmento incluído no corte de recursos financeiros<sup>17</sup> no Sistema S<sup>18</sup>. Estas instituições profissionalizantes reagiram firmemente<sup>19</sup>. Se não se faz educação de qualidade apenas com dinheiro, também não se faz sem ele. Mesmo com as contradições de uma formação predominantemente vinculada ao mercado de trabalho, baseadas na divisão social do trabalho, é preciso disputá-la na perspectiva do princípio pedagógico fundamental da união entre trabalho e ensino (SOUZA JÚNIOR, 2010).

8. Nem o registro da história escapa à onda ultrarreacionária reformista desses tempos. A pretensão de reescrever a narrativa da história do Brasil é explícita. Primeiro,

---

17 PAULO Guedes diz que vai “meter a faca” no Sistema S. Revista Fórum, Brasil, 17 dezembro 2018. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/paulo-guedes-diz-que-vai-meter-a-faca-no->>. Acesso em: 14 jan. 2019.

18 Constituem o sistema S nove instituições: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

19 LEITE, Pedro L.; MARINI, Luisa; LIMA, Larissa. Sistema S reage à proposta de Guedes. O Estado de São Paulo, São Paulo, 19 dezembro 2018. Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/noticias/estado-conteudo/2018/12/19/sistema-s-reage-a-proposta-de->>. Acesso em: 1 mar. 2019.

---



---

modificando os livros didáticos. O Gen. Aléssio Ribeiro Souto declarou que: “Os livros de história que não tragam a verdade sobre 64 precisam ser eliminados [...]”<sup>20</sup>. Ele é apenas um entre tantos a pensar assim<sup>21</sup>. Segundo, instituindo a comemoração do golpe de 1964<sup>22</sup> que originou a Ditadura Civil-militar. Deve-se pressupor que seja intencional o desprezo pela área das Ciências Humanas e redução das diversas disciplinas em função de atender exigências dos testes padronizados. Ravitch (2011) evidenciou o fracasso que a implementação dessas ideias levou ao sistema norte-americano de ensino.

9. Provavelmente, deva-se inserir na mesma perspectiva as propostas para transformar escolas públicas em colégios militares<sup>23</sup>. Os principais argumentos a favor da militarização das escolas são a disciplina dos estudantes de colégios militares e a qualidade da educação. Não é possível tratar subjetivamente o tema da disciplina, se não buscá-la na obediência coercitiva, na submissão ao poder simbólico e efetivo do exército e reafirmar que a educação nas escolas de massas tem como um de seus

---

20 PRAZERES, Leandro. General ligado a Bolsonaro fala em banir livros sem “a verdade” sobre 1964. UOL Eleições 2018, Brasília, 28 setembro 2018. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/politica/eleicoes/2018/noticias/2018/09/28/general-ligado-a-bolsonaro-fala-em-banir-livros-sem-a-verdade-sobre-1964.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

21 SALDAÑA, Paulo. Filho de Bolsonaro propõe revisão histórica em sobre ditadura em livro didático. Folha de São Paulo, educação, Brasília, 10 jan. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/filho-de-bolsonaro-propoe-revisao-historica-sobre-ditadura-em-livro-didatico.shtml>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

22 PAINEL. Novo ministro da Educação disse que golpe de 1964 deve ser comemorado. Folha de São Paulo, PAINEL, 23 novembro 2018. Disponível em: <<https://painel.blogfolha.uol.com.br/2018/11/23/novo-ministro-da-educacao-disse-que-golpe-de-1964-deve-ser-comemorado/>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

23 LINDNER, Júlia; ROSA, Vera. Ministro da Educação diz que haverá subsecretaria para transformar escolas em colégios militares. O Estado de São Paulo, política, 1 janeiro 2019. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,ministro-da-educacao-diz-que-havera-subsecretaria-para-transformar-escolas-em-colegios-militares,70002663319>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

---

objetivos formar trabalhadores dóceis (ENGUITA, 1989). Resta pensar a qualidade. A superioridade educacional dos colégios militares não se sustenta empiricamente. Ao contrário do que anuncia o governo, os colégios militares custam mais e têm rendimento menor do que os federais<sup>24</sup>. Apesar de custar três vezes mais do que o aluno de uma escola regular do governo, seu desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é inferior aos alunos dos colégios federais.

10. O atual quadro de profissionais que vêm ocupando os Ministérios vinculados à educação e cultura também é preocupante. Além de reunirem baixas competências e limitadas experiências para exercício dos cargos, defendem posições alinhadas à ideologia de extrema-direita anti-intelectual. Caso emblemático é o do Secretário de Alfabetização que afirma que as escolas estão preocupadas demais com igualdade, democracia, pluralismo e pensamento crítico, quando deveriam se preocupar em como alfabetizar<sup>25</sup>. A defesa da Educação passa pelo exercício da democracia, da educação pública, universal, laica e gratuita.

11. No conjunto das ofensivas do pensamento neoliberal e reacionário sobre a educação, está a acusação de

---

24 SPAUTZ, Dagmara. Escolas federais custam menos que as militares e têm desempenho superior no ENEM. NSC Total, 8 janeiro 2019. Disponível em: <h [https://www.nsc total.com.br/colunistas/dagmara-spautz/escolas-federais-custam-menos-que-as-militares-e-tem-desempenho-superior?fbclid=IwAR34iqeZnGPCEXTXNa-l8mNexO3GFErR4JsmUl4G\\_ppWkvYRjV1U7vCmWCI](https://www.nsc total.com.br/colunistas/dagmara-spautz/escolas-federais-custam-menos-que-as-militares-e-tem-desempenho-superior?fbclid=IwAR34iqeZnGPCEXTXNa-l8mNexO3GFErR4JsmUl4G_ppWkvYRjV1U7vCmWCI)>. Acesso em: 14 jan. 2019.

25 BBC News Brasil, educação, Brasília, 14 janeiro 2019. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2019/01/14/contra-ideologia-novo-secretario-de-alfabetizacao-quer-mudanca-no-ensino.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2019.



que professores e professoras de maneira geral são os responsáveis (leia-se culpados) pela condição da educação no Brasil. Algumas acusações são imorais e dignas de repúdio total. Por exemplo, de que professores pregam incesto e pedofilia<sup>26</sup>. Está em pauta um exame nacional para professores do ensino básico<sup>27</sup> – na intenção do Estado avaliador (RAVITCH, 2011). Entre os ataques talvez o mais agressivo seja o Projeto Escola Sem Partido (BRASIL, 2015). Surgem orientações por parte de figuras públicas para que estudantes filmem professores em sala de aula e divulguem as imagens<sup>28</sup>. O Escola Sem Partido não passou na última legislatura, entretanto, na primeira semana da nova foi reformulado e apresentado<sup>29</sup>. Representativamente, os constantes ataques a Paulo Freire precisam ser considerados no mesmo cenário.

Ainda que para fins instrutivos essas notícias tenham sido divididas, permite perceber uma particularidade: a educação está sob ataque. Não havia condições, nos limites desta pesquisa, de considerar e aprofundar todos os aspectos que envolvem a sociedade brasileira e a educação nos últimos anos.

---

26 DIMENSTEIN, Gilberto. Assessor do ministro da Educação: professores pregam pedofilia. *Catraca Livre*, 4 janeiro 2019. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/parceiros-catraca/dimenstein/assessor-do-mec-diz-que-professores-pregam-incesto-e-pedofilia/>. Acesso em: 14 jan. 2019.

27 MARIZ, Renata. MEC propõe prova como a da OAB para professores atuarem no ensino básico. *O Globo, Sociedade*, 13 dezembro 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/mec-propoe-prova-como-da-oab-para-professores->. Acesso em: 14 jan. 2019.

28 Professores, estudantes e comunidade escolar em geral: impugnação Ana Carolina Campagnolo, AVAZZ. Disponível em: [https://secure.avaaz.org/po/community\\_petitions/Professores\\_estudantes\\_e\\_comunidade\\_escolar\\_](https://secure.avaaz.org/po/community_petitions/Professores_estudantes_e_comunidade_escolar_). Acesso em: 14 jan. 2019.

29 BARONE, Isabelle. Novo projeto “Escola Sem Partido” ‘aperta o cerco’ à doutrinação política em sala de aula. *Gazeta do Povo*, 8 fevereiro 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/novo-projeto-escola-sem-partido-aperta-cerco-a->. Acesso em: 1 mar. 2019.

É importante lembrar que nas eleições presidenciais de 2018 a suposta existência de um kit gay nas escolas foi fundamental; e que o critério para escolha do primeiro Ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodrigues, foi “ter a faca nos dentes para enfrentar o marxismo no MEC”<sup>30</sup>. Portanto, simultaneamente a educação está sob ataque, e em disputa. O grande capital exige que as medidas de reestruturação do Estado na perspectiva neoliberal sejam implementadas. De um lado os educadores e profissionais da educação, especialmente aqueles de perspectiva da emancipação humana, de uma educação “para além do capital” (Mészáros), e os filhos e filhas dos trabalhadores, que dependem da educação pública, universal e gratuita. De outro, aqueles para os quais a educação é mercadoria, e, portanto, fonte de riqueza. Estes se utilizam de fatos, como analfabetismo ou a necessidade de reestruturação do ensino superior, para justificar e impor suas contrarreformas, e contam, em muitos casos, com consentimento da classe trabalhadora. Também aqui o Estado e a Legislação cumprem seu papel (BEHRING, 2008; PACHUKANIS, 2017), bem como outros agentes sociais e órgãos da burocracia estatal que atuam como “aparelhos ideológicos” (ALTHUSSER, 1996).

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se de forma breve expor, a partir de teoria crítica

30 CASTRO, Gabriel; VIEIRA, Maria C. “Você tem faca nos dentes para enfrentar o marxismo no MEC?”: a pergunta de Jair Bolsonaro a Ricardo Vélez Rodríguez, ministro da Educação. Veja, educação, 2 fevereiro 2019. Disponível em: < <https://veja.abril.com.br/educacao/voce-tem-faca-nos-dentes-para-enfrentar->. Acesso em: 1 mar. 2019.



---

tica, a construção do consenso, sua significação e importância: conseguir apoio popular às políticas neoliberais, destacadamente nesse trabalho, o campo da educação. A mídia tem um importante papel na compreensão da educação como mercadoria. E os representantes eleitos nos limites da democracia liberal respondem aos interesses das corporações e do grande capital. Não surpreende as declaradas intenções de lucrar com a educação. Essa sociedade se apresenta como uma enorme coleção de mercadorias (MARX, 2017b) e tanto o ser humano quanto suas ações e atitudes, seu trabalho, são considerados em vista do capital. Por isso, para que alcance seu objetivo, é necessário formar o consenso social, distorcendo a realidade ou apresentando-a parcialmente verdadeira. Lança-se mão de uma informação verdadeira para impor uma política de privatização e publicização da educação. Para efeitos ilustrativos listou-se uma série de programas e políticas para todos os níveis de educação, contra escolas, universidades, professores, conteúdos, sempre com a finalidade de sujeitá-la como mercadoria, descaracterizando-a naquilo que lhe é essencial.

Do ponto de vista teórico-metodológico apropriou-se de Gramsci (2014), que afirmou que ao estudar uma estrutura deve-se distinguir movimentos orgânicos e movimentos conjunturais. Movimentos de conjuntura também dependem de forças orgânicas, no entanto, estão vinculadas à pequena política. Por sua vez, os movimentos orgânicos possibilitam a construção de uma crítica histórico-social para além daquilo que é imediato e das pessoas que ocupam os espaços de poder e decisão. Entre-

---

tanto, a relação entre orgânico e conjuntural é dialética, e não basta apenas separá-los, senão, encontrar, segundo Gramsci, a conexão, a interdependência entre eles. As propostas e projetos que vieram à tona para educação nos últimos anos são consequência desses movimentos orgânicos e conjunturais, em que uma classe social tem se esforçado em formar a ideologia, a vontade coletiva, o consenso, e que, num cenário nacional e internacional favorável, chega ao poder a fim de implementar suas ideias. A educação, isto é, professores, alunos, escolas e universidades acabam se tornando ambientes para consciência de classes e resistência, tendo, inclusive, um necessário papel social orgânico em defesa e para transformação da Educação.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelho ideológicos de Estado. In.: ZIZEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996
- BERGAMINI, G. Mídia brasileira é controlada por apenas 11 famílias. **Fórum Nacional pela Democratização dos Meios de Comunicação**. Notícias. 17 setembro 2017. Disponível em: <<http://www.fndc.org.br/noticias/midia-brasileira-e-controlada-por->>. Acesso em 13 de jan. 2019.
- BEHRING, Elaine R. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perde de direitos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.



---

BOURDIEU, Pierre. A influência do jornalismo. In: BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão, seguido de a influência do jornalismo e os jogos olímpicos**. Tradução de Mária L. Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867, de 2015**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/propmostrarintegra;jsessionid=286B1B87D7AF413244ADA930E17D364D.proposicoesWeb1?codteor=1317168&filename=Avu Iso+-PL+867/2015](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/propmostrarintegra;jsessionid=286B1B87D7AF413244ADA930E17D364D.proposicoesWeb1?codteor=1317168&filename=Avu%20-%20PL+867/2015)>. Acesso em: 02 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3076, 02 de junho de 2020**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: < <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321> >. Acesso em: 02 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. “É a maior revolução na área do ensino dos últimos 20 anos”, diz ministro. **Ministério da Educação**, 11 de dezembro de 2019. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-acoes-programas-e-projetos-637152388/83511-e-a-maior-revolucao-na-area-de-ensino-no-pais-dos-ultimos-20-anos-diz-ministro> >. Acesso em: 19 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. **Presidência da República. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2016. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm) >. Acesso em: 03 mai. 2021.

CHOMSKY, Noan. **Mídia**: propaganda política e manipulação. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

ECO, Umberto. **O fascismo eterno**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2018.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Tradução de Tomaz T. da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENLOW, Johnny. **La profecía de los siete montes**: descubra la revolución de Elías que se aproxima. Flórida: Casa Creacion, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Robertha Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Tradução de Luciana Carli. Rev. ed. 1982. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os economistas).

GRAMSCI, Antonio. Maquiavel: notas sobre o Estado e a política. In: \_\_\_\_ **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos N. Coutinho e Luiz S. Henriques. 6. ed. Rio de Janeiro: 2014, Civilização Brasileira. (Vol. 3).

HAYEK, Fredrich A. **O caminho da servidão**. Tradução de Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. 6. ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

KORYBKO, Andrew. **Guerras híbridas**: das revoluções coloridas aos golpes. Tradução de Thyago Antunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neo-libe-

---



ralismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEHER, Roberto. **Análise preliminar do Future-se**. Rio de Janeiro: S.l., 2020. Disponível em: < <https://www.adufpb.or.br/site/wp-content/uploads/2019/07/Sobre-o-FUTURE-SE-notas-prelim-rleher-22-07PDF.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2020.

MACEDO, Edir; OLIVEIRA, Carlos. **Plano de poder: Deus, os cristãos e a política**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. Tradução de Rubens Enderle; Nélcio Schneider; Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007. (Coleção Marx-Engels).

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. Tradução de José P. Netto. São Paulo: Boitempo, 2017a. (Coleção Marx-Engels).

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. Livro 1: o processo de produção do capital**. Tradução de Rubens Enderle. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2017b. (Coleção Marx-Engels).

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Francisco Raul Cornejo. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MISES, Ludwing von. **Liberalismo**. Tradução de Haydn C. Pimenta. 2. ed. São Paulo: Instituto Ludwing von Mises Brasil, 2010.

---

PACHUKANIS, Evguiéni B. **Teoria Geral do Direito e marxismo**. Tradução de Paula V. de Almeida. São Paulo: Boitempo, 2017.

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: Sulina, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

STANLEY, Jason. **Como funciona o fascismo**: a política do nós e “eles”. Tradução de Bruno Alexander. Porto Alegre: L&PM, 2018.

VIEIRA, André de H. P. **“Escola? Não, obrigado”**: Um retrato da *homeschooling* no Brasil. 2012. 77 f. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, 2012. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/3946>. Acesso em: 31 de jan. 2019.





## CAPÍTULO 3

### O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ: IMPLICAÇÕES PARA SUA EFETIVIDADE

Arlane Markely dos Santos Freire<sup>1</sup>

Francisco Samuel de Sousa e Silva<sup>2</sup>

Paula Trajano de Araújo Alves<sup>3</sup>

#### 1 INTRODUÇÃO

O presente texto analisa as estratégias constantes do Plano Estadual de Educação do Ceará (PEE/CE) relativas à educação básica. O objetivo central deste artigo é examinar as implicações do investimento público em educação para a efetividade do plano na rede estadual de ensino confrontado ao que prevê as medidas que foram instituídas pelo governo federal nos últimos cinco anos.

Sancionado no ano de 2016, a criação do PEE/CE (2016-2024) é prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) que, atualmente, tem vigência até o ano de 2024. O PNE (2014-2024) é um plano educacional de Estado que visa fomentar di-

<sup>1</sup> Mestra em Educação (UFCG). Licenciada em Pedagogia (URCA). Professora da rede municipal de ensino de Crato (CE). E-mail: arlanemarkely@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Mestrando em Educação Brasileira (UFC). Licenciado em Pedagogia (UFC). Bolsista CAPES. E-mail: samicks2@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Mestranda em Ensino e Formação Docente (UNILAB). Graduada em Letras (UFCG). Professora da rede estadual de ensino (SEDUC/CE). E-mail: paula.trajano15@gmail.com.



retrizes, estratégias, estabelecer metas a serem alcançadas em sua vigência decenal em busca do desenvolvimento e melhoria da educação brasileira, em suas esferas federal, estadual e municipal. A proposição de implantação do PNE (2014-2024) é prevista na Constituição Federal de 1988 e respaldada pela Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como aduz no artigo 9º, “a União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996).

A primeira experiência de execução de um plano de educação de âmbito nacional ocorreu em 1962, já sob a tutela de vigência da Lei nº 4.024, de 1961 que instituiu as diretrizes e bases da educação nacional, mas este plano não foi estabelecido por projeto de lei e era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a ser alcançado no período de (oito) anos.<sup>4</sup>

O PNE (2001-2011) foi criado pela Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, no final do mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), filiado ao Partido da Social Democracia (PSDB). Distinguindo-se do anterior é instituído pela Lei e com vigência decenal, a saber, de 2001 a 2011, mas devido à falta de participação civil e aos vetos do FHC, obteve poucos avanços, reverberando na limitação da influência dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs), afetando conseqüentemente a

---

4 Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos (BRASIL, 2001).

---

## instituição e atuação dos Planos Estaduais de Educação (PEEs):

Estudos recentes sobre os Planos Estaduais de Educação (PEEs) alinhados ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 (Brasil, 2001) têm revelado, por exemplo, a não consideração desses Conselhos “[...] como lócus privilegiado para a coordenação e/ou construção do plano” (Souza; Menezes, 2015, p. 926), além da minoração da sua importância como órgão colegiado constitutivo do Sistema Estadual de Ensino, pouco contribuindo, com isto, “[...] para a qualidade técnica e social do acompanhamento e avaliação da implantação desses PEEs” (SOUZA; MENEZES, 2016, p. 313 apud OLIVEIRA, SOUZA, CAMARA, 2018, p. 670).

Em 2014, no final do primeiro mandato do governo Dilma Rousseff, filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT) é sancionado o PNE (2014-2024), embora com atrasos após longo período de tramitação legislativa no Congresso Nacional, entre os anos de 2010 e 2014. Sancionado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho em 2014, o plano tem vigência entre 2014 e 2024. Sua gestação originou-se das reivindicações e lutas dos movimentos sociais, dos profissionais da educação e sindicalistas realizadas nas conferências estaduais e municipais, e na Conferência Nacional de Educação (CONAEs),

O PNE surge de uma discussão ampla da sociedade em torno dos debates realizados pelas duas Conferências Nacionais de Educação (CONAEs), que envolveram inúmeros



atores sociais, tais como educadores, sindicalistas, pais, estudantes, representantes de comunidades, dentre outros setores sociais. Todavia, o texto do PNE, que deveria estar baseado nas deliberações dessas conferências, sofreu mutações extraordinárias desde suas primeiras versões e foi sofrendo, no decorrer de sua elaboração final, significativas mudanças que pretendiam adulterar o significado original de muitas proposições (HYPOLITO, 2015, p. 520).

No entanto, embora a reivindicação, bem como a implementação do PNE (2014-2024) tenha seu nascedouro nas lutas dos movimentos sociais, como ocorre em diversos projetos de lei que tramitam no Congresso Nacional, não escapou às alterações, inclusões ou amputações no texto até a versão final que visavam atender interesses e finalidades que sequer foram sugeridos no texto original construído na CONAEs,

Trata-se, na maioria, de inclusões apresentadas por deputados ou pelo relator do PNE na Câmara dos Deputados, por influência de lobbies privatistas, conservadores, que advogam uma submissão, endógena ou exógena, da escola pública ao mercado, a fim de garantir suas pretensões em termos de políticas educacionais, por meio de um “atalho” político para influenciar deputados, relatores e membros de comissões do parlamento, com seus experts e think tanks<sup>5</sup>, que compõem as inúmeras organizações,

---

5 De acordo com o Think Tanks e Civil Societies Program (TTCSP), programa de relações internacionais criado em 1989 pela Universidade da Pensilvânia (<http://gotothinktank.com>), os think tanks (TT) são organizações que desenvolvem estudos, investigações e análises sobre políticas públicas, orientando suas reflexões e resultados para a tomada de decisões informadas, seja por parte dos gestores e governantes

---

fundações, institutos, com ou sem fins lucrativos, denominados reformadores empresariais, por Luiz Carlos Freitas (2014). (HYPOLITO, 2015, p. 521).

O PNE (2014-2024) estabeleceu 20 metas estratégicas a serem alcançadas no decênio visando o desenvolvimento da educação nacional, estadual e municipal, ou seja, os estados e municípios também deveriam elaborar e implantar, norteados pelo PNE, seus respectivos planos de educação em busca da qualidade da educação.

As discussões e mobilizações realizadas na CONAEs 2014 pelas conferências estaduais, bem como atuação ativa do Fórum de Educação e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação tiveram papel determinante para concretização do atual PNE,

Nessa direção, a efetivação da II Conferência Nacional de Educação (Conaes) cumpre um importante papel ao conchamar a participação da sociedade. A Conaes 2014 tem por objetivos específicos, definidos pelo Fórum Nacional de Educação: 1. Acompanhar e avaliar as deliberações da Conferência Nacional de Educação/2010, verificando seu impacto e procedendo às atualizações necessárias para a elaboração da Política Nacional de Educação e 2. Avaliar a tramitação e a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) na articulação do Sistema Nacional de Educação (SNE) e no desenvolvimento das políticas públicas educacionais. (DOURADO, 2014, p. 4).

---

seja por parte da sociedade. Atuam, assim, como ponte entre as comunidades acadêmica e de formulação de políticas, aproximando-as (FIOCRUZ, 2021).

---



As ações desenvolvidas nas CONAEs, no Fórum e pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação contribuíram para a aprovação do PNE (2014-2024), mas o texto original sofreu alterações e durante a tramitação na Câmara dos Deputados, mudanças estas que visam atender mais a interesses particulares do que as demandas da sociedade civil.

Em certos aspectos o PNE consegue expressar alguns anseios da comunidade educacional progressista e comprometida com a educação pública, tais como políticas de valorização docente, formação profissional, assim como o aumento do financiamento da educação (10% do PIB)<sup>6</sup> – Meta 20, embora com uma formulação aquém do que desejavam os movimentos sociais (HYPOLITO, 2015, p. 521).

O PNE (2014-2024) estabeleceu em seu art. 8.º que estados e municípios elaborassem seus respectivos PEEs e Planos Municipais de Educação (PMEs) no prazo de 1 (um) ano contado da sua publicação e em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no plano. Para adequar os planos dos estados e municípios ao nacional, as secretarias de educação junto à representantes de outras secretarias e conselhos relacionados à educação fizeram parte da equipe incumbida pela organização.

Inicialmente, cada estado e município criou uma equipe técnica responsável em fazer o levantamento de dados a fim de realizar análise sobre o seu território e sua demanda educa-

---

<sup>6</sup> Por exemplo, o problema do financiamento da educação. Não basta discutir um percentual do PIB para a educação, há que se debater como os recursos serão utilizados, em que políticas educacionais serão aplicados. Os recursos da educação serão aplicados para fortalecer a escola pública e o professorado ou serão canalizados para sistemas de avaliação e parcerias público-privadas? (HYPOLITO, 2015, p.526).

---

cional, além de avaliar os investimentos necessários para cada meta.

Em seguida, os estados e municípios formaram as equipes coordenadoras com representantes do poder executivo e legislativo, conselhos municipais, representantes de professores, gestores de escolas públicas e privadas, pais, alunos, sindicatos e universidades. Junto com a equipe técnica, a equipe coordenadora foi a responsável pela elaboração do texto base do PME que foi debatido nas conferências e depois publicado em forma de lei.

Até o fim de julho de 2016, apenas dois (8%) dos 26 estados brasileiros não possuíam PEEs consoantes ao PNE 2014-2024 transformados em norma jurídica, todos da Região Sudeste, a saber, Minas Gerais e Rio de Janeiro. De acordo com dados constantes da página do MEC 9, o estado de Minas Gerais ainda se encontrava com o seu plano em trâmite na Assembleia Legislativa; enquanto que o Rio de Janeiro possuía, unicamente, o documento base do plano elaborado (OLIVEIRA; SOUZA; CAMARA, 2018, p. 676).

Considerando o exposto, o artigo está organizado em três partes, além da presente introdução que realiza uma contextualização do tema. Na primeira parte apresenta o PEE/CE (2016-2024) buscando conhecer seu processo de elaboração, suas metas voltadas à educação básica e definições sobre o financiamento. Em seguida, examina as implicações das medi-



das relacionadas aos investimentos públicos para efetividade dos planos de educação e, por fim, as considerações finais.

Trata-se de uma pesquisa com base em revisão bibliográfica de pesquisas que tratam sobre o assunto e análise documental que tem como fontes principais os planos nacional e estadual de educação. O trabalho aponta de que forma as medidas instituídas pela União têm ocasionado retrocessos na educação pública comparando esses dados com as metas estabelecidas no PNE (2014-2024) e PEE/CE(2016-2024). De forma mais específica, busca-se evidenciar os desdobramentos a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 95 (EC 95/16), aprovada em 2016, para o cumprimento do disposto nos planos.

## **2 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ: ORGANIZAÇÃO E FINALIDADE**

O Plano Estadual de Educação do Ceará (PEE/CE) foi estabelecido através da Lei nº 16.025 de 30 de maio de 2016. Elaborado por meio de participação popular, o PEE/CE 2016-2024 é fruto de várias discussões em plenárias realizadas em diversas regiões do estado. Ao todo foram realizadas sete plenárias regionais e uma estadual; sendo que esses encontros contaram com a participação popular tanto de representantes da sociedade civil quanto de representantes do poder público (CEARÁ, 2016).

A comissão estadual representativa da sociedade civil para elaboração do PEE/CE(2016-2024) foi constituída formalmen-

---

te em 2014 e composta por representantes das seguintes instituições: Governo do Estado, Assembleia Legislativa, Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/CE, Fórum Estadual de Educação (FEE), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/CE), Associação do Municípios e Prefeitos do Estado do Ceará (APRECE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais do Ceará (APEOC), União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e também Associação dos Servidores da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (ASSEEC) (CEARÁ, 2015).

No caso da composição do fórum estadual, grande parte dos órgãos, organizações e movimentos sociais possuíam representação local e nacional. As diversas representações definiram um potencial político expresso na pluralidade de discursos, pautas, organização e mobilizações que legitimam a participação social. No FEE as diversas representações de estudantes, trabalhadores em educação, gestores, setor privado, setores organizados no campo da pesquisa acadêmica e universidades, além de movimentos sociais das mais variadas matizes, favoreceram uma rica experiência na perspectiva da construção de sua atuação (ANDRADE, 2016, p. 305).

Em 2013, de acordo com Andrade (2016), no estado do Ceará ocorreram 159 conferências municipais e 12 intermuni-



cipais, totalizando 171 conferências locais, envolvendo 183 dos seus 184 municípios cearenses. As atividades contaram com aproximadamente 40.600 participantes. No mesmo ano aconteceu a conferência estadual ocorrida entre os dias 19 e 21 de setembro na cidade de Fortaleza que reuniu 1.121 participantes, entre delegados eleitos nas conferências municipais e intermunicipais, delegados natos, delegados de indicação nacional e observadores.

A comissão de elaboração do PEE/CE(2016-2024) foi responsável por organizar as plenárias em todo o estado para discutir o plano com a sociedade. Nos encontros regionais havia a eleição de delegados que, por sua vez, participariam da plenária estadual. Após isso, o plano foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação e de lá, para a Assembleia Legislativa do Ceará, sendo sancionada a sua lei em 30 de maio de 2016.

O PEE/CE (2016-2024) “é o instrumento balizador e norteador das políticas públicas relacionadas à educação no Estado do Ceará, o qual contempla metas e estratégias a serem viabilizadas pelo Estado e por seus municípios” (CEARÁ, 2016). Elaboradas atendendo à orientação do PNE.

Portanto, o PEE/CE (2016-2024) está alinhado às diretrizes do PNE (2014-2024), sendo um instrumento de colaboração para o alcance das metas propostas no plano nacional. Composto por 21 metas, o PEE/CE estabelece objetivos de modo geral relacionados à universalização da educação, aumento das matrículas e melhoria da qualidade da educação (CEARÁ, 2016). Em resumo, as metas são as seguintes:

---

- Universalizar o atendimento à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para todos os jovens em idade adequada à respectiva faixa etária (Metas 1, 2 e 3), bem como universalizar também o atendimento escolar adequado para todos os alunos com necessidades especiais (Meta 4).
- Apoiar os municípios na alfabetização das crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental (Meta 5).
- Aumentar a oferta de Educação em Tempo Integral no Ensino Infantil (Meta 6).
- Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades melhorando também as médias das avaliações externas (Meta 7).
- Elevar a escolaridade média da população assim como erradicar o analfabetismo absoluto (Metas 8 e 9).
- Aumentar o percentual de matrículas de Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos articuladas ao ensino profissional (Metas 10 e 11).
- Elevar a taxa de matrícula na Educação Superior e também na pós-graduação stricto sensu, bem como manter a qualidade do corpo docente da Educação Superior (Metas 12, 13 e 14).
- Apoiar a política nacional de formação de professores, garantir a formação docente continuada e valorizar os profissionais da educação assegurando, inclusive, um Plano de Cargos, Carreira e Salários (Metas 15, 16, 17 e 18).



- Assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação (Meta 19).
- Garantir fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica (Meta 20).
- Assegurar, ampliar e garantir a Política de Educação Indígena, Quilombola e do Campo (Meta 21).

Todas as metas do plano estadual foram propostas visando serem desenvolvidas em regime de colaboração com a União e com os municípios do Ceará; todas essas 21 metas são essenciais para a melhoria e democratização da educação escolar no estado, e o seu efetivo cumprimento se faz urgente visto que ainda é preciso avançar, por exemplo, no combate ao analfabetismo.

A Meta 20 do PEE/CE (2016-2024) é crucial para o desenvolvimento das outras metas do plano, pois ela se refere à ampliação do investimento em educação pública e quanto a isso atualmente tem presenciado uma política de cortes orçamentários por parte da União em relação ao investimento na educação pública.

Constitui-se como estratégia da Meta 20 a seguinte redação: “o cumprimento das metas do PNE (2014-2024) é vinculado à manutenção da progressiva elevação dos percentuais constitucionais estaduais para a educação e ao aumento da transferência de recursos da união” (CEARÁ, 2016). Além disso, uma das suas estratégias do PNE (2014-2024), 20.7, prevê

---

implementar o Custo Aluno Qualidade (CAQ) e o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) como parâmetro para o financiamento da educação de todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2014). Dito isso, fica evidente o desafio real de executar um plano de metas educacionais diante de um cenário que vai à contramão das propostas, inclusive no próprio PNE.

### **3 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES PARA EFETIVIDADE DOS PLANOS**

O financiamento da educação básica está previsto expressamente na Constituição de 1988, estabelece que a União aplicará anualmente, nunca menos de 18% e os estados, Distrito Federal e os municípios 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos em educação. A distribuição dos recursos públicos deve assegurar a prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização e garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988). Além deste, a outra fonte de repasse dos recursos para a educação básica pública é o salário educação, uma contribuição social cobrada na folha de pagamento das empresas e que é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os repasses são utilizados para financiar projetos e programas voltados à alimentação escolar, aquisição de livros e equipamentos, transporte escolar e de ajuda financeira direto para as escolas (BRASIL, 2020).

A LDBEN estabelece que para melhor organização dos

---



investimentos em educação básica é papel do governo federal a criação de um fundo específico para a educação (BRASIL, 1996). Em 1996, governo de FHC, é criado o Fundo para o Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização dos Profissionais do Magistério (Fundef), sancionado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. De natureza contábil, o Fundef era destinado ao ensino fundamental e teve vigência até o ano de 2006. Em substituição a ele foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) por meio da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Criado no segundo mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, filiado ao PT, o Fundeb passa a atender toda a educação básica, com vigência até o ano de 2020. Proveniente da arrecadação de impostos, transferências e contribuições, entre eles a complementação da União, quando se faz necessário, o cálculo do Fundeb é feito considerando o número de alunos, informados através do censo escolar, e os valores relacionados ao custo aluno/ano. Os valores a serem repassados mensalmente aos estados e municípios são divulgados de forma anual pelo Ministério da Educação (MEC) através de portaria.

No que se refere ao financiamento da educação básica, o PNE (2014-2024) em sua Meta 20 prevê a ampliação do investimento público em educação pública de forma a atingir no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País, no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final

---

---

do decênio. E nesta mesma meta prevê implementar o CAQ e o CAQi (BRASIL, 2014). Contudo, mesmo com tais conquistas expressas por meio das legislações, o financiamento da educação básica tem sido ainda mais limitado nos últimos cinco anos, o que está relacionado ao contexto político.

No Brasil, o ano de 2016 acaba sendo marcado politicamente pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff, que é afastada do governo. Assumiu seu lugar então, o vice-presidente Michel Temer. Este fato caracterizado por muitos autores de “golpe<sup>7</sup>” jurídico parlamentar de 2016, que também ficou conhecido como a retomada do liberalismo econômico.

Neste mesmo ano é aprovado a Emenda Constitucional nº. 95, de 15 de dezembro de 2016, que limita gastos de responsabilidade do Estado, chamada popularmente de Proposta de Emenda Constitucional (PEC) do fim do mundo. Tal medida congela os investimentos públicos em educação e programas sociais por um período de 20 anos. Isso acabou comprometendo, inclusive, a execução do PNE que tinha sido sancionado dois anos antes. Cabe também ressaltar, como destaca Andrade (2016), que a construção de planos de educação numa concepção democrática vislumbrou um Sistema Nacional de Educação (SNE), que se tornou o elemento central no debate sobre a efetividade do direito à educação sob o prisma da participação

---

7 “Sim, o que ocorreu no Brasil é um golpe. Claro que o impeachment está previsto na Constituição não podendo, pois, por si mesmo, ser caracterizado como golpe. Mas quando esse mecanismo é acionado como pretexto para derrubar um governo democraticamente eleito sem que seja preenchida a condição que a Constituição prescreve para que se acione esse mecanismo, ou seja, a ocorrência de crime de responsabilidade, então não cabe tergiversar. O nome apropriado nesse caso não é outro. É, mesmo, Golpe de Estado, pois a Constituição não será respeitada, mas violada. E nenhuma das alegações apresentadas para justificar o impeachment caracteriza crime de responsabilidade” (SAVIANI, 2017,217).



social e popular.

No Ceará, a conferência estadual de educação de 2013 deliberou emendas para compor os debates da CONAEEs que aconteceu no mesmo ano. Segundo Andrade (2016), “a ampla maioria das propostas aprovadas trata da qualidade da educação em atividades-fim no âmbito das escolas e da sua garantia desde a regulação do SNE, com a definição das respectivas responsabilidades federativas dos municípios, estados e da União” (p. 240). Sobre isso, ressalta-se que,

o PNE deve ser a estratégia política e de financiamento para elevar a efeito não somente a sua manutenção, mas também o sistema nacional articulado de educação, com competências compartilhadas, em regime de colaboração, sendo seu custeio determinado pela Meta 20” (SILVA; FRANÇA, 2017, p. 115).

Dourado (2018, p. 495), ao tratar sobre o regime de colaboração, faz considerações importantes:

[...] esse novo cenário marcado por políticas de ajustes cuja lógica se contrapõe ao avanço das políticas sociais, entre elas a garantia do direito à educação, é marcado por retrocessos também na agenda de maior articulação federativa por meio de normas de cooperação e arenas federativas efetivadas por processos de descentralização qualificada, instâncias interfederativas de caráter vinculante, entre outros. As atuais políticas caminham na contramão de um sistema

---

nacional de educação por meio da retomada de políticas marcadas pela centralização da União, em detrimento da consolidação de normas de cooperação e colaboração entre os entes federados.

Estas afirmações feitas por Dourado estão presentes na crítica realizada por Oliveira e Oliveira (2019) ao considerar que a falta de institucionalização e materialização de um Sistema Nacional de Educação, num contexto de colaboração e participação democrática da sociedade política e civil organizada, é um dos grandes desafios à superação dos problemas da educação brasileira.

Para Castro Neta, Cardoso e Nunes (2018) as mudanças que se instalaram após o impeachment acabam marcando negativamente os rumos da sociedade e afirma que “a educação foi um dos setores mais prejudicados. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Reforma do Ensino Médio e o Escola Sem Partido<sup>8</sup> (ESP) são projetos colocados em evidência pelo MEC após o golpe” (p. 172).

É importante também ressaltar que o PNE (2014-2024) traça em suas metas estratégias que devem favorecer a formação e valorização do magistério, porém, com a aprovação da EC 95/96 sua efetivação encontra-se ameaçada. Arelada à ideia de maximização dos resultados e minimização dos custos, mesmo com aprovação da emenda em 2016 as cobranças com

---

8 O projeto da Escola Sem Partido surgiu no âmbito de uma Organização Não Governamental (ONG), e acaba por se apresentar como projetos em Câmaras no âmbito nacional, estadual e municipal. Segundo Saviani (2017) também chamado por seus críticos de “lei da mordaca”, “pois explicita uma série de restrições ao exercício docente negando o princípio da autonomia didática consagrado na legislação e nas normas relativas ao funcionamento do ensino” (SAVIANI, 2017, p. 228).



relação aos resultados permanecem nos anos seguintes.

Nesse sentido, as medidas estabelecidas pela União estão diretamente associadas à efetivação não somente do PNE (2014-2024), como também dos planos estaduais e municipais de educação. A não ampliação dos investimentos públicos em educação conseqüentemente inviabiliza uma das principais estratégias dos planos que está relacionada ao aumento do custo aluno, “(...) uma vez que o Brasil tem realizado um investimento médio por aluno muito mais baixo do que os países desenvolvidos e muito desigual internamente” (ALVES; PINTO, 2020, p.2) Para Pinto (2015) é preciso aprovar um valor de gasto por aluno que assegure um padrão mínimo, de forma a garantir que os recursos favoreçam a redução das desigualdades.

“O que seria, então, um gasto por aluno adequado para o sistema público do Brasil? Um sistema no qual a rede pública deixasse de ser a única opção para quem não consegue pagar uma escola privada ou ser aprovado em um concurso de bolsas, como, infelizmente, ocorre hoje em muitos casos uma resposta rápida seria adotar o padrão da rede federal de ensino, a única rede que, de fato, cumpre os objetivos da educação nacional estabelecidos pela Constituição Federal (...)” (PINTO, 2015, p. 112).

A União ao congelar os gastos com educação, inviabilizando assim a ampliação dos investimentos, contribui de forma direta para que as escolas, inclusive as que pertencem à

---

---

rede estadual de ensino do Ceará, continuem a serem cobradas por melhores resultados nos indicadores educacionais em todos os âmbitos do Estado, *mas sobrevivendo com o mínimo de custos*, considerando que desde 2016 tal cenário tem se agravado. É importante ressaltar que o conceito de qualidade que é tratado por Pinto (2015) não está relacionado aos resultados das redes de ensino em avaliações externas, utilizados também no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). De acordo com o autor quando se pensa em Brasil não existe ensino barato de qualidade, seu estudo demonstra que se pode chegar a um padrão de gasto por aluno. É preciso ampliar a oferta de vagas concomitante na educação infantil, no ensino médio e nas modalidades de educação de jovens e adultos (EJA) e educação do campo. “A única forma de viabilizar essa expansão será mediante um novo pacto federativo no qual a União passe a ter um papel mais proeminente no financiamento da educação básica” (p.114)

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados da pesquisa permitiu concluir que o financiamento da educação básica cearense ocorre por meio de políticas públicas vinculadas à arrecadação de impostos em todos os âmbitos do Estado, e repassadas às redes de ensino, principalmente, por meio do Fundeb. O PNE (2014-2024) e o PEE/CE (2016-2024) traçam em suas metas estratégias voltadas para ampliação do investimento público em educação bási-



ca, o que inclui a implantação do CAQI. Porém, com a aprovação da EC 95/16 que limita o orçamento da educação, a efetivação dos planos encontra-se ameaçada.

As medidas tomadas pelo governo federal demonstram que os investimentos em educação básica ficam comprometidos durante o governo de Michel Temer, como no que sucede. Isso ocorre porque essas iniciativas estão relacionadas a interesses políticos. Lima e Hypólito (2019) identificam ações no campo educacional que podem ser caracterizadas como neoconservadoras. No Brasil, há um avanço em articulações no campo político – grupos religiosos e evangélicos no parlamento – e no campo educacional, com os inúmeros projetos de leis em todos os âmbitos, assim como a abrangência e atuação do movimento Escola Sem Partido. “Além de ações localizadas, tem havido um interesse mais amplo de atuação e definição na agenda educacional, com participação insistente e intensa dos neoconservadores na elaboração e nas definições do PNE e da BNCC” (LIMA; HYPÓLITO, 2019, p. 13). A partir de 2019, primeiro ano do mandato de Jair Bolsonaro, sem partido<sup>9</sup>, defensor de um projeto neoconservador, tais ações têm se tornado cada vez mais evidentes.

O congelamento de gastos, bem como os ataques à educação pública, contribui com a precarização da escola e do trabalho dos profissionais da educação. Em 2020 é aprovado o novo Fundeb que prevê ampliação dos repasses por meio do fundo a partir de 2021. Porém, diante do cenário que a educa-

---

9 Ao ser eleito em 2018 Jair Messias Bolsonaro era filiado ao Partido Social Liberal (PSL), se desfiando deste em novembro de 2019.

ção se encontra, a resistência aos ataques e os desafios da escola em um período de pandemia, que teve início em março de 2020, tem cada vez mais se tornado constante.

É neste contexto que a defesa da efetivação das estratégias voltadas ao financiamento de uma educação básica pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada se torna essencial. O dinheiro que é destinado à educação é um investimento de longo prazo que beneficia todo o país, especialmente aos que mais necessitam ter acesso à escola pública.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Helder Nogueira. **A construção da referência social da educação nacional: um estudo sobre a experiência da conferência e do fórum estadual de educação do Ceará 2011-2014**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2016. 326p. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/25638/1/ConstrucaoRefer%c3%aaanciaSocial\\_Andrade\\_2016.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/25638/1/ConstrucaoRefer%c3%aaanciaSocial_Andrade_2016.pdf)

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. As Múltiplas Realidades Educacionais dos Municípios no **Contexto do Fundeb**. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S.l.], v. 10, out. 2020. ISSN 2236-5907. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/104091>. Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal. Diário Oficial da União, Brasília. 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) . Acesso em: 01



abri. 2021.

\_\_\_\_\_, **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 30 de abr. 2021.

\_\_\_\_\_, **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Brasília, DF: Presidência da República [2001]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&Itemid=30192) . Acesso em: 29 abr. 2021

\_\_\_\_\_, **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Brasília, DF: Presidência da República [2014]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 26 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Disponível em: [http://www.fnde.gov.br/fnde\\_sistemas/siope/mavs-siope/mavs-novo](http://www.fnde.gov.br/fnde_sistemas/siope/mavs-siope/mavs-novo). Acesso em: 30 de dez. 2020.

CASTRO NETA, Abília Ana de; CARDOSO Berta Leni Costa; NUNES, Claudio Pinto. **Reformas Educacionais no Contexto Pós-Golpe de 2016. Educação em Debate, Fortaleza,** ano 40, n. 77 - set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/703/446>. Acesso em: 29 abr. 2020.

**CEARÁ. Lei nº 16.025, de 30 de maio de 2016.** Dispõe so-

---

bre o Plano Estadual de Educação do Ceará 2016-2024. Fortaleza, CE. Governo do estado do Ceará [2016]. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2016/02/20170020-LEI-16025-2016.pdf>. Acesso em: 01 de mai.2021

\_\_\_\_\_. **Plano Estadual define metas para a educação cearense.** 6 de maio de 2016. Disponível em <https://www.ceara.gov.br/2016/05/06/plano-estadual-define-metas-para-a-educacao-cearense/>. Acesso em: 02 de mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **Plenária do Plano Estadual de Educação acontece nos próximos dias 13 e 14.** 10 de junho de 2015. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/>. Acesso em: 29 de abr. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A institucionalização do sistema nacional de educação e o plano nacional de educação: proposições e disputas.** Educ. Soc., Campinas, v. 39, n. 143, p. 477-498, jun. 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0101-73302018000200477&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302018000200477&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 24 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação, Conferência Nacional de Educação e a construção do Sistema Nacional de Educação: dilemas e proposições.** Jornal de Políticas Educacionais. n° 16, p. 03-11.jul. /dez., 2014. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/40307>. Acesso em: 02 de mai. 2021.

FIOCRUZ. Sobre Think Tanks. **Centro de Estudos Estratégicos da Fiocruz.** Disponível <http://www.cee.fiocruz.br/?q=node/143> Acesso em: 01 de mai. 2021.



HYPOLITO, Álvaro Luiz M. **Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho.** Cad. Cedes. Campinas, v.35, n.97, p.517-534, set./dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00517.pdf>. Acesso em: 22 de abr. 2020.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. **A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira.** Educ. Pesqui. São Paulo, v. 45, e190901, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022019000100567](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100567). Acesso em: 02 de mai. 2021.

OLIVEIRA, João Ferreira de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Prefácio. In: ADRIÃO, Theresa; MARQUES, Luciana Rosa; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. (orgs.). **Políticas e prioridades para educação básica dos governos Estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham?** Brasília: Anpae, 2019.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima; SOUZA, Donalto Bello de; CAMARA, Adriane Peixoto. **Conselhos Estaduais de Educação nos Novos Planos Estaduais de Educação.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 669-690, abr./jun. 2018. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362018000200669](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200669). Acesso em: 02 de mai.2021.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **O Fundeb na perspectiva do custo aluno qualidade.** Em Aberto, v. 28, n. 93, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://observatorioderemuneracaodocente.fe.usp.br/Em%20aberto%20o%20fundeb%20na%20perspectiva%20do%20custo%20qualidade..> Acesso em: 13 de ago. 2020.

---

SAVIANI, Dermeval. **Os desafios educacionais da democracia na conjuntura atual da América Latina.** In: Educación y Democracia: desafíos para a transformación. Democracia innovacion y educacion\_UDELAR\_v9.indd 1. setem.2017.

SILVA, Andréia Ferreira da; FRANÇA, Magna. **Valorização docente no Plano Nacional de Educação (2014-2024): tensões e conflitos no seu financiamento.** In: FRANÇA, Magna; JUNIOR, Walter Pinheiro Barbosa. Políticas e Práxis Educativas. Natal: Editora Caule de Papiro, 2017.





# CAPÍTULO 4

## ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL: UM DISPOSITIVO DE INSTABILIDADE DA GESTÃO DEMOCRÁTICA?

Hermeson Claudio Mendonça Menezes<sup>1</sup>

Sandy Naédia Lucas de Oliveira<sup>2</sup>

Francisca Valéria de Sales Peixoto<sup>3</sup>

### 1 INTRODUÇÃO

As palavras são testemunhas que muitas vezes falam mais alto que os documentos. Consideremos algumas palavras que foram inventadas, ou ganharam seus significados modernos, substancialmente no período de 60 anos [1789-1848] de que trata este livro [A Era das Revoluções]. Palavras como “indústria”, “industrial”, “fábrica”, “classe média”, “classe trabalhadora”, “capitalismo” e “socialismo”. [...] e vários outros nomes das ciências modernas, “jornalismo” e “ideologia”, todas elas cunhagens ou adaptações deste período. Como também “greve” e “pauperismo”. Imaginar o mundo moderno sem estas palavras (isto é, sem coisas e conceitos a que dão nomes) é medir a profundidade da re-

---

1      Doutorando em Educação – UFC

2      Graduada em Administração – UNIGRANDE

3      Mestranda em Educação – UFC



volução que eclodiu entre 1789 e 1848 [...]. (HOBSBAWM, 2016, p. 19-20).

A palavra faz parte do constructor sujeito histórico. Ela é uma unidade da linguagem e representa partes do pensamento humano, historicamente construído. Ela contém e manifesta uma expressão das interações sociais, logo, reflete o amálgama cultural no qual a sociedade está imersa (gerando e sendo gerada). Em sua complexificação linguística, a palavra auxilia na formação conceito-categorial que fundamenta as concepções teóricas, as quais passam a compor o conjunto das múltiplas determinações que possibilitam a leitura, interpretação e explicação dos “acontecimentos”<sup>4</sup> (ŽIŽEK, 2017).

Neste liame, parafraseando Eric Hobsbawm (2016), é difícil imaginar a política educacional brasileira, no primeiro quinto do século XXI, sem o conjunto (palavras) conceito-categorial Gestão Democrática da Educação Pública. A possibilidade surreal da existência desse cenário retrata sua importância para as políticas educacionais. Seus valores, princípios e normatividades ainda ecoam no arcabouço subjetivo-objetivo da comunidade escolar, mesmo em um tempo no qual as chagas putrefatas do passado ainda vicejam em território nacional – manifestas nas metamorfoses do escravo, para usar uma expressão de Ianni (1962), e no autoritarismo.

Transcorridas cerca de quatro décadas do fim da ditadura civil-militar (1964-1985), ainda perdura no campo educacio-

---

<sup>4</sup> Žižek (2017, p. 16) defende que “um acontecimento não é algo que ocorra dentro do mundo, mas uma mudança no próprio arcabouço pelo qual percebemos o mundo e nos envolvemos nele”. Desta forma, o acontecimento está ligado: à ideia de ser como evento; e, a uma espécie de estatuto ontológico da linguagem.

---

nal a influência do poder autoritário-conservador, construindo pontes para um futuro irreconhecível: anti-intelectualismo e negação da razão. Vive-se, portanto, no Brasil, no pós-Golpe de 2016, “*tempos fraturados* [...] uma época da história que perdeu o rumo e que [...] aguarda, desgovernada e desorientada, um futuro irreconhecível” (HOBSBAWM, 2013, p. 9-10, grifo nosso).

A retórica dos autoritários alimenta a disfunção utilitarista demencial – receptáculo da guerra de todos contra todos (*bellum omnia omnes*) – concebendo arte e cultura como empecilhos à ordem e progresso neoliberal-conservador. Sob esta (ir)racionalidade, espraia-se formas de dominação reificadas – a *accountability* (responsabilização, prestação de contas, controle e avaliação) –, trazendo consigo, dialeticamente, sua antípoda – a resistência. (MENEZES, 2019).

Atores políticos e instituições/organizações passaram a recrutar o termo *accountability* como “uma ferramenta retórica” (BOVENS, 2010, p. 950), slogan de eficiência e eficácia, passando a gerar ilusões, mistificando a realidade. Medições, comparações, performances são tomadas como o real, reforçando a alienação em uma sociedade fragmentada, individualista e concorrencial.

Inscrita na inversão da Teoria do Capital Humano, a *accountability* contribui para tornar os indivíduos e as instituições subsumidas à lógica produtivista. Os testes avaliativos em larga escala passam a ter centralidade ancorados em “concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela eco-



nometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea” (FREITAS, 2012, p. 383). A accountability passa a ser utilizada como parâmetro para a aplicação dos recursos financeiros em educação, apartando-se dos processos educacionais, convertendo-se no que Dorn (2007) rotulou de Accountability Frankenstein. (MENEZES, 2019).

Estes fenômenos sociais impingem nuances esdrúxulos ao modelo de educação, em vista da persistência de mecanismos coercitivos e meritocráticos, pujantes na sociedade nacional, opondo-se aos princípios de igualdade substantiva, participação, educação democrática e controle social.

Neste ensaio, reflete-se sobre as implicações da accountability para a instabilidade na Gestão Democrática, alterando sua forma de ser e suas determinações de existência, tendo como liame para a efetivação deste estudo a categoria “experiência” (THOMPSON, 1981; 2001) do ser social. Nessa perspectiva, problematiza-se: é possível conceber a efetividade da Gestão Democrática em uma sociedade de parca experiência democrática, sob a égide neoliberal – com seus mecanismos de controle social e educacional?

É nesta lida que este ensaio se materializa, organizado em três seções, além desta introdução e conclusão: na primeira seção, Gestão Democrática: primeiras aproximações, apresenta-se a Gestão Democrática; na segunda seção, Gestão Democrática: um conceito-categorial de experiências, a partir da História dos Conceitos de Koselleck e da noção de experiência de

---

Thompson, estabelecendo um diálogo com alguns pressupostos que envolvem a Gestão Democrática e a accountability; e, na terceira seção, Accountability: um (des)caminho para a gestão democrática?, analisa-se a accountability e seus impactos na Gestão Democrática.

## **2 GESTÃO DEMOCRÁTICA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES**

A gestão democrática tem se tornado assunto recorrente nos debates e reflexões na área educacional desde o crepúsculo do século XX. O princípio da gestão democrática tem sido associado a eleições de diretores/gestores e participação de todos os envolvidos na dinâmica da escola, essa dinâmica faz parte de diversas Constituições Estaduais, Leis orgânicas municipais e em âmbito federal está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/96). (FERREIRA, 2004).

Conforme a Conferência Nacional de Educação (CONA-Es), ocorrida em 2010, a gestão democrática é conceituada como:

[...] democratizar a gestão da educação e das instituições educativas (públicas e privadas), garantindo a participação de estudantes, profissionais da educação, pais/mães e/ou responsáveis e comunidade local na definição e realização das políticas educacionais, de modo a estabelecer o pleno



funcionamento dos conselhos e órgãos colegiados de deliberação coletiva da área educacional, por meio da ampliação da participação da sociedade civil; instituir mecanismos democráticos – inclusive eleição direta de diretores/as e reitores/as, para todas as instituições educativas (públicas e privadas) e para os sistemas de ensino; e, ainda, implantar formas colegiadas de gestão da escola, mediante lei específica. (BRASIL MEC.SE, 2010a, p. 44)

Etimologicamente, gestão deriva do latim gero, gessi, gestum e gerere que significa levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer e gerar. Trata-se do sujeito gerar e tomar para si, tornando-se diretamente responsável, onde na raiz etimológica o ‘ger’, de gestão, significa fazer brotar, fazer nascer, germinar. (FERREIRA, 2004).

Assim, pode-se perceber uma postura da maiêutica socrática, em que a gestão necessitaria de um ou mais interlocutores “com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação segundo a justiça”. (CURY, 2002, p. 165). A gestão democrática implica na discussão/diálogo como ferramenta de debate na tentativa de encontrar interseções e soluções de conflitos.

A gestão, em si mesma, deveria ser ‘em si’ democrática, já que se traduz pela comunicação, por abranger o coletivo e pelo diálogo, porém, a simples implantação da gestão, não a torna democrática. Ela é resultado de um processo de interna-

---

lização e exteriorização de concepções e práticas democráticas vivenciadas, experienciadas e não meramente conceituadas. A noção de gestão democrática, foi um conceito conquistado pela modernidade e “ela se torna mais plena de significado para o Brasil quando se tem sua origem próxima em nossa história educacional” (CURY, 2002, p. 166).

Com o Golpe Militar de 1964, que ainda nos assombra com seus fantasmas, a democratização social e a política de gestão da educação escolar e popular do país foram postas de lado, e, instaurou-se no campo educacional, comandos de gestão autoritários, baseando a escola em controles de “vigiar e punir”, postulando a gestão educacional mais no “direito da força do que na força do direito” (CURY, 2002, p. 166). O temor, a obediência e a punição, substituíram a tolerância, o respeito, o direito e o diálogo.

O movimento de contraposição ao regime militar contou com o auxílio e ampla participação popular, incluindo o professorado. Essa mobilização foi capaz de derrubar o regime autoritário e instaurar uma nova ordem social pautada em bases democráticas. Essa nova ordem consubstanciou-se juridicamente com a Carta Magna de 1988, consagrando os princípios da democracia e à educação democrática. Com a Constituição Federal passa-se a ter o

entendimento de que a educação tem um papel importante na construção de uma cultura democrática e de que o direito a esta aprendizagem deveria ser vivenciado por to-



dos os sujeitos da comunidade escolar de escolas públicas e privadas foi argumento vencido no período Constituinte, prevalecendo na CF/88 (BRASIL, 1988) o preceito da gestão democrática apenas para as escolas públicas. (PERONI & FLORES, 2014)

Essa nova forma de gerir a educação se contrapunha ao despotismo autoritário que grassava o funcionamento da máquina estatal brasileira. Com a gestão democrática propõem-se uma nova maneira de administrar a coisa pública, em especial a educação (FERREIRA, 2004; GIDDENS, 2000). Com a LDBEN/96, estabeleceu-se:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional. (BRASIL, 1996, s/p)

A gestão democrática é parte de um ideário de demo-

---

cratização da sociedade – não apenas uma forma de gestão, mas a superação de uma visão tecnocrática fundamentada nos princípios fordistas e toyotistas. (PERONI, 2010). Idealiza-se a construção do projeto político-pedagógico, a participação em conselhos da escola, a eleição para diretores, a autonomia financeira, elementos que passam a constituir a forma de pensar e operacionalizar a dinâmica educacional, “tanto para a comunidade escolar, quanto para a comunidade em geral, porque a participação exige um longo processo de construção no qual a gestão democrática é um fim, mas também um meio.” (PERONI & FLORES, 2014).

Desta forma, para analisar os processos que envolvem a accountability e a Gestão Democrática deve-se utilizar, além da normatividade, o estudo das determinações que envolvem o ser social que constrói com suas experiências esta Gestão – como diria Mészáros (2008): é necessário analisar as determinações determinadas. Dito de outra forma, é necessário identificar seus valores, analisando as balizas de suas concepções teóricas considerando as formas de experienciar (viver e fazer) a educação.

### **3 GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM CONCEITO-CATEGORIAL DE EXPERIÊNCIAS<sup>5</sup>**

Na dialeticidade histórica o acontecimento (ZIZEK, 2017)

---

5 A presente seção é fundamentada na dissertação de Menezes (2019): “Accountability Educacional – Arquétipo do Estado Gerencial e Avaliador: Os (des)caminhos da democracia e a preservação do establishment”. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/46019>



não está acorrentado a condicionantes herméticos, ele não é somente um evento que muda radicalmente a faticidade humana, mas um evento radical que funda uma nova linguagem entre os homens. Isto posto, na complexidade de sua constituição, o acontecimento está envolta em múltiplas determinações para sua efetivação, que se movimentam conforme as mediações<sup>6</sup> na conjuntura econômica-política e sociocultural.

Assim, experiências históricas concretas vivenciadas por sujeitos reais são o pano de fundo para a estruturação da relação palavra-conceito-categoria. Se palavra aufere ao conceito uma forma linguística, o conceito é seu conteúdo significativo – a determinação e representação de características do ser-objeto ou do fenômeno, embora deste se diferencie. (KOSELLECK, 1992). Todo conceito é ‘fato e indicador’, situa-se para além da palavra, envolve ‘fato linguístico’ e ‘realidade concreta’ (KOSELLECK, 2006, p. 103).

Já a categoria, expressa aspectos e modos do ser-objeto eleito para conceituação. Enquanto palavra-chave, a categoria especifica o conteúdo dos conceitos e os sobrepõem concretamente. Por exemplo, “para entender o conceito de trabalho em Marx, é preciso verificar as categorias que ele utiliza em seus escritos, a saber: contradição, determinação, valor [...]” (SILVA,

<sup>6</sup> Hegel considerava a mediação um processo constante de tornar-se sujeito, o contínuo vir-a-ser-de-si-mesmo: a mediação “... não é outra coisa senão a igualdade-consigo-mesmo semovente, ou a reflexão sobre si mesmo, o momento do Eu para-si-essente, a negatividade pura ou reduzida à sua pura abstração, o simples vir-a-ser.” (HEGEL, 1992 [1807], s/p). Em Marx, a categoria mediação sai do plano das ideias para a concretude, assumindo novos contornos: “O trabalho é, antes de mais, um processo entre homem e Natureza, um processo em que o homem medeia, regula e controla a sua troca material com a Natureza através da sua própria ação [...] Ao atuar, por este movimento, sobre a Natureza fora dele e ao transformá-la transforma simultaneamente a sua própria natureza”. (MARX, 1974 [1867], s/p). Para Marx, o idealismo hegeliano reduzia a mediação a simples exercício mental. Diversamente do hegelianismo, para a concepção marxiana os sujeitos históricos têm processos reais de vida, desenvolvem “reflexos [Reflexe] e ecos ideológicos deste processo de vida” (MARX; ENGELS, 1982 [1845], s/p), ou seja, as mediações não são aparentes, são reais e ontocriativas.

---

1986, p.27), sempre considerando as conexões com o ser social.

Para Thompson (1981), homens e mulheres, enquanto sujeitos históricos, lidam na cultura com normas, crenças, obrigações de reciprocidade, como valores na arte ou na política e constroem suas vidas, tanto no âmbito do pensamento como no do sentimento, em condições determinadas. E continua:

Os valores não são apenas “pensados”, nem “chamados”; são vividos e emergem no interior do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem nossas ideias. São as normas, regras, expectativas etc., necessárias e aprendidas (e “aprendidas” no sentimento), no habitus de viver; e aprendidas, em primeiro lugar, na família, no trabalho e na comunidade imediata. Sem esse aprendizado a vida social não poderia ser mantida e cessaria toda produção. (THOMPSON, 1981, p. 367).

Com isso, busca-se afirmar que não basta a existência linguística e normativa da expressão Gestão Democrática da Educação Pública, esse corpo (conjunto de palavras) deve ser compreendido e internalizado pelo ser social, o que se faz no decorrer de suas experiências (THOMPSON, 1981). Portanto, amparado em Koselleck pode-se afirmar: faz-se necessário “investigar também o espaço da experiência e o horizonte de expectativa associados a um determinado período, ao mesmo tempo em que se investigava também a função política e social desse mesmo conceito.”<sup>7</sup> (KOSELLECK, 2006, p. 104, grifo nos-

<sup>7</sup> A categoria de espaço de experiência “é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados” (KOSELLECK, 2006, p. 309), remete ao presente histórico, à maneira como



so).

Espaço da experiência e de horizonte de expectativa (categorias meta-históricas), ou seja, não restrita à linguagem utilizada pelas fontes, mas “categorias do conhecimento capazes de fundamentar a possibilidade de uma história. Em outras palavras: todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem.” (KOSELLECK, 2006, p. 306).

Diante do exposto, evidencia-se a complexidade da relação linguagem e história, uma vez que o estudo dos conceitos em suas imbricações com a realidade político-social não é simples, devem ser perscrutados com os devidos cuidados teóricos uma vez que:

[...] enquanto os conceitos têm capacidades políticas e sociais, sua função e performance semânticas não são unicamente derivadas das circunstâncias sociais e políticas às quais eles se referem. Um conceito não é simplesmente indicativo das relações que ele cobre; é também um fator dentro delas. Cada conceito estabelece um horizonte particular para a experiência potencial e a teoria concebível e, nesse sentido, estabelece um limite. (KOSELLECK, 2006, p. 84).

Para Koselleck (1989, p. 649-650) a relação entre linguagem e história devem ser analisadas em suas particularidades:

---

o passado se manifesta no presente. A noção de horizonte de expectativas “é ao mesmo tempo ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto” (KOSELLECK, 2006, p. 310) – está ligado ao sentido das ações humanas, à projeção presente ao futuro.

---

---

“Toda linguagem é historicamente condicionada, e toda história é linguisticamente condicionada.” Tal compreensão lança a Gestão Democrática em direção ao *espaço da experiência* e o *horizonte de expectativa*.

A noção de Gestão Democrática deve ser pensada na sua importância e em seus significados para a sociedade, distinguindo a expressão (palavras) em si teorizável e a expressão (palavras) em si reflexiva, mediante suas inter-relações com o ser social. Para isso, faz-se necessário compreender o campo de experiência do ser social, no qual pode-se lutar por romper, ou não, com o encapsulamento (formalidade normativa) da Gestão Democrática.

Reymond Williams (1979, p. 16), ao tratar sobre cultura, pondera que “os conceitos mais básicos”, fios condutores para o entendimento, “não são conceitos, mas problemas, e não problemas analíticos, mas movimentos históricos ainda não definidos” e tampouco definitivos, porém nexais com possibilidades e estímulos em uma contínua percepção *post festum* da concretude da vida social.

Nessa concretude, na contínua percepção dos múltiplos fenômenos histórico-sociais elaboram-se abstrações conceituais, a partir dos quais se forma um conceito em geral: o **universal abstrato** – uma noção da realidade que não é a totalidade<sup>8</sup>,

<sup>8</sup> Nildo Viana, ao discorrer sobre a teoria da sociedade de Marx nos auxilia no entendimento da categoria totalidade: “A totalidade, para o materialismo histórico-dialético, é a sociedade. Mas toda totalidade é composta de partes. As partes que constituem a sociedade são o modo de produção dominante, os modos de produção subordinados e as formas de regularização das relações sociais. Tais partes, por sua vez, podem ser subdivididas em outras partes. Mas elas estão necessariamente ligadas uma à outra, formando uma totalidade. O que caracteriza a concepção marxista da totalidade é a ideia de que entre as partes que compõem o todo existe uma relação necessária e que o resultado desta relação entre as partes é a totalidade. Essas partes, desta forma, exercem “múltiplas determinações” sobre a totalidade, ou seja, sobre essas partes reunidas.” (VIANA, 2007, p. 106). Quando se fala em totalidade não significa o estudo de tudo que é real, tampouco significa esgotar todas as



entretanto auxilia em sua observação como um instrumental teórico satisfatório. Este conceito (universal) abstrato “é ele próprio um conjunto complexo, um conjunto de determinações diferentes e divergentes.” (MARX, 1974, p. 110).

Isto posto, deve-se considerar o movimento de efetividade da Gestão Democrática – fruto de um processo histórico que envolve seus elementos constitutivos –, para só depois expô-la em uma reprodução que entenda sua inserção na totalidade concreta. Esse processo envolve compreender seus mecanismos de efetivação, o que a insere no campo da cultura, das tradições, da unidade entre estrutura (dimensão econômica) e superestrutura (dimensão cultural, ideológica etc.), como expressão do ser social:

Sobre as diferentes formas da propriedade, sobre as condições sociais da existência se *eleva toda uma superestrutura de sentimentos, ilusões, modos de pensar e visões da vida distintos* e configurados de modo peculiar. Toda a classe os cria e molda a partir do seu fundamento material *e a partir das relações sociais correspondentes*. (MARX, 2011, p. 60, grifo nosso).

Imersa nas relações sociais, a Gestão Democrática está imbrincada com os valores, as ideias, as crenças e os princípios do ser social em inter-relação com múltiplas determina-

---

determinações: “Como o conhecimento humano não pode jamais, por princípio, abranger todos os fatos – pois sempre é possível acrescentar fatos e aspectos ulteriores – a tese da concreticidade ou da totalidade é considerada uma mística. Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato ??? quaisquer classes de fatos, conjuntos de fatos pode vir a ser racionalmente compreendido.” (KOSIK, 1986, p. 35-36).

---

ções presentes na sociedade. Em vista disto sua conceituação vai se complexificando, a partir de um continuum que motiva um momentum, como pode-se depreender de Williams (1979, p. 18): esses conceitos (Sociedade, Economia e Cultura) “não se moveram no mesmo ritmo, mas cada um deles, num ponto crítico, foi afetado pelo movimento dos outros”.

Esse processo é percebível em retrospectiva histórica, pois na concretização das transformações “o que estava dando conteúdo às novas ideias, e até certo ponto estava sendo fixado nelas, era uma experiência sempre complexa e em grande parte sem precedente.” (WILLIAMS, 1979, p. 18).

Essa experiência, segundo Thompson, surge no conjunto das relações produtivas (modo de produção) em conexão com as relações socioculturais de forma não estática. “As pessoas”, na apreensão thompsoniana, “não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário etc.”. (THOMPSON, 1981, p. 189). Para Thompson (1981, p. 112), “é a experiência (muitas vezes a experiência de classe)<sup>9</sup> que dá cor à cultura, aos valores e ao pensamento”. A “experiência” media o diálogo entre o *ser social* e a *consciência social* tendo em vista que “assim como o ser é pensado, também o pensamento é vivido” (p. 17, grifos do autor).

Os interesses do ser social estão em um contínuo movi-

---

9 A categoria classe social, em Thompson, descreve as relações no decurso do tempo e as maneiras “pelas quais se tornam conscientes de suas relações, como se separam, unem, entram em conflito, formam instituições e transmitem valores”. A classe “é uma formação tão ‘econômica’ quanto ‘cultural’”. (THOMPSON, 2001, p. 260).



---

mento, entrelaçados às condições materiais e às necessidades “face à permanência material da cultura: o modo de vida, e acima de tudo, as relações produtivas e familiares das pessoas” (THOMPSON, 1981, p. 195), que “sentem e articulam a identidade de seus interesses” em oposição aos interesses de outros.

As experiências são inevitáveis e contínuas, exercendo pressão sobre a consciência social, é um contato com dada realidade concreta gerando a construção dos sujeitos conscientes de seus papéis na sociedade de classes: “Dessa forma, a experiência, sem ‘bater na porta’, constitui e nega, opõe e resiste, estabelece mediações, é espaço de prática, intervenção [...] recusa, é processo de formação de identidades de classe, poderíamos acrescentar, de gênero, de geração e etnias [...]” (MÜLLER, 2002, p. 341).

É a experiência humana com laços socioculturais, construída na sociabilidade contínua dos sujeitos reais, que define a concretude da ação do ser social. Disto resulta que a experiência, em dada realidade material, como o quadro de fome, ao anunciar mortes, crises de subsistência e toda miséria que dizima a sociedade, impondo uma gama de privações, levam os sobreviventes a questionar a realidade na qual vivem – se encarcerados, repensam o sistema judiciário; se escravizados/explorados questionam a ordem vigente.<sup>10</sup> (THOMPSON, 1981;

---

10 Ao analisar os motins provocados pela fome no século XVIII e fins do século XIX, Thompson (1998, p. 150) observa que explicar as reações da sociedade (massa) por um viés interpretativo preso ao “economicismo conduz a reduções e explicações esquemáticas”, muitas vezes restritas a estudos estatísticos, desconsiderando a força e importância de outras motivações, como as socioculturais. Thompson (Ibid., p. 208) afirma que “não há uma única reação simples, ‘animal’ à fome”, por exemplo. Ele continua: “o ‘motim’... não é uma resposta ‘natural’ ou ‘óbvia”, antes de ser uma ação desorganizada/desordeira e irracional, consiste em “um padrão sofisticado de comportamento coletivo, uma alternativa coletiva a estratégias individualistas e familiares de sobrevivência”. Ter fome, complementa, “não impõe que eles devam se rebelar nem determina as formas da revolta”.

---

LIMA, 2008; SCHUELER, 2014).

Com isso, busca-se enfatizar que, para compreender a Gestão Democrática não é suficiente, embora necessário, investigar o campo normativo/formal que a constitui. Tampouco é suficiente, muito embora seja imprescindível, realizar-se um levantamento da participação dos cidadãos nos mecanismos de participação. A estas duas dimensões fazem-se necessário agregar quais valores e motivações envolvem esta participação, considerando as múltiplas e complexas articulações, entre ideias, práticas e instituições sociais.

Assim, no conjunto das experiências do ser social estão vivências e ações (teóricas e práticas) como participação, cidadania e relações institucionais, ou seja, como os sujeitos se envolvem no cotidiano de sua comunidade, tanto no campo da política como na simples sociabilidade – todos elementos essenciais para a construção da experiência democrática.

Nessa toada, pode-se afirmar que a Gestão Democrática, moldada na materialidade histórica, em um tempo/espaço imerso em uma cultura e experiência que se entrecruzam, é impactada e impacta as transformações democráticas – mudanças na participação política e social, bem como, percepção de mundo. Em uma sociedade marcada por sentimentos, ideias, princípios não afeitos aos valores da democracia, a Gestão Democrática torna-se um desafio, a ser parcialmente superada na análise da experiência democrática do ser social.

---

## 4 ACCOUNTABILITY: UM (DES)CAMINHO PARA A



## GESTÃO DEMOCRÁTICA?

O objeto de arte – tal como qualquer outro produto – cria um *público sensível* à arte e *capaz de desfrutar a beleza* [...] A fome é a fome, mas a fome que se satisfaz com carne cozinhada, comida com faca e garfo, não é a mesma fome que come a carne crua servindo-se das mãos, das unhas, dos dentes. (MARX, 2008, p. 248, grifo nosso).

A constituição do ser social, sua sensibilidade, visão de mundo, compreensão de sua condição de vida e capacidade de desfrutar e (re)elaborar o mundo envolve a inter-relação subjetividade-objetividade, em uma conjuntura com múltiplas determinações – influenciadas pelas relações “sócio metabólicas”<sup>11</sup> (MÉSZÁROS, 2011), as quais também influenciam a forma do ser social experimentar a democracia.

Na “Contribuição à crítica da economia política”, Marx (2008 [1859], p. 47) afirma que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência”, o ser social, com suas ques-

---

11 Mézáros (2011) concebe por sistema sócio metabólico as formas de produção/reprodução sociais enquanto um intercâmbio metabólico envolvendo, por um lado, humanidade e natureza e, por outro, indivíduos particulares entre si. Os indivíduos reproduzem sua existência por meio de funções primárias de mediação, que possibilitam a subsistência dos indivíduos e a organização social. Entre tais condições estão: “A regulação da atividade reprodutora biológica [...]; A regulação do processo de trabalho [...]; O estabelecimento de relações adequadas de troca [...]; A organização, a coordenação e o controle das múltiplas atividades [...]; A alocação racional dos recursos humanos e materiais disponíveis [...]; A promulgação e administração das normas e regulamentos do conjunto da sociedade [...]” (p. 213). A identificação da mediação reprodutiva de primeira ordem possibilita reconhecer a segunda ordem de mediações, cuja constituição é idêntica ao sistema do capital: “a família nuclear, articulada como o ‘microcosmo’ da sociedade [...]; os meios de reprodução alienados e suas ‘personificações’ [...]; o dinheiro, com suas inúmeras formas enganadoras [...]; os objetivos fetichistas de produção [...]; o trabalho, estruturalmente separado da possibilidade de controle [...]; as variedades da formação do Estado do capital no cenário global [...]; o incontrolável mercado mundial, [...]” (p. 180)

---

---

tões cotidianas, está ligado aos fenômenos macro, à produção e reprodução da vida, objetiva (bens materiais) e subjetivamente (bens imateriais).

Mészáros (2006, p. 263), em sua obra “A teoria da alienação em Marx”, afirma que “nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação”, logo, “as relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam automaticamente”. Por esta e outras razões nos regimes de força (autoritários ou não afeitos aos valores democráticos) a educação é tomada como peça central para a “depuração” ideológica da sociedade.

Na nova ordem neoliberal, “tecido” de uma realidade fantasmagórica, matizou-se uma forte cultura avaliativa do Estado – do Estado-Avaliador (BALL, 2004) –, centrada na medição, comparação, desempenho e performance. As políticas de accountability educacional têm gerado a lógica dos rankings – comparação e concorrência –, processos de gestão e modelos organizacionais mediante indicadores de performatividade e desempenho. Esta lógica busca conformar a educação à nova (ir)racionalidade neoliberal, orientada pelos valores do mercado, como eficiência e otimização de custos.

No campo da Gestão Democrática, estudantes, professores e instituições de ensino passam a ser accountables (responsáveis) diante dos resultados alcançados. Com isso, objetiva-se, por um lado, reproduzir o modo de produção, reforçando a organicidade do sistema, e, por outro lado, gerar sua legitimidade. Nesse cenário, a educação é conformada ao ideal bu-



rocrático-racional do Estado neoliberal e convertida em vitrine governamental, mediante o “espetáculo” da accountability com o estabelecimento de rankings avaliativos, concorrência e diretrizes de eficiência, eficácia e produtividade – mantras de uma cultura estatística, verdadeira “quantofrenia”<sup>12</sup> em detrimento da formação humana e caminho para novas formas de dominação (servidão).

E, quanto mais as instituições educacionais enquadraram-se à ideologia neoliberal, notadamente as forças do mercado e da política – com suas diretrizes pautadas pela educação mercadoria mais reclinam-se no Leito de Procrustes<sup>13</sup>, abdicando de sua natureza humanizadora e gestando relações desumanizadoras nos espaços educacionais, negando o próprio ideário da Gestão Democrática – a construção de uma sociedade mais justa.

Não à toa, a “nova razão do mundo” (DARDOT; LAVAL, 2016) objetiva plasmar indivíduos flexíveis, adaptáveis ao espetáculo dantesco do mercado cujos valores naturalizam a irracionalidade do reality show neodarwinista (eliminando os considerados “fracos” e “inaptos” para o mercado). E, na complexificação do metabolismo social, a sociedade da transparência e da informação sofisticam o espetáculo.

Em outras palavras, o ser humano atomizado, reificado

---

12 Termo cunhado pelo sociólogo russo Pitirim Sorokin (1889-1968) e conforme Fernandes (2013, p. 4, 5), a quantofrenia relaciona-se ao “[...] uso dos números com vistas à testomania, fazendo com que, pelas mãos dos testocratas, ‘quase todos os indivíduos sejam testados, desde o berço até a cova, antes e depois de acontecimentos importantes na sua vida’ (SOROKIN, 1965, p. 51).”

13 Segundo a mitologia grega, Procrusto era um bandido que possuía em sua casa um leito de ferro de seu exato tamanho. Ele divertia-se obrigando a todos os viajantes que capturava a se deitarem no leito; se maiores, cortava-lhes as pernas, se menores, esticava-os, deformando-os, até terem exatamente o mesmo tamanho do leito. Esta metáfora é uma alusão a imposição de padrões, por isso representa a intolerância.

---

em uma espécie de accountable-man (indivíduo accountable, responsável por seus sucessos e fracassos), alienado do seu trabalho, em busca de interesses próprios na sociedade neo-darwinista, “[...] torna-se consumidor de ilusões. A mercadoria é a ilusão efetivamente real, e o espetáculo é sua manifestação geral” (DEBORD, 2013, § 47).

Firmados na cultura da concorrência e/ou confiabilidade política, assiste-se: “[...] a luta geral do homem contra o homem, do indivíduo contra o indivíduo, assim a sociedade burguesa em sua totalidade é essa guerra de todos os indivíduos, uns contra os outros, já apenas delimitados entre si por sua individualidade [...]” (MARX; ENGELS, 2003, p. 135).

Pode-se aferir de Barker (1993) que, nas instituições pós-burocráticas, a sociabilidade sofre alterações definidas pela intensificação dos mecanismos de controle sobre os indivíduos, uma vez que o “locus de controle [é deslocado] da gestão para os próprios trabalhadores, que colaboram para desenvolver os meios de seu próprio controle” (BARKER, 1993, p. 411, tradução nossa). Nas relações educacionais desenvolve-se um ambiente envolto na vigilância entre os pares, pressão por resultados, comparabilidade e humilhações rotineiras, estabelecendo uma espécie de controle concertivo que não apenas obstaculiza a experiência democrática, mas a converte em mero slogan de uma Gestão Democrática formal.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

---



Nesses tempos fraturados na irracionalidade da economia globalizada, o Estado em simbiose com o Mercado tem ampliado os dispositivos de controle sobre a educação, definindo modelos de formação e gestão democrática. Seja com instrumentos de supervisão, avaliação e regulação o mundo educacional tem submergido à centralidade da flexibilidade, adaptabilidade e accountability educacional.

Em uma sociedade marcada pela fratura social, erguem-se do esgoto labiríntico neoliberal a fragmentação no mundo do trabalho, o concorrencialismo, o individualismo e os princípios que norteiam a accountability, agudizando a pressão sobre a educação, sendo-lhe imposta a lógica produtivista. A formação humana – razão de sua existência – é posta em segundo plano ou relegada.

Assim, no prelúdio do velho novo século a sociedade permanece presa à mentalidade autocrática da burguesia e ao ideário de progresso capitalista com seu Moinho Satânico (POLANYI, 2000) – transformações catastróficas e desarticuladoras da vida humana que trituram pessoas desesperadas. Mas, coagida a ‘reformular-se’, a negar seus pilares matriciais – seu papel humanizador e social – e assimilar as descaradas mistificações do capital, cabe à universidade resistir a dominação e auxiliar na construção de novos caminhos.

No jogo da legitimação das políticas educacionais, os dados estatísticos servem para tornar ininteligível as maneiras em que os políticos sustentam seus programas e ocultam/disfarçam as desigualdades sociais, preservando sua imagem go-

---

vernamental mediante uma linguagem que mistifica a realidade. Nesta conjuntura evidencia-se que a efetividade da Gestão Democrática em sentido pleno só é operacionalizada com a superação da ordem do capital, logo, do próprio neoliberalismo. Mas, nesses tempos fraturados, cabe às instituições educacionais – escolas e universidades – resistirem e abjurar da servidão, desfazendo-se da matriz identitária neoliberal e de suas leis inumanas.

## REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen John. **Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.
- BARKER, James, R. **Tightening the iron cage: Concertive control in self-managing teams**. *Administrative Science Quarterly*, v. 38, n.3, p. 408-437, 1993.
- BOVENS, Mark. **Two Concepts of Accountability: Accountability as a Virtue and as a Mechanism**. In.: *West European Politics*, 33, p. 946-967. 2010.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.
- DEBORD, Guy. **Sociedade do Espetáculo**. 1ª ed. 13ª reimpr. Contraponto: São Paulo. 2013.



FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à distribuição do sistema público de educação.** Educação & Sociedade, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Prefácio à Fenomenologia do Espírito. Biblioteca Marxista na Internet.** Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/index.htm>. Acessado: em Dezembro de 2019.

HOBSBAWM, Eric John Ernest. **A era das revoluções, 1789-1948. 37ª ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.**

HOBSBAWUM, Eric. **Tempos fraturados. Cultura e sociedade no Século XX.** São Paulo: Cia das Letras, 2013.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais.** 2ª ed. 3ª reimpr. São Paulo: Editora 34, 2017.

IANNI, Octavio. **Metamorfoses do escravo: apogeu e crise da escravatura no Brasil meridional.** São Paulo, Difusão Européia, 1962.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos.** Rio de Janeiro: Contraponto (PUC-Rio), 2006.

\_\_\_\_\_. **Linguistic change and the history of events.** The Journal of Modern History, v. 61, n. 4, p. 649-666, 1989.

---

- \_\_\_\_\_. Reinhart. **Uma História dos Conceitos: problemas teóricos e práticos**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v.5, n. 10, p. 134-146, 1992.
- LIMA, Luiz Cesar de. **Classe, Cultura e Experiência: E. P. Thompson e o culturalismo nas Ciências Sociais**. 2008. 91 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.
- LUKÁCS, György. **Os princípios ontológicos fundamentais em Marx**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda, 1972.
- \_\_\_\_\_. György. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2013. 2v.
- \_\_\_\_\_. György. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012. 1v.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008 [1859].
- MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011 [1852].
- \_\_\_\_\_. **O Capital, vol. 1**. Centelha - Promoção do Livro, SARL, Coimbra, 1974. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol1capo7.htm#topp>. Acessado em: dezembro de 2015.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Editorial “Avante!” - Edições Progresso Lisboa - Moscou, 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/index.htm>. Acessado em: junho de 2015.



\_\_\_\_\_. **A Sagrada Família.** São Paulo: Boitempo, 2003.

MENEZES, Hermeson Claudio Mendonça. **A accountability educacional – arquétipo do Estado Gerencial e Avaliador: os des(caminhos) da democracia e a preservação do establishment.** 2019, 392 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza/CE, 2019.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo, Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Filosofia, Ideologia e Ciência Social.** Tradução: Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008, p. 77.(grifo nosso)

\_\_\_\_\_. **O desafio e o fardo do tempo histórico.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MÜLLER, Ricardo Gaspar. **Razão e Utopia: Thompson e a História.** 2002. 289 f. Tese (Doutorado em História Social) – Curso de História Social, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2002.

POLANYI, Karl. **A grande transformação: as origens da nossa época.** Rio de Janeiro: Campus, 2000.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. **Educação, experiência e emancipação: contribuições de E. P. Thompson para a história da educação.** Trabalho Necessário, Ano 12, n. 18, 2014.

SCOTT, James C. **A dominação e a arte da resistência: discursos ocultos.** Lisboa/Portugal: Ed. Letra Livre, 2013.

SILVA, Armando Corrêa da. **As Categorias como Fundamento do Conhecimento Geográfico.** In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria A. (orgs). Espaço Interdisciplinar. São Paulo. Nobel, 1986.

SOUZA, J. **A ralé brasileira: quem é e como vive.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em Comum.** São Paulo, Cia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **A miséria da Teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser.** Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981.

\_\_\_\_\_. **As peculiaridades dos ingleses e outros estudos.** Campinas, Edunicamp. 2001.

VIANA, Nildo. **A Consciência da História. Ensaios sobre o Materialismo-Histórico Dialético.** 2<sup>o</sup> edição, Rio de Janeiro, Achiamé, 2007.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ŽIŽEK, Slavoj. **Acontecimento: uma viagem filosófica através de um conceito.** Rio de Janeiro: Zahar, 2017.





## CAPÍTULO 5

# A POLÍTICA DE ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA: ATENDE A UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA?

Maria Rosângela de Souza<sup>1</sup>

Clarice Zientarski<sup>2</sup>

### 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a política de accountability na educação básica do município de Fortaleza, realizando interconexões com a realidade na sua totalidade e historicidade, visando compreender as bases que fundamentam e legitimam políticas públicas no meio educacional tendo em vista que a lógica de uma accountability no meio educacional constituída pelos elementos de avaliação, prestação de contas e responsabilização, interfere na condução da educação brasileira de forma a distorcer a busca por uma educação humanizadora. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é analisar a política de accountability, com ênfase na avaliação, na educação básica do mu-

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação Brasileira pela UFC na Linha Trabalho e Educação. Licenciada em Filosofia pela UFC. Especialização em Psicologia Social e Comunitária pela FATECI. E-mail: mrsouzas@gmail.com.

<sup>2</sup> Pós-Doutora em Educação pela UNOESC. Doutora em Educação pela UFSM. Professora efetiva do PPGE-UFC. Diretora da Pós-Graduação da FACED/UFC. E-mail: claricezientarski@yahoo.com.br.



nicípio de Fortaleza, visando compreender a que atende esse modelo de política.

Neste estudo, a educação é compreendida como um fenômeno próprio dos seres humanos (SAVIANI, 2013), tornando-se, portanto, uma área de extrema importância para buscar a emancipação humana, entretanto, sabe-se que o rumo da educação brasileira vem sofrendo influências do capitalismo, inclusive, Mészáros afirma:

O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. [...] É por isso que hoje o sentido de mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Quanto ao modelo de accountability, pode-se dizer que há décadas ele vem marcando as políticas de vários países, não sendo diferente no Brasil, quem vem incorporando, na educação, princípios de mercado, como a eficiência, eficácia, desempenho, resultado, cuja migração se dá pela influência de organizações internacionais, como o Banco Mundial (BM), típico da influência capitalista, onde avaliar para se ter resultados quantitativos é o que interessa para a educação.

---

Nesses moldes, emerge então a problemática desse estudo, qual seja: a política de accountability educacional na rede municipal de ensino de Fortaleza atende a uma educação que busque a humanização? O que eclodem questões, dentre elas: quais os impactos que a política de accountability promove no meio educacional?

Como premissa para essa problemática e resposta à questão acima elencada, tem-se que a política de accountability na educação na rede municipal de ensino de Fortaleza dá ênfase na avaliação externa que favorece à competição distorcendo o fim da educação como humanização.

Assim, como método de pesquisa segue-se o materialismo histórico-dialético, o qual toma a totalidade para investigar a realidade concreta e como afirmou Marx (2008) que o método cientificamente exato é aquele que considera o seguinte:

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. (MARX, 2008, p. 258).

Trata-se, portanto, de um estudo fundamentado na perspectiva sócio-histórica, postura que envolve busca de subsídios em obras de vários autores e épocas, de forma crítica e dialética, tendo a análise bibliográfica e a abordagem qualitativa como



guia para realizar as devidas interconexões do objeto de estudo com a realidade na sua totalidade e historicidade.

Nesse sentido, o trabalho se estrutura em três seções, com exceção da Introdução, sendo: seção 1 – sobre a educação na atual conjuntura brasileira; seção 2 – sobre a política de accountability na educação na rede municipal de ensino de Fortaleza e seção 3 – destinada à guisa de conclusão para apontar que a educação brasileira segue os ditames capitalistas usando a política de accountability com ênfase na avaliação externa para buscar resultado.

## **2 A EDUCAÇÃO NA ATUAL CONJUNTURA BRASILEIRA: RUMO AO MERCADO?**

Para compreender a conjuntura de qualquer país, é de suma importância entender como se inicia esse processo, dessa forma:

Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas que por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica. (MARX; ENGELS, 2007, p. 86).

Nas pesquisas do IBGE (2019), o qual divulgou, recente-

---

mente, que a extrema pobreza e desigualdade no Brasil crescem há 4 anos, fato preocupante em todos os aspectos, principalmente na área educacional, quando se pensa numa sociedade, cuja dignidade dos sujeitos esteja comprometida, pois afinal, não se tem como negar que essa desigualdade contribui, de forma intensa e rápida, para acirrar a luta de classe.

Por esta razão, cabe ao pesquisador, principalmente na área das Ciências Humanas, empreender esforços para assimilar a conjuntura político-sócio-econômica não só local, mas mundial, uma vez que são organismos multilaterais - obedientes às leis do mercado impostas pelo capitalismo -, que interferem nas políticas públicas da América Latina, conforme se pode constatar a partir de uma breve leitura sobre o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL), criado em 1996, cujo papel é atuar em favor de reformas que atendam necessidades empresariais (SCHNEIDER; NARDI, 2019).

Ora, se neste estudo, compreende-se que a educação não é uma mercadoria (MÉSZÁROS, 2008), ou seja, ela não pode ser entendida como um objeto manipulável e descartável, mas, como perspectiva emancipatória, uma educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2008), se faz urgente entender seu papel como sendo o desenvolvimento de consciência em que os indivíduos se sintam engajados no processo transformador da realidade social, cuja sociedade seja de igualdade e justiça social.

Entretanto, como se sabe,



A sociedade civil abarca o conjunto do intercâmbio material dos indivíduos no interior de um estágio determinado das forças produtivas. Ela abarca o conjunto da vida comercial e industrial de um estágio e, nessa medida, ultrapassa o Estado e a nação, apesar de, por outro lado, ela ter de se afirmar ante o exterior como nacionalidade e se articular no interior como Estado”. (MARX; ENGELS, 2007, p. 74).

É o Estado, então, o órgão que deve empreender esforços no sentido de promover melhores condições de vida para sua população, no entanto, esse Estado, que é mais Avaliador (AFONSO, 2013) que provedor, atua na verdade como um órgão de controle econômico e social (PEREIRA, 1997), desprovido de qualquer interesse em prol do coletivo, deixando a classe trabalhadora, denominada por Antunes (1995), “a classe-que-vive-do-trabalho”, a mercê de suas políticas públicas eivadas de interesses particulares, marcadas pelo interesses de mercado.

Se para Saviani (2013), “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, significa que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (p. 11), é dizer que o homem, para sobreviver, tem que adaptar a natureza a si através do trabalho e somente dessa forma, ele pode transformá-la e nesse vínculo com a natureza, o homem também se transforma, o que se infere que não há separação entre educação e trabalho, pois há uma identidade (SAVIANI, 2007, p. 155).

E é nessa relação do homem com a natureza, num mo-

---

vimento real pela busca de sua subsistência, que o homem se torna humano, pois este não nasce pronto, ele se torna homem (SAVIANI, 2007), cuja origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. É dessa forma que a educação se destina à promoção do homem (SAVIANI, 2012), e este homem é um ser social (MARX, 2008), o que o faz se relacionar com os outros em sociedade ao mesmo tempo em que produzem seus meios de existência para sobreviver, entretanto, diante de uma sociedade capitalista em que se acirram diariamente a luta de classes, essa sobrevivência fica ainda mais comprometida, bem como o processo de humanização através da educação.

Mészáros, ao pensar o que seria uma educação para além da fronteira do capitalismo, na sua obra *A educação para além do capital* (2008), remete, inicialmente, sua análise acerca da natureza da educação, buscando na sua especificidade entender os fins da educação, uma vez que “o impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35), razão por que se torna tão relevante a compreensão da educação para além desse sistema que legitima interesses particulares.

Este autor defende que é no ser humano que se encontra a possibilidade de criar, construir uma educação que prime pela transformação social e não se limite ao interior de uma escola, haja vista que não é só a educação formal que promove transformações, e sim, além dessas fronteiras, os atos educativos que envolvem movimentos sociais, sociedade civil, comunidades de base, sindicatos, dentre outros.

---



Se Mészáros (2008) afirma que “naturalmente, as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações do capital” (p. 42) e, sendo a escola responsável por reproduzir o sistema social vigente e, portanto, as diferenças de classes, torna-se preocupante o futuro da educação. Entretanto, deve-se atentar para o fato de que “A visão da escola capitalista, apenas como reprodutora das relações sociais capitalistas de produção, deixa de lado a verificação dos conflitos que ela encerra, opondo ao efeito reprodutor, um efeito contrário, “conscientizador-libertador”, que dá ensejo à síntese superadora dessa contradição que lhe é inerente” (ROSSI, 1980, p. 151-152).

Mészáros também apresenta uma possibilidade para que a educação contribua com a transformação, afirmando:

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica de nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais, elas devem ser essenciais. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Entender essas soluções essenciais é compreender que as

---

---

instituições escolares, há mais de 150 anos (MÉSZÁROS, 2008) transmitem um quadro de valores que se faz reconhecer e ser validado pelos interesses mundanos do capitalismo, o qual estabelece suas diretrizes como uma “ordem natural” em que todos devem ser submetidos, razão pela qual afirma que, “A história deve então ser reescrita e propagandeada de uma forma ainda mais distorcida, não só nos órgãos que em larga escala formam a opinião política, desde os jornais de grande triagem às emisoras de rádio e televisão, mas até nas supostamente objetivas teorias acadêmicas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 37).

Ao pensar, então, a educação no âmbito das instituições escolares formais, há que se refletir também, concomitantemente, na sociedade como um todo, uma vez que essas instituições isoladas não podem promover atos emancipatórios, nem esperar da sociedade mercantilizada (MÉSZÁROS, 2008) uma atitude, pois “as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Entretanto, o que se constata é o avanço dos sistemas de avaliação em larga escala que se insere na conjuntura da obtenção de mais informações sobre o desempenho da unidade escolar, tendo em vista que Brooke (2006) afirma que é mediante essas informações - que se tornam públicas - que os gestores e outros membros da equipe escolar são apontados como responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição, podendo os mesmos serem culpabilizados caso não atinjam o

---



---

ranking posto pelos ditames do capitalismo.

Esse modelo fomenta mais e mais o espírito de competição, transformando esses indivíduos em rivais, o que contraria a concepção de Mészáros sobre educação, que jamais pode ser tratada como mercadoria, nem como instrumento negociável fundamentado em rankings. Nesse contexto, o importante é frisar que a educação não pode ser limitada como um objeto descartável, mas, como um processo humanizador, com perspectiva emancipatória, uma educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2008), ou seja, é necessário que se entenda o papel da educação, também como possibilidade, desenvolvimento de consciência em que os indivíduos se sintam engajados no processo transformador da realidade social atual, que é de desigualdade, de ranqueamento, de competição, entre outras características, impedindo, portanto, conforme Mészáros (2008), a tarefa de uma transformação social ampla e emancipadora.

O agravante atualmente é esse cenário desolador - não só local, mas mundial - da pandemia de Covid-19, em que o Brasil com o descaso do governo federal em tomar providências urgentes na área da saúde, acaba por agravar ainda mais a situação, onde comércios, indústrias, e serviços, tiveram que parar suas atividades a partir de Decretos que incluíram o fechamento de escolas e universidades, e a saída encontrada para a educação escolarizada foi abrir as portas para o trabalho home office e o ensino remoto.

Segundo Saviani e Galvão (2021),

conhecemos as múltiplas determinações do “ensino” remoto, entre elas os interesses privatistas colocados para educação como mercadoria, a exclusão tecnológica, a ausência de democracia nos processos decisórios para adoção desse modelo, a precarização e intensificação do trabalho para docentes e demais servidores das instituições (p. 38).

No estudo desse autor, há uma discussão nas implicações pedagógicas do “ensino” remoto, inclusive, coloca aspas por entender inadequado essa denominação – ensino - devido a modalidade precarizada de atividades virtuais empregadas (SAVIANI; GALVÃO, 2021), que alcançaram a educação pública, tanto a nível estadual como municipal, o que causa preocupação quando nos deparamos com escolas sem acesso à internet, nem computadores, ou seja, sem insumos necessários a este tipo de prática educativa.

As consequências que se tem pela frente são inúmeras, complexas e seríssimas, pois se está diante de uma situação que obriga a todos o isolamento, mas ao mesmo tempo sem perder as relações que já foram construídas, sem se enclausurar numa sala ou quarto, atendendo um modelo precarizado, empobrecido (SAVIANI; GALVÃO, 2021), e que, conseqüentemente, poderá reverberar na formação do sujeito, que tendência se tornar antissocial, egoísta e competitivo. Com a pandemia, o processo de precarização da Educação pública aprofunda-se, incorporado pelo governo, como solução para a dificuldade de oferta presencial, ao promover a substituição das atividades presenciais



---

por atividades a distância, utilizando recursos e metodologias já disponibilizados pela Educação a Distância (EAD).

Dessa forma, os impactos sofridos na área da educação são os mais diversos, desde a evasão escolar com a modalidade de ensino remoto, bem como a obsessão avaliativa (AFONSO, 2007), quando se toma a avaliação como central para o controle nas escolas. Vale sempre ressaltar que tratar da educação sem compreendê-la como política pública e social, bem como as interconexões com a conjuntura econômica, política e social e até a crise sanitária atual, é impossível.

### **3 A POLÍTICA DE ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA: APELO AO RESULTADO?**

O debate sobre o modelo de accountability - que tem se tornado recorrente na construção e disseminação de uma tendência para o mercado sob o ideário neoliberal - foi implantado no Brasil através da regulamentação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2005, através da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2007. No entanto, é necessário entender como e por que se “abriram as portas” para esse modelo, pois os estudiosos apontam que,

Na América Latina, onde projetos nacionais, regionais e internacionais têm sido introduzidos para um desenvolvimento orientado para o mercado, com base na concorrência internacional, o Centro Latinoamericano da Adminis-

tración para el Desarrollo (Clad) vem exercendo importante papel orientador no campo da administração pública e na adoção do que designa de reforma gerencial (SCHNEIDER; NARDI, 2019, p. 38).

Esse Centro (Clad)<sup>3</sup>, promoveu muitas discussões em torno das intervenções de organizações internacionais, que estão alheias à situação local de sociedades da América Latina, e em relação aos serviços públicos:

O Centro ressalta que nos últimos anos as atenções recaem sobre a necessária ampliação da transparência nos serviços públicos e que, embora considere fundamentais os passos dados na década de 90, a responsabilização da administração pública não logrou maiores avanços, especialmente pela forma dispersa e desarticulada com que foi realizada. Como se pode depreender, assente na nova gestão pública latino-americana, a responsabilização ganha força na agenda política da América Latina. (SCHNEIDER; NARDI, 2019, p. 38-39).

Inclusive, esse Centro faz uma análise da trajetória da recente gestão pública e no apontamento de prioridades que respondem por uma atualização da agenda modernizadora para o século 21 (SCHNEIDER; NARDI, 2019), apontando a avaliação como mecanismo atrelado a indicadores de qualidade na educação, como é o caso do Ideb.

---

3

Para mais informações sobre a temática, o site para pesquisa é <https://clad.org/>.



---

Ressalte-se que a atuação de órgãos internacionais financeiros, como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros, interferem no rumo da educação latino-americana recomendando aos Estados “reforçar os sistemas de informação (incluindo novos indicadores, uso mais sistemático de dados e uma ampliação das análises qualitativas), desenvolver novos canais de investigação e buscar maior conhecimento dos resultados da aprendizagem” (DE FREITAS, 2005, p. 92), o que se constata no Estado do Ceará, quando enaltece um indicador como o Ideb.

Dessa circunstância, emerge a política de accountability não só como informação, uma vez que “A avaliação aparece principalmente como recurso para informar a funcionalidade econômica da educação (DE FREITAS, 2005, p. 89), mas como controle, utilizando-se de mecanismos como avaliações internas e externas destinadas a mensuração de resultados que poderão intervir tanto no desempenho da gestão escolar como do professor, afinal, o fim último dessa política sinaliza exclusivamente para o resultado, para a mensuração, como se pudesse medir, quantificar a educação.

Esse controle que adentra as escolas públicas brasileiras assemelha-se à política educacional implementada nos Estados Unidos com a lei No Child Left Behind <sup>4</sup>e o Common Core<sup>5</sup>, que

---

4 Expressão traduzida por “Nenhuma Criança Fica para Trás” (NCLB), lei aprovada no governo do presidente Bush (EUA), cujo objetivo era: todas as crianças seriam “proficientes” em leitura e matemática até 2014, ou seja, se tratava de ordem federal que todos tinham que acatar, e não de um estímulo ao ensino, fase esta que marcou a nova era de testagem e responsabilização nas escolas públicas dos Estados Unidos. (RAVITCH, 2011).

5 Traduzida por “Núcleo comum”, se trata de uma espécie de “base nacional comum” americana voltada

---

---

no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entretanto, a política dos Estados Unidos da América (EUA), segundo Ravitch (2011), que expôs sua experiência no processo de implementação e desenvolvimento dessa política de testes para resultados e responsabilização verticalizada e cheia de efeitos colaterais, fracassou. (FREITAS, 2018).

Dessa forma o Estado funciona como um órgão Regulador ou Avaliador, um órgão de controle, desprovido de qualquer interesse em promover melhores condições de vida da população que é definida como ‘aquela que vive do trabalho’, vislumbrando assim uma contraposição à elite dominante, a qual cria e modela políticas públicas, já viciadas, para beneficiar-se, tirando os direitos da classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 1995), ou seja, revela-se facilmente a luta de classes existente nesse contexto.

O Estado do Ceará, precursor em adotar política enredadas com o ‘espírito do capitalismo’ a partir dos anos de 1990, teve como resultado a criação de sistemas de avaliação mediante o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece), o qual vem se aprimorando à proporção que se aperfeiçoa a tecnologia e as demandas do mercado.

Tomando o contexto do Estado do Ceará, informa-se, inicialmente que,

A trajetória brasileira da avaliação educacional em larga escala é marcada por três momentos históricos distintos.

para um núcleo central de standards em leitura e matemática. Foi montada por envolvimento dos Estados americanos e implementada pelo governo federal americano, por adesão em troca de acesso a recursos federais. (FREITAS, 2019).



O primeiro período (1990-1997) é considerado o alicerce, tem como marco a implantação do Sistema de Avaliação da Educação (SAEB). O segundo período (1997-2007) caracteriza-se pelo surgimento da Prova Brasil e das avaliações externas realizadas pelos sistemas estaduais de educação. E o terceiro período (2007 -) distingue-se por ser fortemente influenciado pela tendência de prestação e de rendição de contas (accountability) atreladas às medidas e às metas de desenvolvimento educacional. (ARAÚJO, 2016, p. 18).

## **4 AINDA, SE DEPARA COM A INFORMAÇÃO DE QUE:**

O município de Fortaleza continua avançando nos resultados do Spaece, realizado anualmente pelo governo do Estado para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos das escolas públicas municipais e estaduais. Em 2015, 146 escolas alcançaram nível desejável de alfabetização. Além disso, pela primeira vez, após 8 anos de avaliação, Fortaleza atingiu a proficiência média exigida, registrando a pontuação de 160,2. O número de escolas que estão no nível mais alto, o desejável, de aprendizagem em alfabetização passou de 20, em 2012, para 30, em 2013, 74, em 2014 e 146, em 2015. Fortaleza também cresceu 12,9 pontos na proficiência média dos alunos do segundo ano do ensino fundamental, aumentando de 131,4 pontos, em 2012, para 147,3, em 2014 e 160,2 em 2015. (PREFEITURA DE FORTALEZA, 2020).

Desde o início da década dos anos de 1990 “a avaliação já ganhava relevância como política do Estado em todo mundo, principalmente a partir da Conferência de Jontien, Tailândia, coordenada pela UNESCO” (NETO, 2007, p. 8), ou seja, a avaliação vai se tornando protagonista no mundo educacional de forma a ser legitimado no Brasil com o Plano Nacional de Educação para Todos, elaborado pelo Ministério da Educação em 1993.

Nesse ponto é relevante destacar que, atualmente, os documentos que norteiam a educação básica são a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. Outros documentos fundamentais são a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente. (MEC, 2020).

Quando se trata da educação básica, que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, é um conceito novo, é um direito e uma forma de organização da educação nacional - inclusive, está presente no texto constitucional de 1988 no art. 210 -, reúne três etapas como a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, consideradas como sendo a raiz, o tronco e seu acabamento, respectivamente, do processo educativo (CURY, 2015), cuja organização se dá em regime de colaboração com a União, os estados e os municípios.

Ressalta-se que a educação básica, como direito, aprofundou-se no Brasil com a aprovação da Lei nº. 11.274/06, pela

---



---

qual o ensino fundamental obrigatório passou a durar nove anos, iniciando-se aos 6 anos de idade (CURY, 2008), cujo processo de avaliação, que envolve as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, na maioria dos estados brasileiros, associa a qualidade da educação aos resultados nos testes de desempenho cognitivo, característico da era da accountability escolar (ARAÚJO, 2020).

O Spaece é uma avaliação estadual que abrange as escolas públicas das redes estadual e municipais do Ceará, avaliando os alunos da Educação Básica - especificamente dos 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e todos os anos do ensino médio - utilizando testes, com itens elaborados pelos professores da Rede Pública, tendo como orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação (MEC) e os Referenciais Curriculares Básicos da Secretaria da Educação do Estado (Seduc) (PREFEITURA DE FORTALEZA, 2020).

Apesar de Shiroma e Evangelista (2011) concordarem que ‘avaliar é preciso’ em decorrência de aferir a situação do aluno, para reverter o quadro - caso ele esteja abaixo da média -, elas nos chamam a atenção que no âmbito dessas políticas, eivadas de discursos ‘melhorar a qualidade da educação’, o que se observa é a reificação da qualidade, ou seja, a qualidade, que é subjetiva, agora está sendo objetivada em resultados. Está tornando uma ‘coisa’, um objeto que pode, a qualquer tempo, ser trocado ou ser descartado, em prol de resultados que sirvam para o setor econômico, para a corrida ao mercado.

A Rede de Ensino de Fortaleza é reconhecida como a

---

quarta maior das capitais brasileiras em número de matrículas (antecedida por São Paulo, Rio de Janeiro e Manaus), e primeira do Nordeste, conforme o Censo Escolar 2019<sup>6</sup>, com mais de 228 mil alunos matriculados no ano corrente, inclusive, pelo quinto ano consecutivo, essas escolas alcançaram os melhores resultados no Sistema de Avaliação Permanente da Educação Básica do Estado do Ceará (Spaece) e no Spaece-Alfa<sup>7</sup>, sendo homenageadas no Prêmio Escola com Excelência em Desempenho (Pemed)<sup>8</sup>. (PREFEITURA DE FORTALEZA, 2020).

Entretanto, de acordo com os dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU), o município de Fortaleza ocupa a 467<sup>o</sup> posição no ranking dos 5.565 municípios brasileiros com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,695, (BRASIL, 2019), considerado mediano, uma vez que esse índice varia de 0 a 1, enquanto o Estado ocupa o 15<sup>o</sup> lugar com IDHM Educacional de 0,682, (BRASIL, 2019), números que contrariam um discurso de educação com qualidade onde alcançamos um índice mediano.

Vale ressaltar que desde a Constituição Federal de 1988, alterada diversas vezes por medidas provisórias, pela Lei de Di-

6 O Censo Escolar é realizado anualmente. O período de coleta é definido por meio de Portaria, e, nos últimos anos, o início da coleta tem sido a última quarta-feira do mês de maio, instituída como o Dia Nacional do Censo Escolar, conforme a Portaria MEC nº 264/07. Essa data de referência foi escolhida para se adequar ao calendário escolar de um país com a grandeza e a diversidade do Brasil. É importante salientar as Responsabilidades e Deveres no Censo, o qual é realizado de forma descentralizada, por meio de uma colaboração entre a União, os estados e os municípios. (INEP, 2020).

7 O Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação (SEDUC), vem implementando, desde 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE. Esse sistema tem por objetivo fornecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar aos professores, dirigentes escolares e gestores um quadro da situação da Educação Básica da Rede Pública de ensino. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2020).

8 O Prêmio Escola com Excelência em Desempenho (Pemed) acontece desde o ano de 2015 na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e visa premiar as escolas municipais que obtiveram os melhores resultados de Alfabetização e do 5<sup>o</sup> ano no Sistema de Avaliação Permanente da Educação Básica do Estado do Ceará (Spaece). (PREFEITURA DE FORTALEZA, 2020).



---

retrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996, pelo Plano Nacional de Educação (PNE), entres vários decretos e projetos, constata-se a legitimação e implementação de políticas de avaliação em larga escala, o que representa a busca pela quantificação da educação e não, pela qualidade, o que resultou no aprimoramento de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O IDEB foi criado em 2007, o qual é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (MEC, 2019), ou seja, este índice envolve o desempenho das avaliações em larga escala e serve para conduzir política pública usando o slogan ‘melhorar a qualidade da educação’ básica.

Em prol dessa ‘qualidade’, termo citado legalmente desde a Constituição Brasileira de 1988, é que se estabelecem metas, como o “Compromisso Todos pela Educação”, introduzido pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o que promove a adoção de medidas e comprometimento por parte de gestores escolares a busca por melhores resultados mediante o IDEB.

Frisa-se ainda que, durante os últimos 30 anos, verifica-se a diversificação nas práticas de gestão educacional com base nos resultados, os quais “gerados pelos sistemas estaduais de avaliação educacional estão sendo usados para finalidades que variam entre a criação de indicadores estaduais de desenvolvimento educacional e a avaliação de desempenho individual de diretores escolares (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 18), fato

---

---

constatado com a regulamentação pelo Saeb, em 2005, de um dispositivo indicador de qualidade, no caso, o Ideb, empregado para aferir o desempenho dos alunos. (SCHNEIDER; NARDI, 2019).

Acrescente-se que por conta de uma política por resultados, foi criada, no Ceará, a Lei n.º 14.023 de 17/12/2007, a qual tratou sobre “a distribuição da cota estadual do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS) para os municípios, de acordo com os resultados do Spaece” (ARAÚJO, 2020, p. 93), o que proporcionou investimento no ensino fundamental dos municípios cearenses. E partir daí, se criou a Lei n.º 15.922 de 15 de dezembro de 2015, cujo artigo 1º, inciso II reza que: “- 18% (dezoito por cento) em função do Índice Municipal de Qualidade Educacional de cada município, formado pela taxa de aprovação dos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e pela média obtida pelos alunos de 2º e 5º ano da rede municipal em avaliações de aprendizagem” (ARAÚJO, 2020), ou seja, as avaliações ganham destaque de forma a alinhar os resultados à ‘qualidade’ no ensino

Segundo Fernandes e Gremaud (2009, p. 12), “o Brasil passa a ter, a partir de 2005, um sistema nacional de accountability da educação básica”, tendo o IDEB como “o principal indicador de accountability do país” (p.15), ou seja, estamos diante de um grande indicador que serve para ‘medir’ a qualidade da educação através de testes e resultados e que vem sendo realizado e divulgado a cada dois anos, tendo o Estado do Ceará apresentado os melhores resultados em relação ao país.



É nessa circunstância que pode acontecer o que Freitas (2018) revela na sua obra *A reforma empresarial da educação*: “Cria-se um culto à nota mais alta que tudo justifica: inclusive o fechamento das escolas e sua conversão em escolas terceirizadas, iniciando o processo de constituição de um mercado educacional” (FREITAS, 2018, p. 81), o que não está distante de acontecer no município de Fortaleza.

## 5 À GUIA DE CONCLUSÃO

Inferre-se, inicialmente, que a dimensão desse trabalho se enquadra na totalidade concreta, política e social, tanto dos sujeitos como das instituições governamentais, onde se concretiza e se legitima a política de accountability dando ênfase ao instrumento ‘avaliação’ que ganhou centralidade no mundo educacional, influenciada por organismos internacionais como o Banco Mundial, cujo objetivo é apenas econômico.

É fato que o Estado do Ceará é o precursor em adotar modelos de políticas por resultado na educação mediante o Saeb e o Ideb, desprezando a realidade local que apresenta alto índice de desigualdade social, corroborando com a afirmativa de que essas políticas de cunho capitalista não têm interesse no processo de humanização da sociedade, mas antes, de disseminar a competitividade entre os sujeitos em rumo ao mercado.

Criar políticas educacionais com visão de lucro futuro e redução de custos mascaradas nesse discurso de ‘qualidade no ensino’, é desprezar a realidade de cada um, suas condições so-

---

---

ciais, políticas e ideológicas. E a educação nesse contexto - agravada por recomendações de organismos internacionais -, que busca por resultados através de indicadores como o Ideb, não atenderá à função humanizadora, e sim, à competição entre os envolvidos numa sociedade já caracterizada pela luta de classe.

Recorrer a avaliações educacionais moldadas por interesses econômicos, de mercado, com o mister de atingir metas nunca será um fim voltado para a humanização, e sim, um meio usado para atingir o ápice da educação do sistema capitalista qual seja: formar doutores contumazes ao consumo fundamentados numa avaliação fetichizada e manter o controle sobre os autores mediante políticas públicas de cunho capitalista que desvaloriza os docentes e desmoraliza a educação pública e gratuita, além de mercantilizar a educação, desviando o foco da educação – que seria para a humanização - para o mercado.

Portanto, deve-se continuar a empreender esforços para manter a educação pública, gratuita e de qualidade que conserve a tríade: ensino, pesquisa e extensão, atividades que permitirão desvendar mediações fundamentais na concepção de que somente através do conhecimento integrado e compartilhado é que se tem condições de contribuir significativamente na elaboração de políticas educacionais que visem à humanização dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Estado, políticas educacionais e**

---



**obsessão avaliativa.** Contrapontos. Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11 - 22, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, RJ, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** São Paulo: Cortez, 1995.

ARAÚJO, Karlane Holanda. **Os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009. 2016.** 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2016.

\_\_\_\_\_. **O Prêmio Escola Nota Dez e suas implicações à subjetividade das crianças do 2º ano do ensino fundamental do Estado do Ceará.** 2020. 286 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2020.

BROOKE, Nigel. **O futuro das políticas de responsabilização no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, mai./ago. 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica como direito.** Cad. Pesqui. [online]. 2008, vol.38, n.134, pp. 293-303.

DE FREITAS, Dirce Nei Teixeira. **A avaliação educacional como objeto de recomendações internacionais.** Estudos em

---

Avaliação Educacional, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. **Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro.** São Paulo: Campus, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação – nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão popular, 2018.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã. Tradução: Rubens Enderle, Nélio Shneider e Luciano Cavini Martorano.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes para a educação básica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 23 mar. 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução: Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NETO, João Luiz Horta. **Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005.** Revista Iberoamericana de Educação. n. 42, abr. 2007.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle.** Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, (CADERNOS MARE da reforma do estado; v. 1), 1997. 58p.



PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA. *Spaece*. Disponível em: <http://educacao.fortaleza.ce.gov.br/index.php/rede-de-ensino/2-uncategorised/15-spaece>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA. **Notícias**. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/fortaleza-supera-meta-do-ideb-para-2021-e-alcanca-melhor-resultado-da-sua-historia>. Acesso em: 20 mar. 2020.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução: Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROSSI, Wagner. **Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista**. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Moraes Ltda., 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira – estrutura e sistema**. 11<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto**. *Universidade & Sociedade*, ANDES-SN, n. 67, p. 36 – 49, jan. 2021.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. *Accountabi-*

---

lity em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador? ETD – Educ. Temat. Digit., Campinas, SP. v.17, n.1, p.58-74, jan. /abr.2015.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualização nas formas de gestão de professores.** Perspectiva, Florianópolis, v. 29, n.1, p. 127-160, jan./jun. 2011.





# CAPÍTULO 6

## ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL E A GLOBALIZAÇÃO: INFLUÊNCIAS TRANSNACIONAIS EM POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO

Hermeson Claudio Mendonça Menezes<sup>1</sup>

Jessika Candido Araujo<sup>2</sup>

Nairla Mara de Souza França<sup>3</sup>

### 1 INTRODUÇÃO

[...] local e global estão distantes e próximos, diversos e iguais. As identidades embaralham-se, multiplicam-se. As articulações e as velocidades desterritorializam-se e reterritorializam-se em outros espaços, com outros significados. O mundo torna-se mais complexo, mais simples, micro e macro, épico e dramático. (IANNI, 1995, p. 201).

No processo de construção das políticas educacionais vêm ganhando força a partir dos anos de 1990 os debates sobre a transnacionalização, semântica constitutiva da sociedade mundial, envolvendo as redes da globalização. Mediante uma espécie de mandatos difusos (SCHRIEWER, 2001), organiza-

1      Doutorando em Educação (UFC)

2      Graduada em Educação (UFC)

3      Graduada em Educação (UFC)



ções multilaterais de cooperação técnica e financeira, passam a constituir uma rede de referências comuns ou recíprocas entre as nações. Não sem conflito, a influência das redes tem orientado a implantação de modelos educacionais reinterpretados à luz da realidade nacional e subnacional.

Adequadas por meio de reformas estruturais locais (SCHRIEWER, 2001) e/ou assimiladas pela imposição de regras condicionadas a cooperação financeira (DALE, 2002), tem-se operado a transnacionalização das políticas educativas. Esta, em similitudes e rupturas com a internacionalização, tem reforçado a mercantilização da educação, a globalização das políticas educativas (SEIXAS, 2001) e a emergência de fenômenos de padronização, patentes em orientações e medidas políticas nacionais (SCHRIEWER, 1996), sendo acompanhadas por políticas de accountability em educação.

A accountability tem sua origem linguística derivada do latim ‘ad’ + ‘computare’ (contar para; prestar contas a; dar satisfação a; corresponder à expectativa de) (HEIDEMANN; SALM, 2009, p. 303) e afirma-se na ordem da democracia neoliberal como um dispositivo de duplo caráter: político-ideológico e coercitivo-consensual. Como um télos de interação social, a accountability projeta sobre o indivíduo accountable a responsabilidade e o dever de prestar contas sendo, portanto, avaliado por suas ações. (MENEZES, 2019).

Neste cenário, a “accountability ergue-se como uma panceia (ou mesmo um fetiche) pelo facto de a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização serem, supostamente,

---

---

capazes de, por si sós, [...] resolver os déficits e problemas de qualidade da educação pública.” (AFONSO, 2012, p. 472). Na hodiernidade a accountability é antes de tudo um dispositivo de controle e na dialeticidade das relações sociais este dispositivo opera em relações simétricas ou assimétricas entre os sujeitos envolvidos.

O dinamismo das políticas educacionais a nível nacional e subnacional tem demonstrado, conforme Ruff (2019) e Kim & Yun (2019), que os usos da accountability têm se sofisticado, assumindo formas diversas. Dependendo do contexto econômico, histórico e político-social, o fenômeno e a efetivação das políticas de accountability sofrem alteração. Enquanto mecanismo, em conformidade às formas de regulação e regulamentação estatal, a accountability é resultado dos processos de reprodução societária.

Diante do que está posto, a accountability como palavra-chave cultural na sociedade fetichizada é mistificada; e sua externalização holográfica (um amontoado de espectros – eficiência, eficácia, resiliência, produtividade, flexibilidade e performance) passa a gerar ilusões, mistificando a realidade. Medições, comparações, performances são tomadas como o real, legitimando a aparência fenomênica como se fosse a própria essência, reforçando a base da alienação em uma sociedade cindida, concorrencialista. (MENEZES, 2019).

Nesta senda, a accountability com seus efeitos, rankings e standardização, na conjuntura de competitividade global reforça vis-à-vis o fenômeno da transnacionalização em políticas

---



educacionais. Para escrutinar este fenômeno, o ensaio em tela parte da contradição envolvendo as concepções subjacentes à relação entre educação e globalização presentes na oposição entre internacionalização e transnacionalização. Assim, como adverte Bernheim (2008, p. 314),

[...] no cabe confundir internacionalización [...] con transnacionalización del sector educativo [...], que conlleva su transformación en un servicio sujeto a las reglas del mercado, con predominio de los intereses de las empresas educativas transnacionales. Mientras en la internacionalización se propugna [...] por una cooperación internacional solidaria con énfasis en la cooperación horizontal, basada en el diálogo intercultural y respetuosa de la idiosincracia e identidad de los países participantes.

A competitividade conformada às ‘regras do mercado’ é inserida como uma mola propulsora da educação transnacional, sendo uma categoria tensionada pelas exigências de competências e apropriação do conhecimento. Em uma economia globalizada, a educação e o conhecimento são ativos competitivos-chave (BROWN; LAUDER, 1996; CARNOY; RHOTEN, 2002), percebidos como ferramenta indispensável para o acesso ao desenvolvimento tecnológico e desempenho econômico, ou seja, um requisito para vencer a concorrência no mercado mundial.

Na estrutura de um capital mundializado, os grupos e

---

conglomerados econômicos inter e transnacionais, imersos no processo de reestruturação produtiva, retiram dos Estados-Nação o lócus único de organização das redes industriais, comerciais e educacionais em escala mundial. As empresas multinacionais ávidas por lucro tornam-se as principais executoras da dinâmica mundial de acumulação capitalista (MICHALET, 1976 apud MELLO, 2004), transformando o mundo em uma espécie de fábrica global. Para tanto,

O comércio transnacional precisa contar com elementos razoavelmente homogêneos, compatíveis e comparáveis. Isso produz a necessidade de estabelecimento de normas e regras mais ou menos comuns entre os países e a criação de agências supranacionais para a gestão das convergências dos sistemas e reconhecimentos de títulos e diplomas. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 147).

A propósito das concepções subjacentes à relação accountability-globalização no que concerne ao avanço da transnacionalização e implantação das políticas educacionais, deve-se considerar duas concepções teórico-interpretativas: (a) Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC), formulada por John Meyer tendo como base os modelos universais de educação, Estado e sociedade caracterizados por “[...] padrões de relativo isomorfismo e mudança convergente [...]” (MEYER, 2000, p. 18); e, (b) Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), de Roger Dale que considera a economia capitalista mundial como a fonte causal em nível global de múlti-

---



plas transformações, incluindo na educação (DALE, 2004).

Analisar a relação biunívoca entre accountability e globalização na ordem liberal a partir do fenômeno da transnacionalização ergue-se como a problematização norteadora deste ensaio. Além disto, indaga-se: como distinguir a internacionalização da transnacionalização? Como estão posicionadas as políticas educacionais em um cenário de avanço da mercantilização e da accountability educacional?

No processo de internacionalização restritiva opera-se a construção semântica da sociedade mundial (SCHRIEWER, 1997) que legitima o modelo racional e econômico ocidental, valorizando o “estrangeiro” (PEREYRA, 1990). Disto, tem-se os três efeitos base que sustentam a transnacionalização da educação: (i) a normalização das políticas educacionais nacionais; (ii) a criação de uma agenda universalizadora que dissemina modelos, normas e diretrizes em nível das políticas educacionais; e, (iii) acordos internacionais que definem um mandato em Organismos Internacionais (OI), para orientar o sistema mundial. (TEODORO, 2001).

Isto posto, este breve ensaio almeja introduzir o debate sobre educação diante do avanço da sociedade internacional de caris restritiva. Uma sociedade constituída por Estados-Nação “individuais” e autônomos – em outras palavras tem-se indivíduos utilitaristas e livres para escolher (consumir). Nesta lógica, impera o “institucionalismo mundial”, ou seja, as instituições do Estado-Nação e o próprio Estado são modelados/enquadrados/formatados por normas, ideologias e culturas universais

---

comuns, imperando princípios de hegemonia cultural.

## **2 INTERNACIONALISMO E TRANSNACIONALISMO: MARGENS OPOSTAS DO MESMO RIO GLOBAL(IZAÇÃO)?**

No crepúsculo do século XX e alvorecer do XXI, a globalização tem se firmado como um dos principais astros da nova ordem influenciando os (des)caminhos para a educação diante das mudanças das forças supranacionais, abalando desde o Estado-nação às noções de identidade. Segundo Dale (2004, p. 425), para pensar políticas educacionais, hodiernamente, faz-se necessário refletir sua relação com a globalização, em três aspectos: “(a) especificar a natureza da globalização, (b) indicar claramente o que é que se quer dizer com ‘educação’ e (c) especificar como a globalização afeta a educação, seja diretamente de forma identificável ou indiretamente”.

Atualmente, reformas educacionais comuns estão sendo aplicadas em nível global, à revelia das diversidades sociais, econômicas ou culturais. Programas centrados em modelos de accountability, parcerias público-privadas e programas de transferências condicionais – empréstimos financeiros condicionados à adesão às diretrizes educacionais dos OI – têm adquirido o *status* de “políticas educacionais globais” (PEG). Com a globalização e a política educacional global, bem como os impulsionadores globais resultantes desta relação, tem-se operado um institucionalismo sociológico.

---



Assiste-se a um modelo global de escolarização se espalhar pelos mais diversos recantos do mundo, consolidando um modelo cultural. Os Estados-nação têm-se conformado a um ideal burocrático racionalizado, isomórfico de convergência institucional (DREZNER, 2001). No campo educacional expande-se a escolaridade como vitrine política e de gestão dos governos nacionais e subnacionais – busca-se demonstrar à comunidade internacional que se está construindo um Estado moderno. Entretanto, o padrão civilizacional seguido por estes governos, conformados à lógica da Sociedade Mundial, não se conectam a projetos sociais e econômicos de desenvolvimento, mas à reprodução do modelo educacional e de progresso Ocidental (MEYER; RAMIREZ; SOYSAL, 1992).

O processo de acumulação e expansão capitalista, imerso no movimento “sócio metabólico do capital” (MÉSZÁROS, 2015), tem suscitado uma reconfiguração do capitalismo. Esta reorganização ocasionada pela globalização (integrações políticas, econômicas, sociais e culturais em escala mundial) e pela mundialização (financeirização da economia em ordem global) resultou em um fenômeno planetário, no qual acontecimentos locais passaram a ser severamente influenciados por situações externas e vice-versa.

Na esteira da globalização, a mundialização do capital conferiu ao mundo produtivo características que fizeram e ainda fazem as “sociedades do mundo” adaptarem-se às novas exigências do mercado global, submetendo todos os campos da vida social ao capital privado (CHESNAIS, 1996). Assim, têm

---

ocorrido rearranjos nos campos geoeconômicos, geopolíticos e sociais, em função do movimento de subsunção global ao capitalismo neoliberal. Com isso, as potências econômicas, mediante organismos inter e transnacionais, ampliaram a ingerência e as pressões sobre os Estados-nação, sobretudo periféricos, nos quatro cantos do mundo, para a formulação de diretrizes reformistas no campo da educação.

As reformas educacionais de cariz neoliberal, estão orientadas para a eficiência e eficácia, aprofundando a desigualdade social e econômica intra e entre países. Para empreender essas reformas

[...] o capital mundial, que [...], hoje passa a pressionar pela “desregulamentação” e pela privatização de setores públicos – a grande bandeira neoliberal –, quando o que interessa é abrir o mercado mundial e as fronteiras nacionais para o movimento livre de transações comerciais e de investimentos produtivos que passam a ser planejados e geridos nos próprios circuitos internos das grandes firmas transnacionalizadas, cuja “flexibilidade” tornou-se aquela de conseguir deslocar-se de um lugar para outro em conformidade com as vantagens locacionais oferecidas por cada região e correspondentes conjunturas políticas. (MELLO, 2004, p. 20).

A partir da pressão do capital por abertura dos mercados nacionais, reformas de desregulamentação dos Estados e



privatização, abrem-se as portas para a transnacionalização do capital financeiro. Nesta toada, mudam-se as estratégias de acumulação do capital realizando investimentos diretos nos eixos periféricos, reestruturando as alianças internacionais, e por conseguinte flexibilizando o capital produtivo mundializado. (MELLO, 2004).

Para Meyer, Boli Thomas e Ramires (1997) a globalização, por seu turno, para ser devidamente escrutinada deve ser apartada do senso comum que a identifica com a ocidentalização. Os autores afirmam que o mundo capitalista é essencialmente organizado por modelos racionais ocidentais, cuja difusão de valores ocorrem por redes transnacionais – verdadeiras fontes de pressões isomórficas organizacionais.

No cenário global, o isomorfismo é provocado por processos de infusão de valores – institucionalização – no qual as organizações adotam e reproduzem modelos considerados legítimos e eficientes (BOXENBAUM; JONSSON, 2008). Embora o isomorfismo institucional esteja presente na racionalidade neoliberal, existem lacunas e divergências sobre suas formas estruturais. (WOOTEN; HOFFMAN, 2008). No campo educacional evidenciam-se em dois problemas: (a) o quanto as organizações estão sujeitas ao isomorfismo; e, (b) como as organizações mantêm-se heterogêneas, em seus resultados para o sistema e como desenvolvem suas estratégias de gestão. (VERSIANI; MONTEIRO; REZENDE, 2017)

O modus operandi do modelo de gestão educacional – etapa de sedimentação dos processos institucionais (TOLBERT;

---

---

ZUCKER, 1999) – envolve instrumentos, processos e práticas que norteiam as metas organizacionais. Este modelo está ligado aos valores sustentados por um conjunto de escolas, valores que dizem respeito às concepções e à forma de gerir os recursos do processo educacional (CASASSUS, 2002). Nesse sentido, a gestão educacional da escola é responsável pela ação educativa da escola, ou seja, acompanhar a execução das estratégias curriculares, dos conteúdos e a forma de ensinar.

Para pesquisadores filiados à abordagem acadêmico-cultural o isomorfismo não é uma condição *sine qua non* e, tampouco, sinônimo de internacionalização ou universalismo do currículo. As interações acadêmicas resultantes de experiências internacionais devem ser vistas como positivas, pois contribuem para o fortalecimento das diversidades e singularidades em um intercâmbio entre o local e o global. Mas, esta concepção de cooperação, em detrimento da competição, é refreada pela visão da transnacionalização, uma vez que esta concepção parte do enfoque globalista que considera o Estado-nação uma ficção, uma unidade incapaz de dar conta da diversidade organizacional e de identidades dos indivíduos. (ROCHE, 2004).

As organizações transnacionais de natureza financeira, chanceladas pelos sistemas de governança estatal, como o Banco Mundial (World Bank), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) assumem protagonismo. Estas organizações passam a integrarem redes políticas em escala global.



Atuando em parceria com as organizações de recomendação, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), entre outras, as organizações financeiras transnacionais, passam a produzir documentos e eventos, dos mais diversos matizes, sobre a educação.

Produzindo, a partir de pesquisa e produção de dados estatísticos, tomados como expressões do mundo real, estes organismos, mesmo de forma não uniforme/homogênea, elaboram recomendações de como produzir e gerir as políticas públicas dos Estados-nação. O centro nevrálgico de uma agenda globalmente estruturada reflete-se nos grandes projetos estatísticos internacionais, como o Projecto INES do Centre for Educational Research and Innovation da OCDE. Seus indicadores têm sido indutores para os Estados-membros se posicionarem e definirem políticas públicas.

Com seus referenciais de performance, estabelecem-se rankings comparativos, legitimando e sendo legitimados por mecanismos de eficiência, eficácia, performatividade etc. da accountability – responsabilidade e prestação de contas – com ênfase na mercadorização dos sistemas educativos. Com isto, os organismos utilizando de seus discursos e diretrizes técnicas passam a gerar indutores – metas e indicadores – para o funcionamento e integração dos sistemas de ensino ao universo global de internacionalização.

---

---

A educação, torna-se “questão central em todo mundo, porque hoje se reconhece claramente que [ela] interfere decisivamente nos destinos das sociedades e das empresas”. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 61). Desse modo, a educação, está imersa nas contradições do modo de produção capitalista, na qual a “economia é a dimensão primordial da fase atual da globalização, o mercado se tornou razão central da sociedade, e competitividade é a palavra-chave desse fenômeno. Mesmo quando se conclama o valor da cooperação, é no sentido de ampliação da competitividade que se o faz” (ibid. p. 61-62).

Neste amálgama, a educação ocupa posição privilegiada para a consolidação das reformas econômicas e sociais orquestradas pelas economias centrais, a fim de concentrar as riquezas produzidas nos países centrais. Com isto, aprofunda-se as diretrizes direcionadas aos países periféricos, visando a adesão e implantação de reformas educacionais padronizadas com viés gerencialista, como as políticas de *accountability*.

Além disto, tem-se o adensamento das parcerias público-privadas, a autonomia da gestão escolar, a descentralização, as quais ganharam destaque e a roupagem de políticas educacionais globais (PEGs), visando aprofundar o processo de mercantilização da educação. As organizações multilaterais atuam conformando esta lógica mercantil aplicada à educação criando, ideologicamente, discursos e orientações favoráveis às políticas educacionais provindas dos países centrais. A aplicação de reformas é concebida e disseminada como solução política infalível para as diversas crises econômicas e sociais pelas quais

---



passa o país receptor.

No campo da internacionalização deve-se frisar seus dois polos de atração, a interculturalidade e multiculturalidade. O primeiro polo remete à integração e está baseado nas relações de compreensão e solidariedade mútua e respeito à diversidade cultural, tomando a cultura como um patrimônio intangível da humanidade. Diversamente, o segundo polo, a multiculturalidade, implica no contato de múltiplas culturas, mas não se misturam. As diferenças entre as culturas ficam estanques, separadas, imperando a lógica do ‘Um’, que só existe uma verdade a ser seguida. Esta lógica é baseada no binário que existe uma ideia correta (verdadeira) e outra incorreta (falsa), estabelecendo o princípio colonial de cultura hegemônica. (WEISSMANN, 2018).

Nosella (2015b), diagnostica o multiculturalismo como uma expressão pós-moderna em seu aspecto *laissez faire*, e faz uma distinção interessante sobre os conceitos de interculturalidade e de multiculturalismo:

[...] à primeira vista, parece não haver diferença significativa entre os dois. Os prefixos “inter” e “multi”, entretanto, conotam diferenças significativas: inter refere-se a intercâmbio, integração, síntese, ecletismo, unificação cultural; multi refere-se a várias culturas justapostas ou até contrapostas, refratárias a um unitário processo de integração e de hegemonia político-cultural, permanecendo, portanto, em tensão entre si. Nesse sentido, enquanto o interculturalismo já conota solução de conflito, o multiculturalismo expressa

---

contraposição entre culturas diferentes e, portanto, exige do poder do Estado políticas públicas apropriadas a esses conflitos (itálicos no original) (NOSELLA, 2015, p. 2).

Isto posto, pode-se conjecturar que proposições e políticas de internacionalização centradas no multiculturalismo podem induzir ações que fragmentam a sociedade com a falsa ideia de respeito às diferenças e potencializam a conformação dos cidadãos frente às desigualdades sociais – uma sorte de internacionalização restrita ou de transnacionalização. A falsa noção de tolerância é mistificada pela concepção de performance e liberdade de escolha – em outras palavras mercadorização –, fenômenos que reforçam a competição, expressa nos testes de performances, benchmarkings e tábuas de rankings e indicadores.

Pelo ponto de vista da internacionalização transcultural, as instituições de ensino e vis-à-vis a própria educação é beneficiada com acordos internacionais envolvendo intercâmbio, programas de pesquisa, duplo diploma e outras ações que impulsionam a experiência e a compreensão de outras culturas, valores e sistemas educacionais. No entanto, a globalização em simbiose com a mundialização têm-se demonstrado danosas à educação, mediante o fenômeno da transnacionalização, conduzindo: à mercantilização da educação, operada pelas instituições internacionais; à disseminação de centros de certificação, padrões curriculares e sistemas de transferência de crédito; e, a programas de educação on-line, entre outros.



Com a transnacionalização, os países signatários de acordos internacionais devem atender as metas estabelecidas pelos organismos multilaterais, com isto, os Estados são pressionados tanto para gerar resultados educacionais como adequar-se às novas exigências do capital, e gerar retornos financeiros com a mercadoria educação.

Nos Estados Unidos da América, o investimento no setor educacional tem dado um retorno financeiro aos ‘investidores’, e o termo “Education Industry” [Indústria Educacional ou da Educação] é recorrente nos debates financeiro-educacionais. As “empresas” de educação, operando em todos os níveis, do jardim de infância a programas de Doutoramentos, espalham-se em solo estadunidense, destacando-se: Career Education Corporation (CEC), Corinthian Colleges (CCI), Apollo Group (University of Phoenix), Laureate International (Laureate), Education Management Corporation (EDMC) e Whitney International University System.

Tendo como principal concorrente de seus investimentos o Estado, as “empresas” visando expandir sua captação de recursos e dinamizar seu campo de ação, passaram a ter ações cotadas nas Bolsa de Valores, e isto já é uma realidade também no Brasil. As corporações já fazem parte do cenário educacional brasileiro, influenciando ativamente nas políticas públicas no campo educacional. A dimensão capitalista que essas instituições estão alcançando pode ser constatada na fusão da Kroton com Anhanguera Educacional, que se tornou a 17ª maior “empresa” na Bovespa. Destacam-se ainda os grupos de capital

---

aberto, Abril Educação, Pearson e Santillana, que possuem expressiva participação em bolsa de valores.

Nesse mesmo contexto destacam-se ainda as instituições que oferecem assessorias e/ou consultorias para sistemas de ensino, como a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna. Em geral, são instituições que reproduzem os discursos dos organismos multilaterais e/ou de outras think tanks, promovendo, inclusive por intermédio da transferência de políticas e da “agenda globalmente estruturada para a educação” (DALE, 2004), a mitigação das políticas públicas estatais, combatendo ações em prol da educação não-mercantil.

O processo de internacionalização restrita longe de caracterizar-se como facilitador de um campo social global de educação, promotor da solidariedade entre países e de diálogos interculturais é, na realidade, provedor de espaço para a implementação de políticas que veem a educação como mercadoria e como campo de disputa de hegemonia da produção de senso comum. Não obstante, esse fenômeno cede grande espaço à atuação das classes hegemônicas, à intensificação de seus interesses comerciais e à produção de competitividade entre os países, em detrimento das trocas científicas, sociais e culturais.

Cria-se no dicionário pós-moderno, com a concepção de conhecer, uma palavra-força contra o suposto obscurantismo e o sectarismo dos paradigmas de conhecimento e de aprendizagem modernos, tomados como colonizadores totalitários e ideológicos. Sob novos paradigmas estabelece-se, no campo educacional, uma racionalidade pós-moderna com preceitos de

---



cientificidade e civilidade, assentados na sociedade do conhecimento. Opera-se, segundo Santos (2003), uma “ruptura” mediante constelações epistêmicas pluralistas, “paradigmas prudentes” e construtores de caminhos para uma “vida decente”.

Para os ideólogos pós-modernos, a educação deve assumir um caráter pragmático, nem utópico e tampouco distópico; deve estar adequada ao contexto cultural e econômico da racionalidade desejada em um “mundo de mudanças, onde o que conta mais é a capacidade de entender o que ocorre ao redor de si e de crescer continuamente, e não a aquisição de uma habilidade técnica qualquer que se torna obsoleta de uma hora para a outra” (SCHWARTZMAN, 1991, p. 58).

A teoria da sociedade do conhecimento afirma o discurso da qualificação contínua e ininterrupta ao “longo da vida”, componente ideológico que subverte e mascara a realidade. Ao indivíduo cabe adquirir empregabilidade – palavra-fetiche que emerge como álibi para o desemprego estrutural. As pedagogias do aprender a aprender (DUARTE, 2008), ressignificações da Teoria do Capital Humano, “supõe[m] [enganosamente] que a escola possa criar os empregos que o sistema produtivo, por conta da crise do capitalismo, não consegue criar” (ibid., p.10).

Na sociedade que se alvora pós-moderna, os arquétipos hermesianos de conhecimento e saber são guias em um domínio de tensões sempre insolúveis, conduzindo os indivíduos (os inadaptados) para o mundo dos mortos (o desemprego), ou dele retirando-os (os empregados – os indivíduos flexíveis, adaptados às necessidades do mercado).

---

As pressões competitivas associadas a esse fenômeno estão colocando os sistemas educacionais sob pressão da economia do conhecimento e seu imaginário econômico (JESSOP, 2008). No centro das estratégias econômicas por seu contributo para a formação de mão de obra intensiva, a educação passa a ser mensurada considerando padrões de qualidade, aprendizagem e accountability – o indivíduo é responsabilizado por ter adquirido ou não conhecimento. Nisto, as OIs, como transmissoras-chave dos instrumentais de medição, ampliam sua influência sobre os sistemas e reformas educacionais.

Os processos de internacionalização restrita e transnacionalização no campo da educação podem ser identificados na transferência de políticas e gradativa mercantilização da educação, fenômenos presentes direta ou indiretamente na adoção, pelo Estado, de mecanismos de avaliação externa em larga escala para a Educação Básica, notadamente no Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, e no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

Especificando, a nível de exemplo, tem-se o SAEB como sistema que se desdobra em vários instrumentos, como a Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA etc. Nesse âmbito, o PISA insere-se como um dispositivo que norteia ou influencia as diretrizes e políticas nacionais, com suas expectativas de standards internacionais e seus procedimentos de mensuração de resultados e as induções sobre o que deve conter os currículos – conhecimento e competências.

---



Além disso, nessa relação transnacional os países periféricos, como o Brasil, têm escassos financiamentos em educação, ciência e tecnologia. Contando com pouco incentivo e investimento governamental, além de uma dívida externa sem precedentes, esses países estão mais suscetíveis a “compra” disfarçada de adesão de políticas educacionais globais, de serviços transfronteiriços de cariz mercantil e de produção de trabalhadores para os conglomerados internacionais. Não existindo e nem tendo o objetivo real de existir algum tipo de colaboração ou troca mútua entre países de diferentes graus de desenvolvimento.

A educação escolar, sob o ponto de vista do capital, deve ter por finalidade tornar os sujeitos aptos à produção de mais-valor, além de fazer com que essa produção seja consentida. Este empresariado que coaduna e se beneficia da mercadorização da educação necessita que haja a concretização do seu projeto hegemônico e ético-político, controlando a distribuição/comércio da educação, a forma e o conteúdo da capacitação trabalhadora, bem como o apassivamento da classe-que-vive-do-trabalho. (MOTTA; ANDRADE, 2020).

Os governos brasileiros das últimas duas décadas (2000-2020) têm coadunado com esse processo de mercantilização da educação visando atender aos interesses mercantis e perversos de submissão da classe trabalhadora às classes dominantes, e colocar o país em rankings internacionais. Para atender e conseguir implementar essas mudanças, os governos acabaram por consubstanciar políticas de internacionalização da edu-

---

cação, para estabelecer relações com outros países, ainda que essas não trouxessem grandes benefícios para o Estado e sua sociedade civil e ocasionassem enormes gastos públicos para o Estado, em detrimento do investimento interno na produção de ciência e tecnologia e do papel do Estado de garantir a educação enquanto direito.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O fenômeno da globalização amparado na mundialização do capital, tem corroborado com a disseminação e a naturalização da competitividade no setor educacional. Embora este fenômeno, sob a perspectiva da internacionalização transcultural, apresente pontos positivos para a educação a partir das trocas entre os países, o efeito da transnacionalização tem conduzido a um processo de mercantilização da educação, tendo como uma de suas expressões a *accountability* educacional.

É nesse ínterim que se insere as políticas educacionais, permeadas por diretrizes internacionais restritivas e transnacionais – formuladas em uma agenda global para a educação – que objetivam a mercadorização da educação, essa que é posta no rol de serviços a serem ofertados no mercado. E como qualquer serviço/produto a ser consumido deve haver competição em torno dela, a fim de estabelecer uma corrida dos provedores da mercadoria educação pela melhor posição no mercado e nos rankings nacionais e internacionais.

Dessa forma, a transnacionalização em conluio com as

---



políticas de accountability educacional tem causado sérios danos à educação, impactando as políticas educacionais, e a razão de ser das universidades e escolas, tendo por meta convertê-las de instituições humanizadoras para organizações mercantis. Assim, conforme Sahlberg (2004) a globalização tem afetado o ensino e a aprendizagem de três formas: a) o seguimento da cartilha de uma agenda global unificada; b) a padronização do ensino e aprendizagem como instrumento para alcançar um padrão de qualidade gerencial; c) o estímulo a competição não só entre países e instituições privadas, mas também entre as escolas e os próprios indivíduos.

Esse modelo neoliberal disseminado através do fenômeno da globalização pela transnacionalização da educação tem resultado no adensamento das profundas desigualdades que há muito já assolam o interior do setor educacional brasileiro. As escolas são divididas em instituições de boa ou má qualidade, os professores são divididos em eficazes e não eficazes, os estudantes são classificados em aptos ou não aptos a concorrer uma vaga no mercado de trabalho. Assim a classificação de qualidade desses atores é realizada de acordo com o resultado das avaliações padronizadas, que geram índices, padrões e dados quantitativos, os quais vão reverberar em premiações ou sanções aos envolvidos. Portanto, neste cenário de transnacionalização a relação entre a accountability e o fenômeno da globalização tem impactado os processos educacionais, através da implementação de políticas educacionais que conduzem a produção de mão de obra adequada às demandas do mercado.

---

Como resultado da investigação tem-se que as concepções de transferência de políticas no interior dos países e entre os países, bem como as dicotomias entre os “níveis” locais e globais da governança educacional estão permeadas pela mercantilização presente nos processos de mundialização do capital, o que pode contribuir para explicar os processos de accountability e transnacionalização da educação. Logo conclui-se que se faz necessário superar a perspectiva do multiculturalismo que tem influenciado as interpretações sobre a internacionalização, predominante nas análises das políticas educacionais que envolvem as orientações dos Organismos Multilaterais, presentes em suas declarações, convenções e agendas educacionais.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012.
- BOXENBAUM, Eva; JONSSON, Stefan. **Isomorphism, diffusion and decoupling.** In: GREENWOOD, Royston; et al. (Org.). The Sage handbook of organizational institutionalism. London: Sage, 2008. p. 78-98.
- BROWN, Phillip; LAUDER, Hugh. **Education, globalisation and economic development.** Journal of Education Policy, v. 11, n. 1, p. 1-24, 1996.



CARNOY, Martin; RHOTEN, Diana. **What does globalisation mean for educational change? A comparative approach.** *Comparative Education Review*, v. 46, n. 1, p. 1-9, 2002.

CASASSUS, Juan. **Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B.** *Em Aberto*, v. 19, n. 74, p. 49-69, 2002.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

DALE, Roger. **Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”?** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago 2004.

DALE, Roger. **Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comparada?** In: SCHRIEWER, Jürgen (Org.). *Formación del discurso en la educación comparada.* Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor. p. 17-58. 2002.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

DREZNER, Daniel W. **Globalisation and policy convergence.** *International Studies Review*, v. 3, n. 1, p. 53-78, 2001.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Polêmicas do Nosso Tempo, 86).

---

HEIDEMANN, Francisco Gabriel; SALM, José Francisco. (Org.). **Políticas Públicas e Desenvolvimento – Bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: Editora UnB, 2009.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização, 1995.

JESSOP, Bob. **Cultural political economy of competitiveness: and its implications for higher education**. In: JESSOP, Bob; FAIRCLOUGH, Norman.; WODAK, Ruth. (Eds.). *Education and the Knowledge-Based Economy in Europe*. Rotterdam: Sense, 2008. p. 13-39.

KIM, Taeyeon; YUN, John T. **Logics of accountability: Cross-national patterns in schoollevel controls**. education policy analysis archivs. Education Policy Analysis Archives, Arizona State University, v. 27, n. 119, p. 1-34, september/2019.

MELLO, Alex Fiúza de. **Crise mundial e reestruturação produtiva: algumas questões de ordem teórica**. Novos Cadernos NAEA, Belém, v. 7, n. 1, p. 5-30, 2004.

MENEZES, Hermeson Claudio Mendonça. **A accountability educacional – arquétipo do Estado Gerencial e Avaliador: os (des)caminhos da Democracia e a preservação do establishment. 2019**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

MEYER, John W. **Globalização e currículo. Problemas para a Teoria em Sociologia da Educação**. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen. (Ed.) *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000. p. 15-32.



MEYER, John W.; BOLI, John; THOMAS, George M.; RAMIREZ, Francisco O. **“World Society and the Nation-State.”** *American Journal of Sociology*, v.103, p. 144-181, 1997.

MEYER, John W.; RAMIREZ, Francisco O.; SOYSAL, Yase-min Nuhollu. *World expansion of mass education, 1870-1980.* *Sociology of Education*, v. 65, p. 128-149, 1992.

MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado.** Tradução: Maria Izabel Lagoa. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. **O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, e224423, 2020.

NOSELLA, Paolo. **Filosofia da Educação: multiculturalismo e interculturalismo.** 2015. Mimeo.

NOSELLA, Paolo. **Mensagem Eletrônica destinada a Mário Luiz Neves de Azevedo.** 27 Jan 2015b.

PEREYRA, Miguel A. **La comparación, una empresa razonada de análisis. Por otros usos de la comparación.** *Extraordinario: Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y Educación.* *Revista de Educación*, p. 23-76, 1990.

ROCHE, Jean-Jacques. **Théories des relations internationales.** 5. ed. Paris: Montchrestien, 2004.

RUFF, Ryan Richard. **State-level autonomy in the era of accountability: A comparative analysis of Virginia and Nebraska education policy through No Child Left Be-**

**hind.** education policy analysis archives. Education Policy Analysis Archives, Arizona State University, v. 27, n. 6, p. 1-34, january/2019.

SAHLBERG, Pasi. **Teaching and Globalization**, Managing Global Transitions, v. 2, n.1 Spring, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SCHRIEWER, Jürgen. **Formas de externalização no conhecimento educacional**. Cadernos Prestige, Lisboa: Educa, n. 5, p.5-51. 2001.

\_\_\_\_\_. **L'éducation comparée: mise en perspective historique d'un champ de recherche**. Révue Française de Pédagogie, n. 121, p. 9-27, 1997.

\_\_\_\_\_. **Sistema Mundial y Redes de Interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada**. In: PEREYRA, Miguel A. et.al. (Org.). Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Barcelona: Pomares Corredor, 1996. p. 17-58.

SCHWARTZMAN, Simon. **Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade**. Revista Estudos Avançados, São Paulo, v.5, n.13, p. 49-60, set./dez. 1991.

SEIXAS, Ana Maria. **Políticas educativas para o ensino superior: a globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal**. In: STOER, Stephen Ronald; et. al. (Org.). Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise. Porto: Afrontamento, 2001. p. 209-238,



TOLBERT, Pamela; ZUCKER, Lynne. **A institucionalização da teoria institucional.** In: CALDAS, Miguel; FACHIN Roberto; FISCHER, Tânia. (Org.). Handbook de estudos organizacionais. São Paulo: Atlas, 1999. p.196-219.

TUNNERMANN BERNHEIM, Carlos. **La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana.** Avaliação (Campinas), Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 313-336, June. 2008

VERSIANI, Ângela França; MONTEIRO, Plínio Rafael Reis; REZENDE, Sérgio Fernando Loureiro de. **Isomorfismo e variação da gestão escolar na rede pública brasileira de Ensino Fundamental.** Cad. EBAPE.BR [online]. 2018, vol.16, n.3, pp.382-395.

WEISSMANN, Lisette. **Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade.** Constr. psicopedag. [online]. 2018, vol.26, n.27, pp. 21-36. ISSN 1415-6954.

WOOTEN, Melissa; HOFFMAN, Andrew John. **Organizational Fields: past, present and future.** In: GREENWOOD, Royston. et al. (Org.). The sage handbook of organizational institutionalism. London: Sage, 2008. p. 130-148.



# CAPÍTULO 7

## BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AVALIAÇÕES EXTERNAS: UM CAMPO DE DISPUTA DE CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO?

Sandy Naédia Lucas de Oliveira<sup>1</sup>

Francisca Valéria de Sales Peixoto<sup>2</sup>

Kelly Maria Gomes Menezes<sup>3</sup>

### 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho, Base Nacional Comum Curricular e Avaliações Externas: Um campo de disputa de concepções de educação? busca analisar as perspectivas educacionais incutidas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e nas avaliações externas de forma geral. A investigação, ao centrar-se na BNCC e nas avaliações, tem como corpus documental, a consulta de documentos e pareceres nacionais e internacionais, com foco nos Organismos Multilaterais, tendo como base a literatura sobre o tema.

A inserção da Gestão por Resultados e as avaliações educacionais estandardizadas, datam meados da década de 1960, no país. Sua inserção na organização social brasileira, no âmbito

1 Graduada em Administração – UNIGRANDE

2 Mestranda em Educação – UFC

3 Doutora em Educação – UFC

da gestão público-estatal e privada, portanto, é recente. Academicamente, sua existência está ligada às reformas da época do governo ditatorial civil-militar (1964-1985) e às transformações sociais, políticas e econômicas advindas com a onda neoliberal, com seus impactos na Reforma do Estado Nacional, a partir da década de 1990, as quais ainda estão sendo assimiladas (CHIAVENATO, 2011; BRESSER-PEREIRA, 1997; BEHRING, 2003)

A emergência de um modelo de progresso, centrado na reestruturação produtiva, tem atribuído à educação o papel de peça fundamental para o desenvolvimento econômico dos países em geral. Nesse prisma, tomando as avaliações como propulsoras de verificabilidade dos processos educacionais, Organismos Internacionais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, em âmbito mundial, em confluência de interesses com governos nacionais, têm introduzido sistemas de avaliação baseados em standards de modo a produzir um “[...] outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas” (BARROSO, 2005, p. 727).

Em conformidade, as fundações e instituições empresariais – Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Todos pela Educação, Natura, Bradesco, Santander, entre muitos interessados – exercem influência junto ao Ministério da Educação – MEC, de modo a manipular a nova versão da BNCC, que de multiculturalista passa a ter uma racionalidade pragmática, instrumental, genérica, utilitarista e fundamentada na pedagogia das competências.

---



Nesse contexto, Organismos Multilaterais – como Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, OCDE, FMI, OMC entre outros – vislumbraram a necessidade de mudança de mentalidade nos países periféricos para a incorporação do ideário neoliberal na educação. Desta maneira, estes Organismos passaram a definir as políticas educacionais dos países periféricos com o objetivo de alinhar os interesses capitalistas e do mercado de trabalho através da educação, de forma que está sirva como aparelho ideológico do Estado (SAVIANI, 2008).

Considerando o exposto, tem-se como problema e problemática da investigação: Quais as concepções educacionais incutidas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e nas avaliações externas? Dessa interrogação, desdobram-se as demais questões de pesquisa: Que interconexões podem ser traçadas entre a BNCC e os Organismos Multilaterais? Que “qualidade” educacional é preconizada pelas avaliações em larga escala?

Nessa esteira, consubstancia-se como objetivo geral: analisar as perspectivas educacionais incutidas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e nas avaliações externas de forma geral. No que concerne aos objetivos específicos, elencam-se: identificar as interconexões que podem ser traçadas entre a BNCC e os Organismos Multilaterais; e ponderar sobre a “qualidade” educacional que é preconizada pelas avaliações em larga escala.

Para alcançar os objetivos traçados, a pesquisa embasa-se na perspectiva do método Materialista Histórico Dialético,

---

mormente em Karl Marx, considerando os pressupostos epistemológicos da dialética e da contradição, e recorre-se ao levantamento bibliográfico e documental.

Além desta introdução e das considerações finais, o presente trabalho está organizado em três seções: a segunda contemplará o Estado e os interesses empresariais permeados na educação; a terceira abordará uma compreensão sobre avaliações externas, educação e suas repercussões para o trabalho docente; e a quarta seção apresentará a BNCC em confluência com os Organismos Multilaterais.

## **2 O ESTADO E OS INTERESSES EMPRESARIAIS**

Para Marx, o Estado, emergindo nas relações de produção, não representa o bem comum, pelo contrário, materializa-se como a expressão política da estrutura de classes inerente à produção, cujas condições materiais moldam sua estrutura social e consciência da humanidade. A forma do Estado emerge, pois, das relações de produção. Além disso, o Estado, na sociedade burguesa, representa o braço repressivo da burguesia (MARX, 1977).

A análise dos fenômenos educacionais também pressupõe um terreno de disputas e, portanto, exige escolhas embasadas por parte dos pesquisadores. Saviani (2008) salienta a existência de pelo menos dois grupos antagônicos no âmbito da teoria educacional, em que o primeiro corresponde às teorias não críticas da educação, como a pedagogia tradicional,

---

a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista, que vislumbram a educação ser tão milagrosa ao ponto de erradicar a marginalidade social, ou seja, não consideram os problemas sociais como influenciadores da educação. Já o segundo grupo diz respeito às teorias crítico-produtivistas, cuja análise da educação não pode se dar alheia a seus condicionantes histórico-sociais. Estas teorias, em consonância com a teoria social crítica de Marx (1977), consideram a educação como instrumento da classe dominante capaz de reproduzir o sistema “dominante-dominado”, sendo este o responsável pela marginalização social, tendo em sua estrutura a reprodução da sociedade na qual se insere.

É a partir da referida perspectiva de Estado e de Educação, enquanto teoria crítica, que se pretende contextualizar o neoliberalismo no Brasil, como política econômica, ideologia e racionalidade (DARDOT; LAVAL, 2016). A partir do governo Collor, na década de 1990, houve a efetiva inserção do Brasil na globalização e na internacionalização da economia (CHESNAIS, 1996), onde o referido presidente adota o modelo neoliberal, incorporado por Margaret Thatcher na Inglaterra e por Ronald Reagan nos Estados Unidos. Nesse modelo, observa-se como principais características a fragilização dos movimentos sociais, a responsabilização da sociedade civil em prol da desresponsabilização estatal, a contrarreforma do Estado (BEHRING, 2003), a necessidade de um profissional polivalente, volátil e flexível, que tivesse em seu trabalho um objeto estranhado, e esse modelo veio a influenciar diretamente as políticas educacionais brasileiras (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

---

---

Nesse contexto, os Organismos Internacionais, ou Multilaterais, – como Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, OCDE, FMI, OMC, entre outros – vislumbraram a necessidade de mudança de mentalidade nos países periféricos para a incorporação do ideário neoliberal para a educação. Desta forma, em 1990, esses mesmos organismos, na Conferência Mundial de Educação para Todos, estabeleceram as necessidades básicas de aprendizagem necessárias aos países da América Latina, a saber: a sobrevivência, o desenvolvimento de capacidades, a participação, a qualidade de vida, a capacidade de aprender para tomar decisões e continuar aprendendo.

Essas medidas tinham como principal objetivo fomentar o mercado de consumo, qualificar a mão de obra para o mercado de trabalho, obter mão de obra qualificada em larga escala e, a um custo mínimo, inserir meninas e mulheres no meio trabalhista como uma forma de “empoderamento”, não com objetivos emancipatórios, mas para garantir mão de obra reserva e baratear custos trabalhistas, criar uma cultura de profissionalização ao longo da vida, para o funcionário sentir-se como participante/colaborador de algo que na verdade não faz parte, e tomar decisões baseados em informações e não no conhecimento historicamente produzido.

Desta maneira, estes organismos passaram a definir as políticas educacionais dos países periféricos com o objetivo de alinhar os interesses capitalistas e do mercado de trabalho através da educação, de maneira tal que esta sirva como aparelho ideológico do Estado. Saviani (2008), em sua obra *Escola e De-*



mocracia, busca esclarecer a situação da educação, compreendendo sua relação com os diferentes aspectos da sociedade, da história e dos movimentos políticos. Nesta obra, o autor denuncia as formas de discriminação na educação, ao mesmo tempo que surge uma pedagogia capaz de superar tais desigualdades.

Para melhor exemplificar como o Estado, por meio de suas políticas pode se distanciar dos objetivos pedagógicos, ou seja, de uma educação libertadora e emancipatória, e legislando em prol do capital, observa-se claramente essa defesa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394 de 1996, em cuja redação se evidenciam alguns deslocamentos como: de capacitação de professores para profissionalização; de participação da sociedade civil para articulação com empresários e Organizações da Sociedade Civil (ONGs); de descentralização para desconcentração das responsabilidades estatais; de autonomia com liberdade para captação de recursos; de cidadania crítica para cidadania produtiva; de formação do cidadão para atendimento ao cliente; de melhoria da qualidade para adequação aos anseios e necessidades do mercado e, por fim, o aluno deixando de ser aluno e passando a ser consumidor de serviços educacionais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

### **3 AVALIAÇÕES EXTERNAS E OS DOCENTES**

A emergência de um modelo de progresso, centrado na reestruturação produtiva, tem atribuído à educação o papel

---

---

de peça fundamental para o desenvolvimento econômico dos países em todo o mundo. Nesse prisma, tomando as avaliações como propulsoras de verificabilidade dos processos educacionais, organismos internacionais, em âmbito mundial, em confluência com os interesses de governos nacionais, têm introduzido sistemas de avaliação baseados em standards de modo a produzir um “[...] outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas” (BARROSO, 2005, p. 727).

Nesse íterim, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida no ano de 1990 em Jomtien na Tailândia, os países signatários, inclusive o Brasil, comprometeram-se com a implantação de políticas educacionais que desenvolvessem “necessidades básicas de aprendizagem” de crianças, jovens e adultos, tendo como competências basilares “conhecimentos e habilidades específicas requerida pelo sistema produtivo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 50).

De acordo com Morley (1999), esse tipo de interferência dos Organismos Internacionais em países de capitalismo periférico como o Brasil, tem como marco o gerencialismo, cujo significado aponta para a expansão do controle e da burocratização, e o profissionalismo apregoado por esse modelo de gestão introduz uma “nova cultura de obediência baseada na lealdade corporativa e na performance organizacional” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 134). Nessa mesma perspectiva, Clarke e Newman (1997, p. 148) afirmam que o gerencialismo se preocupa com “metas e planos mais que com intenções e jul-



gamentos”. Refere-se à ação mais que à reflexão e “[...] oferece um discurso tecnicista que priva o debate sobre suas bases políticas, de modo que o debate sobre os meios suplanta o debate sobre fins”.

As instituições educacionais foram aterradas por essa concepção gerencialista, a qual introduz um amontoado de avaliações, exames nacionais, estaduais e avaliações padronizadas e em larga escala, da primeira escolarização à pós-graduação, tais como:

o Provinha Brasil (BRASIL, 2007c), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRASIL, 2005b), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 1998), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) (BRASIL, 2011b), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (BRASIL, 2004a), o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA) (BRASIL, 2004b), o Sistema de Indicadores de Resultados (SIR) da Pós-graduação definido pela Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) (BRASIL, 2007d; ZANARDINI, 2008 apud SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 134).

De fato, as avaliações fazem parte da rotina docente (DEMO, 2010). Avaliar é preciso, e é de interesse do professor verificar o nível de apropriação dos conteúdos vistos em aula, para reconfigurá-la, analisar onde estão as maiores dificulda-

---

des do aluno e da turma, definir a metodologia de aula mais adequada, entre outros. Contudo, a ressignificação da qualidade vem se tornando pauta nos debates sobre avaliação “parecer se tornado a mola mestra [...] na relação com os professores. Muitas das ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação, podem ser entendidas como indutoras da “cultura de metas e resultados” recomendada pelo BM” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 134).

A Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura – UNESCO (1998, p. 21) defendia que os “57 milhões de professores empregados nos sistemas de educação formal do mundo constituem a maior e mais específica categoria de pessoas envolvidas em ocupações de caráter profissional e técnico”. Assim, é significativa a quantidade de profissionais da educação que possuem ligação diária com uma população que precisa ser minimamente formada, profissionalizada e disciplinada, preparando essa mão de obra para o mercado de trabalho, tanto para os que ficaram à margem, como para aqueles que o sistema precisa para continuar funcionando.

Desta forma, o docente torna-se agente de transformação e de mudanças, sendo convencido a solucionar os problemas sociopolíticos, pois, segundo as “recomendações” dos Organismos Multilaterais, será ofertada formação apropriada para os professores estarem aptos às novas práticas pedagógicas, de modo que consigam melhor “fabricar” os futuros trabalhadores, embutido em um discurso de que a educação é imprescindível para a cidadania, para o desenvolvimento econômico do

---



país e para a redução da marginalidade e das desigualdades advindas da sociedade capitalista. Sob essa perspectiva, Mészáros (2008, p. 35 - 36) também afirma que a educação, especialmente nos últimos 150 anos, “serviu ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”.

Nesse sentido, a atenção sobre o exercício da docência e as relações dessa atuação com os investimentos em educação culminaram na política de avaliação como mecanismo de indução de procedimentos e conteúdos pedagógicos que pretendiam a colaboração dos docentes às reformas propostas. Essas políticas resultaram na “responsabilização por resultados” que possui como objetivo centralizar a “culpa” pelas deficiências educacionais e sociais aos professores. Essa super-responsabilização docente possui estreita relação com os interesses empresariais, em aliança com o Estado burguês.

Deve-se esclarecer, no entanto, que os interesses que estão postos não visam a elevação dos níveis educacionais nos países periféricos ou a superação das desigualdades sociais. A finalidade dos processos avaliativos é reforçar a formação de uma mão de obra minimamente qualificada ou que assimile a ideia meritocrática de culpa (responsabilidade) pelo seu sucesso ou fracasso. Porém, educar não é

A mera transmissão de conhecimentos, mas sim conscien-

---

tização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. E esse é o sentido de se falar em educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2008, p. 13).

Sob essa perspectiva, os testes externos padronizados têm resultado no ranqueamento das instituições de ensino, gerando uma competição entre instituições, entre alunos e os próprios professores, exaltando os bem-sucedidos e estigmatizando os “fracassados”. Nessa lógica, o “[...] estudante [é] convertido em um consumidor de produtos educacionais, ampliando ainda mais o fosso/exclusão social: tem educação de elevado padrão quem pode pagar, caso contrário o cliente deve contentar-se com uma educação de nível inferior” (MENEZES, 2019, p. 270).

## **4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é configurada no Brasil como um pilar para o desenvolvimento de políticas do Ministério da Educação – MEC, que sofre influência de investidas na produção de consenso veiculado por empresas, fundações, institutos, que além de lucro, buscam desenhar e conduzir a educação pública a seus moldes. Uma educação que de forma imediatista atenda aos urgentes interesses, deve ser praticista, abreviada e acrítica. É nesse contexto que a pedagogia das competências é utilizada para a formação



dos sujeitos como forma de solucionar problemas residuais, desconectada dos acontecimentos históricos, negando o acesso aos conhecimentos sistematizados para a formação humana.

A atual fase do capitalismo, com velozes transformações que aceleram o processo de mundialização do capital, integrando mercados cada vez mais competitivos, requer capital humano cada vez mais adaptável a esse dinamismo. A esse respeito, Schultz, ao comparar o Produto Interno Bruto – PIB e a escolaridade de alguns países, sem considerar as particularidades em que esses indicadores foram constituídos, conclui que é rentável investir em educação tão ou mais que os demais investimentos (FRIGOTTO, 2015), alvorecendo o interesse de grandes investidores para o setor educacional.

Diante desse tecido mercantilista, no Brasil, as políticas sociais são reconfiguradas sob influências da OCDE e do Banco Mundial, entre outros Organismos Multilaterais, que ressoa na formação dos sujeitos através de um plano educacional orquestrado pelos dogmas do neoliberalismo. A importância de um desenho de educação que valorize o incremento do capital humano em uma sociedade capitalista objetiva “[...] desenvolver as competências e as atitudes que são essenciais para o crescimento econômico, a promoção individual e a redução das desigualdades” (OCDE, 2001, p. 01), o que leva a perceber que a educação formal está diretamente associada a uma aplicação de retorno com alta lucratividade, distanciando-a de uma formação humana e emancipadora.

A influência que esses organismos vêm exercendo no

---

país – que certamente alcançam a formação docente, através de suas divulgações de pesquisas, relatórios, documentos – conduz ao desenvolvimento de políticas educacionais alinhadas às suas recomendações/imposições, na pretensão de desenvolver-se economicamente. Para isso, utiliza-se, entre outros meios, do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA o qual se ancora em exames internacionais, aplicados a estudantes, para fazer estudos comparativos de indicadores e que aferem a performance dos países.

Esses indicadores são considerados padrão internacional, colocando em evidência que a posição ocupada pela educação não é produzida na mesma velocidade e ritmo necessários para o desenvolvimento econômico, não acompanhando suas transformações. A produção desses indicadores são tomados, pelos Organismos Multilaterais, para justificar a execução de uma proposta que tecerá o caminho da educação do país congruente com a agenda neoliberal, permeada por interesses do agora Estado Regulador e Avaliador e de aparelhos privados de hegemonia, tendo a qualidade da educação como um critério para obter os avanços na economia, pois essa agenda

[...] tem se colocado como um tipo de regulação transnacional e tem levado os governos dos países periféricos a procurarem segui-la, visando obter os favorecimentos de empréstimos e assessorias que esse organismo pode propiciar, desde que seguidas as condicionalidades impostas, no caso específico traduzidas em regulações de políticas (MAUÉS,



2011, p. 84).

Para melhorar os resultados, faz-se necessário investir na formação de professores, uma espécie de treinamento em que se recrutam as demandas inerentes a essas concepções, adotando formas de controle que refletem sobre esses resultados, de modo a assegurar a instrumentalização, a eficácia e a performance dentro de uma proposta de padronização internacional. A notoriedade que os Organismos Multilaterais atribuem à formação docente é ambicionada pela pretensa formação de um exército de capital humano provido de competências e falsa autonomia que contribuem para modificar não apenas as atitudes dos sujeitos de forma flexível, mas também seu pensamento crítico. Esse controle é essencial para a manutenção do poder hegemônico ao perceber a educação, comprometida com a formação humana, como ameaça, por possibilitar, através da escola, a ascensão do nível da classe trabalhadora acima do das classes superior e média (MARX, 1982).

Eis o motivo que mobiliza os Organismos Multilaterais, o Estado, os grupos empresariais e mais de 200 institutos e fundações que atuam no Brasil como uma extensão do braço desses Organismos, conformando, assim, uma coalizão de interesses em um projeto de educação criado e dirigido pelo capital (FIERA; EVANGELISTA; FLORES, 2020), de modo a articular de forma objetiva a implementação de políticas educacionais que conduzem à publicização, à privatização e à terceirização da escola pública, consolidando-a como uma fábrica de educa-

---

ção para o mercado (ANTUNES; PINTO, 2017). Nesse sentido, convém ressaltar o que Marx (1977, p. 118 - 119) teorizam acerca da educação:

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida com prática transformadora.

Nessa esteira de pretensões, emergem políticas educacionais reconfiguradas, providas de descentralização, autonomia e responsabilização, de caráter homogeneizador, limitando a escola ao seu ideário ao impor ao currículo, a avaliação de desempenho (SANTOS, 2021) e os moldes da formação docente, criando um cenário propício para a utilização de dispositivos de controle, atraindo mecanismos de mercado que se introduzem na oferta de serviços educacionais. Certamente, a formação inicial e continuada passa a ser um fator estratégico para garantir a implementação das políticas educacionais que permeiam a escola pública, e principalmente para a materialização do currí-



culo, sob a recomendação/imposição de interesses de mercado.

De acordo com Saviani (2013), a escola tem a função de propiciar o acesso ao saber elaborado historicamente pelo conjunto dos homens – a ciência –, sendo a partir desse saber sistematizado que se constitui o currículo, pois este se configura como a “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares” (SAVIANI, 2013, p. 17), ou seja, o currículo dá condições de se realizar a função que é própria da escola. Portanto, isso pode parecer ser algo indiscutível, mas Saviani (2013, p. 15) chama a atenção para o que aparenta ser óbvio:

E como é frequente acontecer com tudo o que é óbvio, ele acaba sendo esquecido ou ocultando, na sua aparente simplicidade, problemas que escapam à nossa atenção. E esse esquecimento, essa ocultação, acabam por neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização.

Segundo Zank e Malanchen (2020, p. 139), “a parceria com instituições privadas prevê, além da desresponsabilização do Estado com a educação pública, o movimento hegemônico” ampliando as suas influências na elaboração e direção das políticas, haja vista que a “Fundação Lemann se destaca como a principal parceira do setor privado na discussão da BNCC e foi a responsável por liderar todo esse processo” (MALANCHEN; SANTOS, 2021, p. 06).

A BNCC deixa evidente a implementação de uma pauta

---

global, orquestrada por grupos hegemônicos. O Conselho Nacional de Educação – CNE realizou audiências públicas apenas consultivas, pois já possuía definições, para a elaboração de normas, como uma forma de legitimar o seu processo de elaboração. Conquanto “os grupos hegemônicos não apresentam uma linearidade – “ora mais liberais, ora mais ultraliberais, ora neoconservadores e autoritários” (HYPÓLITO, 2019, p. 199) –, conseguem utilizar-se de mecanismos de controle convergentes com seus propósitos e conseqüentemente com o que é requisitado pelo mercado.

Assim, a BNCC, ancorada na pedagogia das competências, funciona como um mecanismo para controlar a qualidade – requisitada pelo mercado – da educação através de proposições de competitividade e, para isso, coloca-se em evidência, o que deveria ser secundário: as avaliações em larga escala. Logo, a avaliação passa a ser determinante para o currículo como é observado por Silva (2020, p. 375):

Agora, a Base Nacional Comum Curricular passaria a determinar os conteúdos dos exames. Esta é uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames.

Deste modo, a atividade nuclear da escola é secundarizada, através de uma política de homogeneização do livro di-



dático, da formação docente, do currículo e que de forma fetichizada apregoa a busca da qualidade da educação. A qualidade proposta e a intensidade do controle dessa política de avaliação vão depender dos interesses da burguesia, dos organismos internacionais e supranacionais.

Essa qualidade, falsamente uma palavra óbvia, vai estar conjugada com os fins que se pretendem da educação, estabelecidos pelo capital (TONET, 2020), portanto se a avaliação padronizada é adequada como forma de controle para atingir as finalidades do mercado, então ela produz uma educação de qualidade, mesmo que, para isso, produza efeitos catastróficos reforçando/aprofundando as contradições e desigualdades sociais. Assim, os alunos da escola pública, com acesso a uma formação fragmentada, flexibilizada, treinados para testes, permanecerão excluídos pois, “embora incluídos no sistema escolar, [...] permanecem excluídos do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Consuma-se, desse modo, a ‘inclusão excludente’” (SAVIANI, 2013, p. 442).

A implementação de políticas educacionais ressignificadas ressoa no retrocesso da educação, intensificando as desigualdades através de uma qualidade fetichizada que nega o papel da educação para a emancipação humana, pois

De agência destinada a atender o interesse da população em ter acesso ao saber sistematizado, a escola se torna uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. E se neutraliza, mais uma vez, agora por um outro

---

caminho, o seu papel no processo de democratização (SAVIANI, 2013, p. 16)

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pluralidade acadêmica também evoluiu de diferentes maneiras na construção de um perfil dos profissionais da educação, sendo que este perfil é, em parte, definido pelas políticas educacionais ditadas pelo mercado, determinando a mercantilização da educação. Com isso, busca-se criar um novo perfil dos professores, tendo como premissa básica uma espécie de accountability interna, onde o próprio professor se culpa, responsabiliza-se e se cobra pelos resultados aferidos nos exames, causando uma auto responsabilização e intensificando o controle do trabalho docente. Assim, estabelece-se um novo ethos docente, tendo as políticas de accountability educacional como uma das construtoras desta natureza.

Conclui-se que apenas o acesso à instituição de ensino não é suficiente para diminuir as desigualdades sociais ou reduzir o esquecimento/marginalização social e que o processo de exclusão educacional não se dá referente ao acesso à educação, mas sim como a mesma é institucionalizada. A educação precisa ser continuada, senão não pode ser chamada de educação. É preciso uma prática educativa que possibilite aos alunos e professores trabalharem juntos na construção de uma sociedade onde o Capital não tome mais horas de lazer, já que a classe dominante inculta uma educação para o trabalho aliena-



do, objetivando a contínua dominação do homem pelo homem (MÉSZÁROS, 2008).

Essa formação voltada para o trabalho é dominante, pois não é interessante para a burguesia possibilitar a educação libertadora para a classe trabalhadora, uma educação capaz de transformá-los em agentes políticos, que pensam, que agem e que se utilizam de sua consciência e conhecimentos históricos como uma arma de transformação da sua realidade.

A educação é, assim, um elemento central para todos aqueles que defendem uma sociedade mercantilizada, alienada e intolerante. É imprescindível unir esforços contra-hegemônicos para garantir a possibilidade de emancipação humana, uma vez que está se tornou instrumento dos estigmas da sociedade capitalista fornecendo “os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 15). Ou seja, a educação tornou-se engrenagem no processo de acumulação do sistema capitalista, possibilitando a reprodução do sistema de classes.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez. 2017.

BARROSO, J. **O Estado, a educação e a regulação das políti-**

---

**cas públicas.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contrarreforma: Desestruturação do Estado e Perda de Direitos.** 2ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração.** 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

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

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar os problemas.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FIERA, Letícia; EVANGELISTA, Olinda; FLORES, Renata. [Debate] **Um “presente de grego” para a educação pública brasileira.** Universidades à Esquerda. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-um-presente-de-grego-para-a-educacao-publica-brasileira/>. Acesso em: 01 ago. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **BNCC, agenda global e formação docente.** Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019.



MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. Lisboa: Avante Edições, 1982. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1875/gotha/index.htm>>. Acesso em: março de 2021.

\_\_\_\_\_. **Líneas Fundamentales da la Crítica de la Economía Política: Grundrisse**. Traducción: Javier Peres Royo. Barcelona: Editorial Crítica, 1977.

\_\_\_\_\_. **Extractos de Lectura - James Mill**. In: OBRAS de Marx y Engels OME Manuscritos de Paris y Anuários Franco-Alemanes - 1844. Barcelona: Grijalbo, 1978. p. 293 e 299.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **A política da OCDE para a educação e a formação docente a nova regulação?** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MENEZES. Hermeson Claudio Mendonça. **A accountability educacional – arquétipo do Estado Gerencial e Avaliador: os des(caminhos) da democracia e a preservação do establishment**. Dissertação – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Bointempo, 2008.

OCDE. **Investir dans les compétences pour tous. Communiqué**. 2001. Disponível em: <[http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,-fr\\_2649\\_39263231\\_2674034\\_1\\_1\\_1\\_37455,00.html](http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,-fr_2649_39263231_2674034_1_1_1_37455,00.html)>. Acesso em: março de 2021.

OCDE. **Le rôle crucial des enseignants**. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité, 2005. Disponí-

---

vel em: <[http://www.oecd.org/document/52/0,3343,-fr\\_2649\\_39263231\\_36221243\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/52/0,3343,-fr_2649_39263231_36221243_1_1_1_1,00.html)>. Acesso em: março de 2021.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do Estado dos anos 90: Lógica e mecanismos de controle**. Brasília, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema americano: como os teste padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, Lucíola L. C. P. **Formação de professores na cultura do desempenho**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: março de 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8.ed. Rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto. EVANGELISTA, Olinda. **Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011



SHIROMA, Eneida Oto. **O eufemismo da profissionalização.**

In: MORAES, Maria Célia Marcondes (Org.). Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, M. R. da. **Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputa.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v.9, n.17,

p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em <http://retratos-daescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586/660>. Acesso em: 12 abr, 2020.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** Brasil: ed. Terra Sem Amos, 2020.

UNESCO. **O docente como protagonista na mudança educacional.** Revista PRELAC, n. 1, jun. 2005.

ZANK, Débora C. T.; MALANCHEN, Júlia. **A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica.** In: MALANCHEN, Júlia;

MATOS, Neide da S. D. de; ORSO, Paulino J. (Org.). A Pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. P. 131 - 160.