

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIZETE SANTANA DOS SANTOS

**POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: TENSÕES ENTRE A
GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO**

**CURITIBA
2018**

MARIZETE SANTANA DOS SANTOS

**POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: TENSÕES ENTRE A
GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração: História e Políticas da Educação, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Eyng

**CURITIBA
2018**

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Edilene de Oliveira dos Santos CRB/9 1636

Santos, Marizete Santana dos
S237 e 2018 Políticas de avaliação da educação básica : tensões entre a garantia do direito à educação e os processos de exclusão / Marizete Santana dos Santos ; orientadora, Ana Maria Eyng. --2018
219 f. ; il. : 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.

Bibliografia: f. 190-215

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Avaliação educacional. 3. Educação básica. 4. Direito a educação. 5. Educação e Estado. I. Eyng, Ana Maria. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.7



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 116
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Marizete Santana dos Santos

Aos vinte e seis dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezoito, às 9h, reuniu-se na Sala 1 (Pós), da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Eyng, Prof.^a Dr.^a Adriane de Lima Penteado, Prof. Dr. Eliseu Miguel Bertelli, Prof.^a Dr.^a Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira e Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens, para examinar a Tese da doutoranda **Marizete Santana dos Santos**, ano de ingresso 2014, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “História e Políticas da Educação”. A doutoranda apresentou a tese intitulada “POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: TENSÕES ENTRE A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO” que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 11hs 40min. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca destaque a qualidade da tese e recomenda a publicação sob forma de capítulos e artigos.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Eyng _____

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Adriane de Lima Penteado _____

Convidado Externo:

Prof. Dr. Eliseu Miguel Bertelli _____

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira _____

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens _____

Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Aos meus pais que, com toda sua simplicidade, me ensinaram que nas complexidades da vida é preciso determinação, porém, como em todas as demais situações, basta confiar em Deus!
À minha filha Izabella, simplesmente por sua existência em minha vida!

AGRADECIMENTOS

O verdadeiro agradecimento é aquele que expressa o reconhecimento e a gratidão pela generosidade recebida. Por esse motivo, meu maior agradecimento, primeiro, é a Deus que me concedeu a saúde, a determinação e a persistência para percorrer o caminho tão intenso e desafiador que foi o doutorado.

Professora Doutora Ana Maria Eyng, orientadora, amiga, mentora, sua competência, sabedoria e generosidade inspiram e transformam a vida de cada um a quem é concedida a graça de conviver com você. Obrigada pela compreensão, pelo carinho e paciência que sempre demonstrou ao longo de todo esse tempo de convivência. E muito obrigada por acreditar em mim, muitas vezes até mais do que eu mesma acreditei.

Professoras Doutoras Adriane de Lima Penteado, Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira e Romilda Teodora Ens; Professor Doutor Eliseu Miguel Bertelli, o conhecimento compartilhado é o presente mais preciso que recebemos de nossos mestres. Agradeço pela leitura criteriosa e pelas valiosas contribuições a este trabalho e, principalmente, por me permitirem aprender com vocês.

Amigos e amigas do grupo de pesquisa, Mônica Simião, Jéssica Pianezzola, Janice Strivieri Souza Moreira, Glaucio Luiz Mota, Thais Pacievitch, Cloves Antonio de Amissis Amorim, José Luis de Oliveira, Adriane Vanzo, Maria de Lourdes Prado, João Batista dos Reis, Ricardo Lemes da Rosa, Juliana Battistus, Marina Ignez, Auda Ramos, Cleomir Sehn, Eduardo Felipe Hennerich, Laís Rolim, Patricia Ribas e Bruna Mosson, agradeço imensamente os momentos de estudo, de aprendizagem e de convivência tão prazerosa e feliz, tanto nas pausas para um café quanto nos momentos de festa, inesquecíveis para todos nós. Obrigada por vocês me ajudarem a ser uma pessoa melhor.

Marciele Stiegler Ribas, amiga amada, você é uma das pessoas que se tornou uma bênção em minha vida. Com você dividi angústias, alegrias e somei conhecimentos. Obrigada pelo carinho e pelas preciosas digressões bourdiesianas, que muito contribuíram para a construção dessa tese.

Paulinho Vogel, colega de percurso, que ao longo da caminhada se tornou um amigo, obrigada pela amizade e pelas parcerias nos trabalhos realizados.

Agradeço também às colegas e amigas muito especiais, a quem dedico muito carinho e admiração e com quem tive a oportunidade de conviver, pessoalmente e virtualmente, ao longo dos quatro anos de doutorado, Marília Marques Mira, Elisangela Zarpelon Aksenen, Cristine Xavier, Cátia Michalovicz, Patricia Meyer e Sueli Donato.

Agradeço à secretária do PPGE/PUCPR, Solange Correia, pela atenção e boa vontade com que sempre fui atendida.

De forma especial, pela partilha de conhecimento, meu carinho e agradecimento aos professores(as) Doutores(as) Joana Paulin Romanowski, Lindomar Wesler Boneti, Maria Elisabeth Blanck Miguel, Peri Mesquida e Pura Lucia Oliver Martins.

Minha gratidão também à professora Mary Angela Teixeira Brandalise, pelo carinho e pela generosidade com que me acolheu em suas aulas na UEPG e com quem muito aprendi.

Aos meus pais e às minhas irmãs, agradeço pelo apoio, pela compreensão e pelo amor que nos une, mesmo nos momentos de conflito.

Por fim, meu agradecimento para o meu amor maior, minha filha Izabella, que de todas as bênçãos que Deus me proporcionou, é a melhor e maior de todas elas.

Senti que o tempo é apenas um fio. Nesse fio vão sendo enfiadas todas as experiências de beleza e de amor por que passamos. Aquilo que a memória amou fica eterno. Um pôr do sol, uma carta que recebemos de um amigo, os campos de capim-gordura brilhando ao sol nascente, o cheiro do jasmim, um único olhar de uma pessoa amada, a sopa borbulhante sobre o fogão de lenha, as árvores do outono, o banho da cachoeira, mãos que seguram o abraço do filho: houve muitos momentos de tanta beleza em minha vida que eu disse: 'Valeu a pena eu haver vivido toda a minha vida só para poder ter vivido esse momento. Há momentos efêmeros que justificam toda uma vida'.

(Rubem Alves, 2010, p. 144)

RESUMO

Essa tese tem como objeto de investigação as Políticas de Avaliação da Educação Básica. A discussão, que problematiza as tensões entre o direito à educação de qualidade e os processos de exclusão pela via da avaliação, tem como objetivo geral analisar criticamente os processos regulatórios de avaliação como estratégias que intensificam as tensões entre a garantia do direito à educação e os processos de exclusão que as violam. Tal objetivo orienta as análises da seguinte problemática: De que forma os contextos que influenciam e produzem os processos regulatórios de avaliação intensificam as tensões entre a garantia do direito à educação e os processos de exclusão? Assim, a ideia defendida é que os processos regulatórios de avaliação intensificam as tensões entre a garantia do direito à educação e os processos de exclusão. A discussão sobre a temática da avaliação e suas políticas se apoia nas contribuições teórico-metodológicas do materialismo histórico-dialético e tem a Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores (1992), como estratégia de análise das políticas. Os conceitos de campo, *habitus* e capitais de Pierre Bourdieu foram utilizados como ferramentas na compreensão dos processos de exclusão. A pesquisa, de cunho qualitativo, tem como principais categorias de análise: direito à educação, avaliação, qualidade e emancipação. Para subsidiar a investigação, além do procedimento de estudo bibliográfico, foi realizado estudo documental com base nas publicações sobre educação advindos dos Organismos Internacionais (Banco Mundial, Unesco, OCDE e Cepal), compreendidas entre os anos de 1990 a 2015, e nas principais legislações nacionais que fazem referência à qualidade da educação e à avaliação. Também foram analisados os dados da Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb e da Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Prova Brasil), que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb (2005-2015) e do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) (2000-2015). Para referenciar a análise sobre as Políticas Educacionais, os principais argumentos teóricos apoiam-se nos estudos de Afonso (2000, 2001, 2003, 2007); Ball (1994, 2001, 2002, 2004, 2005, 2011, 2014); Dias Sobrinho (2002, 2017); Eyng (2013, 2015); Mainardes (2006, 2007); Oliveira (2009a, 2009b, 2010); Santos (1989, 2008, 2010a, 2010b, 2010c, 2011, 2014), Saul (2010). As análises sobre a exclusão e seus desdobramentos foram realizadas a partir dos estudos de Bourdieu (1983, 1992, 1996, 2007, 2012, 2015), Bourdieu; Passeron (2012, 2014), Dubet (2005, 2008), e Dubet; Duru-Bellat; Véréttout (2012). Conclui-se que: Os contextos que influenciam e produzem as políticas educacionais são extensões das demandas da globalização neoliberal, que, aliados à ação pedagógica da escola e dos processos regulatórios da avaliação, se utilizam da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural dominante para legitimar os mecanismos que geram, intensificam e perpetuam os processos de exclusão como resultados da normalização das desigualdades. Considerados normais e justos, os processos de exclusão como resultado das desigualdades escolares, e estas como extensão das desigualdades sociais, caminham na contramão da garantia do direito à educação, pois obstaculizam a efetivação desse direito. Tais constatações ratificam a tese desenvolvida nesse trabalho, entretanto, considera-se que, para a superação das desigualdades e dos processos de exclusão a via é a efetivação da garantia do

direito à educação de qualidade social, a qual pressupõe processos de avaliação inclusivos e emancipatórios.

Palavras-chave: Educação Básica. Políticas Educacionais. Direito à Educação. Políticas de Avaliação. Exclusão. Emancipação.

ABSTRACT

This thesis aims to investigate the Evaluation Policies of Basic Education. This question, which discusses the tensions between the right to quality education and the processes of exclusion through evaluation, has as its general objective to critically analyze the regulatory evaluation processes as strategies that intensify the tensions between guaranteeing the right to education and the exclusion processes that violate them. This point guides the analysis of the following problems: How do the contexts that influence and produce the regulatory evaluation processes intensify the tensions between guaranteeing the right to education and the processes of exclusion? As a result, the defended point of view is that the regulatory evaluation processes intensify the tensions between the guarantee of the right to education and the processes of exclusion. The discussion about evaluation and its policies is based on the theoretical-methodological contributions of dialectical historical materialism and it has the Policy Cycle Approach of Stephen Ball *et al* (1992) as a strategy for this policy analysis. Pierre Bourdieu's concepts of field, *habitus*, and capitals were used as tools for a better understanding of the processes of exclusion. The research, of qualitative nature, has as main categories of analysis: the right to education, evaluation, quality and emancipation. In order to support the investigation, and in addition to the bibliographic study procedure, a documentary study was carried out based on publications on education from International Organizations (World Bank, Unesco, OECD and ECLAC) between 1990 and 2015 and in the main national legislation which refers to the quality of education and evaluation. The National Assessment of Basic Education (Aneb) and the National Assessment of School Income (Prova Brasil) data were also analyzed. These data compound the Basic Education Evaluation System (Saeb) from 2005 to 2015 and Pisa (International Assessment Program Students) from 2000 to 2015. In order to make references to the analysis of Educational Policies, the main theoretical arguments are based on the studies of Afonso (2000, 2001, 2003, 2007); Ball (1994, 2001, 2002, 2004, 2005, 2011, 2014); Dias Sobrinho (2002, 2017); Eyng (2013, 2015); Mainardes (2006, 2007); Oliveira (2009a, 2009b, 2010); Santos (1989, 2008, 2010a, 2010b, 2010c, 2011, 2014), Saul (2010). The analyzes of the exclusion and its ramifications were carried out from the studies of Bourdieu (1983, 1992, 1996, 2007, 2012, 2015), Bourdieu; Passeron (2012, 2014), Dubet (2005, 2008), and Dubet; Duru-Bellat; V  r  tout (2012). Therefore, the results show: The contexts that influence and produce educational policies are extensions of the demands of neoliberal globalization, which, together with the pedagogical action of the school and the regulatory processes of evaluation, use the imposition and inculcation of a dominant arbitrary cultural ideology to legitimize the mechanisms that generate, intensify and perpetuate the processes of exclusion as a result of the normalization of inequalities. Considered normal and fair, exclusion processes as a result of school inequalities, and these as an extension of social inequalities, go against the guarantee of the right to education since they prevent the accomplishment of this same right. These findings confirm the idea developed in this work, however, it is considered that, in order to overcome inequalities and exclusion processes, the way is to guarantee the right to education of social quality, which presupposes inclusive and emancipatory evaluation processes.

Key words: Basic Education. Educational Policies. Right to Education. Evaluation. Exclusion. Emancipation Policies.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Teses que abordam as políticas de valiação.....	78
Quadro 2: Características das fases do Estado-avaliador.....	104
Quadro 3: Documentos internacionais Consultados.....	118
Quadro 4: Os documentos internacionais analisados.....	120
Quadro 5: Legislação Nacional analisada no desenvolvimento da pesquisa.....	145
Tabela 1: Resultados do Brasil no Pisa de 2000 a 2015.....	161
Tabela 2: Médias do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).....	162
Tabela 3: Resultados do Ideb entre os anos de 2005 a 2015.....	164
Tabela 4: Projeção do Ideb (2015 a 2021) no Plano Nacional de Educação ...	165
Tabela 5: Projeção do Pisa (2015 a 2021), no Plano Nacional de Educação...	165

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Acnur	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BM	Banco Mundial
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Para Todos EUA – Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
Gats	Acordo Geral sobre Comércio de Serviços
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OECE	Organização Europeia para Cooperação Econômica
OMC	Organização Mundial do Comércio
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Pisa	Programa Internacional de Avaliação dos Alunos
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
Promedlac	Project Majeur dans le Domaine de l'Éducation en Amérique Latine et dans les Caraïbes (Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe)
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Timss	Trends in International Mathematics and Science Study
TPE	Todos Pela Educação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
EU	União Europeia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unfpa	Fundo de População das Nações Unidas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 OS CAMINHOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS	42
2.1 DIÁLOGOS A PARTIR DA DIALÉTICA.....	42
2.2 O MÉTODO DIALÉTICO	45
2.3 CICLO DE POLÍTICAS NA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	52
2.4 INTERLOCUÇÕES A PARTIR DA TEORIA DE PIERRE BOURDIEU.....	60
2.4.1 A origem das desigualdades na sociedade de classes e na educação...61	
2.4.2 Conceitos centrais da teoria Bourdiesiana.....65	
2.5 OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	74
2.6 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO.....	77
3. O CONTEXTO DA INFLUÊNCIA NO CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	82
3.1 PROCESSOS DE GLOBALIZAÇÃO: POLÍTICAS NEOLIBERAIS GLOBAIS ...	83
3.2 GLOBALIZAÇÃO OU GLOBALIZAÇÕES: DEFINIÇÃO DOS CONTEXTOS	84
3.2.1 Globalização como fenômeno multidimensional	89
3.3 FUNÇÕES DO ESTADO: DE ESTADO-NAÇÃO A ESTADO-AVALIADOR....	101
4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL	109
4.1 AS RELAÇÕES POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO	109
4.2 ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS NA DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	114
4.3 EDUCAÇÃO PARA TODOS: MOBILIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO.....	120
4.4 AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: RECOMENDAÇÕES INTERNACIONAIS.....	135

5 O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	142
5.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	143
5.2 AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS.....	153
6 O CONTEXTO DA PRÁTICA E DOS RESULTADOS DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO	159
6.1 OS RESULTADOS DO DESEMPENHO DO BRASIL NO IDEB E NO PISA... 160	
6.2 REPRODUÇÃO E MANUTENÇÃO DAS DESIGUALDADES E EXCLUSÃO NO SISTEMA ESCOLAR VIA AVALIAÇÃO	167
7 CONCLUSÃO	182
REFERÊNCIAS.....	190
APÊNDICE A: TRABALHOS QUE UTILIZARAM O CICLO DE POLÍTICAS NA ANÁLISE DAS POLITICAS EDUCACIONAIS	209
APÊNDICE B - RESUMO DAS TESES QUE ABORDAM AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E QUE APRESENTAM PROXIMIDADE COM O OBJETO DE PESQUISA DO TRABALHO	216

1 INTRODUÇÃO

As Políticas de Avaliação para a Educação Básica constituem o objeto de investigação dessa tese, que está vinculada ao grupo de pesquisa Políticas Públicas e Formação de Professores, da Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

A natureza da intenção em pesquisar as políticas de avaliação emerge da inquietação em relação às interfaces da avaliação com uma educação de qualidade. Embora minha trajetória profissional como docente na educação básica tenha iniciado em 1985, somente quinze anos mais tarde, quando assumi a direção de uma escola do Município de Curitiba, passei a refletir sobre a avaliação como um mecanismo pensado e planejado nas tessituras dos discursos dominantes. Até então, fazia uso da avaliação como um instrumento apenas pedagógico, sem cunho político.

Mas, embora não conhecesse nenhuma outra concepção de avaliação (estudos, pesquisas, teorias) que ultrapassasse a perspectiva conservadora, sentia a necessidade de problematizá-la para além da lógica matemática, na qual se fundamentam os processos de classificação e seleção como resultados de uma medida; ou seja, acreditava ser necessário pensar a avaliação a partir de uma perspectiva mais desafiadora, mais dialógica e mais participativa. Não me conformava com a impossibilidade de estabelecer outros critérios avaliativos que não estivessem vinculados à nota. A partir daí, busquei ampliar meus pontos de vista por meio de estudos sobre avaliação e conseqüentemente sobre suas políticas, passando a defender minhas convicções sobre o que considerava de fato importante nesse processo. Acredito ter sido nesse momento que tomei consciência e compreendi as palavras de Paulo Freire (1983, 1991) quando afirmou que a educação é um ato político, de amor e de coragem.

A partir dessa tomada de decisão, as experiências que mais contribuíram para o meu desenvolvimento profissional foram as que me colocaram diante de situações de extrema angústia e reflexão sobre os componentes do sistema escolar responsáveis pelas inúmeras formas de exclusão e negação do direito à educação para muitas crianças. Os processos de avaliação certamente fazem parte desses

componentes. Retenção, não aprendizagem, privilégios, exclusão, desigualdades e outras tantas práticas cristalizadas e consideradas comuns no espaço escolar me levaram a questionar a função da escola e o meu papel de professora, de gestora, e, mais recentemente, como pedagoga na equipe da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

Durante essa trajetória, pude vivenciar muitas mudanças no cenário educacional, e, ao mesmo tempo em que me entusiasmei com o fato do princípio do direito à educação passar a ser reconhecido e adquirir espaço e proeminência nos documentos legais, me deparei com a preocupação por constatar que a avaliação despontava como mecanismo de verificação da efetivação desse direito, e também como instrumento de seleção, classificação e exclusão, principalmente a partir do ano de 2005, quando as avaliações em larga escala passaram a ser utilizadas como verificador de qualidade. Em meio a esses contrapontos, novos rumos foram dados à educação e uma nova cultura escolar, baseada em resultados, passou a compor o contexto educacional.

Dessa forma, as contingências do contexto escolar fizeram com que se acentuasse a apreensão e a inquietude em relação aos delineamentos e sentidos que a educação foi tomando a partir das novas políticas que passaram a apregoar a avaliação como instrumento de controle educacional.

A inquietação decorrente dessa conjuntura impulsionou a tomada de decisão por trazer à tona a discussão da avaliação para além da prescrição e para além do que revelam os resultados nela obtidos, sejam eles da avaliação da aprendizagem, da avaliação institucional e, principalmente, do que revelam as avaliações em larga escala.

Instigada a buscar alternativas às questões que dizem respeito à emergência de controle e regulação¹ da educação por parte das políticas que emergem de um

¹De acordo com Dias Sobrinho (2008), o conceito de *regulação* representa um dos aspectos do controle, que é uma das funções da avaliação, embora não se possa confundir avaliação com controle. A dimensão do controle, que diz respeito à regulação, é entendida num sentido mais abrangente, na dialogicidade com a autonomia e com a alteridade. Por autonomia entende-se o exercício criativo e crítico da autorregulação, e o quadro normativo externo (heteronomia). Portanto não se pode confundir autonomia com soberania. Na dinâmica da regulação todas as referências para avançar dentro dos limites superiores das possibilidades são utilizadas. O outro aspecto do controle está relacionado à *regularização* enquanto uma simples conformação à norma e aos regulamentos, nesse sentido, abdica-se da autonomia. “Em muitos aspectos, a regulação estará em conformidade com a norma, porém, não há de se constranger a um mero acrítico e burocrático das determinações exteriores” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 204-205). No entanto, destaca-se que nas políticas educacionais utiliza-se o termo *regulação*, porém, a partir das características da

contexto neoliberal, iniciei meu percurso na pós-graduação determinada a defender propostas que seguem ao encontro da construção de um espaço social, educacional e político mais democrático e inclusivo.

Durante o Mestrado, realizado também na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2010-2012), sob a orientação da professora Ana Maria Eyng, o caminho percorrido foi no sentido da ampliação dos conhecimentos, da reconstrução e da ressignificação de conceitos acerca dos processos que envolvem a avaliação, enfatizando também as demandas por uma educação de qualidade.

A pesquisa, realizada nessa etapa, buscou analisar a relação entre as Políticas de Formação de Professores, as Políticas de Avaliação e a qualidade da educação (SANTOS, 2012) a partir das percepções de profissionais da educação básica da escola pública.

Por meio da pesquisa de mestrado foi possível constatar a presença de lacunas nos processos de formação inicial, que não estão sendo preenchidas pela formação continuada de professores, o que resulta em fragilidades que, para serem superadas, exigem o fortalecimento do espaço escolar como *lócus* de formação, pois é nesse espaço que acontece a construção da profissão do professor, a qual é consolidada a partir de uma cultura profissional que garanta a integração, o diálogo e a reflexão sobre as práticas e sobre o exercício da avaliação como elementos centrais que compõem o desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1999).

O trabalho de dissertação também possibilitou a reflexão sobre a necessidade de se garantir um espaço dentro do contexto escolar para o diálogo acerca das concepções sobre avaliação, educação, escola, sociedade e cidadão, associado ao desenvolvimento de uma cultura avaliativa que supere os conceitos sobre os processos avaliativos pautados apenas na medição e na classificação. Também há que se considerar a avaliação da aprendizagem, a avaliação institucional e a avaliação do sistema escolar como constituintes do processo educativo, com vistas à melhoria da qualidade da educação.

Afirmar que os resultados obtidos nesse início de investigação supriram a necessidade de respostas às questões que envolvem a avaliação, suas políticas e a

regularização. A esse respeito, Afonso (2001) esclarece que o que está em curso nas políticas educacionais é a “transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e autorregulação das instituições educativas” (AFONSO, 2001, p.25). Por esse motivo, nesse trabalho utiliza-se o termo *regulação* para explicitar as formas de controle utilizadas pelo Estado e pelos organismos internacionais sobre as políticas educacionais.

educação de qualidade é um tanto quanto ingênuo. Os questionamentos e inquietudes se ampliaram e intensificaram, impulsionando a busca por mais respostas sobre essas temáticas. O ponto de partida para a continuidade dessa busca foi o doutorado.

Dessa forma, tendo como certo o pressuposto de que a educação é a única via para a transformação social, e diante da inconformidade com a realidade educacional que se apresenta, desponta a necessidade de se estabelecer processos de diálogo e reflexão sobre os desafios para a superação de alguns dos muitos limites que circundam a efetivação da garantia do direito à educação de qualidade.

Por esse motivo, estudar a avaliação e suas políticas, bem como suas implicações quanto à garantia do direito à educação de qualidade, constituem um exercício contínuo de reflexão dialógica para além da realidade que se apresenta. É necessário desvelar e compreender a origem e os interesses que estão na base da constituição do pensamento político e pedagógico acerca das concepções de educação, de sociedade e de sujeito, pois são essas concepções que estão a sustentar as políticas educacionais. Também se faz necessário refletir sobre os contextos a partir dos quais essas concepções foram erigidas, pois, embora a educação seja um direito resguardado constitucionalmente, em decorrência da atual conjuntura política, social e econômica, a garantia desse direito tem sido duplamente interpretada.

Por um lado, a garantia do direito à educação de qualidade para todas as pessoas, por outro lado, a garantia do direito ao acesso à escola. Essa ambiguidade que denota o direito à educação somente é percebida ao contrastarmos as referências legais que subscrevem tal garantia com a efetivação do direito, consubstanciado nos princípios da educação democrática e inclusiva.

Uma das principais consequências da ambivalência na interpretação sobre o direito à educação é a relevância que os resultados produzidos pelas avaliações de sistemas têm assumido. Focados no rendimento escolar, esses resultados ocupam papel central nas discussões sobre o trabalho pedagógico e sobre a gestão no interior das redes de ensino e das escolas em geral. A constatação é de que essas discussões têm ocorrido em detrimento das discussões sobre a garantia do direito à educação de qualidade social², pois muito se enfatiza a importância e a necessidade

²A educação de qualidade social é aquela que assume um conjunto de fatores que associados "atuam como condicionantes para a garantia de direitos numa educação justa, democrática e

de as escolas atingirem as metas propostas pelo Ideb (Índice do Desenvolvimento da Educação Básica), indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, é mister afirmar que a compreensão dos determinantes do desempenho educacional dos estudantes e a utilização dos resultados obtidos nas avaliações de rendimento, na formulação e condução de novas políticas para a educação, bem como na ressignificação da avaliação na *práxis*³ pedagógica, encontram-se inseridas em um contexto cujas consequências decorrentes das interações e convergências com as demais instâncias de avaliação precisam ser discutidas.

Uma das principais discussões passa pela reflexão acerca da caracterização dos espaços educacionais inseridos em contextos políticos, econômicos e sociais firmados nos princípios da igualdade das oportunidades e da valorização do mérito. Esses mecanismos são pautados na legitimação das desigualdades sociais e educacionais, tornando-as normais e justas, e caminham na contramão da garantia do direito à educação de qualidade social.

A discussão sobre avaliação, mais precisamente das políticas e dos pressupostos a elas subjacentes, confirmam a complexidade do tema e os incontáveis desafios gestados na emergência de epistemologias que se inscrevem na ressignificação do processo de democratização do espaço escolar e de projetos políticos e pedagógicos potencialmente inclusivos, pois como afirma Dias Sobrinho (2017, p. 9), "na falta da democracia, tudo passa a ser permitido", até mesmo a imoralidade da negação de um dos direitos considerados fundamentais do ser humano, a educação.

Em decorrência das adversidades do contexto socioeconômico e político que desestabilizam os fundamentos democráticos que constituem a escola como espaço público, a garantia do direito à educação encontra-se confrontada pelos processos de exclusão.

emancipatória" (EYNG, 2015, p.145), esses fatores são externos e internos à escola, e envolvem elementos socioeconômicos, socioculturais, financeiros e pedagógico-formativos (SILVA, 2009a).

³ O conceito de *práxis*, assumido nesse trabalho, é o apresentado por Kosik (2002) que a define como sendo a esfera do ser humano, a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, não sendo exterior ao homem, é compreendida por ele como humana e não humana, em sua totalidade. A sua existência é determinada como elaboração dessa realidade, que se renova continuamente e se constitui na unidade do homem e do mundo.

Dessa forma, na pretensão quanto ao estudo sobre a avaliação e suas políticas, nesse trabalho se destaca o interesse em relação às interfaces, implícitas e/ou explícitas, entre a avaliação e a educação de qualidade social como direito subjetivo de todo cidadão.

À vista disso, para estabelecer tal diálogo, a discussão sobre as políticas de avaliação articula-se a partir das categorias: avaliação, direito à educação, qualidade e emancipação.

Essas categorias traduzem as tensões existentes entre as diversas instâncias e contextos que compõem o campo social, político, econômico e cultural das políticas educacionais, bem como denunciam a instabilidade e a ambivalência dessas políticas, em particular às voltadas para a avaliação.

No que diz respeito à **categoria avaliação**, esta é uma atividade cotidiana na vida das pessoas e também faz parte da cultura da escola, sendo, portanto, no espaço da educação que sua função se revela de natureza complexa, desafiadora e contraditória, tendo em conta que diversas vertentes teóricas dão "origem a diferentes concepções sobre avaliação" (EYNG, 2015, p. 139).

No campo educacional, a avaliação como prática habitual não é uma atividade recente; a evolução do "seu funcionamento sócio-histórico" (LEITE, 2006, p. 461), é marcado por quatro gerações de avaliação.

A primeira geração da avaliação data do início do século XX, quando a avaliação foi compreendida como medida de resultados; os anos compreendidos entre 1930 e 1950 marcam a segunda geração, na qual o conceito de avaliação foi definido a partir do alcance de objetivos; a terceira geração, desde os anos 1960, foi o período em que a avaliação passou a ser entendida como juízo ou apreciação de mérito ou valor de alguma coisa; e, na quarta geração a avaliação adquiriu o conceito de uma atividade a partir da qual é possível a construção da realidade, uma atribuição de sentidos influenciada pelos contextos e pelos valores que lhe são próprios (LEITE, 2006).

No âmbito das quatro gerações de avaliação, Eyng (2015) assevera que as duas primeiras (avaliação como medida e conceito de avaliação definido a partir do alcance de objetivos) alinham-se à perspectiva conservadora, e, a partir da terceira geração (avaliação como juízo ou apreciação de mérito ou valor) emerge a perspectiva transformadora, a qual se fortalece na quarta geração (pela avaliação é possível a transformação da realidade).

Atualmente pode-se considerar que uma nova geração da avaliação situa-se no centro do processo educacional, uma quinta geração marcada pelo retorno dos processos de avaliação com foco nos resultados desponta nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas, porém imbuída em uma retórica progressista, transformadora, sem perder as características da perspectiva conservadora.

Embora a avaliação como instrumento de transformação social esteja presente nos discursos e nos textos políticos, pode-se afirmar que, desde os anos 1990, o movimento pela intensificação dos processos de avaliação em larga escala retoma, reforça e torna prevalecente o entendimento de avaliação como medida de resultados e alcance de objetivos.

A considerar que "a avaliação educacional é um campo complexo" (AFONSO, 2014, p. 488) e desprovido de imparcialidade ou neutralidade, o que faz da avaliação um campo também multidimensional, as concepções que orientam sua prática possuem uma natureza ética, política e teórico-metodológica que caracterizam as diferentes abordagens acerca desse processo e as implicações que cada uma delas suscita na garantia do direito à educação.

A dimensão ética e a dimensão política dizem respeito aos princípios, valores e ideologias que direcionam o modelo de avaliação e expressam a concepção que se tem de homem, de sociedade e de educação. A dimensão política, em particular, implica os propósitos e os interesses envolvidos na prática avaliativa, os usos e efeitos dos resultados da avaliação (GREGO, 2013).

De acordo com Grego (2013), a dimensão ética também compreende o respeito e a consideração por todos os envolvidos e/ou afetados pelo processo avaliativo, a incorporação da pluralidade de valores e interesses de todos, em especial dos grupos excluídos, como condição essencial para que a avaliação vá ao encontro de uma educação democrática e inclusiva.

A dimensão teórico-metodológica, explícita ou implicitamente, denota determinado paradigma ou forma de conhecimento que consubstancia a avaliação, bem como as concepções assumidas em relação a sua prática e funções. Dessa forma, compreende-se que os procedimentos, as metodologias, técnicas ou instrumentos utilizados para avaliar refletem determinadas ideologias e um posicionamento ético e político (GREGO, 2013).

Da interdependência dessas dimensões, ou da falta de articulação entre elas, resulta a concepção de educação, de natureza humana e de sociedade que fundamenta e justifica os dispositivos, os processos e modelos de avaliação, bem como as diferentes definições acerca dos seus conceitos e de suas práticas (RODRIGUES, 1994).

Diante da multiplicidade de interpretações e sentidos que envolvem o processo de avaliação, são identificadas três posturas ou abordagens que explicam as lógicas e racionalidades sobre esse processo: a postura objetivista, que pressupõe a avaliação como técnica; a postura subjetivista, que concebe a avaliação como prática; e a postura dialética ou interacionista, que, a partir da sua perspectiva crítica, considera a avaliação como *práxis* (RODRIGUES, 1994).

De acordo com Rodrigues (1994), cada uma dessas posturas encontra respaldo na concepção que se adota a respeito da natureza humana e social e das relações e interações que se estabelecem no espaço social.

A avaliação apoiada na postura objetivista encontra suas raízes na corrente positivista, portanto, o paradigma que a orienta é o racionalista. Nessa perspectiva, os fenômenos que ocorrem na realidade social são independentes da vontade dos sujeitos, havendo uma suposta neutralidade e linearidade nos fatos sociais (RODRIGUES, 1994).

Nesses termos, a avaliação é "eminentemente técnica. Seu objetivo principal é prestar informações objetivas, científicas, claras, incontestáveis, úteis para orientar o mercado e os governos" (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 712), o que lhe confere suposta neutralidade.

Do ponto de vista da avaliação de caráter objetivista, não há construção de conhecimento, apenas transmissão, pois ela é prescritiva e autoritária; não considera o percurso dos sujeitos, só o resultado final verificado por meio de testes e provas. Constitui-se, portanto, num "processo de controle externo" (RODRIGUES, 1994, p. 97), pautado em resultados passíveis de serem observados e mesuráveis.

Dessa forma, a função da avaliação nessa perspectiva, é a de controlar, garantir a qualidade educativa e certificar. O processo de responsabilização e premiação, bem como o estabelecimento de *rankings* também se configura uma das características da avaliação objetivista, visto que essa avaliação atua conforme as determinações do mercado, orientada para atender consumidores.

As avaliações externas ou de rendimento escolar são exemplos de avaliações apoiadas na postura objetivista. Caracterizadas pelo propósito de que os sistemas de ensino devem atingir metas de progressão de índices previamente estabelecidos, e alcançarem padrões mínimos de qualidade, os resultados dessas avaliações são medidos por meio de provas e testes standardizados, além da centralização de informações sobre escolas e sistemas educacionais por elas produzidos (FREITAS, 2013).

Outra particularidade das avaliações externas é que elas se tornaram o meio mais rápido para se atingir vários objetivos, tais como:

[...] i) a governação pelos números e pelas evidências (GREK; OZGA, 2008; BORER; LAWN, 2013)⁸; ii) o controle hiperburocrático (LIMA, 2011) sobre as escolas e o trabalho dos professores, seguindo a lógica da produtividade neotaylorista; iii) a indução de efeitos de comparação baseados em rankings escolares; iv) a imposição de lógicas de accountability baseadas em resultados mensuráveis, cujos destinatários preferenciais são o mercado e a comunidade (AFONSO, 2009); v) e ainda a descentração/desresponsabilização em relação a problemas diretamente imputáveis aos governos, mas que são transferidos para a responsabilidade dos atores, dos gestores escolares e das organizações educativas (AFONSO, 2014, p. 492).

Dessa forma, de acordo com Grego (2013), a abordagem objetivista, fundamentada nos pressupostos positivistas, é a que dá sustentação aos modelos tradicionais de avaliação e às avaliações orientadas para objetivos ou para metas, ambas de caráter reducionista, uma vez que não consideram as necessidades dos sujeitos avaliados.

A outra vertente epistemológica na qual a avaliação se apoia é a subjetivista, também conhecida como epistemologia holística, fenomenológica, naturalista (DIAS SOBRINHO, 2004), como a própria denominação evidencia, concebe o sujeito como o principal agente no processo do conhecimento, sendo estabelecida uma interdependência sujeito/conhecimento (RODRIGUES, 1994).

Entretanto, como afirma Dias Sobrinho (2004), essa abordagem não se sustenta sozinha: precisa agregar a linguagem e os instrumentos próprios da racionalidade objetivista aos seus atributos, os quais se expressam na defesa dos métodos qualitativos, na ausência de controle. Defende a ideia de que a realidade dinâmica e complexa é objeto da avaliação, além de reconhecer a avaliação como um fenômeno plurifacetado, de construção e de responsabilidade social, portanto, admite sua dimensão ética.

Nesse paradigma, a gestão é negociada a partir de uma ética contratual; é, portanto, participativa, democrática. Disso resulta a centralidade do estudante nos processos educativos e na construção das suas aprendizagens; a avaliação é fundamentada na dialogicidade, o que pressupõem a corresponsabilidade, tem função de autorregulação e de autocontrole. Dessa forma, o indivíduo é um sujeito capaz de se autoavaliar (RODRIGUES, 1994).

A avaliação ancorada na postura dialética e crítica apresenta como marca a ruptura com os extremismos, tanto da postura objetivista quanto da subjetivista. Está pautada nos pressupostos da Escola de Frankfurt, a qual buscou "repensar e reconstruir radicalmente o significado da emancipação humana" (GIROUX, 1983, p. 9), uma vez que somente o sujeito emancipado torna-se autônomo e livre.

Nesta abordagem, "os comportamentos e ações sociais não são tomados como completamente dependentes dos sujeitos e das suas intenções e representações" (RODRIGUES, 1994, p. 99), pois ao mesmo tempo em que o indivíduo é sujeito do conhecimento, é também objeto desse conhecimento e das influências e determinações sociais externas (RODRIGUES, 1994).

Sendo a relação teoria-prática um processo dialético, pensar a avaliação a partir dessa postura requer concebê-la como *práxis*, como dinâmica que possibilita a tomada de consciência acerca dos diversos contextos nos quais os indivíduos estão inseridos, e da necessidade da participação efetiva e crítica no processo educativo por parte de cada um dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, cada sujeito é ao mesmo tempo avaliador e avaliado, processo que pode ser denominado de coavaliação, pois acontece de forma negociada e coletiva.

A avaliação discutida a partir dos princípios da Dialética é um processo em construção e reconstrução, ao qual são atribuídos significados de natureza ética e política que fundamentam sua prática e ressignificam o fazer pedagógico, dando sustentação à sua efetividade.

Em vista disso, destaca-se o potencial educativo da avaliação como produção de sentidos (DIAS SOBRINHO, 2008), de reflexão sobre valores e significados, porém, sem deixar de lado a objetividade e os instrumentos técnicos necessários à sua legitimidade; a avaliação como produção de sentidos alimenta debates e questionamentos, trabalha com a pluralidade e diversidade, abrindo espaço para a construção, a dinamização e para a emancipação.

Por conseguinte, a avaliação também supõe a tomada de decisões, a qual não se resume, tampouco se encerra, na aplicação de instrumentos e análise dos resultados obtidos, pois avaliar implica em tomar decisões para o futuro, a partir dos resultados (FERNANDES; FREITAS, 2007).

A partir da análise de cada uma das perspectivas epistemológicas é possível compreender as lógicas contextuais que prevalecem em cada concepção de avaliação presente nas práticas avaliativas, sejam elas no âmbito escolar ou nas políticas educacionais.

No entanto, é importante não perder de vista que nenhuma avaliação é neutra ou isenta de valores; cada uma dessas posturas e práticas está marcada pela intencionalidade, tanto no que diz respeito ao processo de avaliação em si, quanto no que se refere às políticas de avaliação.

Contudo, há que se considerar que é possível uma perspectiva de avaliação inclusiva, participativa, baseada no diálogo, na corresponsabilidade, na construção da autonomia, na emancipação. Como afirmam Fernandes e Freitas (2007), uma avaliação alinhada a um projeto de educação mais democrática, consubstanciada "em práticas pedagógicas mais justas, inclusivas e dialógicas" como defende Eyng (2015, p. 137).

Sobre a **categoria qualidade**, pode-se afirmar que esta é uma preocupação que tem se manifestado de forma substancial nas políticas educacionais, constituindo-se, além de um grande desafio, um estandarte da gestão da educação pública (SANTOS, 2012).

Por ser polissêmica em sua essência, cabe assinalar que admite uma variedade de interpretações, sendo pertinente a referência ao termo *qualidades* ao invés de *qualidade* (LEITE, 2006), a julgar pelas inúmeras reflexões e debates acerca dos seus conceitos e concepções, nem sempre isentos de conflitos e/ou contradições.

As diversas concepções sobre a qualidade da educação se articulam e são defendidas por diferentes instâncias a nível político, social e, principalmente, a nível econômico. Em cada uma dessas concepções estão implícitos determinados modos de entender as relações estabelecidas entre educação e sociedade (CANDAU, 2013), assim como, da concepção que se tem de avaliação, emerge uma dada concepção de qualidade e vice-versa.

Em educação, os debates sobre qualidade circundam em torno de duas vertentes. A primeira, com base na matriz ideológica da racionalidade empresarial, transfere os conteúdos e conceitos de qualidade do campo econômico para o campo das políticas educacionais e para a análise dos processos pedagógicos, os quais precisam comprovar eficiência, produtividade e rentabilidade (GENTILI, 2010).

A transposição do conceito de qualidade do âmbito econômico para o campo educacional fez com que os princípios, intencionalidades e resultados estabelecidos na educação passassem a ser dimensionados a partir dos princípios e valores de mercado, resultando na qualidade como uma nova estratégia competitiva, como forma de ajustes e adaptabilidade às transformações do mercado (GENTILI, 2010), e também como condição para que a educação alcance patamares mais elevados, possibilitando assim, maior desenvolvimento econômico.

Por consequência, a expansão dos princípios do mercado para o campo da educação faz desta uma mercadoria, um produto, cuja qualidade e atributos exigem o estabelecimento prévio de padrões a serem seguidos, além de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade que possam ser mensuráveis (SILVA, 2009a) por meio de avaliações de rendimento escolar.

A combinação dos critérios de padronização, comparabilidade e verificação da qualidade advindos do campo empresarial para a educação, coloca a educação a serviço do mercado, subordinando-a "à lógica da eficiência e ao cumprimento de objetivos e metas, e controlada pela avaliação" (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 9).

Nessa perspectiva, a educação passa a ser o principal agente econômico e sustentável cujos processos de avaliação, centrados nos resultados, têm como foco o desempenho dos estudantes expresso em forma de índices. A qualidade passa a ser entendida de forma quantitativa, representada pelo grau dos índices atingidos. Assim, da associação do conceito de qualidade ao de avaliação resultam os mecanismos de controle, de fiscalização e de regulação por parte das políticas educacionais.

Nesses termos, a avaliação da qualidade da educação é assumida como "possibilidade de um sistema de avaliação que atenda às exigências do mundo produtivo" (LEITE, 2006, p. 468).

A principal consequência do deslocamento do conceito de qualidade do campo econômico para o campo educacional é a descaracterização da educação pública como um direito social (SOUZA; OLIVEIRA, 2003), considerando-se que a

educação é assumida como o principal agente do desenvolvimento econômico, cuja função é atender às "necessidades e especificidades dos empregos, dos serviços, da produção, da circulação e consumo dos produtos" (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 108), além de "maximizar a produtividade e assegurar a sustentabilidade" (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 112), tudo isso com qualidade e eficiência⁴.

Tendo em conta que é essa a perspectiva de qualidade defendida pelos organismos internacionais, essa lógica tem sido a grande responsável pela intensificação dos processos de avaliação centrados nos resultados, impactando veementemente os sistemas de educação no que diz respeito à gestão, ao currículo e à avaliação (SILVA, 2009a).

Na contramão dessa concepção de qualidade defende-se a educação de qualidade social, que tem como parâmetro a garantia do direito à educação básica de qualidade para todos.

Nessa perspectiva, o direito à educação adquire uma nova dimensão, a do direito para além do acesso e da permanência, que se consubstancia na efetivação de um processo educativo de qualidade e significativo para todos e para cada um de forma igualitária, considerando as diversidades e individualidades (EYNG, 2015).

A dimensão da educação de qualidade socialmente referenciada parte do princípio de que o fortalecimento da democracia é o compromisso da educação (DIAS SOBRINHO, 2013), tendo em conta que é na democracia que se consubstanciam os princípios do direito, da igualdade, da inclusão, da cidadania, da justiça social e da emancipação.

Entretanto, a ideia de que educação é de qualidade porque é democrática, por si só não se sustenta; é necessário identificar quais são os elementos que compõem essa educação que se diz de qualidade e, principalmente, de qualidade social.

Nesse sentido, alguns referenciais são imprescindíveis para a composição de uma educação de qualidade social, a qual "não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares descontextualizadas" (SILVA, 2009a, p. 223).

⁴O critério de eficiência, juntamente com os critérios de eficácia, efetividade e relevância, utilizados na teoria da administração, é reconstruído por Sander (1995, p.38) em um paradigma multidimensional de administração da educação e utilizados para compor o conceito de qualidade na gestão da educação. Eficiência é o critério econômico que revela a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados, com o mínimo de recursos, energia e tempo. O principal valor da eficiência é a produtividade (SANDER, 1995).

A construção dos referenciais que expressam a qualidade social da educação pauta-se na presença de fatores internos e externos à escola, apontados por Silva (2009a). Dentre os fatores externos consideram-se:

- a) **Fatores socioeconômicos**, como condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo.
- b) **Fatores socioculturais**, como escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens.
- c) **Financiamento público adequado**, com recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa.
- d) **Compromisso dos gestores centrais** com a boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações (p. 224).

Quanto aos fatores internos que sinalizam a qualidade social da educação, Silva (2009a) destaca a organização do trabalho pedagógico e a gestão da escola; os projetos escolares desenvolvidos; o diálogo entre a escola e as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares.

Dessa forma, para além das lógicas quantitativas que defendem a eficiência da economia e do mercado, a educação de qualidade social "pauta-se na lógica pedagógica e social, objetivando respectivamente a eficácia e a efetividade com vistas à relevância social" (EYNG, 2015, p. 141).

Na educação de qualidade social, a avaliação adquire funções que ultrapassam o exame que tem como objetivo medir, classificar e selecionar. A garantia do direito à educação passa a ser a marca da avaliação que, em suas dimensões ética, social e política, considera o sujeito em sua integralidade.

Dessa forma, qualidade em educação necessita ser afirmada diferente da qualidade no mundo empresarial, mercantil. Como afirma Fonseca (2009, p. 173) "se esse enfoque utilitarista serve à excelência empresarial, não é suficiente para orientar a qualidade da ação educativa".

Em educação, a qualidade é processual, estará, portanto, sempre em construção, pois é um conceito temporal inserido em um contexto político, social e cultural, por esse motivo a qualidade social da educação implica reconhecer o indivíduo como sujeito histórico, como agente na conquista e na constituição da sua cidadania, a qual se constrói no interior da prática social (ARROYO, 2010).

A qualidade da/na educação é, portanto, um direito de todos e não pode ser prerrogativa para alguns, pois, de acordo com Dourado e Oliveira (2009, p. 211) a "oferta de um ensino de qualidade social deve desenvolver-se em sintonia com ações direcionadas à superação da desigualdade" como condição para a inclusão e emancipação.

A **categoria relacionada ao direito à educação** é o eixo que sustenta as demais categorias. Diante de uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais e econômicas que ampliam e intensificam as desigualdades educacionais, a declaração da educação como um direito subjetivo de todos, conforme estabelecido na Constituição Federal Brasileira de 1988, fez desse direito o principal desafio posto às políticas educacionais.

Após o texto constitucional de 1988, alterado pela Emenda Constitucional n.º 59 de 2009, a qual determina a obrigatoriedade e gratuidade da educação dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, a emergência da expansão da educação básica, em termos quantitativos e qualitativos, passou a ser prioridade nas agendas políticas.

No entanto, o principal argumento das políticas de universalização e de democratização da escola e da educação é o de que, quanto mais alunos e quanto mais tempo os sistemas escolarizam, mais igualitários eles são (DUBET; DURUBELLAT; VÉRÉTOUT, 2012, p. 32).

É fato que "o aumento da permanência de estudantes na escola depende da realização do direito ao saber, sob um padrão de qualidade possível de ser incrementado" (CURY, 2002, p. 169). Entretanto, muito embora as políticas de universalização e ampliação do acesso à escola tenham se configurado uma conquista para grande parte da população, o direito à educação de qualidade para todos ainda não é uma realidade, pois uma boa parte dos estudantes não aprendem tudo o que deveriam e teriam direito na escola.

Nessa perspectiva, a problemática que envolve o **direito à educação básica de qualidade** diz respeito ao que é proclamado e o que é efetivamente realizado

pelas políticas, havendo, portanto, que se considerarem diversos fatores como intervenientes e condicionantes para a efetividade dessa garantia, tais como: as desigualdades que geram a exclusão, as influências dos organismos internacionais no campo das políticas educacionais, a centralidade das avaliações, as políticas de formação de professores, os investimentos na educação, e não menos importante, a origem social dos estudantes como fator de seletividade e exclusão.

Uma questão relevante, que também precisa ser considerada nessa problemática, que é assinalada por Cury (2002), é o próprio conceito de Educação Básica expresso no artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394/1996, o qual representa a congregação dos três níveis escolares: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Nesses termos, a educação básica, conforme artigo 22 da referida Lei, tem por fim "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 1996).

A formalização desses objetivos na lei representa a consagração da educação como um bem público, e que, por esse motivo, carrega os princípios da inclusão e da solidariedade, e não da competitividade e da exclusão (DIAS SOBRINHO, 2017).

O que faz da escola e da educação um bem verdadeiramente público não é o fato de estas serem propriedade de uma entidade pública, mas antes pelos valores que defendem e exercitam (ESTÊVÃO, 2013).

Nesse sentido, uma educação, uma escola genuinamente pública, assenta primeiramente na garantia do direito à educação de qualidade para todos, seguida dos pressupostos do respeito, da tolerância, do diálogo entre e na aceitação das diversidades, do poder compartilhado, do compromisso com o bem comum, da participação individual e coletiva, do compromisso com a aprendizagem de todos os que dela fazem parte.

Como afirma Estêvão (2013), uma escola, para tornar-se pública, precisa constituir-se a partir de outro tipo de democracia: uma democracia mais deliberativa, cooperativa e dialógica, uma democracia substantiva onde impere uma sociedade mais livre, mais justa e mais igualitária.

Porém, "um dos mais prementes desafios que os sistemas educativos continuam a ter de enfrentar é o de conseguir que todos os alunos tenham acesso a uma educação que lhes permita sua plena integração na sociedade em que vivem" (FERNANDES, 2009, p. 19).

Nesse sentido, Santos e Avitrizer (2002) enfatizam o papel central da democracia no campo político durante o século XX. Entretanto, se a democracia continuará a ocupar esse mesmo lugar no século atual, é uma questão em aberto (SANTOS, AVITRIZER, 2002), pois, em se tratando do contexto educacional, no que pesem os esforços pela democratização e universalização escolar, a segregação ainda é marca registrada de uma sociedade que oportuniza, porém dentro das condições materiais de classe ou individuais. Ou seja, conforme a condição socioeconômica, o indivíduo tem acesso a uma determinada qualidade de educação, ofertada por determinadas instituições.

Essa diferenciação ratifica o papel da escola como reprodutora das desigualdades sociais, por ofertar educação heterogênea, mesmo dentro de um mesmo sistema, e a escola assim o faz "por ser mais favorável aos alunos social e culturalmente privilegiados" (DUBET; DURU-BELLAT; VÉRÉTOUT, 2012, p. 22).

Dessa forma:

[...] o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. E que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal (MÉSZÁROS, 2008, p. 11).

Isso remete à reflexão de que, mesmo com os sucessivos discursos sobre o direito à educação, intensificados pelas políticas que emanam dos organismos internacionais, os quais por meio de orientações de ordem econômica neoliberal fizeram ampliar o acesso ao saber, à ciência, à tecnologia e ao capital, apesar de tanto progresso e descobertas científicas que caracterizam a sociedade moderna, ainda vivemos em um mundo de privações em diversos setores, o que faz da pobreza e da desigualdade o principal apanágio comum a todas as sociedades.

A garantia do direito à educação de qualidade descortina como a possibilidade emancipatória, porém, requer uma política contra-hegemônica (EYNG, 2015) como condição indispensável a uma sociedade mais justa e igualitária.

Em relação à **categoria emancipação**, pode-se remeter o seu conceito à palavra primeira utilizada por Kant na definição do Iluminismo: *Ausgang*, cuja tradução é *saída* - saída do homem do estado de menoridade; é movimento pelo qual nos desprendemos de alguma coisa; é o caminhar com as próprias pernas; ser pensante por si mesmo. Emancipação é o governo de si mesmo (FOUCAULT, 2010).

A emancipação, tomada em sua essência política, também se corporifica no processo de conscientização como compromisso histórico dos homens, o qual implica que os homens se assumam como sujeitos que fazem e refazem o mundo; a conscientização "está baseada na relação consciência-mundo" (FREIRE, 1979, p. 15).

Nessa perspectiva, a avaliação, alinhada ao pressuposto da emancipação, firma-se na "vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas" (SAUL, 2010, p. 65).

Entretanto, Santos (2010a) assevera sobre o quão distante encontra-se a concretização da emancipação enquanto um projeto social, pois a partir do momento em que o capitalismo neoliberal passou a se impor a nível global, houve o enfraquecimento das políticas emancipatórias, que até meados dos anos setenta eram fortalecidas pelas crises de regulação.

Dessa forma, emancipação e regulação passaram a coexistir, e se tornaram simultâneas e alimentar-se uma da outra (SANTOS, 2010a), incidindo sobre a vida social e dando propulsão aos processos de desigualdade e exclusão, como princípios da regulação, ao mesmo tempo em que se manteve a defesa aos processos de igualdade e inclusão, como princípios da emancipação.

Por esse ângulo, pensar sobre as interfaces entre a emancipação e a regulação, e os fatores intervenientes dessa relação na educação, é fator chave para a compreensão dos processos de inclusão e exclusão no interior dos sistemas educacionais, pois esses processos são uma extensão das características e das relações estabelecidas nas sociedades ditas modernas ou capitalistas.

Nessas sociedades os fenômenos da desigualdade e da exclusão foram construídos socialmente, e atingiram patamares tanto coletivos quanto individuais, e, embora constituam, respectivamente, o oposto da igualdade e da inclusão, assim como a emancipação e a regulação, têm se tornado no espelho um do outro, não podendo, portanto, ser pensados sem que se considere a existência de um e de outro.

Porém, algumas características desses dois processos são peculiares. Enquanto a desigualdade é um fenômeno socioeconômico, a exclusão é um fenômeno cultural e social, civilizatório, ou seja, a exclusão é um processo histórico pelo qual uma cultura se utiliza de discursos de verdade para criar o interdito e a

rejeição, entretanto, pelo fato da exclusão se estruturar a partir de um discurso de fronteiras e limites que legitimam formas de rejeição e segregações, as consequências da exclusão também se estendem para os âmbitos social e econômico (SANTOS, 2013).

Outra particularidade desses fenômenos, de acordo com Santos (2013), é que o sistema da desigualdade se fundamenta no essencialismo da igualdade e o sistema da exclusão no essencialismo da diferença. Porém, por meio da regulação capitalista, tanto a desigualdade quanto a exclusão são geridas por mecanismos que visam controlar e manter esses processos dentro de certos limites, com vistas a reduzir as possibilidades de emancipação social, permitindo somente as que forem possíveis dentro da ordem capitalista.

Dessa forma, frente à produção das desigualdades, da exclusão e da subalternização promovidas pelas políticas capitalistas, de cunho neoliberal, cada vez mais os sujeitos precisam se afirmar como sujeitos de direitos.

O pressuposto para a eliminação das desigualdades e dos processos de discriminação e exclusão é a ampliação e a garantia do direito à educação de qualidade social, ação que circunscreve os objetivos que são fundamentais ao desenvolvimento de uma nação democrática. Porém, esse direito tem sido negligenciado diante de políticas que reforçam o caráter seletivo e classificatório da escola pública e estabelecem padrões de qualidade alinhados às exigências do mercado e assinalados pela competição escolar injusta.

A amplitude das desigualdades escolares é geralmente proporcional à extensão das desigualdades sociais. Considerando que essas desigualdades são reproduzidas pela escola em maior ou menor grau, de acordo com a função por ela assumida, Dubet; Duru-Bellat e Vêréout (2012, p. 31) asseveram que "a escola pode acentuar ou, ao contrário, atenuar a amplitude dos efeitos das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares". Esses efeitos decorrem de vários fatores, dentre eles os princípios filosóficos e pedagógicos da escola, a participação da família na vida escolar do estudante, a valorização da escola dentro da comunidade escolar, entre outros.

Entretanto, pode-se afirmar que a dinâmica que constitui a relação entre as desigualdades sociais e as desigualdades educacionais constitui um ciclo que não se rompe, mas se fortalece. Tal constatação é corroborada pelo fato de que o sistema escolar, que teria como função promover a mobilidade social,

contraditoriamente contribui para a conservação da estrutura hierárquica da sociedade.

A conservação e reprodução social como funções da escola é característica permanente das instituições e sociedades modernas, as quais fazem uso dos arbítrios escolares para ratificar as competências⁵ e o mérito pessoal, bem como para justificar as hierarquias sociais produzidas pelas desigualdades escolares, as quais, por sua vez, são determinadas pelas desigualdades sociais (DUBET; DURU-BELLAT; VÉRÉTOUT, 2012).

Há um círculo dialético na relação entre as desigualdades sociais e as desigualdades escolares, embora as relações existentes entre elas não sejam perfeitamente uniformes (DUBET; DURU-BELLAT; VÉRÉTOUT, 2012), pois variam de acordo com inúmeros fatores (geográficos, econômicos, culturais, entre outros) que agem como intervenientes e determinantes nesse processo.

Portanto, as desigualdades escolares são justificadas por meio do desempenho escolar, o qual, por sua vez, define a linha tênue entre o sucesso e o fracasso dos indivíduos. Os pressupostos utilizados para explicar o sucesso ou o fracasso dos estudantes se fundamentam nos princípios das oportunidades e da meritocracia. São esses princípios que legitimam e ampliam as desigualdades, caracterizando-as como justas.

A partir das políticas de universalização do acesso ao ensino, que tornaram a escolarização básica obrigatória, os processos de seleção se intensificaram, embora os indivíduos não sejam mais selecionados no ingresso escolar: passaram a ser selecionados ao final de cada período escolar, considerando seu desempenho e seus resultados nas avaliações.

Dessa forma, é o desempenho conforme os resultados escolares que legitima as desigualdades escolares como justas, haja vista que a avaliação representa "os valores e as escolhas implícitas do sistema de ensino" (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 169), o qual legitima e impõe determinados conhecimentos como instrumentos de inculturação da cultura dominante e do valor dessa cultura. Dessa forma, a avaliação passa a fortalecer um "protótipo de mensagem pedagógica"

⁵De acordo com Maués (2009), o termo *competências* foi definido pela OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico) como sendo um conjunto de conhecimentos, de saberes, de disposições e de valores, cuja noção está imbricada com o desenvolvimento sustentável e com o compromisso da escola em formar o indivíduo de acordo com as necessidades imediatas do mercado e com as exigências do sistema produtivo.

(BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 171), que organiza e orienta as aprendizagens necessárias para perpetuar a hierarquização e a seleção escolar e social.

Em tal perspectiva, os processos de avaliação, que atualmente protagonizam o cenário educacional, têm por finalidade classificar, selecionar e segregar, e se utilizam dos princípios meritocráticos para validar o desempenho e a *performance* exigidos pelas políticas econômicas e para reforçar os modos de regulação e controle dos sistemas de ensino, situando-os num ciclo que se estrutura na relação política/mercado/educação. Nessa relação a avaliação torna-se um instrumento eficaz para introduzir mudanças nos diversos setores sociais (AFONSO, 2000).

Os processos de seleção foram intensificados a partir da introdução da ideologia de mercado no espaço público da educação (AFONSO, 2007), como consequência, os melhores espaços dentro do mercado e da política econômica e social passaram a ser destinados aos melhores alunos, fator que só fez ampliar os processos de diferenciação e de exclusão, já acentuados pelas desigualdades sociais.

Nesse sentido, pensar a avaliação a partir de processos inclusivos, mais democráticos e emancipatórios em oposição aos processos regulatórios, apresenta-se como alternativa às práticas de avaliação excludentes que se fortalecem por meio da padronização e da homogeneização, ampliam as desigualdades e reforçam o caráter meritocrático e seletivo da educação escolar. Aspectos estes que emergem da correlação de interesses e influências que circunscrevem o espaço político, social e educacional. Assim, é pertinente a referência que Dias Sobrinho (2008) faz sobre o processo de avaliação como produção de novos sentidos, haja vista que vivemos em um mundo onde o tempo presente é caracterizado por ambiguidades e complexidades, marcado pela transição, pelo descompasso e por irregularidades de um tempo incógnito (SANTOS, 2008).

Diante dessa fase de transição com a qual nos deparamos, Santos (2008) defende a necessidade da urgência em darmos respostas a perguntas simples, elementares, inteligíveis.

Embora simples, mas quase sempre complexas, as perguntas e reflexões que envolvem a educação e suas políticas requerem questões urgentes e necessárias, algumas delas foram utilizadas como questões norteadoras para a realização desse trabalho e como fio condutor para estudos futuros:

- a) Qual o entendimento sobre educação de qualidade nas políticas educacionais e quais as influências que esse entendimento exerce no contexto educacional?
- b) Como tem se materializado o papel do Estado Avaliador nas políticas educacionais e quais os impactos das políticas de avaliação na escola?
- c) Como a relação entre igualdade e desigualdade escolar se substancia nos princípios das oportunidades e da meritocracia?
- d) Quais os efeitos que esses princípios produzem no processo de incorporação do fracasso e do sucesso escolar pelos sujeitos?
- e) Quais as potencialidades que os processos de avaliação pautados na emancipação têm no sentido de contribuírem para a redução das desigualdades escolares e conduzirem a uma educação de qualidade social?

Responder a todas essas questões seria pretensão para além dos limites impostos ao trabalho. A intenção é provocar a reflexão e buscar caminhos na garantia do direito à educação de qualidade social, tendo como pressuposto a avaliação na perspectiva emancipatória, em substituição aos processos de exclusão.

Tendo como pressuposto que os enfrentamentos que ocorrem entre o compromisso assumido pelas políticas educacionais, de garantir o direito à educação de qualidade e os processos de exclusão e desigualdades, os quais se se acentuam diante da ampliação da demanda escolar, têm uma de suas vertentes circunscritas em processos de avaliação regulatórios, o presente trabalho busca elucidar o seguinte problema: **de que forma os contextos que influenciam e produzem os processos regulatórios de avaliação intensificam as tensões entre a garantia do direito à educação e os processos de exclusão?**

Para desvelar essa problemática, o objetivo geral é:

- Analisar criticamente os processos regulatórios de avaliação como estratégias que intensificam as tensões entre a garantia do direito à educação e os processos de exclusão que as violam.

Os objetivos específicos são:

- Compreender o contexto da influência na formulação das políticas de avaliação da educação básica.
- Discutir as interfaces entre os conceitos de avaliação e qualidade, legitimados no contexto de influência, que orientam a produção do texto das políticas de avaliação da educação básica.

- Identificar as implicações das políticas de avaliação da educação básica no contexto da prática e dos resultados.
- Identificar desafios e possibilidades das políticas de avaliação da educação básica na perspectiva emancipatória.

Compreende-se avaliação como um processo essencial na educação, que se transformou num eixo estruturante das políticas educativas (AFONSO, 2000). No entanto, a complexidade que envolve a relação educação/avaliação inscreve-se na necessidade de ressignificação dos seus conceitos e na proposição de alternativas que venham ao encontro de processos educacionais emancipatórios. Atualmente, no que tange à avaliação, uma correlação de forças caracteriza os espaços da educação. Na contramão dos discursos que validam o caráter formativo e dialógico da avaliação, e que a caracterizam como uma prática social constitutiva dos sistemas educacionais, é possível evidenciar processos que explicitam seu caráter classificatório, autoritário e excludente.

Nesse sentido, o caráter da avaliação, enquanto uma prática social, está diretamente relacionado à organização social em que se inscreve, pois nela estarão inerentes determinados modos de interação, de relações de poder, uma ética e uma política (RODRIGUES, 1994).

O potencial do processo avaliativo, como fator balizador das ações políticas e pedagógicas que estruturam os sistemas educacionais, está na sua capacidade de contribuir para a compreensão dos contextos que o compõem e para a transformação da realidade na qual se circunscreve. Um caminho para essa compreensão e transformação se dá a partir de uma *práxis* que contemple a diminuição das desigualdades geradas pela sociedade e que são reproduzidas no interior da escola.

Embora o campo da avaliação esteja em permanente modificação e seus desafios cada vez maiores, por conta das mudanças globais, nacionais e locais, as demandas sociais por educação têm aumentado em decorrência das promessas de universalização do direito à educação, porém os processos de exclusão e desigualdade continuam a impedir o acesso de uma grande parcela da sociedade aos conhecimentos (ESTEBAN; AFONSO, 2010).

Dessa forma, parte-se dos pressupostos de que: **a)** as principais influências presentes nas políticas educacionais fizeram emergir a necessidade de reformas educacionais que reforçam a centralidade da avaliação e associam a qualidade da

educação aos índices de desempenho obtidos nas avaliações de rendimento; **b)** os conceitos de qualidade da educação e avaliação, disseminados pelos documentos oriundos dos organismos formuladores de políticas, no contexto internacional, foram/são legitimados nos textos políticos em âmbito nacional; **c)** nas políticas de avaliação, as interfaces entre avaliação e qualidade da educação reforçam e potencializam os princípios da regulação.

Nesse contexto, defendemos a tese de que, **os processos regulatórios de avaliação intensificam as tensões entre a garantia do direito à educação e os processos de exclusão.**

A discussão da tese está organizada em seis capítulos, entre eles a introdução, onde foram apresentados os pressupostos estruturantes do trabalho e a trajetória motivacional que impulsionou e deu significado ao desenvolvimento dessa tese.

No **segundo capítulo**, as bases metodológicas são apresentadas. A partir dessas bases foram traçados os percursos que orientaram as discussões e análises ao longo do desenvolvimento da tese. Descrevem-se alguns aspectos da Dialética como enfoque metodológico em articulação com as categorias investigadas nesse trabalho, e na sequência é apresentado o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores (1992) como estratégia de análise das políticas de avaliação, e os conceitos de campo, *habitus* e capitais de Pierre Bourdieu como ferramentas na compreensão da constituição dos princípios de emancipação (igualdade e inclusão) e regulação (desigualdade e exclusão) como as bases sobre as quais a realidade social foi e continua sendo edificada.

No **terceiro capítulo**, intitulado *O contexto da influência no campo das políticas educacionais brasileiras*, é analisado o primeiro contexto do ciclo de políticas, o contexto de influência. É nesse contexto que tem início a formulação das políticas em suas instâncias macro e micro. Considera-se o processo de globalização neoliberal como a principal influência na formulação das políticas educativas contemporâneas e na redefinição do papel do Estado.

No **quarto capítulo**, discutem-se *as Políticas Educacionais no contexto da globalização neoliberal* a partir da influência das Organizações Internacionais na definição das políticas para a educação básica. Nesse capítulo a discussão também envolve as relações políticas em educação e a inserção estratégica da educação

nos projetos dos organismos internacionais por meio do princípio da Educação para Todos.

No quinto capítulo, discute-se *o contexto da produção do texto no campo das políticas educacionais*. Nos textos que compõem a legislação educacional brasileira buscou-se identificar e analisar quais conceitos/concepções de qualidade da educação e de avaliação estão presentes e foram/são legitimados pelo contexto da influência, bem como as articulações e as contradições presentes nesses textos.

Nos textos políticos, a legitimação de determinados conceitos/concepções implica a institucionalização de determinado capital cultural. Essa ação é estrategicamente projetada para reforçar os princípios preconizados pelos formuladores das políticas, denominados em nossa sociedade atual de princípios neoliberais.

No sexto capítulo, é apresentado *o contexto da prática e dos resultados das políticas de avaliação da educação básica*, no qual são considerados os efeitos dessas políticas quanto às mudanças que elas acarretam na prática, na escola ou na estrutura dos sistemas de ensino como um todo. Os impactos dessas políticas no contexto da prática podem resultar em potencialização ou transformação dos padrões de justiça e igualdade. Por esse motivo, nesse capítulo são discutidos os resultados do desempenho do Brasil no Ideb e na avaliação do Pisa, entre os anos de 2000 a 2015, e como o sistema escolar, via avaliação, atua em favor da reprodução e manutenção das desigualdades.

No sétimo capítulo, são apresentadas as *conclusões*, as quais trazem como proposição a garantia do direito à educação via avaliação emancipatória em substituição aos processos de exclusão; discutem-se os princípios a partir dos quais a avaliação emancipatória é chancelada, possibilitando o fortalecimento da perspectiva do direito, da igualdade e da inclusão e a superação de processos excludentes que reforçam e ampliam as desigualdades.

2 OS CAMINHOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS

Nesse capítulo são apresentados os encadeamentos teórico-metodológicos da tese e sua articulação com o referencial epistemológico que compõe o campo de estudos do trabalho, as políticas de avaliação. também se faz referência a alguns dos principais trabalhos de doutorado que abordam o tema **Políticas da Avaliação** e que contribuíram para as análises que aqui se apresentam. O enfoque metodológico utilizado foi o dialético. Como estratégia de análise das políticas foi utilizada a Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores (1992). Os conceitos de campo, *habitus* e capitais de Pierre Bourdieu foram utilizados como ferramentas para a compreensão da constituição das bases sobre as quais a realidade social e educacional foi e continua sendo edificada.

2.1 DIÁLOGOS A PARTIR DA DIALÉTICA

O ponto de partida para a discussão sobre a avaliação e suas políticas exigiu que se definisse o posicionamento metodológico a partir do qual os pressupostos ontológicos que fundamentam as reflexões no trabalho fossem estabelecidos. Dessa forma, a concepção de homem, de sociedade, de história, de realidade e de educação aqui assumida foi construída a partir dos aportes teóricos da Dialética.

Adentrar, portanto, no percurso metodológico é redesenhar as opções e as composições acerca dos movimentos utilizados nos diálogos teóricos, na compreensão e na análise dos elementos e das categorias que compõem a problemática da pesquisa qualitativa: de que forma os processos regulatórios de avaliação intensificam as tensões entre a garantia do direito à educação e os processos de exclusão?

Para responder a esse questionamento, considerando o caráter contraditório do contexto social no qual a problemática investigada está inserida, a dialética se apresenta como uma possibilidade para desvelar as interfaces do processo de avaliação e suas políticas para uma educação de qualidade social, considerando as instâncias tanto políticas quanto pedagógicas. Para dar sustentação ao

posicionamento em relação ao método dialético, foram utilizados os aportes teóricos de Konder (2006) e Kosik (2002).

A partir do pressuposto de que toda política parte de duas diferentes concepções, a política como discurso e política como texto⁶ (BALL, 1993), e que essas concepções se articulam, se movimentam e se alternam, optou-se pela *Abordagem do Ciclo de Políticas*, de Stephen Ball e colaboradores, como estratégia de análise das Políticas de Avaliação. Além das contribuições teóricas de Stephen Ball (2001, 2002, 2004, 2005, 2011, 2014), os estudos de Mainardes (2006), Mainardes e Marcondes (2009), Mainardes; Ferreira e Tello (2011) foram relevantes para desenvolvimento da análise proposta.

O ciclo de políticas, diz Stephen Ball (2002, p. 305), "é uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. [...] é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são feitas".

A reflexão da interação dialética entre os contextos global e local, a partir da *Abordagem do Ciclo de Políticas*, possibilita dar consistência à análise das questões referentes a esses contextos e suas interconexões com as Políticas de Avaliação, desde sua gênese até sua prática, efeitos e estratégias.

Também as estruturas políticas, econômicas e sociais que envolvem a formulação das políticas só podem ser compreendidas a partir da relação dialética que as compõem. Cada vez mais as articulações hegemônicas que constituem os processos decisórios em relação às políticas ganham espaço, se fortalecem e se consolidam tendo como pano de fundo a ideologia neoliberal. Nesse sentido, faz-se necessário o posicionamento crítico em relação às pretensões excludentes que orientam e legitimam essas articulações.

Seria ingenuidade acreditar que a lógica que parametriza o funcionamento das instituições financeiras, a partir das quais as políticas emanam, tenha como determinação a transformação social a nível global. As proposições que orientam as

⁶ Mainardes, Ferreira e Tello (2011) argumentam que a conceituação de política como texto parte do pressuposto que as políticas são representações codificadas de maneiras complexas, pois os textos são produto de múltiplas influências e agendas, sendo que sua formulação envolve intenções e negociações dentro do Estado e dentro dos processos de formulação da política. Assim, apenas algumas influências são reconhecidas como legítimas, e apenas algumas vozes são ouvidas. Como discurso, a política estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir "vozes"; uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas por serem consideradas legítimas, alguns discursos se tornam mais dominantes que outros, podendo fazer das políticas "regimes de verdade".

mudanças a nível global e local, advindas dessas instituições, estão relacionadas, contraditoriamente, à conservação da hierarquização econômica, política, social e cultural da sociedade.

Atualmente, as políticas educacionais, entre elas as de avaliação, são constituídas a partir de tensões dialéticas próprias do capitalismo e das sociedades modernas. Porém, há que se considerar que essas tensões são delineadas a partir de duplas contradições que envolvem os princípios de emancipação, os quais sinalizam para os fundamentos da igualdade e da inclusão e os princípios da regulação, que por sua vez regem os processos de desigualdade e de exclusão (SANTOS, 2010a).

A compreensão da constituição desses dois princípios como as bases sobre as quais a realidade social foi e continua sendo edificada, é construída, nesse trabalho, a partir dos conceitos de campo, *habitus* e capital, de Pierre Bourdieu, que foram tomados como referencial teórico metodológico de análise dos processos de igualdade/desigualdade, inclusão/exclusão e meritocracia, discutidos ao longo do trabalho.

A teoria sociológica de Pierre Bourdieu oferece elementos fundamentais para se compreender as desigualdades e a exclusão como processos que têm origem na trajetória diferenciada que marca a escolarização dos estudantes, em decorrência do capital cultural.

Pensar a partir dos conceitos bourdieusianos constitui-se um desafio duplamente assumido. Primeiramente, o desafio de desvelar e compreender a teoria desse autor, que se apresenta tão complexa e completa. Em segundo lugar, o desafio de superar o posicionamento que induz a "avaliações apaixonadas" (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16), tendo consciência das limitações quanto às incursões nessa teoria, haja vista a contemporaneidade das obras do autor diante da realidade educacional, social e política que se presencia.

Trabalhar com o sistema de conceitos utilizados por Bourdieu exige utilizar esses conceitos como instrumentos que permitam, como o próprio Bourdieu recomendou, "pôr em jogo as coisas teóricas" (BOURDIEU, 2012a, p. 20), isso implica construir uma nova perspectiva de análise a partir das diversas angulações que compõem um objeto de estudo, no caso desse trabalho, as políticas de avaliação.

A discussão dessas políticas precisa ser estabelecida para além do jogo de forças presente na perspectiva do mercado e da produção econômica, de onde decorrem as lutas de classe. É necessário considerar o jogo de forças presente também na perspectiva da produção cultural, de onde decorrem as lutas simbólicas, "desenvolvidas nos diferentes campos e nas quais está em jogo a própria representação do mundo social e, sobretudo, a hierarquia no seio de cada um dos campos e entre os diferentes campos" (BOURDIEU, 2012a, p. 133).

Dessa forma, a partir da noção de espaço social, termo utilizado em substituição à classe social, considerou-se os conceitos de *habitus*, campo e capitais como conceitos estruturantes para o entendimento dos sentidos de cada uma das categorias ora discutidas e seus desdobramentos na configuração da realidade social. De forma peculiar, a utilização do conceito de capital cultural constituiu-se um dos desafios empíricos utilizados para a compreensão dos mecanismos que ampliam as desigualdades e determinam a exclusão de muitos estudantes do espaço escolar. Haja vista que os estudantes das classes sociais desfavorecidas, em decorrência da falta de capital cultural e econômico, têm menos oportunidades de êxito que os outros estudantes. Os resultados escolares, por sua vez, reforçam as desigualdades e legitimam os privilégios sociais com base nos princípios do mérito e dos dons, o que faz com que o sistema escolar seja um dos grandes responsáveis pela perpetuação das desigualdades (BOURDIEU, 2015).

Além dos estudos realizados em obras de Pierre Bourdieu, as contribuições de estudiosos da obra de Bourdieu, tais como: Brandão (2010); Medeiros (2007); Nogueira e Catani (1998); Nogueira e Nogueira (2002, 2009); Valle (2014); Wacquant (2002), foram imprescindíveis para a compreensão acerca da teoria desse renomado autor.

2.2 O MÉTODO DIALÉTICO

Para iniciar a discussão sobre o percurso metodológico, é pertinente a compreensão acerca do conceito de método, cujo significado, de origem - grega *methodos* - está relacionado aos caminhos a serem seguidos tendo em vista um determinado fim. Também diz respeito ao modo como se trilha esse caminho; em se tratando de pesquisa, isso pressupõe que o método ou o caminho pelo qual se

decide trilhar exige o estabelecimento de um vínculo entre o sujeito que pesquisa e o objeto pesquisado.

Todo trabalho de pesquisa se sustenta em uma dada visão de mundo e está fundamentado em determinadas concepções epistemológicas que referendam a opção metodológica, possibilitando identificar e refletir sobre as categorias que constituem os contextos investigados.

No trabalho em questão, no qual se investiga os contextos que circunscrevem a avaliação e suas políticas, a interlocução entre a perspectiva teórica e o enfoque metodológico da Dialética, é substancial para o entendimento, interpretação e explicação das interfaces da avaliação como uma categoria central na estrutura das políticas educacionais, bem como as mediações estabelecidas dentro dessas políticas, para a viabilização da avaliação.

Tendo como ponto de partida os pressupostos ontológicos que fundamentam as reflexões a partir da perspectiva Dialética, compreende-se o homem como "sujeito real do mundo social" (KOSIK, 2002, p. 23), que, por ser também histórico e cultural, empreende relações sociais a partir das quais cria sua própria realidade, e a partir dessa realidade cria e recria a si próprio. Esse processo de criação é infinito, podendo ser denominado como processo de "humanização do homem" (KOSIK, 2002, p. 61).

Enquanto sujeito histórico, cultural e real, é na intencionalidade do processo de educação, como uma construção social, que esse homem compreende e apreende o processo constitutivo do ser inserido em uma sociedade dinâmica e contraditória, construída historicamente. Portanto, essa sociedade sempre estará em processo de construção, e nela o homem não é apenas um espectador, "o homem é criador de si mesmo" (KOSIK, 2002, p. 237).

Considerando o processo de construção e reconstrução histórica que o homem faz de si mesmo a partir das relações que estabelece no mundo e com o mundo em que vive, a Dialética constitui uma alternativa para a compreensão da produção material, social e histórica por parte dos sujeitos, e conseqüentemente de seus desdobramentos políticos, sociais econômicos e culturais.

Entretanto, há que se considerar que o desenvolvimento da atividade prática objetiva do homem histórico, a reprodução espiritual e intelectual da realidade, também são processos que se constituem a partir da Dialética (KOSIK, 2002).

Por esse motivo, a abordagem da Dialética na perspectiva do materialismo histórico apresenta-se como uma postura frente ao mundo, uma concepção de mundo, um método a partir do qual é possível a apreensão da realidade desde sua origem, seus fundamentos, e, enquanto *práxis*, a Dialética representa a unidade entre a teoria e a prática na busca da transformação e de novas sínteses em relação ao conhecimento e à realidade histórica (FRIGOTTO, 2001).

Nesse sentido, de acordo com Frigotto (2001), o que fundamentalmente importa para o materialismo histórico-dialético é a produção de um conhecimento crítico que altere e transforme a realidade anterior, tanto no plano do conhecimento como no plano histórico social, de modo que a reflexão sobre a realidade se dê em função de uma ação revolucionária.

Dessa forma, a partir da Dialética é possível a superação do senso comum por meio da análise e da reflexão teórica sobre a realidade e conseqüentemente, a transformação dessa realidade.

Portanto, considerando que: **a)** as Políticas Educacionais, em particular as de Avaliação, se concretizam no interior das relações de poder, onde a contradição perpassa suas lógicas e faz da educação um espaço de disputas e correlação de forças; **b)** que a realidade da educação na sociedade atual é marcada pela contradição, por mudanças e por processos de conflitos que geram novas situações nessa mesma sociedade (KONDER, 2006), o estofa metodológico, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, apresenta-se como uma possibilidade de reflexão que vem contribuir para desvelar as interfaces dos contextos que permeiam o processo de avaliação, em sua instância tanto política quanto pedagógica.

Outra possibilidade creditada à Dialética, neste trabalho, é a amplitude da compreensão da história, da dinâmica e das relações que ocorrem entre os fenômenos que envolvem a *práxis* político/pedagógica da avaliação nos contextos educacionais.

Assim, os contextos discutidos no trabalho são analisados a partir das categorias da totalidade, da historicidade, do movimento e da contradição.

No pensamento dialético, a compreensão dos fenômenos que compõem a realidade se dá a partir do entendimento da sua criação, da sua estrutura e da sua gênese; é o real tomado em sua totalidade e não apenas em um conjunto de relações, fatos e processos (KOSIK, 2002).

Como se pode observar, a categoria ou o conceito central da Dialética é o princípio da totalidade concreta. É a partir desse conceito que se compreende o universo da realidade, a sua essência, os seus fenômenos, cada uma das partes que compõem o todo, e a amplitude das relações que são estabelecidas na realidade, de forma ontológica e evolutiva.

Neste sentido, compreende-se que na concepção materialista, a dialética é assumida como um método científico: uma *dialética epistemológica*; regida por um conjunto de leis ou princípios que governam a totalidade da realidade: uma *dialética ontológica*, portanto histórica, o que a define como uma *dialética relacional* (BOTTOMORE, 1983, grifos do autor).

Cada coisa sobre a qual o homem concentra o seu olhar, a sua atenção, a sua ação ou avaliação, emerge de um determinado todo que a circunda, todo que o homem percebe como um pano de fundo indeterminado, ou como uma conexão imaginária, obscuramente intuída. Como o homem percebe os objetos isolados? Como únicos e absolutamente isolados? Ele os percebe *sempre* no horizonte de um determinado *todo*, na maioria das vezes não expresso e não percebido explicitamente. Cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo (KOSIK, 2002, p. 31).

A perspectiva da totalidade concreta, enquanto princípio epistemológico e enquanto exigência metodológica, se fundamenta a partir da busca pela resposta do que é a realidade.

Em resposta a esse questionamento, Kosik (2002) reitera que a realidade, tal como se apresenta, é o resultado da relação entre o mundo dos fenômenos e a manifestação da essência e dos resultados da prática social dos e entre os homens.

A compreensão racional dessa realidade requer a análise da sua estrutura enquanto um todo, mas esse todo não significa todos os fatos que compõem a realidade; pode se considerar um determinado fato, ou um conjunto de fatos a serem conhecidos e compreendidos dialeticamente, mas que devem ser "entendidos como partes estruturais do todo" (KOSIK, 2002, p. 44).

Embora a compreensão da realidade exija o entendimento da relação das partes que a compõem em sua totalidade, a totalidade da realidade não pode ser reduzida à simples relação da parte com o todo. Portanto, assim concebê-la é comprometer o seu conceito de forma a empobrecê-lo e desconsiderar a dinâmica, as contradições e a característica histórica da realidade. Só quando se desvela a natureza da realidade social e quando se reconhece a importância do homem como

sujeito na *práxis* histórico-objetiva, conhece-se a totalidade concreta dessa realidade (KOSIK, 2002).

Em tal perspectiva, há que se considerar que a compreensão da totalidade da realidade a ser analisada requer posicionamentos em relação à concepção que se tem dessa realidade, além do entendimento de que, para atuar nessa realidade, o homem torna-se sujeito do processo de constituição do real e da sua interpretação, considerando a historicidade e o movimento.

Uma vez que as políticas públicas para a educação (em particular as de avaliação) são compostas pelos determinantes sociais, econômicos, históricos, políticos e culturais, essas políticas precisam ser analisadas em sua totalidade, examinando-se sua gênese e o seu percurso como processo dinâmico, portanto em movimento. Enquanto processo histórico deve-se considerar os contextos nos quais esses determinantes circundam, pois a análise da realidade só pode ser concreta em sua totalidade, e essa é delineada, é compreendida e determinada no curso do processo (KOSIK, 2002).

Assim, a lógica do materialismo histórico-dialético funda-se na premissa da compreensão e da interpretação da realidade concreta, que tem a *práxis* como esfera do ser humano e revelação desse ser humano como ser ontocriativo, que cria a realidade humano-social (KOSIK, 2002) e a transforma. A *práxis* é, portanto, histórica e dinâmica.

À vista disso, é no processo dinâmico e contraditório de apreensão da realidade que o homem empreende a totalidade dos sentidos, faz uso de suas experiências, de sua *práxis*, para compreender os fenômenos que o cercam. Por conseguinte, concebe a realidade a partir de sua totalidade e de sua significação, produzindo o conhecimento a partir do momento em que se apropria de forma sensível e também racional da realidade.

Na perspectiva Dialética, ao mesmo tempo em que o indivíduo é sujeito é também objeto do conhecimento; é isso o que o impulsiona à tomada de consciência acerca dos fatores sociais. Essa tomada de consciência é o resultado de suas análises sobre a realidade. Os comportamentos, as ações e as interpretações acerca das situações sociais não são completamente dependentes dos sujeitos, das suas intenções e representações, mas sim, influenciadas e determinadas

externamente. O significado das situações sociais, em decorrência da tradição da ideologia⁷, é, além de subjetivo, histórico e social (RODRIGUES, 1994).

Pensar a avaliação a partir da perspectiva subjetiva, mas principalmente, a partir da perspectiva histórica e social, requer concebê-la como *práxis*, como dinâmica que possibilita a tomada de consciência acerca dos diversos contextos nos quais os indivíduos estão inseridos, e da necessidade da participação efetiva e crítica no processo educativo por parte de cada um dos sujeitos envolvidos. Em essência, cada sujeito torna-se avaliador e avaliado, premissa potencialmente capaz de induzir à reflexividade dos sujeitos e conseqüentemente à consolidação da *práxis* transformadora da realidade social.

Nesse sentido, a realidade é interpretada tendo como base a própria realidade, levando em conta suas fases, seus momentos e movimentos (KOSIK, 2002). Dessa forma, os contextos das políticas educacionais precisam considerar a avaliação como uma prática social que possibilite a "produção de sentidos" (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 198-194).

Tal perspectiva substancia a avaliação como um processo amplo, coletivo, dialógico, e que congrega todos os aspectos que compõem a educação e revela o caráter dinâmico, fluído e interdependente desse processo, ou fenômeno. Todavia, se constata sua estrutura complexa e paradoxal, pois, como afirma Dias Sobrinho (2008, p. 193), "a avaliação é [...] intersubjetiva, relacional, aberta, polissêmica e carregada de valores".

Também a contradição, "como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem" (KONDER, 2006, p. 47), é um dos componentes da relação educação/avaliação, a julgar pelo movimento que caracteriza a correlação entre suas instâncias. Nesse processo, também a existência de elementos contraditórios se faz presente, entretanto, não é possível conceber a existência da educação sem a avaliação e vice-versa.

Dessa forma, o movimento está presente tanto na luta quanto na unidade dos contrários. Na luta o movimento é absoluto, os opostos estão em interação

⁷Para Marx (1983, p. 11) "ideologia é uma consciência equivocada, falsa, da realidade. Se dá [...] de maneira mistificada, fantasmagórica, enviesada, as ideologias expressam situações e interesses radicados nas relações materiais, de caráter econômico, que os homens, agrupados em classes sociais, estabelecem entre si".

permanente; na unidade é relativo, pois os contrários não podem existir independentemente de estar um sem o outro (TRIVIÑOS, 2006).

Na abordagem da avaliação e suas políticas, a contradição se instala; não apenas em suas características polissêmicas e nos aspectos relacionados aos princípios que a compõem, mas ao se estabelecer um discurso de avaliação pautado nos critérios formativos e se direcionar a prática desse processo para a valorização dos resultados obtidos por meio de instrumentos de medida. Muito embora se procure estabelecer a mediação entre esses dois fatores, tentando se instaurar um diálogo entre eles, um fator se interpõe ao outro. O critério da medida prevalece, reconstruindo os significados do fenômeno avaliação e promovendo uma transformação na compreensão e na concepção que se tem desse processo.

A compreensão do sentido objetivo da avaliação é uma construção realizada a partir das relações que se estabelecem entre a concepção de educação, de homem e de sociedade. A compreensão e construção racional dos conceitos, das concepções e do conhecimento de uma forma geral sobre a avaliação e suas políticas, constituem, portanto, um produto histórico-social estabelecido também a partir das relações de interdependência entre os fenômenos políticos e culturais.

Uma vez que se busca entender a avaliação em sua totalidade, considerando a interdependência e as inter-relações entre os fenômenos e os fatos que a constituem, é imprescindível elucubrar a respeito das contradições que lhe são intrínsecas.

Os contextos nos quais os processos e as políticas de avaliação se materializam são constituídos por relações sustentadas pela ideologia neoliberal⁸, cujo objetivo, quanto à educação, é o seu alinhamento ao mercado e à economia. Concomitante a essa ideologia, outra lógica se apregoa: a do direito à educação e o respeito às diversidades, discurso presente nas bases legais das políticas voltadas para a educação.

Tomando por base a avaliação e suas políticas, é fundamental pensar para além do caráter de "*práxis* utilitária imediata" (KOSIK, 2002, p. 14) a ela atribuído,

⁸ É comum a utilização do conceito de Neoliberalismo como uma doutrina política ideológica fundamentada nos preceitos econômicos e mercadológicos. Entretanto, convém refletir sobre a complexidade intrínseca que compõe a definição do imaginário neoliberal. Evidentemente que essa ideologia, apesar de se fundamentar principalmente nessas bases, estende suas relações também ao social e ao cultural, de forma a estabelecer necessidades, gerar lucros e constituir instâncias de poder estruturadas no discurso político e no jogo econômico. Nesse sentido, pode-se afirmar que "Neoliberalismo é sobre dinheiro e mentes, [...]" (BALL, 2014, p. 26).

pois esse pensamento revela uma compreensão estreita da dimensão e do fenômeno da avaliação. De acordo com Kosik (2002, p. 14), a "*práxis* utilitária imediata"

[...] é historicamente determinada e unilateral, é a *práxis* fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue. Nesta *práxis* se forma tanto o determinado ambiente material do indivíduo histórico, quanto a atmosfera espiritual em que a aparência superficial da realidade é fixada como o mundo da pretensa intimidade, da confiança e da familiaridade em que o homem se move "naturalmente" e com que tem de se avir na vida cotidiana.

Pensar a avaliação sem analisar a totalidade que a compõe (aspectos éticos, políticos, sociais e culturais), bem como as contradições que lhe são próprias, é reduzi-la a uma prática fragmentada e estática; é ignorar que, quando utilizada como instrumento que serve para reforçar as diferenças, ignorando que a educação é um direito e deve ser garantido em todas as suas formas e extensões, a face da avaliação que prevalece é da exclusão.

Explicitada a perspectiva teórica que se apoia no materialismo histórico-dialético como método que sustenta a investigação, a estratégia de análise das Políticas de Avaliação foi estabelecida a partir da "Abordagem do Ciclo de Políticas" de Stephen Ball e colaboradores. Essa metodologia trouxe sustentação à análise das questões referentes aos diversos contextos⁹ que compõem as Políticas de Avaliação, desde sua gênese até sua prática, efeitos e estratégias.

2.3 CICLO DE POLÍTICAS NA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A Abordagem do Ciclo de Políticas como estratégia de análise de políticas educacionais foi proposta pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores Bowe, Ball e Gold (1992); Ball (1994). Ressalta-se que o Ciclo de Políticas não diz respeito à explicação das políticas, mas sim a uma maneira de pesquisar e teorizar

⁹Entende-se que as políticas de avaliação encontram-se inseridas numa relação de interdependência com as ações de ordem política e pedagógica, cujas influências decorrem do contexto social, político, econômico e cultural. Isso significa dizer que o debate em torno dessas políticas precisa ser situado em uma dinâmica que contemple sua análise a partir do contexto de influência, do contexto da produção de texto, do contexto da prática, dos resultados/efeitos e da estratégia política (BALL, 2006).

as políticas (BALL, 2009)¹⁰, de forma a investigar a sua formulação e, na sequência, o movimento da política posta em ação, vivenciada no contexto escolar.

Por esse motivo, a preocupação em relação às consequências que as políticas causam na prática, em termos de equidade e inclusão, é preocupação central nas investigações de Ball (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

A abordagem do Ciclo de Políticas orienta-se na perspectiva pós-estruturalista¹¹, o que justifica a análise de políticas a partir do sistema de significação e de significado que elas representam, considerando as composições cultural, social e histórica dos sujeitos envolvidos na elaboração da política, e dos sujeitos para quem a política é elaborada.

Nessas composições, parte-se da análise do discurso das políticas, porém, as relações de poder presentes em todas as políticas, e a correspondência dessas relações com a realidade e com o contexto no qual as políticas são formuladas e implantadas, necessitam ser consideradas. De igual modo, o processo de investigação sobre políticas exige que a análise seja feita a partir de uma perspectiva crítica¹² e do entendimento do processo político como dialético (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011), que está situado em um contexto histórico, dinâmico e contraditório.

Em substituição aos modelos lineares de análise, o Ciclo de Políticas de Stephen Ball (BOWE; BALL; GOLD, 1992) contempla o caráter complexo das políticas, partindo do entendimento de que um ciclo é contínuo, dinâmico e flexível.

¹⁰ As referências relacionadas a Ball (2009) dizem respeito às suas falas na entrevista concedida e Mainardes e Marcondes (2009), cuja referência é: MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

¹¹ O pós-estruturalismo, de acordo com Silva (2009b), define-se como uma continuidade, e ao mesmo tempo como uma transformação, do estruturalismo, parte das investigações linguísticas de Saussure, que enfatizavam as regras de formação estrutural da linguagem, onde a fala e a língua são sistemas distintos. O movimento teórico do estruturalismo (anos 1950 e 1960) se define por privilegiar a noção de estrutura como característica das relações que sustentam o conjunto de elementos de um fenômeno ou objeto. O pós-estruturalismo transcende o estruturalismo, embora também enfatize e amplie a centralidade da linguagem como um sistema de significação; fluidifica o significado da linguagem, que passa a ser vista como incerta e indeterminada. Porém, no pós-estruturalismo, o conceito de diferença é radicalizado a ponto de se considerar que não existe nada que não seja diferença. O sujeito, no pós-estruturalismo, é uma invenção cultural, social e histórica.

¹² Ball (2009) defende que toda pesquisa é pesquisa crítica. Porém, o autor define pesquisa crítica como sendo aquela que tem o poder e a justiça social como conceitos-chave. Para o autor, se a busca é pelo entendimento de como o poder funciona, a pesquisa crítica é inevitável, pois somente se pode abordar o poder desenvolvendo um sentido de seus efeitos e de suas inadequações. Na abordagem sobre poder, o que se quer saber é como as pessoas se constituem, se produzem de forma diferente. "O que é excluído pelo trabalho com relação ao poder? Isso tudo remete a questões sobre justiça social" (BALL, 2009, p. 307).

Daí a ideia de contextos onde atuam; além das instâncias do Estado, as instâncias econômicas, sociais, políticas e também as culturais, que são determinantes na leitura e interpretação dos textos políticos.

Nessa ótica, no processo de investigação que envolve a análise de políticas, o contexto macrossocial é analisado a partir de uma perspectiva crítica e pluralista, que considera as contribuições de autores como Foucault, Bourdieu, Bernstein, Weber, entre outros (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

O ciclo de políticas, que propõe a análise das políticas como texto e também como discurso, é composto inicialmente por cinco contextos fundamentais que se inter-relacionam: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática, o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. É dentro desses contextos que uma política, além de formulada, é também reformulada e recriada, ao que se pode chamar de recontextualização híbrida¹³ (BALL, 2001).

De caráter dinâmico e flexível, esse referencial teórico destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, bem como a necessidade da inter-relação das instâncias macro e micro na análise das políticas educacionais (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

O nível macro é representado pelas instâncias que influenciam, produzem e orientam o contexto em que as políticas são postas em prática; o nível micro é representado pelas instâncias locais onde as políticas são aplicadas e os seus efeitos podem ser observados. É fundamental o entendimento de que tanto os efeitos das políticas quanto as abordagens dos processos locais devem ser enfatizados a partir das relações com o contexto mais amplo das políticas.

Embora seja feita a referência ao nível macro como sendo a instância responsável também pela formulação das políticas, o próprio Stephen Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), argumenta que as políticas não são

¹³O hibridismo tem sido um conceito e um constitutivo de substancial relevância na análise dos processos de produção de políticas. A noção de recontextualização híbrida ou recontextualização por hibridismo tem sido utilizada por Stephen Ball (2001) a partir do conceito de recontextualização do discurso, formulado por Bernstein (1996). O conceito associado por Ball (2001) parte do entendimento das culturas híbridas, que é marcado pelas discussões pós-coloniais e pós-estruturalistas (LOPES, 2005). As políticas nacionais são (re)constituídas, (re)interpretadas e (re)contextualizadas com base em um conjunto de lógicas e influências de ordem global e local que se entrecruzam, formando um processo interdependente. Na recontextualização híbrida, nesse caso, se configura o processo que envolve as diversas (re)interpretações e (re)constituições das políticas, decorrente do entrecruzamento ideológico, cultural, social, político e econômico que ocorre durante a formulação da política (BALL, 2001).

implementadas, pois essa ideia sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta¹⁴.

O nível macro e micro são inter-relacionados, portanto esses contextos não podem ser analisados separadamente ou de forma linear, desconecta, ainda que cada um dos ciclos apresente arenas, lugares e grupos de interesse e envolva disputas e embates (BOWE *et al*, 1992). Dessa forma, no processo de formulação das políticas, os textos são produtos das relações estabelecidas nos diversos contextos onde eles foram pesquisados, elaborados e usados.

Segundo Ball (2006) um dos primeiros quesitos para analisar as políticas educacionais é situá-las na arena geral da política social. De forma alguma as investigações sobre políticas podem ou devem ser feitas de forma isolada, sob o risco de restringir as possibilidades de interpretação e "jogar-se os atores que vivem os dramas da educação para fora da sua totalidade social e de seus múltiplos desafios" (BALL, 2006, p. 24). A análise de política educacional considera a apreciação e reflexão sobre como a educação é incluída no processo de mudanças políticas e econômicas (BALL, 2006).

Em conformidade como os pressupostos do Ciclo de Políticas, o primeiro contexto a ser analisado numa investigação sobre políticas educacionais é o da influência. Nesse contexto, parte-se da compreensão de que uma política tem início a partir dos interesses dos diversos grupos envolvidos na sua elaboração, e dos níveis de influência desses grupos na discussão e definição da política. Essa influência ocorre tanto a nível nacional quanto internacional. É nesse contexto que os discursos políticos são articulados e construídos, e as disputas pelas definições conceituais sobre a educação e suas finalidades são estabelecidas, sempre prevalecendo o conceito dominante sobre a política a ser elaborada.

"O contexto da influência está relacionado com os interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas" (MAINARDES, 2007, p. 29). As disputas que ocorrem dentro desse campo são circunscritas por uma cumplicidade objetiva, que é articulada estrategicamente de forma a influenciar a formulação da política.

¹⁴Em decorrência da complexidade que envolve o processo de tradução das políticas em práticas, Ball (2009) rejeita a ideia de que as políticas são *implementadas*, pois isso sugere um processo de linearidade pelo qual as políticas se movimentam em direção à prática. Nessa lógica, os conflitos, embates e contradições não estariam presentes no processo de formulação das políticas. Diante da improcedência desses fatores, o movimento linear na constituição das políticas é descartado. Ao invés de *implementação*, Ball (2009) se refere à efetivação da política na prática e através da prática.

Na pesquisa que se apresenta, são duas as principais questões a serem refletidas a partir desse contexto. A primeira delas é: Quais as principais influências presentes nas políticas educacionais e como essas influências fizeram emergir a necessidade de reformas que reforçam a centralidade da avaliação e associam a qualidade da educação aos índices de desempenho obtidos nas avaliações de rendimento? A segunda questão é: Quais conceitos de qualidade da educação e de avaliação são disseminados pelos documentos oriundos dos organismos formuladores de políticas, no contexto internacional?

O segundo contexto é o da produção do texto. Nesse contexto os textos políticos normalmente são articulados com a linguagem do interesse público mais geral; representam a política, e essas representações podem adquirir várias formas, tais como, textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, etc. (MAINARDES, 2007). A contradição pode ser uma característica desses textos, uma vez que "a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos em relação ao tempo e ao local específico da sua produção" (MAINARDES, 2007, p.30).

A produção do texto político envolve embates e disputas, diversos grupos com múltiplos interesses participam dessas discussões. Assim como acontece no contexto da influência, o contexto da produção do texto político representa sempre uma determinada ideologia que tentará imprimir na política as crenças e valores de uma determinada classe social. O processo de produção e codificação do texto político é complexo e dialético; influências de diversas naturezas e interesses permeiam sua formulação, que é marcada por negociações e disputas que ocorrem também no interior do próprio Estado, legitimando ou não algumas vozes e algumas influências.

No contexto da produção do texto o questionamento que se faz é: No âmbito nacional, quais conceitos de qualidade da educação e de avaliação encontram-se presentes nas políticas educacionais, que aspectos desses conceitos foram/são legitimados pelo contexto da influência e quais as interfaces desses conceitos?

Na produção dos textos políticos "as respostas a esses textos têm consequências reais, que são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o da prática." (MAINARDES, 2007, p. 30).

O terceiro contexto envolve a prática e os resultados, sendo nesse contexto a política posta em ação, interpretada e recriada pelos sujeitos para quem a política foi

produzida. Também é o momento que as questões de justiça, igualdade e liberdade individual são consideradas de forma relevante, pois parte-se do entendimento de que, uma vez efetivadas, as políticas produzem efeitos. Dessa forma, deve-se analisar uma política a partir de suas singularidades, das suas dimensões e principalmente das implicações que acarretam para os sujeitos/grupos/atores dessa política, bem como das interfaces da política com outras políticas, ou com um conjunto de políticas (MAINARDES, 2007, p. 31-32).

Ball (2009) considera importante a inclusão do contexto dos resultados no contexto da prática, pois a análise das políticas nesse contexto deve oferecer subsídios para se avaliar os impactos causados pela política; se na prática, a política exerceu algum efeito em relação à diminuição ou ampliação das desigualdades, e se ocorreram mudanças e transformações significativas na política original (BOWE *et al*, 1992).

Um ponto que merece destaque é que no contexto da prática não ocorre a simples *implementação* das políticas. Nesse contexto as políticas podem ser interpretadas, distorcidas, terem valorizados fragmentos desconexos e, conseqüentemente, serem recriadas pelos profissionais que atuam no contexto da prática, haja vista a diversidade que compõe as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses de cada profissional e da instituição como um todo.

Entretanto, também é fato que as políticas nacionais incorporam concepções influenciadas pelo contexto internacional sem recontextualização¹⁵, transpondo para o contexto local as políticas globais, internacionais, sem as devidas adequações necessárias ao atendimento das peculiaridades locais.

No que pese o processo de recontextualização das políticas, os autores dos textos políticos não controlam os significados dos seus textos (BOWE *et al*, 1992) que são continuamente (re)interpretados.

A interpretação é uma questão de disputa e as interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se tem relação com interesses diversos, uma ou outra

¹⁵Sobre o conceito de recontextualização formulado por Bernstein (1996, 1998), Lopes (2005, p. 53-54) explica que ele tem se evidenciado relevante para o entendimento das reinterpretações que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional. Esses textos podem ser orientações de agências multilaterais, que se modificam ao serem inseridas nos contextos dos Estados-nação; orientações curriculares nacionais, que são modificadas pela mediação de esferas governamentais intermediárias e das escolas; políticas dirigidas pelo poder central de um país, que influenciam políticas de outros países, ou ainda os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino, que se modificam nos contextos disciplinares.

interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE *et al*, 1992, p. 22).

As intencionalidades em disputa caracterizam os processos relacionados à educação, sendo, pois, o contexto da prática e dos resultados o *lócus* no qual a política irá produzir seus efeitos; a interpretação e/ou a reinterpretção da política dependerá do grau de entendimento acerca dessa política por parte dos profissionais que atuam no espaço da escola, e também dos interesses de quem está nesse contexto.

A tradução da política em prática exige que se alterne a modalidade primária da política, que é a textual (política escrita) e a modalidade prática da política, que é a ação, o fazer coisas. Nesse sentido, "a pessoa que põe em prática as políticas precisa converter/transformar essas duas modalidades" (BALL, 2009, p. 305).

E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa (BALL, 2009, p. 305).

Isso significa afirmar que os sujeitos que estão no espaço escolar - professores, pedagogos, gestores - são considerados atores no processo que envolve a política em ação.

O contexto da prática e o contexto dos resultados constituem o momento em que as políticas precisam ser "representadas" em contextos materiais (BALL, 2009). Nessa representação as condições físicas, pedagógicas, sociais e econômicas de cada escola tornam-se fator preponderante.

E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios - acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (BALL, 2009, p. 305).

Em tal perspectiva, na investigação sobre as políticas de avaliação, são três os questionamentos feitos nos contextos da prática e dos resultados: Quais os efeitos das políticas de avaliação da educação básica e como essas políticas foram formuladas e efetivadas na prática e pela prática? Quais as repercussões dessas políticas no cotidiano da escola? Nas políticas de avaliação, as interfaces entre avaliação e a qualidade da educação potencializam os princípios de emancipação ou reforçam os princípios de regulação?

Mainardes (2007) considera que, ao se analisar uma política educacional, examinam-se primeiramente suas várias facetas e dimensões e suas implicações, como por exemplo, a análise das mudanças e dos impactos no currículo, na pedagogia, na avaliação e na organização. Também se analisam as interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas.

Quanto aos efeitos de uma política, Ball (1994) apresenta uma distinção entre os efeitos de primeira e de segunda ordem. Esses efeitos são explicados por Mainardes (2007) da seguinte forma:

Os efeitos de primeira ordem se referem às mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social (MAINARDES, 2007, p. 32).

Por fim, o quarto contexto, o de estratégia ou da ação política. Nesse contexto são apontados um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com os problemas identificados na política produzida. Prioritariamente, as desigualdades que a política investigada criou ou reproduziu.

Em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), Ball afirma que o contexto da estratégia política pertence ao contexto da influência, pois "é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado" (BALL, 2009, p. 306).

Para o autor, é por meio da ação política que se pode pensar sobre as políticas e mudar o discurso das políticas. Dessa forma, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência (BALL, 2009).

Oliveira e Lopes (2011) retomam o conceito de estratégia do teólogo e historiador francês Certeau (2002) e, a partir desse conceito, consideram que as estratégias são um conjunto de ações não circunscrito apenas ao contexto da influência, mas a todas as arenas políticas; ou seja, as estratégias políticas se desenvolvem em todos os contextos propostos no modelo analítico do ciclo de políticas,

estratégia é o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como

algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças [...] (CERTEAU, 2002, p. 99).

Em tal perspectiva, nesse contexto questionam-se quais as potencialidades da avaliação na garantia de uma educação de qualidade social?

Um ponto que merece destaque no Ciclo de Políticas é a complexidade que caracteriza esse referencial de análise. Cada contexto pode ser interpretado como um espaço que comporta ou abriga outro contexto, "podem existir espaços dentro de espaços" (BALL, 2009, p. 307).

A totalidade do Ciclo de Políticas é determinada pelas partes que o compõem, podendo cada uma delas apresentar-se contraditória em relação à(s) outra(s), assim, em essência, o Ciclo de Políticas é dialético. Tal constatação admite que se afirme que é a complexidade da dialética que permite que a política seja analisada em suas instâncias micro e macro.

Na instância micro, é possível compreender como ocorre o processo de interpretação das políticas no contexto da prática e como o discurso pedagógico influencia nos processos de reinterpretação e recontextualização¹⁶ das políticas. Uma vez que o Ciclo de Políticas incorpora as dimensões macro e micro da política, uma análise criteriosa requer a compreensão de que o global e o local precisam ser analisados de forma correlacionada, evitando, dessa forma, a fragmentação e a superficialidade nas apreciações.

2.4 INTERLOCUÇÕES A PARTIR DA TEORIA DE PIERRE BOURDIEU

Para além da leitura teórica e *ortodoxa* das obras de Bourdieu, como alerta Brandão (2010), trabalhar com conceitos de *habitus*, campo e capitais, requer a interlocução entre esses conceitos de forma a utilizá-los como "ferramentas de construção dos fenômenos empíricos que constituem o foco da investigação" (BRANDÃO, 2010, p. 229), o que possibilita "pôr em jogo as coisas teóricas"

¹⁶O termo recontextualização foi proposto por Bernstein (1996). Mainardes (2007) explica que esse conceito foi desenvolvido no contexto da teoria do dispositivo pedagógico, originalmente elaborada como um modelo para analisar os processos pelos quais uma disciplina específica (ou uma área específica de saber) é convertida ou pedagogizada para constituir o conhecimento escolar, o currículo, conteúdos e relações a serem transmitidas. Ainda de acordo com Mainardes (2007), as regras do dispositivo pedagógico são distributivas, recontextualizadoras e avaliativas, e estão relacionadas aos campos de produção do conhecimento, recontextualização e reprodução.

(BOURDIEU, 2012a, p. 20), como o próprio Bourdieu recomendou, e oferece elementos fundamentais para a compreensão da realidade educacional e suas inter-relações com os fenômenos políticos, sociais, econômicos e culturais.

As inúmeras contribuições dos trabalhos de Bourdieu foram no sentido de alertar para a necessidade de reflexões e questionamentos acerca do papel da escola, como uma instituição social, e sobre as ambivalências que caracterizam o mundo da escola.

Em seus trabalhos, Bourdieu (1983, 1996, 2007, 2015) denuncia a relação educação/sociedade e os efeitos da origem social nos sistemas de ensino, e destes na legitimação das desigualdades. Por esse motivo, o autor reitera a importância de se ter "um novo modo de interpretação da escola e da educação" (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 13). Essa interpretação, no olhar do sociólogo Pierre Bourdieu, aponta para o nexos entre o desempenho escolar e a origem social, que, de acordo com o autor, é sem dúvida o fator de diferenciação que mais influência exerce sobre o meio estudantil (BOURDIEU, 2014).

A partir dos anos 1960, quando ocorre a expansão do sistema educacional em todos os países, a pretensão universalização e gratuidade da escola pública preenchem as agendas políticas educacionais no sentido de propagar a garantia do acesso à educação, bem como a igualdade de oportunidades, que avalizaria que todos competissem de forma justa dentro do sistema escolar, ficando por conta do mérito o êxito escolar e conseqüentemente, o avanço dentro da escala social e profissional.

Entretanto, embora o sistema escolar seja tomado como fator de mobilidade social, a origem social é o determinante que maior influência exerce sobre a vida escolar. Nesse sentido, Bourdieu (2015) enfatiza que o sistema escolar "é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social como dom natural" (BOURDIEU, 2015, p. 45).

Dessa forma, o ponto de partida para "por em jogo as coisas teóricas" (BOURDIEU, 2012a, p. 20) nesse trabalho foi a discussão acerca da origem das desigualdades como fator preponderante na produção da exclusão.

2.4.1 A origem das desigualdades na sociedade de classes e na educação

Discutir a função da educação, e, por consequência, da avaliação na contemporaneidade, requer incursionar pelos estatutos da História, considerando, além da constituição das sociedades à luz das relações sociais de produção mais amplas, as relações estabelecidas entre o processo de educação e a estrutura das relações entre as classes (BOURDIEU, 2012a).

Enquanto um ser social, o homem está moldado por um ambiente histórico do qual não pode ser separado (PONCE, 1985, p. 20), pois é nesse ambiente, de práticas concretas, que ocorrem as produções e as relações que dão significância e significado à existência humana.

Sendo a educação uma dessas produções e uma prática social que se dá nas relações sociais que os seres humanos apreendem e estabelecem entre si, ela é inerente à constituição da própria vida, estando sujeita a transformações no tempo e no espaço (OLIVEIRA, 2009c).

Dessa forma, utilizando a afirmativa de Paracelso¹⁷, citada por Mészáros (2008, p. 47), de que "a aprendizagem é a nossa própria vida", pode-se afirmar que a natureza da concepção de educação encontra-se no processo de aprendizagem, portanto, a prerrogativa do processo de educação não pertence à instituição escolar.

As primeiras comunidades, desprovidas de estratificação social, tinham como principal característica a estrutura homogênea, o que fazia com que os interesses comuns dos grupos constituíssem os fins da educação, que era realizada de forma integral (cada membro da comunidade incorporava mais ou menos bem tudo o que era possível receber e elaborar), espontânea (não existia nenhuma instituição destinada a inculcá-los), e de forma homogênea e igualitária para todos. Porém, à medida que essas comunidades foram se transformando em uma sociedade dividida em classes, a educação, como uma prática social espontânea, deixou de existir (PONCE, 1985).

De acordo com Ponce (1985), os prováveis motivos do aparecimento das classes sociais estão relacionados às transformações na estrutura das comunidades decorrentes da diferenciação entre as formas do trabalho social e trabalho material,

¹⁷ Paracelso, como era chamado Philippus Aureolus Theophrastus Bombastus von Hohenheim, nasceu em 1493. Foi um médico e alquimista suíço e um grande pensador do século XVI. Informações obtidas em: SOUZA, Líria Alves de. **Paracelso**: cientista da saúde; Brasil Escola. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/quimica/paracelso-cientista-saude.htm>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

os quais exigiram uma organização que levasse em conta as especificidades de cada grupo, e a substituição da propriedade comum pela propriedade privada.

Essas mudanças fizeram com que o poder do trabalho humano aumentasse, contribuindo para que a comunidade passasse a produzir mais que o necessário para o seu próprio sustento; o excedente de produtos posteriormente transformado em bens comercializáveis. A produção e comercialização do excedente atribuíram poder e acentuaram as diferenças de ganhos dentro dos grupos, dando origem à hierarquia social, que passou a ser hereditária, e às relações de dominância e submissão (PONCE, 1985).

Dessa forma, a distribuição das classes sociais passou a ser regida pelas relações de produção, que constituíram o princípio da diferenciação da vida social dos grupos e indivíduos, seguido da desigualdade das educações praticadas. Assim, com o desaparecimento dos interesses comuns do grupo, o processo educativo, que era único, perdeu seu caráter homogêneo e integral, dando origem à educação sistemática, organizada e adaptada para os objetivos que garantissem a defesa dos interesses das classes dominantes. Consequentemente, com a desigualdade econômica surge também a desigualdade da educação, pois esta já não poderia mais ser a mesma para todos (PONCE, 1985).

O que era singular no processo educativo, passa a ser balizado pela diferenciação imposta pela posição hierárquica dos sujeitos nas sociedades, essa posição por sua vez sempre esteve atrelada à condição econômica (ou de propriedade).

Ponce (1985) ressalta que uma das funções dessa educação desigual foi a aceitação, por parte da classe dominada, da desigualdade como natural e contra a qual nada poderiam fazer.

Assim:

Uma vez constituídas as classes sociais, passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação, e quanto mais a educação conserva o *status quo*, mais ela é julgada adequada. Já nem tudo o que a educação inculca nos educandos tem por finalidade o bem comum, a não ser quando esse 'bem comum' pode ser uma premissa necessária para manter e reforçar as classes dominantes. Para estas, a riqueza e o saber; para as outras, o trabalho e a ignorância (PONCE, 1985, p. 28).

O surgimento da propriedade privada exigiu outra forma de instituição, a qual teria a função de defender a produção de riquezas, além de legitimar e perpetuar "a

divisão em classes e o 'direito' de a classe proprietária explorar e dominar os que nada possuíam. E essa instituição surgiu: o Estado" (PONCE, 1985, p.32).

Dessa forma, como destaca Poulantzas (1985), o Estado foi erigido como representante legítimo dos processos de reprodução e inculcação da ideologia dominante, a qual, por sua vez, tornou-se o alicerce interno dos aparelhos do próprio Estado enquanto uma "condensação material e específica de uma relação de forças entre classes e frações de classes" (POULANTZAS, 1985, p. 148).

À criação do Estado seguiu-se a emergência de outra instituição que também estivesse alinhada a um projeto que representasse os pressupostos da classe dominante, e se constituísse lugar de exercício dos poderes político-ideológico dessa classe (POULANTZAS, 1985) - o sistema escolar -, o qual surgiu com o intuito de conservar e reproduzir não apenas "a estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil" (MÉSZÁROS, 2008, p. 12), mas também as relações de poder que legitimam as relações econômicas e a luta de classes.

Destarte, a divisão da sociedade em classes, compelida a partir da divisão do trabalho e regida pela produção, é marcada até os dias de hoje pela luta de classes (MARX, 1983). Luta essa, que forja processos de diferenciação e desigualdade em todos os espaços e instâncias da sociedade, delimitando fronteiras sociais, políticas, econômicas e culturais e instituindo valores e ideologias que representam o pertencimento a determinada classe social.

Tidos como universais, os pressupostos dessa classe social são ancorados e difundidos por diversas instituições sociais, dentre elas o sistema escolar, que, tal como conhecemos hoje, foi delineado a partir dos princípios racionalistas do Estado Moderno e do capitalismo, os quais defendem a prevalência dos interesses privados em detrimento dos interesses comuns.

Esses interesses, que ao longo da história representaram e representam as intencionalidades e as ideologias de determinadas classes sociais, estão relacionados à garantia e perpetuação da estrutura social, política e econômica dessas classes, por meio da apropriação e detenção de capital material e simbólico.

Por conseguinte, o sistema escolar, como afirma Bourdieu (2012), ocupa posição determinante no processo de apropriação e conservação desses capitais pelas classes privilegiadas, e, à medida que os indivíduos se apropriam dos

sistemas simbólicos¹⁸ da classe dominante e fazem da ideologia dessa classe a sua ideologia, a escola cumpre seu papel quanto à perpetuação das desigualdades sociais.

2.4.2 Conceitos centrais da teoria Bourdiesiana

Desvelando o quadro teórico de Bourdieu, o primeiro conceito a partir do qual o autor analisa a realidade social é o conceito de *habitus*, considerado o conceito central da sociologia bourdieusiana. O desafio teórico proposto a partir do conceito de *habitus* é o da superação das formas objetivistas e subjetivistas de conhecimento da realidade social, por meio do conhecimento praxiológico, a partir do qual é possível o entendimento sobre como as estruturas das práticas sociais são apreendidas, organizadas e interiorizadas pelos sujeitos. De acordo com o autor, o conhecimento praxiológico

[...] tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas, nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista [...] (BOURDIEU, 1983, p. 46-47).

Dessa forma, o *habitus* é formado por disposições adquiridas no processo de socialização, que precisam ser adaptadas pelos agentes¹⁹ num processo de aprendizado. É um produto da posição social e da trajetória social dos indivíduos (MEDEIROS, 2007). Por meio do conhecimento praxiológico, o conceito de *habitus* se constitui o canal que medeia o conhecimento objetivista e o conhecimento subjetivista no entendimento do mundo social.

¹⁸Os Sistemas simbólicos ou formas simbólicas (arte, religião, língua, mito) são instrumentos de conhecimento, de comunicação e de construção do mundo dos objetos. Os símbolos são os instrumentos por excelência da "integração social": enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação, eles tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração lógica é a condição da integração moral (BOURDIEU, 2012a, p. 8-10).

¹⁹Em sua teoria sociológica Bourdieu utiliza a denominação agente social em substituição ao termo sujeito, isso se deve pelo fato do autor considerar a ação como conceito fundamental, o qual está diretamente relacionado a outro de seus conceitos, o *habitus*, que significa um saber agir aprendido pelo agente na sua inserção em determinado campo (BRANDÃO, 2010). Agente, portanto, é aquele que age dentro de um campo. Neste trabalho, além da denominação agente(s) será considerada também a denominação sujeito(s), haja vista que a Dialética, vislumbra o homem como "sujeito real do mundo social" (KOSIK, 2002, p. 23).

O *habitus* compreende "[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações" (BOURDIEU, 1983, p. 65). Assim, tal conjunto de disposições "torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas" (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Embora durável, o *habitus* não é imutável, pois à medida que o indivíduo adquire consciência das disposições, ele pode ser transformado. Porém, as ações e a autoridade pedagógicas²⁰, consideradas uma "violência simbólica"²¹, enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural²² (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 26), tendem a reproduzir os princípios do arbitrário cultural de uma determinada classe social, de modo a promover sua inculcação e produzir uma formação durável. Portanto, o *habitus* se constitui como "produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de se perpetuar após o cessar da ação pedagógica e, assim, de perpetuar as práticas, os princípios do arbitrário interiorizado" (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 53).

A ação pedagógica da educação escolar tende a legitimar o arbitrário cultural que representa os interesses de grupos ou classes privilegiadas de forma a contribuir com a reprodução e manutenção das estruturas sociais dominantes. Numa

²⁰As ações e a autoridade pedagógicas podem ser exercidas por meio da educação difusa, familiar ou institucional. As ações pedagógicas exercidas pela educação difusa são aquelas exercidas por membros educados de uma formação social ou de um grupo; as ações pedagógicas exercidas pela educação familiar são aquelas cuja transmissão da cultura de um grupo ou de uma classe é conferida aos membros do grupo familiar; as ações pedagógicas exercidas pela educação institucional, como a própria denominação define, são aquelas exercidas por agentes convocados para esse fim por uma instituição com função direta ou indiretamente, exclusiva ou parcialmente educativa (BOURDIEU; PASSERON, 2012).

²¹ **A violência simbólica**, conforme descrita por Bourdieu (2012b), é uma violência suave, insensível, invisível às suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento. É uma violência que causa uma submissão irracional, paradoxal. A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante, o que resulta num processo de normalização e naturalização das relações de dominação, podendo levar a autodepreciação ou até de autodesprezo sistemáticos, sentimentos que resultam da incorporação da relação de dominação.

²² **Arbitrário cultural**: considerado o ponto de raciocínio de Bourdieu; o autor considera que "nenhuma cultura pode ser definida como superior a nenhuma outra. Os valores que orientariam cada grupo em suas atitudes e comportamentos seriam, por definição, arbitrários, não estariam fundamentados em nenhuma razão objetiva, universal" (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 28). O que ocorre no espaço da escola é a consagração da cultura que se transmite, embora o valor dessa cultura seja arbitrário, pois ela não é superior a nenhuma outra, ela é socialmente reconhecida e imposta como única, legítima e universal. Por esse motivo, diz-se que o arbitrário cultural transmitido pela escola é da classe dominante, pois os valores dessa classe são impostos como cultura legítima (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

determinada classe social, o arbitrário cultural expressa os interesses objetivos, materiais e simbólicos, dessa classe.

A interiorização desse arbitrário cultural, que ocorre de forma relacional, é o que define e dá sentido ao *habitus* como "um conjunto de desejos, vontades e habilidades, socialmente constituídas, que são ao mesmo tempo cognitivas, emotivas, estéticas e éticas, [...]" (WACQUANT, 2002, p. 102).

Para Bourdieu (1996), o propósito da noção de *habitus* seria priorizar as razões práticas mais que o caráter racional das ações humanas. "O *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação" (BOURDIEU, 1996, p. 42). Assim, as razões práticas podem ser chamadas de "senso do jogo" (BOURDIEU, 1996, p. 42).

Brandão (2010) explica que, segundo o autor, as razões práticas mais frequentes na vida social são aquelas razões que,

[...] incorporadas socialmente permitem aos agentes agir segundo o 'senso do jogo', ou seja, agir no espaço social (sociedade) de acordo com as regras do jogo social (que podem variar segundo os diferentes campos) sem necessidade de, a cada momento, recorrer à razão para decidir o que fazer (BRANDÃO, 2010, p. 230).

Embora a razão prática seja responsável pela aprendizagem da ação por meio da inserção e apreensão do mundo social, as razões de ordem racional não são negadas por Bourdieu, uma vez que "o *habitus* é um operador de racionalidade, mas de uma racionalidade prática, imanente a um sistema histórico de relações sociais e, portanto, transcendente ao indivíduo" (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 26).

O *habitus* pode ser então definido, como a incorporação do mundo social a partir das vivências do indivíduo. Também é a partir do *habitus* que o sujeito define suas ações diante das situações sociais, com base na posição que ocupa num determinado grupo ou classe social.

A convicção de Bourdieu é a de que as ações dos sujeitos têm um sentido objetivo que lhes escapa, eles agem como membros de uma classe mesmo quando não possuem consciência clara disso; exercem o poder e a dominação, econômica e, sobretudo, simbólica, frequentemente, de modo não intencional. [...] as propriedades correspondentes a uma posição social específica são incorporadas pelos sujeitos tornando-se parte da própria natureza (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 26).

Assim, cada sujeito age de acordo com as características da sua estrutura social e conforme as marcas da sua posição social, pelo fato de que essas distinções sociais constituem sua subjetividade (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Nessa perspectiva, as ações dos sujeitos, apreendidas e incorporadas do grupo ou classe a que pertencem, fazem com que eles colaborem com a reprodução e a perpetuação de determinados tipos de poder e relações de dominação. É a existência de uma estrutura social objetiva que faz com que essas relações e práticas sociais, as atitudes e comportamentos dos indivíduos se estabeleçam de forma independente da consciência, da intencionalidade ou da arbitrariedade dos indivíduos. São, portanto, como um produto que resulta das disposições incorporadas por eles dentro da posição social que ocupam.

Vale dizer que a subjetividade é socialmente estruturada, embora os comportamentos não sejam produzidos de forma mecânica pelas estruturas sociais, e sim por uma estrutura incorporada pelos indivíduos, adquirida da "realidade social na qual eles foram anteriormente socializados" (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 29) e que lhes permite atuar nas diversas situações sociais, essa estrutura é o *habitus*.

Considerar o *habitus* uma estrutura incorporada, que permite ao sujeito atuar em diversas situações sociais, remete à questão de que esse sujeito esteja inserido em um determinado espaço social, ao qual Bourdieu definiu como campo, o segundo conceito a partir do qual o autor analisa a realidade social.

A noção de campo foi utilizada por Bourdieu em substituição à noção de sociedade, e como uma forma de estabelecer as relações entre os conceitos de *habitus* e capital.

Campo é um microcosmo, isto é, um pequeno mundo social relativamente autônomo no interior do grande mundo social. Nele se encontrará um grande número de propriedades, relações, ações e processos que se encontram no mundo global, mas esses processos, esses fenômenos, se revestem aí de uma forma particular. É isso o que está contido na noção de autonomia: um campo é um microcosmo autônomo no interior do macrocosmo social (BOURDIEU, 2011, p. 195).

Um campo é também espaço de posições sociais, caracterizado pelas relações de poder. Nesses espaços são produzidos, consumidos e classificados determinados tipos de bens; esses bens podem ser materiais ou simbólicos. A produção de bens num determinado campo gera "um campo de forças e um campo de lutas simbólicas onde opera um tipo de poder" (BOURDIEU, 2011, p. 203). Assim,

"um campo [...] se define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos" (BOURDIEU, 1983, p. 89-90).

Em essência, todo campo é um campo de forças e um campo de lutas, no qual os agentes ocupam posições definidas de acordo com valor de capital específico que envolve cada campo, as ações dos agentes no(s) campo(s) ocorrem conforme as condutas incorporadas (*habitus*) e conforme os interesses pelo controle dos bens produzidos (materiais e simbólicos - capitais).

As lutas que se travam no(s) campo (s) decorrem da distribuição desigual de poder e dos capitais, o que resulta na concorrência e legitimidade dos bens produzidos, uma vez que o valor do bem depende da classe que o produz e da classe que detém sua propriedade. Em cada campo social uma forma dominante de capital é disputada.

Dessa forma,

Um campo é um espaço social²³ estruturado, um campo de forças – há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes de desigualdade, que se exercem no interior desse espaço – que é também um campo de lutas para transformar ou conservar esse campo de forças. Cada um, no interior desse universo, empenha, em sua concorrência com os outros, a força (relativa) que detém e que define sua posição no campo e, em consequência, suas estratégias (BOURDIEU, 1997, p. 57)

Cada campo (campo social, campo econômico, campo político, campo acadêmico, campo educacional, campo religioso, campo artístico, etc.) é autônomo na medida em que possui princípios, estrutura própria, objetivos, uma lógica específica de funcionamento e regras. Em todo e em cada campo, um "certo número de pessoas, que preenchem as condições de acesso 'joga um jogo' particular do qual os outros estão excluídos" (BOURDIEU, 2011, p. 197).

O campo educacional, assim como os demais campos, possui lógicas próprias nas quais se delimitam as práticas escolares, cuja estrutura também é dotada de autonomia, objetivos e princípios.

²³Medeiros (2007) explica que a expressão "espaço social" rompe com as representações tradicionais da hierarquia social fundada sobre uma visão piramidal da sociedade, uma vez que "o espaço social é constituído por pessoas com afinidades fundamentais; um espaço multidimensional de posições tal que toda posição atual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores de diferentes variáveis pertinentes: os agentes se distribuem assim, na primeira dimensão, conforme o volume global do capital que possuem e, na segunda, conforme a composição de seu capital — quer dizer, conforme o peso relativo das diferentes espécies no conjunto de suas posses" (Bourdieu, 2012a, p. 135).

O que é importante ressaltar quando se faz referência à autonomia dos sistemas de ensino é que essa autonomia é outorgada como prerrogativa às exigências quanto à pseudoneutralidade da escola diante dos processos de conservação e reprodução social.

Nesse sentido, de acordo com Bourdieu (2015), a escola, enquanto um espaço social que compõe o campo educacional é um dos principais locais de formação de disposições, ou seja, de *habitus*, como forma de se garantir a manutenção das hierarquias na escala social e a legitimação das desigualdades por meio da ideologia do dom.

Mediante a internalização da ideologia do dom, a qual trata como natural a herança cultural e o dom social, os mecanismos de seleção e eliminação são percebidos como naturais, uma vez que se parte do pressuposto de que todos os estudantes tiveram as mesmas oportunidades de acesso ao sistema escolar, porém, esse sistema desconsidera as diferenças de êxito nos resultados escolares que têm origem nas oportunidades associadas às vantagens ou desvantagens culturais (BOURDIEU, 2015).

Nessa lógica, "para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos" (BOURDIEU, 2015, p. 59), basta que a escola ignore as desigualdades culturais entre os estudantes das diferentes classes sociais, tratando todos como iguais - em direitos e deveres (BOURDIEU, 2015).

A proximidade entre a cultura escolar e cultura da elite, ao mesmo tempo em que consagra a cultura de quem herda os privilégios de classe, torna vazia a cultura da classe desfavorecida. Essa distinção entre a cultura da elite e a cultura da classe desfavorecida praticada pelo sistema escolar, além de contribuir para a reprodução e conservação social, reforça e corrobora a real função que é atribuída a esse sistema, "organizar o culto de uma cultura que pode ser proposta a todos, porque está reservada de fato aos membros das classes às quais ela pertence" (BOURDIEU, 2015, p. 63).

À vista disso:

[...] o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores pertence realmente (embora seja formalmente oferecido a todos) aos que detêm os meios para dele se apropriarem, quer dizer, que os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais (ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse) por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los (BOURDIEU, 2007, p. 297)

A apreensão e a posse dos bens simbólicos produzidos pela classe dominante e transmitidos pela escola exige a incorporação de disposições (*habitus*) pelos sujeitos. Uma vez construído, o *habitus* faz com que se desenvolva uma conformação com a realidade social e com a dinâmica funcional do sistema escolar, cuja função é a de conservação e reprodução dos valores da classe privilegiada.

Essa conformação é responsável pela adaptação dos estudantes ao arbitrário cultural imposto pela escola ou pelo abandono das aspirações dos estudantes das classes desfavorecidas em relação ao mundo acadêmico, uma vez que produz um efeito de resignação, reforça e perpetua a crença na ideologia do dom e faz com que o direito à educação, ao conhecimento se torne uma benesse.

Essa dinâmica induz à crença, por parte dos estudantes (e de sua família), de que não são possuidores de aptidões para os estudos, quando na verdade não lhes foi oportunizado se apropriarem do capital cultural (material e simbólico) para a obtenção de êxito na escola. Uma vez que a incorporação desse tipo de capital requer um longo e ininterrupto esforço de aprendizagem e de acumulação de bens simbólicos, muitos não conseguem dele se apropriar, pois sua permanência no espaço escolar se limita ao tempo necessário para atender ao cumprimento mínimo de escolaridade imposto e subsidiado pelo Estado.

As avaliações são instrumentos poderosos para reforçarem essa ideologia, pois os resultados obtidos nos processos avaliativos legitimam a seleção e a exclusão no interior do sistema escolar, tendo como justificativa o mérito, quando, na verdade, o capital cultural, juntamente com o *ethos*²⁴ de classe, são o que definem as condutas e o êxito escolar, bem como "constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais" (BOURDIEU, 2015 p. 55).

A escola, o acesso a ela e aos bens simbólicos que ela confere aos estudantes, representa a oportunidade de ascensão social, muito embora os sujeitos estejam condicionados a aderirem a determinadas atitudes e valores, e também ao cumprimento de regras e normas, que lhes possibilitem ter êxito nos estudos. Porém, o discurso da ascensão social oportunizada pela escola nada mais representa senão "esperanças subjetivas [...], que não são senão as oportunidades

²⁴Bourdieu (2015, p. 46) define *Ethos* como sendo "o sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar".

objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas" (BOURDIEU, 2015, p. 54).

O mito da escola republicana, libertadora, proclamada como instrumento (político) de democratização e de promoção da mobilidade social, é desmontado por Bourdieu e Passeron (2014, p. 9), uma vez que a esperança ou a desesperança pela ascensão social via escola está relacionada ao processo de interiorização das oportunidades objetivas como condição para a obtenção de êxito escolar.

Atitudes positivas ou negativas em relação ao futuro e ao sucesso acadêmico constituem uma dimensão fundamental do *ethos* de classe, e são concernentes às probabilidades que os sujeitos têm de atingir os objetivos propostos, tendo como referência o sucesso ou fracasso em situações anteriores (BOURDIEU, 2015).

No caso dos estudantes da classe desfavorecida, o *ethos* de classe em relação ao desempenho escolar é construído a partir da referência do dom, o qual é utilizado para justificar o baixo rendimento ou ressaltar o sucesso não tão comum dos estudantes oriundos dessa classe. A ideologia do dom é constituída por uma dimensão simbólica e cultural, o que faz com que essa ideologia tenha papel de destaque na produção e reprodução da vida social (BOURDIEU, 2015).

Tendo como prerrogativa a ideologia do dom (BOURDIEU, 2015), parte-se do princípio que um indivíduo é mais capaz do que outros; é mais inteligente e mais competente, portanto, possuidor de mais direitos, pois suas conquistas acadêmicas são decorrentes do seu próprio mérito, quando na verdade esse sujeito é detentor de determinados capitais, herdados da sua condição social e que não estão à disposição de todos.

Dessa forma, ao terceiro conceito utilizado por Bourdieu (2012) nas análises da realidade social é denominado *capital*. A partir desse conceito, o autor faz referência à "bagagem socialmente herdada" (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 20), ou às estratégias e bens materiais e simbólicos utilizadas pelas classes sociais privilegiadas, que incluem componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser colocados à disposição do sucesso escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Dessa "bagagem socialmente herdada" (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 20) fazem parte o capital econômico, o capital social e o capital cultural, sendo o capital cultural, principalmente em sua forma incorporada, o elemento da bagagem

familiar de maior impacto na definição do destino escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Bourdieu (2012) elaborou o conceito de capital cultural como uma ferramenta de análise sociológica das relações de classe na sociedade e suas repercussões no espaço escolar, bem como das relações de dominação presentes em determinadas estruturas sociais.

Para o autor o capital cultural pode existir sob três formas:

[...] no *estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, [...] no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que são, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 2015, p. 82).

Por meio do conceito de capital cultural, Bourdieu (2015) explicita as desigualdades e as formas de poder que se instalam no espaço da escola e que são frutos de uma distinção na distribuição do capital cultural. Uma vez que a apropriação desse capital depende principalmente das estratégias de transmissão pela família, para que a estrutura desse capital se reproduza, faz-se necessária a relação entre essas estratégias e a lógica específica da instituição escolar (BOURDIEU, 1996).

O objetivo do autor ao estabelecer o conceito de capital cultural como estratégia de diferenciação social era denunciar o peso da origem social sobre os destinos escolares e as desigualdades dela decorrentes, tão reforçadas pela escola e legitimadas pelos resultados obtidos no desempenho escolar, cuja cultura meritocrática tem sido utilizada como sinônimo do êxito ou fracasso acadêmico.

A compreensão da cultura meritocrática parte do princípio de justiça, entretanto, é um princípio que desconsidera as diferenças, as singularidades e as desigualdades de oportunidades escolares, pois não leva em conta que é a origem social o principal fator de diferenciação. Dessa forma, a classe social privilegiada se faz merecedora do êxito escolar por conta da afinidade com o *modus operandi* do sistema escolar, uma vez que a mesma possui as ferramentas necessárias para ingressar e permanecer nele.

O princípio meritocrático é utilizado para justificar o desempenho desigual entre os estudantes de classes sociais diferentes, pautando-se no princípio da igualdade das oportunidades, que fundamenta os sistemas escolares. Tanto o

princípio meritocrático quanto o da igualdade de oportunidades assumem relevância nos discursos políticos e nos textos legais, porém, no contexto da prática, este último é relegado, pois a oportunidade está relacionada apenas à igualdade de acesso ao processo de escolarização. A todos é permitido ingressarem na escola, entretanto, o sucesso depende dos resultados escolares.

O patrimônio das classes cultas, dizem Bourdieu e Passeron (2014, p. 39), é constituído por "um corpo de saberes, de saber-fazer e, sobretudo de saber-dizer", que implicitamente estão pressupostos no ensino da cultura escolar, evidenciando a proximidade entre essa cultura e a cultura da elite.

Nesse sentido, afirmam Bourdieu e Passeron (2014, p. 42) que "para uns, a aprendizagem da cultura da elite é uma conquista que se paga caro; para outros, uma herança que compreende ao mesmo tempo a facilidade e as tentações da facilidade".

Assim, a educação passa a ser considerada uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 14).

Portanto, a democratização do ensino, na qual subjaz a igualdade de acesso e de oportunidades, não substancia a ruptura com a produção das desigualdades, tampouco garante o direito à educação de qualidade, haja vista que as oportunidades de experiências são uma "herança de pertencimento" (BOURDIEU, 2014, p. 15) que, por não serem democratizadas, não estão acessíveis a todos e se tornam privilégios que se mantêm estrategicamente reservados para uma determinada classe social.

2.5 OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A análise da avaliação requer que a tomemos para além de suas especificidades, e também das intersubjetividades, como resultado das ações e das relações estabelecidas em seu processo.

Concebida como "produção de sentidos, prática social, [...] carregada de valores, que põe em questão os significados dos fenômenos" (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 198-194), a avaliação deve articular todos os aspectos da educação que

promovem o desenvolvimento da sociedade e elevam o espírito humano. Esses aspectos dizem respeito à cognição, à autonomia moral, à vida social e pública e à produção do conhecimento (DIAS SOBRINHO, 2008)

Por assim compreender a avaliação, e por situá-la numa fronteira de tensões que permeiam o contexto educacional, a pesquisa assume o caráter qualitativo, que à luz da Dialética tem como principal característica a ênfase no processo e na realidade social e "aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas" (MINAYO, 2009, p. 22).

Embora a avaliação educacional também se manifeste por meio de medidas e quantificações, ela é, em si, uma prática imbuída de qualificações, o que implica afirmar que sua análise, a partir da abordagem qualitativa, permite concebê-la a partir de um "universo de significados" (MINAYO, 2009, p. 22).

Tendo em conta o papel que os sujeitos assumem na produção do conhecimento, o "caráter interativo da pesquisa qualitativa é também ligado à inevitável reflexividade da pesquisa" (LAPERRIÈRE, 2012, p. 415).

Em se tratando de pesquisa em políticas, como afirmam Deslauriers e Kérisit (2012), o estudo qualitativo caracteriza-se pela sua contribuição substancial em decorrência da "[...] capacidade de considerar os diferentes aspectos de um caso particular e relacioná-los ao contexto geral; sua capacidade de formular proposições ligadas à ação prática" (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2012, p.132).

A ação prática, a qual o presente trabalho se reporta, compreende um percurso de análise documental a partir de alguns dos principais textos da legislação brasileira que abordam o direito à educação, a qualidade e a avaliação (Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n.º 9394/1996; Portaria n.º 931/2005; Decreto 6094/2007; Resolução 04/2010, Lei n.º 13.005/2014).

Na instância nacional, também são apresentados e analisados os resultados do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) como indicador da qualidade da educação.

Na continuidade do percurso da análise documental, foram exploradas algumas das principais publicações direcionadas para o campo educacional advindos dos Organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE, Unesco e Cepal), compreendidas entre os anos de 1990 a 2015.

Nos textos internacionais, a análise contemplou as orientações direcionadas

para a melhoria da qualidade da educação, acompanhada da categoria do direito e da avaliação, cujos pressupostos encontram-se situados em um contexto de monitoramento e reformas do sistema educacional a partir da *Estratégia para o Setor da Educação 2020 - Aprendizagem para Todos* (Banco Mundial, 2011). Aprendizagem para Todos, na ótica do Banco Mundial significa a garantia de que todas as crianças e jovens adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e para obterem um emprego significativo. Como estratégia para se alcançar a Aprendizagem para Todos o Banco Mundial estabeleceu três pilares que sustentam as reformas a serem promovidas nos sistemas de educação de todos os países: investir antecipadamente, investir de forma inteligente, investir para todos (BANCO MUNDIAL, 2011).

Tendo como pano de fundo as reformas orientadas pelos organismos internacionais, de forma especial pelo Banco Mundial e OCDE, nessa instância são apresentados e analisados os resultados do Programa Internacional para a Avaliação de Alunos (PISA).

Cabe ressaltar os limites e os desafios impostos para tal procedimento, dada à vasta publicação a nível internacional e a complexidade que envolve o conhecimento e a apreensão da conjuntura política, econômica, social e cultural imbricada na produção de cada texto (CELLARD, 2012), bem como a compreensão do contexto em que cada documento foi produzido.

Concomitante à análise documental, foi utilizada a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009), técnica que busca obter indicadores quantitativos²⁵ e qualitativos circunscritos em cada uma das categorias estabelecidas e que permitiu identificar a frequência com que as categorias apareceram nos textos.

Para tal procedimento, após o estudo dos documentos supracitados, realizou-se uma leitura flutuante dos textos, no intuito de identificar a frequência com que cada uma das categorias (direito, avaliação, *qualidade da educação e emancipação*) aparecia em cada texto, bem como as especificidades que cada uma delas assumia nas orientações advindas dos diversos agentes formuladores de política e nas políticas educacionais propriamente ditas.

²⁵Os indicadores quantitativos dizem respeito à frequência com que cada uma das categorias aparece nos documentos. Uma vez que foi utilizada a técnica da “Análise de Conteúdo” (BARDIN, 2009), as categorias foram consideradas como unidades de análise, subdivididas em unidades de registro e unidades de contexto. A unidade de registro é a menor parte do conteúdo, podendo ser uma palavra, um tema, um item ou um personagem. A unidade de contexto pode ser considerada “o pano de fundo que imprime significados às Unidades de Análise” (FRANCO, 2008, p. 46).

Além das categorias centrais do trabalho, buscou-se identificar nos documentos outras categorias determinadas *a priori* e mencionadas ao longo do texto, que trazem implicações para a constituição das políticas educacionais, a saber: igualdade, desigualdade, inclusão, exclusão, meritocracia e *performatividade* (desempenho).

2.6 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO

Diante da complexidade que envolve a temática sobre Políticas de Avaliação, considerou-se de relevância proceder a uma revisão de literatura acerca do tema. O trabalho de revisão foi realizado a partir de consulta junto à base de dados do catálogo de teses e dissertações da CAPES.

A revisão de literatura sobre o tema ocorreu no período de fevereiro a abril do ano de 2017, considerando a delimitação do descritor "políticas de avaliação da educação básica", seguido da busca a partir dos descritores "Ciclo de Políticas e educação básica" e "organismos internacionais".

A justificativa pela busca a partir do segundo descritor foi em decorrência da utilização dessa abordagem como base epistemológica de análise no trabalho que se apresenta, e também por se considerar a necessidade de estabelecer uma relação de ordem mais qualitativa acerca de como pesquisar e teorizar as políticas, e como pensá-las a partir do entendimento de sua constituição e origem.

O número de trabalhos (teses e dissertações) que utilizaram a abordagem do ciclo de política como epistemologia de análise, entre os anos de 2010 e 2015, contam sessenta e um (61).

Uma vez que a revisão foi útil em relação à forma de utilização do ciclo de políticas na pesquisa em questão, não se considerou relevante na discussão desse trabalho a referência ao conteúdo dos trabalhos consultados, porém, a relação desses trabalhos encontra-se no apêndice 1.

Durante consulta em busca dos trabalhos cuja temática envolveu as políticas de avaliação propriamente ditas, um grande número de publicações abordando o assunto foi encontrado, por esse motivo foram considerados apenas os trabalhos de Tese, publicados em 2016.

Após a pesquisa inicial, da qual resultou um total de seiscentos e oitenta e um

(681) trabalhos, partiu-se para definição de critérios sobre a eleição dos trabalhos mais relevantes à análise proposta nessa pesquisa, a qual foi realizada a partir da busca pelo descritor "avaliação" no título de cada tese, seguido de outros elementos que indicassem alguma relação com pesquisa aqui desenvolvida (políticas de avaliação, qualidade, organismos internacionais), os quais foram buscados nos resumos dos trabalhos.

Dos seiscentos e oitenta e um (681) trabalhos encontrados a partir dos descritores relacionados, foram selecionados vinte e cinco (25), e dentre esses, após a análise dos resumos, apenas quatro (04) teses²⁶ apresentaram relação mais próxima com o objeto de estudo deste trabalho - as políticas de avaliação. Dentre essas pesquisas, duas abordam o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e as outras duas abordam o Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (Pisa). Essas quatro teses são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1: Teses que abordam as políticas de avaliação.

TESE	AUTOR
A "Educação para Todos" como perspectiva de superação do Capital como lógica social: análise com base no pensamento dialético de Marx	Antonio Francisco Lopes Dias
As ações do Estado brasileiro na educação básica: uma análise a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica'	Iana Gomes de Lima
Sistemas de avaliação externa e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros	Fabio Perboni
A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE.	Rodrigo da Silva Pereira

Fonte: Elaborado pela autora

Nas teses em questão, os autores Dias (2016); Lima (2016); Perboni (2016) e Pereira (2016) ressaltam o monitoramento da qualidade da educação por parte do Estado, o qual, fazendo uso das avaliações, exerce a função de regulador da educação com vistas à ampliação do capital econômico e político.

Dentre as pesquisas, a de Pereira (2016) traz relevantes contribuições quanto às discussões acerca da atuação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) nas políticas educacionais, por meio do monitoramento dos resultados das avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), e sua influência no sentido de imprimir na educação

²⁶Cf. Dias (2016); Lima (2016); Perboni (2016); Pereira (2016).

suas concepções fundamentadas na política de competências e habilidades em detrimento do princípio constitucional da gestão democrática (PEREIRA, 2016).

De acordo com Pereira (2016) a lógica das competências e habilidades vem gerando um contexto de dualidade estrutural marcado pela exclusão includente e pela inclusão excludente, ambas relacionadas ao modelo neoliberal de educação que acentua e reproduz as desigualdades que ele mesmo origina.

O trabalho de Dias (2016) discute a ideia e a proposta do "Educação para Todos" (EpT) a partir dos objetivos e das propostas brasileiras de formar os educandos para o exercício da cidadania. O autor defende a tese de que a efetividade das políticas e dos programas de EpT e seus objetivos, única e exclusivamente, favorecem a lógica e o poder do Capital, embora essa proposta tenha sido idealizada como redentora das muitas mazelas geradas pelas desigualdades sociais.

Com base na lógica do Capital, Dias (2016) afirma, que os poderes do Estado e as formas como as relações de trabalho foram estabelecidas, forjaram a constituição de uma sociedade cuja regra é a prática da exclusão e desigualdade sociais, econômicas e políticas. De acordo com o autor, as políticas e programas do EpT se configuram meios de sustentar e maximizar o ideário, os interesses e as estratégias mercantis capitalistas em nível global, além de acentuarem as desigualdades sociais, econômicas, impeditivas da emancipação humana.

Outra pesquisa que contribuiu para as análises apresentadas nessa tese foi o de Lima (2016), no qual a autora, assim como nesse trabalho, destaca a centralidade das avaliações no cenário brasileiro após as reformas estatais que tiveram início nos anos 1990.

Em sua tese, Lima (2016) considera a política do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) uma forma de identificar como o Estado age na educação básica e analisa as ações do Estado brasileiro na educação básica no período de 1995 a 2014. A partir de um breve panorama histórico dos contextos internacional e brasileiro Lima (2016) discute a reestruturação do Estado e as principais mudanças que passaram a existir em relação às políticas educacionais, de forma especial as que se referem à avaliação, às quais são caracterizadas pela presença de elementos que induzem responsabilização e fazem uso da lógica competitiva, à qual contribui para a intensificação do processo de desigualdade. Lima (2016) conclui que as avaliações de larga escala e os pressupostos gerenciais servem como

importantes orientadores das ações do Estado na educação básica e situa o Ideb como um exemplo da relação entre as características gerenciais e as avaliações de larga escala, uma vez que serve de padrão para programas de gestão e financiamento da educação.

Nessa mesma direção, a tese que aqui se apresenta discute os processos de governança como uma nova forma gestão e de relacionamento político que faz com que o Estado deixe de ser o principal agente de execução e de controle dos serviços públicos e o gerencialismo como uma tecnologia que atua como agente em potencial na mobilização das reformas das políticas educacionais.

Outro trabalho que discute as Políticas de Avaliação é o de Perboni (2016). O autor apresenta uma discussão acerca da avaliação externa e em larga escala como um dos eixos centrais no processo de controle centralizado por parte dos Estados Nacionais sobre as políticas educacionais, bem como suas principais características, elementos estruturantes e propostas de usos e consequências de seus resultados para definição de políticas públicas.

Uma das consequências apontadas por Perboni (2016) é a vinculação dos resultados das avaliações em larga escala à premiação das escolas e bonificação de seus funcionários. Em seu trabalho Perboni (2016) não faz referência aos processos de exclusão, mas sim às desigualdades sociais e escolares, a partir de uma breve análise sobre elas tendo como pano de fundo as políticas de direita e de esquerda.

Os quatro trabalhos destacados apresentam elementos próximos a essa tese, cuja discussão envolve as Políticas de Avaliação, que, inseridas num contexto de influência a nível internacional, encontram-se alinhadas às demandas da globalização neoliberal. Outro elemento singular entre os trabalhos e essa tese é a abordagem da avaliação como mecanismo de conservação e reprodução das estruturas sociais, cujas consequências dizem respeito à ampliação das desigualdades e intensificação dos processos de exclusão.

Entretanto, essa tese diferencia-se dos trabalhos apresentados pela proposição à superação do mecanismo de exclusão imposto à avaliação, o qual obstaculiza a efetivação da garantia de direito à educação de qualidade para todos, pela via da avaliação na perspectiva emancipatória.

Foram apresentados, neste capítulo, os encadeamentos teórico-metodológicos da tese e sua articulação com as políticas de avaliação, bem como as demais categorias do trabalho, direito, qualidade e emancipação, como ponto de

partida para as reflexões propostas: os diálogos a partir dialética como posicionamento metodológico, tendo a Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores (1992) como estratégia de análise das políticas e os conceitos de campo, *habitus* e capitais de Pierre Bourdieu utilizados como ferramentas na compreensão das bases sobre as quais a realidade e o contexto social e educacional continuam sendo edificados.

Uma vez apresentadas as bases metodológicas do trabalho, o contexto de influência no campo das políticas educacionais brasileiras é analisado no próximo capítulo.

3. O CONTEXTO DA INFLUÊNCIA NO CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Nesse capítulo busca-se compreender o contexto da influência nas políticas educacionais, e como essas influências fizeram emergir a necessidade de reformas educacionais. Discute-se o processo de globalização (ou globalizações) enquanto um fenômeno político, econômico, social e cultural, cujos princípios encontram-se fundamentados na ideologia neoliberal da economia de livre mercado e têm balizado reformas em todas as instâncias do Estado, redefinindo suas funções.

No contexto da influência, a construção dos discursos e as orientações que emergem dos grupos de interesse são definidos a partir de um campo de disputas cuja concorrência é pela legitimação de determinados conceitos estruturantes da política. Dentre os grupos que atuam nesse contexto, além dos organismos nacionais, dos contextos locais e dos grupos que exercem pressão na/para criação da política, os Organismos internacionais tais como: Banco Mundial – BM; Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE; Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – Cepal; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, são as principais agências no âmbito internacional que têm influenciado a formulação das políticas.

Nesse capítulo, que envolve o contexto da influência nas políticas educacionais, as principais questões a serem respondidas são: quais as principais influências presentes nas políticas educacionais e como essas influências fizeram emergir a necessidade de reformas que reforçam a centralidade da avaliação e associam a qualidade da educação aos índices de desempenho obtidos nas avaliações de rendimento? E, quais conceitos de qualidade da educação e de avaliação são disseminados pelos documentos oriundos dos organismos formuladores de políticas, no contexto internacional?

A busca por respostas a tais questões é feita principalmente com base nos estudos de: Afonso (2001, 2007, 2013); Ball (2001, 2014); Charlot (2007); Dale (2004, 2010); Dias Sobrinho (2004); Giddens (1991); Oliveira (2009a, 2010); Santos (2010a, 2010b, 2011, 2014);

3.1 PROCESSOS DE GLOBALIZAÇÃO: POLÍTICAS NEOLIBERAIS GLOBAIS

Atualmente, o processo de intensificação das relações políticas, sociais, econômicas e culturais tem se fortalecido em escala mundial em decorrência do rompimento das divisas que demarcavam as relações territoriais em âmbito geográfico e político. Conseqüentemente, esse movimento gerou a abertura das fronteiras comerciais, cuja negociação compete à Organização Mundial do Comércio (OMC). A partir dessa abertura, as fronteiras comerciais passaram a ser transnacionais, resultando na ampliação da economia em uma ordem global.

Os desdobramentos desse reordenamento mundial produziram uma ruptura entre as interações transnacionais antes existentes e as novas interações transfronteiriças, denominadas globalização²⁷ (SANTOS, 2011). Por conseguinte, a globalização é uma tendência que tem influenciado significativamente a forma como os governos estão idealizando e implementando suas políticas, e que também têm potencializado as relações que dela emanam.

Tais aspectos levam ao entendimento da globalização como "a intensificação de relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas de distância e vice-versa" (GIDDENS, 1991, p.60).

Embora o processo de globalização estenda suas influências em escala mundial, esse processo não é singular quanto ao tempo, ao espaço e à forma como ocorre (SANTOS, 2011), haja vista que cada nação interpreta e posiciona-se de uma forma diferente em relação às estruturas e aos efeitos da globalização (BALL, 2001).

Porém, a atuação da globalização ocorre de forma interdependente, por meio de cooperação e integração regionais (SANTOS, 2011), provocando transformações não só nos campos econômico e político, mas também nos campos social, educacional e cultural.

²⁷Santos (2011, p. 25) nos apresenta algumas designações utilizadas por outros autores para definir a amplitude e profundidade dessas interações transnacionais: "globalização" (FEATHERSTONE, 1990; GIDDENS, 1990; ALBROW e KING, 1990), "formação global" (CHASE-DUNN, 1991), "cultura global" (APPADURAI, 1990, 1997; ROBERTSON, 1992), "sistema global" (SKLAIR, 1991), "modernidades globais" (FEATHERSTONE *et al*, 1995), "processo global" (FRIEDMAN, 1994), "culturas da globalização" (JAMESON E MIYOSHI, 1998) ou "cidades globais" (SASSEN, 1991, 1994; FORTUNA, 1997).

Fato que nos coloca diante de um "fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo" (SANTOS, 2011, p. 26), o que exige que a tessitura das explicações acerca deste processo seja feita para além dos aspectos monocausais e das interpretações monolíticas (SANTOS, 2011), sob o risco de simplificar sua conceituação, haja vista a prevalência da característica econômica nas interpretações que a circundam.

Nesse sentido, na visão de David Dollar, diretor das Políticas de Desenvolvimento no Banco Mundial, citado por Charlot (2007, p. 132), a globalização é "a crescente integração das economias e das sociedades no mundo, devido aos fluxos maiores de bens, de serviços, de capital, de tecnologia e de ideias".

A complexidade que envolve as articulações entre as dimensões da globalização encontra-se no fato de que a globalização das últimas décadas não mais se ajusta ao padrão ocidental moderno, cujas características eram de um processo de homogeneização e uniformização (SANTOS, 2011). O mundo depara-se com um novo modelo de globalização, que, dialeticamente, "parece combinar a universalização e a eliminação das fronteiras nacionais, por um lado, o particularismo, a diversidade local, a identidade étnica e o regresso ao comunitarismo, por outro" (SANTOS, 2011, p. 26).

Dessa forma, os efeitos da globalização são evidenciados também no âmbito das políticas educacionais com extensão para o contexto escolar. A globalização tem impactado na função da educação e no papel da escola, ampliando os desafios quanto à efetivação de processos educativos mais inclusivos que resultem na efetivação da garantia do direito à educação.

Por esse motivo, constata-se a necessidade de se compreender melhor o fenômeno da globalização em suas inúmeras definições e dimensões.

3.2 GLOBALIZAÇÃO OU GLOBALIZAÇÕES: DEFINIÇÃO DOS CONTEXTOS

O complexo arcabouço que delinea os discursos sobre globalização por vezes é analisado a partir de uma perspectiva de linearidade, como se esse processo ocorresse de forma monolítica, simples e transparente. No entanto, Santos

(2011) alerta para o fato de essa perspectiva ser falsa, embora prevalecente, e seus dispositivos ideológicos e políticos serem dotados de duas intencionalidades específicas; uma delas diz respeito à falácia do determinismo que supostamente caracteriza a globalização como um processo espontâneo, automático, inelutável e irreversível com lógica e dinâmica próprias, transformando suas causas em efeitos.

Em oposição a esse pensamento, Santos (2011, p. 50) afirma que a globalização é resultado "de um conjunto de decisões políticas identificadas no tempo e na autoria" das quais emergem novas formas de Estado, nova distribuição política entre práticas nacionais, internacionais e globais e novas formas de políticas públicas.

A outra intencionalidade para a qual Santos (2011) chama a atenção é a da falácia do desaparecimento do Sul. Na verdade, o que houve foi uma obscuridade na influência dos países pertencentes ao Sul em decorrência das desigualdades e assimetrias que caracterizam o desenvolvimento socioeconômico desses países e que colocam suas culturas e suas políticas como dependentes dos países dominantes.

No contexto dessa discussão, Santos (2011, p. 50-51) enfatiza que:

[...] quanto mais triunfalista é a concepção de globalização menor é a visibilidade do sul ou das hierarquias do sistema mundial, levando-se à ideia de que a globalização tem um impacto uniforme em todas as regiões do mundo, e em todos os setores de atividades.

Da complexidade que envolve o conjunto de relações estabelecidas pela globalização resultam diferentes formas de manifestação desse processo. Nessa perspectiva, Santos (2010a, p. 438) considera que "não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações", muito embora a globalização capitalista neoliberal seja considerada a única forma de globalização, cujas principais imposições dizem respeito: à abertura das economias nacionais ao mercado mundial, às restrições à regulação estatal da economia e redução das políticas sociais que tanto oneram o Estado (Estado Mínimo) e substituição dessas políticas por medidas compensatórias, garantia e inviolabilidade dos direitos de propriedade privada, subordinação dos Estados nacionais às agências multilaterais, tais como o Banco Mundial, FMI, Organização Mundial do Comércio (SANTOS, 2011).

Pois é o aparelho do Estado que define o Estado como força de execução e intervenção repressora, a serviço das classes dominantes.

Inevitavelmente, em decorrência das diferentes formas de manifestação e pela diversidade de relações sociais que envolvem a globalização ou as "globalizações" (SANTOS, 2010a, 2011, 2014), conflitos são instalados nos diversos contextos regidos pelas regras globais neoliberais. Conseqüentemente, nessas relações há "vencedores e vencidos" (SANTOS, 2010a, p.438), pressuposto que reforça a definição de globalização proposta por Santos (2010a, p. 438): "Globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo, desenvolvendo assim a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival."

Nesse sentido, Santos (2011, p. 63) explica que:

[...] o global e o local são socialmente produzidos no interior dos processos de globalização [...] não existe globalização genuína; aquilo a que chamamos globalização é sempre a globalização bem-sucedida de determinado localismo. Por outras palavras, não existe condição global para a qual não consigamos encontrar uma raiz local, real ou imaginada, uma inserção cultural específica. [...] globalização pressupõe localização.

Partindo da premissa de que "a globalização não é um fenômeno monolítico e que as relações transnacionais são uma teia de duas globalizações opostas que por vezes seguem paralelas e por vezes se interceptam" (SANTOS, 2014, p. 31), o autor distingue dois modos de produção de globalização: a globalização hegemônica ou neoliberal e a globalização contra-hegemônica.

Santos (2014) esclarece que é fácil formular a distinção entre globalização hegemônica e não hegemônica, porém, é difícil de estabelecer essa distinção na prática, pois, em decorrência da relação dialética que as caracteriza, o que é hegemônico e o que é contra-hegemônico só pode ser determinado contextualmente.

A hegemonia, diz o autor,

[...] é um feixe de esquemas intelectuais e políticos que são vistos pela maioria das pessoas (mesmo por muitos dos que são negativamente afetados por ela) como fornecendo o entendimento natural ou único possível da vida social, já a contra-hegemonia resulta de um trabalho organizado de mobilização intelectual e política contra a corrente, destinado a desacreditar os esquemas hegemônicos e fornecer entendimentos alternativos credíveis da vida social. O que é hegemônico na globalização não é necessariamente global e o mesmo é verdade para o contra-hegemônico (SANTOS, 2014, p. 33-34).

Santos (2010a, 2011, 2014) define a globalização hegemônica como sendo a nova fase do capitalismo e imperialismo global, da qual emergem dois processos que operam de forma concomitante: o localismo globalizado e o globalismo localizado. Da globalização contra-hegemônica, também conhecida como globalização alternativa ou globalização a partir de baixo, da qual fazem parte os movimentos sociais e organizações não governamentais [ONGs] (SANTOS, 2010a, 2011, 2014), resulta o cosmopolitismo subalterno insurgente e o patrimônio comum da humanidade, que representam as formas de resistência aos processos de globalização hegemônica (SANTOS, 2010a, 2011).

No processo de localismo globalizado "determinado fenômeno, entidade, condição ou conceito local é globalizado com sucesso" (SANTOS, 2010a, p. 438), produzindo vencedores que ditam os termos da integração, da competição e da inclusão. Como exemplos de localismo globalizado Santos (2010a, 2011) cita a adoção da língua inglesa como *língua franca*, o ajustamento estrutural, a globalização do *fast food* e/ou da música popular americana, a adoção mundial de leis de propriedade intelectual, de patentes ou de telecomunicações dos EUA.

Ao segundo processo de globalização hegemônica, Santos (2010a, 2011) chama de globalismo localizado. Esse processo é caracterizado pelo impacto específico nas condições locais produzido pelas práticas e imperativos transnacionais decorrentes dos localismos globalizados. Em decorrência desse impacto, as condições locais são desintegradas, desestruturadas e, contingentemente, reestruturadas sob a forma de inclusão subalterna. A eliminação do comércio tradicional e da agricultura de subsistência, como parte do ajustamento estrutural, os acordos de enclaves de comércio livre ou zonas francas, o desflorestamento e a destruição maciça de recursos naturais para pagamento de dívida externa, a produção de uma indústria global e turismo, o desemprego decorrente da deslocalização das empresas, etnicização do local de trabalho, entre outros aspectos, configuram alguns exemplos de globalismo localizado (SANTOS, 2010a, 2011).

O primeiro dos processos que representam resistência à globalização hegemônica é o cosmopolitismo subalterno insurgente, que compreende organizações de ordem transnacional cujas iniciativas e movimentos buscam o fim das desigualdades, da exclusão e da discriminação sociais, da inclusão subalterna,

do trabalho escravo. A luta das coligações cosmopolitas é pela emancipação das classes dominadas (SANTOS, 2010a, 2010b, 2011).

O segundo modo de globalização contra-hegemônica, o patrimônio comum da humanidade, se refere às lutas transnacionais pela proteção em escala global de valores e recursos essenciais para a sobrevivência digna da humanidade.

Uma vez que o processo de globalização envolve uma correlação de forças no interior do campo social, a resistência entre a globalização hegemônica e não hegemônica ocorre sempre de forma bilateral.

Tais pressupostos possibilitam a compreensão de que as alterações políticas, econômicas, sociais e culturais por conta dos processos de globalização têm causado efeitos de grande proporção nos espaços do Estado e nos espaços das políticas sociais, onde estão incluídas as políticas educacionais.

Nessa perspectiva, a influência da referida comunidade internacional, veiculada nomeadamente através de organizações internacionais (OCDE, Unesco, Banco Mundial, entre outras), é vista como mais determinante no desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos e na disseminação de orientações e categorias organizacionais e curriculares do que os fatores internos a cada um dos diferentes Estados-nação (por exemplo, Meyer, 2000; Azevedo, 2000; Teodoro, 2001). Aliás, o argumento central desses institucionalistas é que as instituições nacionais, incluindo o próprio Estado, não se desenvolvem autonomamente, sendo, antes, essencialmente modeladas no contexto supranacional pelo efeito de uma ideologia mundial (ocidental) dominante (AFONSO, 2003, p. 41).

Nesses termos, para além da "desocultação das ambiguidades e contradições que atravessam as políticas educacionais" (AFONSO, 2001, p. 16), faz-se necessária uma análise crítica que priorize o lugar dessas políticas no contexto do Estado nacional e nas relações em âmbito global.

A ciência moderna nasceu da esmagadora ambição de conquistar a Natureza e subordiná-la às necessidades humanas. A louvada curiosidade científica que teria levado os cientistas 'aonde nenhum homem ousou ir ainda' nunca foi isenta da estimulante visão de controle e administração, de fazer as coisas melhores do que são [isto é, mais flexíveis, obedientes, desejosas de servir] (BAUMAN, 1999, p. 48).

É fato que a globalização altera as dinâmicas políticas, econômicas, sociais e culturais, porém, é pertinente afirmar que a globalização não é definida por uma "lógica determinística" (BALL, 2001, p. 102), mas sim relacional, visto que, na acepção de Giddens (1991, p. 367-368) "a globalização invade os contextos locais, mas não os destrói; pelo contrário, novas formas de identidade e autoexpressão cultural local são por consequência, conectadas ao processo de globalização",

reconfigurando e reconstituindo os conceitos sobre global e local, de forma que haja uma integração e uma interação dialética entre esses conceitos (MAINARDES, 2006), nessa interação quase sempre ocorre a apropriação do que é global pelo que é local, resultando em um hibridismo ou uma fusão de conceitos globais, locais.

3.2.1 Globalização como fenômeno multidimensional

Os avanços tecnológicos das últimas décadas possibilitaram a superação dos limites temporais e espaciais antes impostos ao processo de produção do capital, implicando em transformações na configuração da economia mundial. Cabe salientar que, todas essas transformações "em nenhum aspecto colocam em xeque o modo de produção capitalista enquanto tal" (OLIVEIRA, 2010, p. 32), pois, como afirmou Marx (1983, p. 267) "dinheiro enquanto dinheiro e dinheiro enquanto capital distinguem-se, [...], apenas pela sua forma diversa de circulação."

A globalização como um fenômeno econômico é "um processo de reestruturação do capital, onde interesses distintos no interior das classes capitalistas redirecionam o curso dos acontecimentos conforme a correlação de forças estabelecidas no seio dessas mesmas classes" (OLIVEIRA, 2010, p. 36). O resultado desse fenômeno foi a criação de uma nova lógica de acumulação, fundamentada na ampliação do processo de circulação do capital por meio da sua transnacionalização, tendo como fio condutor os processos de financeirização²⁸ da economia (OLIVEIRA, 2010). Em outras palavras, o sistema produtivo passa a estar subordinado às finanças, e as formas de financiamento não mais se aplicam apenas à produção material, mas principalmente ao próprio capital. Foi pela "via da financeirização do sistema econômico que os países pobres do mundo se

²⁸Financeirização é entendida como "o modo atual de funcionamento do capitalismo global, originado na década de 1980, contemporâneo da mundialização financeira. Esse modo é marcado pela importância da lógica da especulação, ou seja, por decisões de compra (venda) de ativos comandadas pela expectativa de revenda (recompra) com lucros em mercados secundários de ações, imóveis, moedas, créditos, *commodities* e vários outros ativos. A financeirização é sistêmica e de escopo mundial, vale dizer, impacta as relações econômicas internacionais e as torna transnacionais, atravessadas por fluxos de capital transfronteiriços capazes de influenciar o comportamento de economias nacionais. Isso não quer dizer que todos os países integrados à economia mundial capitalista experimentam o mesmo grau de aprofundamento da financeirização, mas bancos, empresas, grandes investidores e famílias (por meio de investidores institucionais) tendem a ser atraídos pelos ganhos esperados pelas atividades especulativas que influenciam a própria estrutura de setores econômicos e dos mercados de câmbio, *commodities* e de trabalho" (BASTOS, 2013, p. 1-2).

transformaram, a partir da década de oitenta, em contribuintes líquidos para a riqueza dos países ricos" (SANTOS, 2011, p. 52).

Nesse sentido, a implacável dominação pelo capital cada vez mais é evidenciada como um fenômeno global e revela-se como a verdadeira natureza das relações capitalistas de produção (MÉSZÁROS, 2011).

Assim, as ideias-força que sustentam a globalização econômica giram em torno da reestruturação capitalista por meio da consolidação e do equilíbrio da financeirização da economia, da liberalização e "reegemonização do mercado" (ESTEVÃO, 2013, p. 19), da transnacionalização do capitalismo e da reestruturação produtiva. Projeto que tem como pano de fundo um novo regime de acumulação de capital, que vem trazendo mudanças significativas no mundo do trabalho (OLIVEIRA, 2010).

As mudanças decorrentes da reestruturação capitalista são caracterizadas pelo incremento dos processos de privatização, pela eliminação das fronteiras e integração dos mercados nacionais, e de forma bastante acentuada, pela redefinição hierárquica dos Estados-nação com maior potencial de mercado. Por outro lado, as mudanças decorrentes da reestruturação produtiva denotam a intensificação dos processos de precarização das relações de trabalho, caracterizados pela flexibilização de direitos trabalhistas, pela expansão das terceirizações dos serviços, pelas políticas de arrocho salarial, pelo crescimento do desemprego, entre outros.

Tais aspectos representam uma nova esfera de atuação política promovida pela globalização neoliberal, na qual o Estado e o mercado estabelecem relações dialéticas, ora de dependência ora de resistência. Quanto maior a vulnerabilidade do Estado, maior a influência exercida sobre ele.

Desse mote resulta a redução das funções do Estado quanto aos assuntos políticos e econômicos. Nessa nova configuração, o principal papel do Estado passa a ser o de regular os processos de mercado relacionados às novas normas que envolvem o crescimento da economia, à qualidade de produção e produtividade, à eficiência e à eficácia, além do controle sobre o equilíbrio social, tudo isso dentro das exigências do mercado. O fato das funções do Estado terem sido reduzidas, não implica que o Estado tenha deixado de ter um papel relevante na configuração do capitalismo, muito pelo contrário; o seu papel passa a ser essencial na organização e na administração das estruturas necessárias ao seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 2010).

Concomitante às funções de avaliador e de regulador, além das demais mencionadas, o Estado também exerce o papel de colaborador e articulador nos acordos financeiros, com vistas ao desenvolvimento do capital econômico. Estado e mercado representam duas faces da mesma moeda, cujo valor é estabelecido nas relações políticas e econômicas, fortalecendo cada vez mais as influências da globalização neoliberal no setor público, às quais se constituem importantes bases para as mudanças sociais.

Por conseguinte, enquanto fenômeno econômico, o processo de globalização não se desvincula da sua dimensão política, muito pelo contrário; a dimensão política da globalização é fortalecida pela dimensão econômica.

Enquanto fenômeno político, a globalização ampara-se na ideologia neoliberal, do chamado "Consenso de Washington" (1989), formulado por economistas do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial²⁹ e do Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, para definir a política a ser aplicada na América Latina. A premissa do "Consenso de Washington" é de que a intensificação do comércio internacional, de acordo com a lei do mercado, sem regulamentações do Estado, é a fonte do desenvolvimento, da riqueza e do progresso econômico e social (CHARLOT, 2007).

Nesse sentido, as políticas e orientações resultantes do "Consenso de Washington" tinham como pretensão o recuo e o enfraquecimento do Estado no que diz respeito às intervenções na política econômica.

A disseminação e aceitação dessas práticas neoliberais "repousam sobre uma grande quantidade de trabalho político e ideológico que é altamente organizado e bem financiado" (BALL, 2014, p.48).

Nesse sentido,

²⁹ O Grupo Banco Mundial, sediado em Washington, juntamente com o FMI (Fundo Monetário Internacional), foi criado em 1944, na Conferência de Breeton Woods. O BM é constituído pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), pela Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), pela Sociedade Financeira Internacional (SFI), pela Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) e pelo Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (ICSID). Ainda que formalmente independentes, estas são 5 instituições estreitamente relacionadas. Enquanto que a designação de Grupo Banco Mundial (GBM) se refere às cinco instituições, o termo Banco Mundial (BM) refere-se apenas ao BIRD e à IDA. Cada uma dessas instituições desempenha um papel distinto na formulação de políticas de ajuste estrutural dos países. (Disponível em: <http://www.gpeari.gov.pt/relacoes-internacionais/relacoes-multilaterais/instituicoes-financeiras-internacionais/banco-mundial/o-que-e-o-grupo-do-banco-mundial?format=print> Acesso em 21 mar. 2017).

[...] a globalização como experienciada ao longo dos últimos trinta anos ou mais tem sido globalização neoliberal, uma ideologia que promove os mercados sobre o Estado e a regulação e o avanço/interesse próprio individual sobre o bem coletivo e o bem-estar comum. Temos visto um novo individualismo, com indivíduos agora sendo considerados responsáveis por seu próprio "autocapitalizar" durante suas vidas. Menos foco tem sido dado ao bem comum e às preocupações da proteção social, e o mercado tem sido valorizado sobre o Estado, com mercado reforçado ou envolvimento do setor privado nos trabalhos do Estado (LINGARD, 2009, p. 18).³⁰

A dimensão política da globalização é, portanto, caracterizada pela emergência de uma nova ordem mundial, cuja característica é a supremacia do capitalismo, cuja reestruturação repousa no tripé formado pela diminuição do papel do Estado, por alterações substanciais nas leis trabalhistas e na transnacionalização do comércio como incremento do setor econômico. Porém, nessa nova ordem, o que ocorre é apenas a adaptação das políticas tradicionais de dominação e exploração às contingências modificadas, mantendo os países e os povos do mundo em seus lugares apropriados (OLIVEIRA, 2010).

Por esse motivo, a compreensão do que vem a ser essa nova ordem mundial se dá a partir do conceito de Estado e da problemática da governabilidade, ou, dito de outra forma por Pasquino (1998, p. 547), da "não governabilidade"³¹, uma vez que a relação globalização/governabilidade foi construída na crença de que o Estado encontrava-se em crise, pois as formas de administração e controle, a política de governo coordenada nacional ou internacionalmente, não mais respondiam às demandas do momento (OLIVEIRA, 2010).

A partir do conjunto de fatores que envolvem a nova ordem mundial, considera-se Estado como uma "[...] organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um

³⁰ Referência Original: Globalisation as experienced over the past thirty years or so has been neoliberal globalisation, an ideology which promotes markets over the state and regulation and individual advancement/ self-interest over the collective good and common wellbeing. We have seen a new individualism, with individuals now being deemed responsible for their own "selfcapitalising" over their lifetimes. Common good and social protection concerns have been given less focus and the market valued over the state, with enhanced market or private sector involvement in the workings of the state (LINGARD, 2009, p. 18).

³¹ "Não-Governabilidade", diz Pasquino (1998, p. 547), "é o produto de uma sobrecarga de problemas aos quais o Estado responde com a expansão de seus serviços e da sua intervenção, até o momento em que, inevitavelmente, surge uma crise fiscal. [...], não é somente, nem principalmente, um problema de acumulação, de distribuição e de redistribuição de recursos, bens e serviços aos cidadãos, mas é, de preferência, um problema de natureza política: autonomia, complexidade, coesão e legitimidade das instituições. [...] é o produto conjunto de uma crise de gestão administrativa do sistema e de uma crise de apoio político dos cidadãos às autoridades e aos Governos".

determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controle social" (AFONSO, 2001, p. 17).

Porém, percebe-se a obsolescência do Estado diante das exigências da nova ordem mundial no que diz respeito à sua soberania e autonomia política. Haja vista a necessidade de adaptação e subordinação ao padrão global, a soberania dos estados mais fracos está ameaçada (SANTOS, 2011), fazendo com que o Estado-nação perca "a sua centralidade tradicional enquanto unidade privilegiada de iniciativa econômica, social e política. [...] para conduzir ou controlar fluxos de pessoas, bens, capital ou ideias, como fez no passado" (SANTOS, 2011, p. 36).

Daí resulta a necessidade de remodelação e reformas nesse Estado, que não mais atende às demandas globais e precisa superar a crise na qual supostamente se encontra. Para tanto, é necessário que sua atuação seja fortemente reduzida no campo das políticas sociais – o Estado Mínimo. Dentro das novas formas de atuação do Estado Mínimo ganham destaque as políticas de descentralização/desconcentração³² como mecanismos de reformas cuja principal característica é a transferência das responsabilidades pelas políticas sociais para a sociedade, ou para outras instâncias não governamentais.

No que pesem as muitas implicações decorrentes das reformas apregoadas pelas políticas neoliberais visando à reestruturação econômica via reformas no Estado, é possível observar que "o enfraquecimento dos estados nacionais como unidades de poder e a emergência de uma nova disposição política calcada na internacionalização da economia e na globalização do mercado constituem os pilares da nova ordem" (OLIVEIRA, 2010, p. 45).

Assim, a materialização das atuais tendências de globalização impulsiona as decisões sobre as políticas a serem seguidas para as mãos das grandes corporações econômicas e políticas em âmbito global; a lógica que prevalece é a neoliberal do mercado, como regra para que o Estado possa ser mais eficiente e produtivo.

É importante destacar que a globalização (econômica) neoliberal não é uma realidade distante e imaterial, que existe apenas em uma lógica idealizada, "movida

³²Nas políticas educacionais os processos de descentralização são considerados os meios mais adequados para se atingir uma gestão mais eficiente e eficaz. De acordo com o documento Prioridades e Estratégias para a Educação (BANCO MUNDIAL, 1996), a descentralização consiste em atribuir a responsabilidade pela educação a uma instituição ou nível de governo diferente do governo central.

por um voluntarismo sem sujeito" (OLIVEIRA, 2010, p. 31). Atores como o Banco Mundial, o FMI, a OCDE e diversas outras organizações nacionais e internacionais, que passam a influenciar as políticas de grande parte dos países e indicar reformas no Estado, compreendem as instâncias que atuam de forma administrativa, econômica e ideológica no processo de globalização neoliberal.

O principal objetivo dessas instâncias é garantir o cumprimento das agendas globais e de transnacionalização do capital. A presença desses organismos faz com que as reformas no Estado atinjam dimensões muito mais amplas do que tão somente a modernização administrativa (AFONSO, 2001).

Em essência, as influências dessas agências incidem substancialmente sobre o papel do Estado redefinido, reduzindo suas funções, conforme já mencionado, reestruturando políticas locais e/ou fazendo circular globalmente determinada(s) política(s) legitimada(s) pelas orientações internacionais advindas desses organismos.

A primazia da economia é uma das consequências da globalização neoliberal, na qual o acúmulo de riquezas não está relacionado apenas ao capital econômico e político, mas também ao capital social³³ e ao capital cultural. A supremacia que esses capitais assumiram na sociedade globalizada tem intensificado cada vez mais as desigualdades entre aqueles que os possuem e aqueles a quem sequer é oportunizado o acesso.

Com o fortalecimento do capitalismo, a desigualdade se constituiu uma das principais características da sociedade contemporânea. De forma mais acentuada a partir do século XX, com as alterações nas relações e processos sociais decorrentes da reestruturação do capital, quando uma nova organização e divisão do trabalho emergem das exigências socioeconômicas, cuja dinâmica é estruturada nas relações de poder.

As desigualdades são, portanto, uma construção social que definem regras e padrões a partir dos quais algumas classes ou indivíduos possuem privilégios, riquezas e poderes que não são extensivos a todos.

Isso supõe que:

³³Capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento, em outros termos, à vinculação a um grupo, a um conjunto de agentes que são dotados de propriedades comuns e também unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 2015, p. 75-76).

[...] a construção social da noção da desigualdade faz dos iguais os desiguais, porque a igualdade não se estabelece pela maioria, mas a partir do conceito padrão construído pelas classes dominantes. O igual assume uma posição de comando, para não dizer de dominador ou no mínimo de superioridade, perante o diferente por se apresentar possuidor do parâmetro a ser seguido. A desigualdade, além de ter origem nas relações da vida real, estabelece parâmetros de delimitação da condição social envolvendo relações de dominação, que faz florescer ainda mais a desigualdade. Esses parâmetros partem de critérios valorativos que envolvem habilidades, bens reais, culturais e simbólicos normalmente em poder de segmentos sociais dominantes. Trata-se, portanto, de uma noção de desigualdade assentada sobre a capacidade individual do acesso ao capital social e cultural. (BONETI, 2013, p. 275-276).

As dimensões sociais da globalização têm revelado o quão extensas são as margens entre ricos e pobres, acentuando cada vez mais o "*apartheid* social" (HESPANHA, 2011, p. 162) que marca a realidade a nível mundial.

Ao mesmo tempo em que o processo de globalização fez com que houvesse o fortalecimento da circulação do capital e o aumento do fluxo de trabalho, resultando também na intensificação das relações comerciais, políticas, econômicas, sociais e culturais, processos de diferenciação e exclusão assinalam de forma substancial a vida social.

No mundo do trabalho, as formas de flexibilização, o aumento da informalização e a redução dos custos com mão de obra, têm originado a precarização e a exploração nas relações de trabalho.

A concentração da riqueza nas mãos de uma minoria tem agravado cada vez mais as condições de vida de grande parcela da população mundial.

Nas pesquisas realizadas pelo Banco Mundial, constantes no relatório de 2016 sobre a pobreza no mundo³⁴, cujos dados são referentes ao ano de 2013, 766,6 milhões de pessoas vivem na pobreza extrema³⁵, isso representa 10,7% da população mundial, sendo que deste total, 385 milhões são crianças (BANCO MUNDIAL, 2016).

Cada vez menos as pessoas têm acesso aos bens e serviços que elas mesmas produzem e "as oportunidades para melhorar os padrões de vida são cada vez mais inacessíveis à maioria da população" (HESPANHA, 2011, p.161), para

³⁴Banco Mundial (2016), **Poverty and Shared Prosperity 2016: Taking on Inequality**, Washington DC: Banco Mundial doi: 10.1596/978-1-4648-0958-3. Disponível em: <http://www.worldbank.org/en/publication/poverty-and-shared-prosperity>. Acesso em 21 mar. 2017.

³⁵ De acordo com o relatório do Banco Mundial (2016), são considerados pobres aqueles que vivem com até 1,90 dólares ao dia.

quem os direitos mais fundamentais, como educação, saúde, moradia e trabalho, têm sido negligenciados pelo Estado.

Nos documentos da Unesco (1990, 1994, 2000, 2015), a educação é referendada como direito humano fundamental e essencial para o exercício de todos os direitos. Entretanto, no Brasil o índice de analfabetismo no ano de 2015 chegou a 8,0% da população, embora tenha caído em comparação aos anos de 2013 (8,5%) e 2014 (8,3%), ainda é um índice bastante elevado. Considerando que em 2015 a população brasileira superou a marca dos 204 milhões, o que representa mais de 16 milhões de analfabetos³⁶ (IBGE, 2016).

Sem dúvida, "o capitalismo funciona como uma enorme máquina de exclusão exercendo uma triagem sistemática entre as camadas sociais" (HUSSON, 1999, p. 117).

No Estado capitalista, neoliberal, "a nova pobreza globalizada não resulta de falta de recursos humanos ou materiais, mas tão só do desemprego, da destruição das economias de subsistência e da minimização dos custos salariais à escala mundial" (SANTOS, 2011, p. 35), que se caracterizam como condição *sine qua non* para que as necessidades básicas sejam atendidas.

"A sociedade global é uma realidade" (IANNI, 1999, p. 16), e essa realidade tem produzido contextos cujas características socioeconômicas são definidoras das condições de inclusão ou exclusão social. Nessa realidade, desponta uma nova classe e um novo curso de expansão do capitalismo, onde os atores políticos têm papel determinante nas relações de poder e no controle social. Essa nova classe é composta por representantes locais e internacionais que atuam em áreas de interesse da nova ordem econômica mundial; dentre esses representantes o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) são as principais agências multilaterais na liderança do modelo de globalização, e, contraditoriamente são quem denunciam as desigualdades sociais produzidas pela mesma estrutura de classe da qual fazem parte (SANTOS, 2011).

Ao mesmo tempo em que o fenômeno da Globalização desenvolveu processos de integração e homogeneização, seja nos campos da política e da economia ou nos campos social e cultural, da mesma forma aprofundou os processos de diferenciação e fragmentação (IANNI, 1999) por meio da intensificação

³⁶Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2015.

das desigualdades, as quais levam as marcas da subordinação, da exclusão dos direitos e do jogo de forças que impera entre aqueles que têm como objetivo a expansão do capitalismo.

Esse jogo de forças é:

[...] um processo de amplas proporções, envolvendo nações e nacionalidades, regimes políticos e projetos nacionais, grupos e classes sociais, economias e sociedades, culturas e civilizações. Assinala a emergência da sociedade global como uma totalidade abrangente, complexa e contraditória. Uma realidade ainda pouco conhecida, desafiando práticas e ideais, situações consolidadas e interpretações sedimentadas, formas de pensamento e vãos da imaginação (IANNI, 1999, p. 11).

O preço por tudo isso é o aumento das desigualdades, da exclusão e da pobreza em todos os campos da vida material e social. Como forma de superação dessas desigualdades, para a expansão e inovação de diversos setores fundamentais para o desenvolvimento, os discursos que emanam das instituições políticas que detém o monopólio econômico priorizam o investimento na educação, e, nas políticas educacionais a ênfase é no "protagonismo da avaliação como dispositivo de regulação" (AFONSO, 2007, p. 12) não apenas dos sistemas de ensino; de forma diversificada, a avaliação tem se constituído um instrumento de controle de políticas públicas e de introdução de mudanças nos diversos setores sociais (AFONSO, 2007).

A partir dos anos 1980, com a ênfase nos fenômenos culturais por parte das ciências sociais (SANTOS, 2011), a globalização cultural assume proeminência e passa a impactar a vida social, política e econômica das pessoas e das instituições. Surge, então, o questionamento sobre a globalização como ocidentalização ou americanização, haja vista "que os valores, os artefatos culturais e os universos simbólicos que se globalizam são ocidentais e, por vezes, especificamente norte-americanos" (SANTOS 2011, p. 45).

Entretanto, é equivocada a ideia de que cultura global é sinônimo de cultura americana; assim o fazer, é reforçar a concepção dos Estados Unidos como país hegemônico, embora isso não descaracterize sua força política e seu poder econômico em relação aos demais países. Porém, o argumento defendido pelas instituições mundiais é o de que os Estados devem ter as suas atividades e as suas políticas moldadas a um nível supranacional, com base em normas e cultura universais fundamentadas pela ideologia do mundo dominante, no caso o Ocidente,

deixando, assim, de serem considerados criações nacionais autônomas e únicas (DALE, 2004).

Santos (2011) faz referência à ideia de uma cultura global como um dos principais projetos da modernidade; não obstante, salienta que - mesmo havendo uma intensificação da abertura de fronteiras a nível global, dando origem às convergências, isomorfismos e hibridizações entre as diferentes culturas nacionais, permitindo o fluxo de bens, de capital, de trabalho, de pessoas e de ideias - os processos que envolvem a definição e a imposição de uma cultura global encontram muita resistência e estão longe de se concretizarem. Muito embora, "a luta política em redor da homogeneização e da uniformização culturais transcendeu [...] o Estado-nação" (SANTOS, 2011, p. 47).

Nessa perspectiva, Santos (2011) considera que o papel desempenhado pelos Estados-nação tem se configurado ambíguo, pois, ao mesmo tempo que esses Estados-nação proclamam a diversidade cultural, a autenticidade da cultura nacional, por outro lado, promovem a homogeneização e a uniformidade, destruindo a variedade de culturas locais do território nacional, por meio do poder da polícia, do direito, do sistema educacional e/ou dos meios de comunicação social.

O principal aspecto do movimento da globalização como fenômeno cultural é que ele está atrelado ao processo de transnacionalização do capital, que extrapola os contextos nacionais nos lugares em que não existem fronteiras. Embora os costumes e valores se tornem universais (OLIVEIRA, 2010), com o intuito de gerar hábitos e necessidades de consumo, o acesso aos bens e produtos globalmente produzidos não o é.

Sem dúvida, uma das principais consequências da modernidade³⁷ é a globalização, cujo movimento se caracteriza pela propagação de novas formas de interdependência mundial (GIDDENS, 1991). Porém, contraditoriamente, essa

³⁷Giddens (1991) define modernidade como sendo um estilo, um costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII, e que, posteriormente, se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência. Santos (2008) explica a modernidade a partir do modelo de racionalidade que foi desenvolvido após a revolução científica do século XVI, que teve como base o domínio das ciências naturais. No século XIX, esse modelo de racionalidade se estende para as ciências sociais e a partir desse período pode-se fazer referência a esse modelo como um modelo global de racionalidade científica. Para Santos (2008), uma das características desse modelo global é ser totalitário, haja vista que somente considera apenas uma forma de conhecimento verdadeiro, cujas bases se encontram no modelo de racionalidade hegemônica. Esse totalitarismo também combina poder político, militar e ideológico (GIDDENS, 1991).

mesma globalização que torna os países subordinados às mesmas regras, tem como produto uma "sociedade de indivíduos" (BAUMAN, 2001, p. 39).

Nessa sociedade, a difusão da política, da economia e das relações sociais, parametrizadas pela cultura ocidental dominante, introduz não só novas formas de interdependência como também novas formas de exclusão, desconsiderando outras culturas a tal ponto que deixem de existir (GIDDENS, 1991). Na sociedade global individualizada "não há 'outros'" (GIDDENS, 1991, p. 153).

Entretanto, a ideia de que as tendências globalizantes sejam exclusivamente ocidentais é refutada quando se considera a "interdependência mundial" (GIDDENS, 1991, p. 174), pois isso envolve aspectos e questões de outras culturas que não só as ocidentais; os reflexos de outros contextos estão presentes e muitas vezes como forma de contraposição às ideias globalizantes. A incompletude e a diversidade cultural que caracterizam cada país, cada estado, cada região, também fazem parte dessa interdependência.

Outro fator que demonstra que, embora universalizante, a globalização não é restrita e ocidental, é a grande desigualdade socioeconômica que se apresenta em escala mundial, decorrente do próprio processo de globalização.

Nessa perspectiva, a globalização, em cada uma das suas dimensões, principalmente a dimensão cultural, necessita ser analisada também a partir da vertente da pós-modernidade³⁸.

Uma coisa é certa, a globalização é neoliberal, e em sua instância cultural tem o poder de produzir subjetividades, reforçando a cultura do individualismo, que associada à liberdade e à autonomia passou a ser uma imposição da sociedade moderna. O indivíduo livre e autônomo é autor da sua própria vida, constrói a si mesmo, torna-se responsável por seus sucessos e fracassos.

A cultura do individualismo atua como ferramenta neoliberal que se encontra

³⁸Para Giddens (1991, p. 45-46) "pós-modernidade significa que a trajetória do desenvolvimento social está nos tirando das instituições da modernidade rumo a um novo e diferente tipo de ordem social. Descobrimos que nada pode ser conhecido com alguma certeza, desde que todos os 'fundamentos' preexistentes da epistemologia se revelaram sem credibilidade; que a 'história' é destituída de teleologia conseqüentemente nenhuma versão de 'progresso' pode ser plausivelmente defendida; e que uma nova agenda social e política surgiu com a crescente proeminência de preocupações ecológicas e talvez de novos movimentos sociais em geral". Porém, o autor prefere utilizar o termo *pós-moderno* ao invés de *pós-modernidade*, e justifica seu posicionamento a partir da consideração das descontinuidades ou do conjunto de descontinuidades que ocorrem em diversas fases do desenvolvimento histórico associados ao período moderno, o que resulta na constituição de uma ordem nova e diferente, a ordem *pós-moderna* (GIDDENS, 1991).

conectada aos princípios da democracia moderna, a qual, segundo Bobbio (2006) é consequência histórica do liberalismo, onde os direitos individuais se sobrepõem aos coletivos. Nesse sentido, Bobbio (2006, p. 34) afirma que:

A democracia nasceu de uma concepção individualista da sociedade, isto é, da concepção para a qual — contrariamente à concepção orgânica, dominante na idade antiga e na idade média, segundo a qual o todo precede as partes — a sociedade, qualquer forma de sociedade, e especialmente a sociedade política, é um produto artificial da vontade dos indivíduos.

Portanto, o individualismo, além de interferir no cotidiano das pessoas, também impacta nos valores, na sensibilidade e nos relacionamentos, uma vez que na visão individualista o que impera é a satisfação das necessidades pessoais e o alcance dos próprios objetivos.

Como afirma Ball (2014, p. 230) "o neoliberalismo está insinuando-se em quase todos os aspectos da vida social contemporânea", ocasionando mudanças não apenas no que fazemos, mas principalmente em quem nós somos (BALL, 2002). Temos nos transformado em "pessoas neoliberais" (BALL, 2014, p. 229), globais, empreendedoras, responsáveis, consumidoras, livres, porém reguladas e individuais.

Presente no cotidiano de todas as instituições, o neoliberalismo "é econômico [um rearranjo das relações entre o capital e o Estado], cultural [novos valores, sensibilidades e relacionamentos] e político [uma forma de governar, novas subjetividades]" (BALL, 2014, p. 229). Por esse motivo, Ball (2014) alerta para o fato de que faz-se necessário que pensemos em quanto e como estamos reformados pelo neoliberalismo.

De acordo com o autor,

[...] na sua forma mais visceral e íntima, o neoliberalismo envolve a transformação das relações sociais em calculabilidades e intercâmbios, isto é, na forma de mercado, e, portanto, a mercantilização da prática educacional – por exemplo, nas economias de valor aluno, por meio de remuneração de desempenho, gestão de desempenho e flexibilização e substituição do trabalho. [...] as tecnologias neoliberais trabalham em nós para produzir um corpo docente e discente "dócil e produtivo", e professores e alunos responsáveis e empreendedores (BALL, 2014, p. 64).

Evidentemente, "no domínio cultural, o consenso neoliberal é muito seletivo, os fenômenos culturais só lhe interessam na medida em que se tornam mercadorias que como tal devem seguir o trilho da globalização econômica" (SANTOS, 2011, p. 49).

Em essência, a dimensão da globalização como um fenômeno cultural está associada à diversificação e mobilização para o consumo, no sentido de induzir necessidades e produzir transformações culturais. Outro aspecto da globalização como fenômeno cultural transnacional ou pós-moderno é a "emergência de novos padrões estéticos e comunicativos" (OLIVEIRA, 2010, p. 32), que reforçam a adesão a uma cultura de superficialidades, desprovida de afeto e marcada pela desvalorização da experiência temporal e pessoal (OLIVEIRA, 2010).

A análise da globalização exige, portanto, a compreensão de que, estamos diante de um fenômeno político [governança global], econômico [financeirização e internacionalização econômica] e cultural [emergência de novos padrões estéticos e comunicativos] (OLIVEIRA, 2010), onde estão em jogo espaços de poder.

3.3 FUNÇÕES DO ESTADO: DE ESTADO-NAÇÃO A ESTADO-AVALIADOR

A natureza neoliberal das políticas propostas e praticadas pelas agências internacionais para a educação, juntamente com o processo de globalização, têm contribuído para que os Estados percam sua capacidade de controle sobre os sistemas de ensino (BALL, 2014) e sobre o espaço político que representam.

A influência internacional, a qual contribui para a descaracterização dos aspectos locais do setor educacional, segue um movimento de desnacionalização do papel do Estado-nação e alteração das suas funções quanto aos processos de gestão das políticas para a educação em nome de uma "política educacional global" (BALL, 2014, p. 185).

Nos dois últimos séculos, o papel da escola pública enquanto escola do Estado foi decisivo para a construção idealizada do conceito de Estado-nação e também como instrumento de reprodução de uma visão essencialista de identidade nacional, cujo objetivo girou em torno da constituição de um ideário político e cultural comum, designado por nação (AFONSO, 2001).

É fato que muitas nações foram forjadas nos processos de colonização e imposição de poder econômico, político e cultural; por esse motivo, seguindo a lógica de Afonso (2001), uma das visões (eurocêntricas) mais divulgadas de nação corresponde à concepção de um Estado coeso, integrado, composto por uma única etnia, caracterizada pela língua e cultura dominantes, pelas tradições e pela história,

fortalecendo assim, a articulação entre o Estado e a nação, cuja designação passou a ser o binômio *Estado-nação*.

No que pese a complexidade da relação dialética entre a constituição dos Estados-nação e o projeto de cidadania pretendido por meio da educação, as mudanças no cenário educacional trazem à tona questionamentos sobre a função da escola enquanto instituição educadora e formadora.

As políticas neoliberais cada vez mais têm feito com que a escola perca a referência sobre sua real função, o que, de acordo com Fernandes (2014), tem causado a redução do verdadeiro sentido que a escola tem, que é o de promover vivências de cidadania e de colaborar no desenvolvimento de experiências sociais e aprendizagem que possibilitem um saber diferente.

Na contramão dessa função, a escola passa a servir como instrumento de reprodução e manutenção das hierarquias sociais e da legitimidade do Estado, além da sua responsabilidade pelo desenvolvimento, e pela correção de "determinados desequilíbrios característicos da estrutura social e econômica vigente" (OLIVEIRA, 2009a, p. 17).

Os rumos dos sistemas escolares têm sido definidos com base nos problemas do capitalismo, muito embora, nesses sistemas, a diversidade, o atendimento às diferenças e a inclusão estejam garantidos nas políticas educacionais, os currículos são definidos a partir do que as políticas globais neoliberais julgam e determinam como prioridade para a estabilidade e para o fortalecimento da economia.

Com vistas a atingir esse objetivo, em diversos países da América Latina, entre eles o Brasil, e também em alguns países da Europa, constata-se a adoção de processos internos e externos de avaliação nacional. Esses processos estão sendo cada vez mais frequentes e deles não se pode fugir. Avaliar tornou-se uma tendência mundial desencadeada com o processo de globalização da economia.

Implantados pelos governos de muitos países os programas de avaliação da qualidade do ensino em todos os níveis e graus, têm servido também ao propósito de aperfeiçoamento do papel fiscalizador do Estado sobre os seus sistemas educativos.

Nesse movimento, em substituição ao Estado soberano e autônomo surge o Estado regulador e avaliador, cuja função é a de apresentar resultados favoráveis e compatíveis a de um país desenvolvido, além de exercer pressões sobre os sistemas escolares para que estes apresentem uma educação de melhor qualidade,

mensurada pelo desempenho dos estudantes em avaliações externas, que têm os resultados expressos em forma de indicadores numéricos.

A emergência do Estado-avaliador (*evaluative state*) traduz um retrocesso por promover a recuperação e atualização de muitos pressupostos positivistas e quantitativistas (AFONSO, 2001).

Porém, novas formas de atuação passam a compor as funções desse novo modelo de Estado, que além de reduzidas, são profundamente alteradas a partir dessa nova configuração. Além de Estado-avaliador, passa a ser também Estado regulador, Estado-reflexivo, Estado-ativo, Estado-articulador, Estado-supervisor, Estado-competidor³⁹ (AFONSO, 2001).

Cada uma dessas denominações está relacionada aos efeitos decorrentes da transnacionalização do capitalismo e da atuação de instâncias de regulação supranacional. É importante ressaltar que esses efeitos não são sentidos da mesma forma em todos os países, mas sim, conforme a situação de cada um, porém, todos os efeitos são (re)interpretados e (re)contextualizados em âmbito nacional (AFONSO, 2001).

De forma especial, no que diz respeito ao Estado-avaliador⁴⁰ e suas relações com a educação, esse conceito tem designado uma nova forma de atuação do Estado (AFONSO, 2007), voltada para o controle e fiscalização, e que sinaliza a "transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle do Estado com estratégias de autonomia e autorregulação das instituições educativas" (AFONSO, 2001, p. 25).

Tais aspectos enfatizam a intervenção do Estado-avaliador, com fins de assegurar a eficiência e a manutenção do controle da qualidade na educação a partir da máxima *produzir mais gastando menos*.

O controle da qualidade passou a ser feito por meio de avaliações externas, com ênfase nos resultados, cuja comparabilidade é o recurso utilizado para

³⁹ As expressões *Estado-reflexivo*, *Estado-ativo*, *Estado-articulador*, *Estado-supervisor*, *Estado-avaliador*, *Estado-competidor*, além da expressão *Estado-regulador*, são utilizadas para representar as conexões do Estado com as diversas dimensões da globalização e das instâncias de regulação supranacional, bem como as novas formas de atuação e as mudanças nos papéis do Estado decorrentes das reformas neoliberais (AFONSO, 2001).

⁴⁰ A denominação "Estado Avaliador", ou *evaluative state* como foi chamada por Guy Neave (1988), diz respeito ao aumento das ações de controle e fiscalização por parte dos Estados, representando a forte presença do Estado no controle dos gastos e dos resultados das instituições e dos órgãos públicos.

intensificar a competitividade, com o objetivo de direcionar as ações do mercado (DIAS SOBRINHO, 2004).

Um aspecto relevante sobre o Estado-avaliador, de acordo com Afonso (2007), e que deve ser considerado, diz respeito ao retrocesso que a sua emergência tem significado, haja vista que favoreceu a retomada e a atualização de muitos dos pressupostos e instrumentos positivistas e quantitativistas que têm predominado na avaliação.

Nessa perspectiva, Afonso (2013) assevera que, embora com a prevalência de características peculiares aos ideais neoconservadores e neoliberais, ao longo das últimas décadas, o Estado-avaliador passou por diferentes fases, sendo que em cada uma dessas fases algumas propriedades continuaram sendo atribuídas ao Estado-avaliador e outras se somaram às que já existiam, de forma a lhe permitir acompanhar as mudanças ocorridas no contexto político e econômico, e também, para garantir que esse Estado continuasse a defender as agendas capitalistas.

No que concerne às fases do Estado-avaliador, Afonso (2013) distingue três fases, sendo a terceira denominada pós-Estado-avaliador. No Quadro 2 são apresentadas as principais características de cada uma das fases.

Quadro 2: Características das fases do Estado-Avaliador

ESTADO-AVALIADOR (1ª FASE – ANOS DE 1980/1990)	
CONTEXTO	Vínculo político-ideológico com ideais neoconservadores e neoliberal: mudanças sociais, políticas e culturais; Prioridade ao controle social por parte do Estado; afirmação e manutenção da supremacia educacional de alguns países em relação a outros; Globalização de baixa intensidade no campo da educação.
AValiação	Avaliação: eixo estruturante das reformas da administração pública e das novas formas de governo; Introdução de mecanismos de <i>accountability</i> baseados em testes estandardizados e em <i>rankings</i> escolares; Incremento de avaliações externas nacionais em larga escala, de forma especial na educação básica.
POLÍTICA	Adoção de políticas de avaliação articuladas ao controle social por parte do Estado e atreladas a uma autonomia relativa dos Estados nacionais; presença relativamente discreta das Organizações internacionais (Unesco, BM, OCDE, entre outras) na definição das políticas educativas nacionais.
ESTADO-AVALIADOR (2ª FASE – FINAL DOS ANOS 1990/2017)	
CONTEXTO	Expansão dos processos de globalização; presença e protagonismo de instâncias internacionais no campo educacional, diminuindo a autonomia do Estado-nação.
AValiação	Intensificação das avaliações em larga escala nos níveis da educação básica; construção de um sistema de indicadores e de avaliação comparada internacional em larga escala (Pisa), com indução de <i>rankings</i>, lógicas de uniformização e estandardização cultural e científica; consolidação de agências autônomas ou de direito privado para avaliação e acreditação no ensino superior; adesão a políticas baseadas em resultados e evidências.

POLÍTICA	Consenso quanto à necessidade de políticas de avaliação; harmonização, disseminação, standardização e imposição, como mecanismos de transferência de políticas.
PÓS-ESTADO-AVALIADOR (HIPÓTESES)	
CONTEXTO	Continuidade da expansão global capitalista das políticas de privatização e mercadorização da educação e da avaliação; articulação das especificidades nacionais às dinâmicas transnacionais e globais; convergência dos interesses capitalistas com os objetivos dos organismos internacionais; processos de governança; crise de regulação da economia mundial, exacerbação e diversificação das lógicas neoliberais e transnacionalização da educação, ênfase na privatização, mercadorização e mercantilização da educação pelos organismos internacionais.
AValiação	Ênfase nas políticas de avaliação para a educação superior; com forte tendência ao afastamento dessas políticas do âmbito do Estado nacional. Ampliação da privatização dos sistemas e agências de avaliação.
POLÍTICA	Manutenção do ensino básico público e universal como preocupação do Estado-nação, principalmente em países periféricos; expansão de oferta educativa (superior e não superior) em regime de franchising e maior tendência para modularização e standardização dos currículos; protagonismo dos organismos internacionais (OCDE, BM) na formulação e estruturação das políticas educacionais nacionais.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Afonso (2013).

As funções que o Estado-avaliador foi assumindo ao longo dos últimos anos resultaram na intensificação dos processos de avaliação e de responsabilização como "estratégias pragmáticas e com alguns efeitos simbólicos" (AFONSO, 2001, p. 26), cujo objetivo é "promover uma nova representação sobre o papel do Estado, que está cada vez mais distante das funções de bem-estar social e das obrigações que assumira quando era o principal provedor e fornecedor de bens e serviços" (AFONSO, 2001, p. 26-27).

Outra questão que se coloca é a centralidade dada à avaliação, que lhe conferiu a função de "ser um dos eixos estruturantes das políticas públicas, em geral, e das políticas educacionais, em particular" (AFONSO, 2001, p. 27), além de importante instrumento de controle da educação por parte do Estado-avaliador, o qual, com sua presença na educação, imprimiu um *ethos* competitivo (AFONSO, 2001, p. 26) explícito e perceptível no contexto escolar e na sociedade em geral em decorrência da pressão feita sobre os estabelecimentos de ensino por melhores resultados nas avaliações, os quais, supostamente, refletem a qualidade da educação.

Esse *ethos* competitivo ao qual Afonso (2001) se refere, além de desenvolver processos de ranqueamento e classificação entre as escolas, acentuando ainda mais a exclusão, expande o ingresso e a atuação de outras instâncias não estatais para dentro dos muros da escola e no espaço público da educação, essas

instâncias, por sua vez, passam a influenciar diretamente no currículo, na gestão e no trabalho docente.

Uma análise mais atenta das mudanças, que derivam do *ethos* competitivo (AFONSO, 2001), permite certificar que as políticas que circulam no âmbito educacional validam o trabalho e os resultados escolares como mercadorias que oferecem oportunidades de lucro; há um mercado global crescente de ideias políticas para a educação.

O regime de lucro, por meio do empreendimento e do empreendedorismo, está sendo usado para neoliberalizar a educação do setor público por dentro e por fora – endógena e exogenamente. No primeiro caso, ao delegar orçamentos e incentivar as instituições de ensino a serem empreendedoras, e, assim gerar quantidades crescentes de seu orçamento a partir de fontes não estatais, bem como buscar formas de reduzir seus custos. Isso está inter-relacionado às políticas de desregulamentação e de flexibilização da força de trabalho [...] (BALL, 2014, p. 223).

É nessa trama de interesses que o contexto da influência se faz presente nas políticas educacionais, reafirmando e reforçando cada vez mais a participação de organismos internacionais como o Banco Mundial, FMI, OMC, OCDE nos assuntos educacionais. Geralmente os projetos oriundos desses organismos são impositivos e envolvem financiamento por parte desses agentes, aliciando os países a cumpri-los e atingir as metas estabelecidas.

Além desses organismos, mais recentemente também outras corporações definidas como TANs (Redes Transnacionais de Influência)⁴¹, ou como redes políticas, têm influenciado as decisões que envolvem os rumos da educação a nível global.

Em relação às "redes políticas transnacionais" (BALL, 2014, p.39), o objetivo é a ampliação da dimensão do contexto de influência sobre a política educacional, fazendo com que esta seja estabelecida a partir de novas relações e novas formas de relacionamento muito mais complexas e interdependentes (BALL, 2014). Essas

⁴¹ Um exemplo de Rede Transnacional de Influência que Ball (2014) apresenta é a *Atlas Foundation* (Fundação Atlas) e sua *Liberty Network* (Rede de Liberdade). Essa grande rede é financiada por uma variedade de fontes, e dela fazem parte outras organizações denominadas *think tanks*, termo que Ball (2014, p. 35) explica como sendo “um grupo de pessoas e de instituições que desenvolvem pesquisas e propõem soluções de problemas nas áreas social, tecnológica, de política estratégica, etc.”. O leque de atividades e intervenções da *Atlas Foundation* é global. No Brasil a *Atlas Foundation* e a *Liberty Network* abarcam sete membros: o principal deles é o Instituto Liberdade, cujo principal objetivo é “promover a pesquisa, a criação e a disseminação de bens educacionais e culturais, apresentando as vantagens a todos os indivíduos de uma sociedade organizada, baseada em princípios dos direitos individuais, do governo limitado e representativo, de respeito aos direitos de propriedade privada, de contratos e da livre iniciativa” (*website* do Instituto Liberdade). Para maiores detalhes, ver Ball (2014, p. 44-63).

redes políticas nada mais são do que um recurso utilizado para "representar um conjunto de mudanças reais nas formas de governança da educação" (BALL, 2014, p. 30), tanto em âmbito nacional quanto global.

De forma muito peculiar, os participantes das redes políticas desempenham um papel chave no processo de mudanças, pois são adjetivados por "sua capacidade para se mover entre o social, o político e o mundo dos negócios" (BALL, 2014, p. 93-94), bem como pela capacidade de influenciar o pensamento e o comportamento de governos nacionais por meio da troca de normas, ideias e discursos, além de trabalharem para alterar a percepção do público quanto aos problemas sociais. Um exemplo é o programa *Todos pela Educação* (BALL, 2014).

Nesses termos, Ball (2014, p. 34) assim se expressa:

[...] então, eu afirmo que as redes políticas constituem uma nova forma de governança, embora não de uma forma única e coerente, e colocam em jogo, no processo de políticas, novas fontes de autoridade [...]. Dentro de tudo isso, as modalidades e os conteúdos de política de educação e prestação de serviços estão mudando [...]; novas relações e formas de relacionamento estão sendo estabelecidas dentro da política e em relação a ela [...]; as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre as políticas introduzem o pensamento sobre políticas.

Por esse motivo, Ball (2014) reforça a necessidade de se entender e acompanhar o movimento das políticas de forma a entender as lógicas, os consensos e os dissensos estabelecidos na formulação de determinadas políticas a partir dos seus interlocutores. Também é importante compreender o significado que as influências na formulação das políticas adquirem no âmbito social e educacional, pois é nesses espaços que elas poderão ou não ser efetivadas.

Nesse capítulo, a partir do qual se buscou conhecer e compreender o contexto da influência nas políticas educacionais e como esse contexto fez emergir a necessidade de reformas que reforçam a centralidade da avaliação, inferiu-se que o processo de globalização neoliberal, caracterizado como reordenamento mundial das relações sociais, políticas, econômicas e culturais, é a tendência que tem influenciado significativamente a forma como os governos estão idealizando e efetivando suas políticas. Tais aspectos têm resultado em inúmeras reformas a nível global, consideradas necessárias para a reestruturação econômica e fortalecimento do capitalismo, sendo a principal delas no papel do Estado, que de Estado-nação passa a ser Estado-avaliador, cuja reponsabilidade é o controle e a fiscalização.

Assim, no campo educacional, o Estado passa a regular, monitorar e exercer pressões sobre os sistemas de educação, com fins de assegurar a eficiência e o controle da qualidade, aferida pelas avaliações externas, cujos resultados são representados sob a forma de índices. Por consequência, a centralidade da avaliação é reforçada pelo contexto político, como forma de se imprimir na educação um caráter de competitividade voltado para o desenvolvimento econômico.

Desse modo, os conceitos de qualidade da educação e de avaliação são tomados a partir da lógica da eficiência e da produtividade, corroborando o fato de que as influências exercidas sobre a educação redirecionam suas funções para o atendimento das diversas demandas do mercado econômico, no intuito de promover o desenvolvimento dos países.

Discutido o contexto da influência no campo das políticas educacionais, no próximo capítulo as políticas educacionais, situadas no contexto da globalização, são discutidas a partir das relações estabelecidas com os organismos internacionais e o papel desses organismos na definição das políticas para a educação básica.

4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL

O capítulo discute as relações políticas em educação e o papel das Organizações Internacionais na definição das políticas para a educação básica. Apresenta os principais pressupostos da avaliação e da qualidade da educação que subsidiam as políticas educacionais, bem como as análises que compõem a pesquisa documental acerca das interfaces entre os conceitos de avaliação e qualidade legitimados no contexto de influência, e que são disseminados pelos documentos oriundos dos organismos formuladores de políticas no contexto internacional (Banco Mundial, Unesco, OCDE e Cepal).

Na discussão contemplam-se também as principais orientações/recomendações para a educação, adotadas pelos organismos internacionais, as quais são balizadas por objetivos que visam à satisfação das necessidades educativas fundamentais de todos.

Nesse capítulo, ainda dentro do contexto da influência, as principais questões a serem refletidas são: quais as relações políticas em educação e o papel das Organizações Internacionais na definição das políticas para a educação básica? Como essas políticas têm se concretizado? Quais os principais pressupostos acerca da avaliação e da qualidade da educação estão presentes nas orientações advindas dos organismos internacionais?

O contexto no qual essa temática é discutida foi construído com base em Afonso (2013); Ball (2014); Dale (2004, 2010); Mészáros (2008, 2011), Oliveira (2010); entre outros.

4.1 AS RELAÇÕES POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO

A trajetória e a estrutura da organização das políticas educacionais no Brasil têm sinalizado, desde o final do século XIX, na direção de processos ambíguos que envolvem tanto a relação entre a educação e o sistema sociopolítico quanto à educação e o sistema econômico, sob o viés do regime capitalista. E, partir do final dos anos 1980, os ideários neoconservadores e neoliberais têm sido o eixo que

passa a fundamentar essas políticas como solução para a crise política e econômica (AFONSO, 2013).

É nesse contexto que as relações políticas em educação têm sido ampliadas, de forma que sua geografia ultrapassa os limites e fronteiras locais para atingir patamares globais. No que concerne às políticas educacionais brasileiras, as influências globais têm promovido mudanças significativas, não apenas na configuração dos sistemas de ensino, mas nas relações entre o Estado e a sociedade em geral. No âmbito nacional e local, a forma como as políticas e os serviços públicos estão se materializando expressam o resultado da ação da globalização, orquestrada pelas organizações internacionais.

Assim como as relações políticas, econômicas, sociais e culturais, a educação tornou-se condição para o ingresso no mundo globalizado e para a expansão da economia a nível global. As orientações advindas dos organismos internacionais foram no sentido de se estabelecer cooperação técnica e financeira ao setor educacional para que os países definissem políticas voltadas para a universalização e garantia da qualidade da educação básica, fatores imprescindíveis para o desenvolvimento econômico.

A partir das recomendações, orientações e reformas provenientes de instâncias nacionais e principalmente internacionais, a política educacional segue incorporando determinadas vertentes conceituais alinhadas, dialeticamente, com o processo de produção e reestruturação do capital proclamado pela ideologia neoliberal.

A interface dialética desse processo decorre do jogo de forças entre as políticas de ordem neoliberal, estabelecidas a nível global, nacional e local, e a principal característica que compõem a função assumida pela educação nas últimas décadas, tão bem descrita por Oliveira (2010, p.15), como sendo a de "importante vetor de distribuição de políticas sociais, exercendo papel crucial na *implementação* de programas sociais dirigidos aos mais pobres".

Nesse jogo de forças, as políticas para a educação são influenciadas pela construção e articulação dos discursos dos diversos grupos de interesse, sejam eles em âmbito global/internacional, nacional e local. Tais influências encontram-se ancoradas no processo de reestruturação produtiva do capital, via reformas no Estado.

Essas reformas são delimitadas a partir de um processo ao qual Ball (2014)

chama de mobilidade de política⁴², ou seja, determinada(s) política(s) circula(m) a nível global, e geralmente emana(m) das orientações do Banco Mundial, da Unesco, da OCDE, da Cepal, entre outras, que representam as principais agências que têm influenciado e orientado a formulação das políticas em todos os países. Ao serem importadas ou adotadas pelos Estados-nação, as políticas que são desenvolvidas em outros países se tornam locais, podendo ser reestruturadas, uma vez que cada país fará as devidas adaptações de forma a atender suas necessidades e seus interesses.

Nessa mesma lógica, Afonso (2013) assevera que esse processo, seja ele denominado mobilidade, transferência, ou empréstimo de políticas de uns países para outros, nunca ocorre ao mesmo tempo, tampouco com as mesmas similaridades, isso em decorrência das diferenças que caracterizam cada país (diferenças geográficas, especificidades sociais, culturais, históricas, políticas, econômicas e educacionais). Essas diferenças fazem com que cada país recontextualize a(s) políticas(s) ou apresente resistência em relação a ela(s).

O fato é que a formulação de políticas e as reformas em todas as instâncias do Estado têm sido balizadas pelo processo de globalização, fundamentado nos princípios neoliberais da economia de livre mercado, cujas orientações decorrem das agências ou organismos internacionais.

Os organismos, juntamente com outras corporações denominadas "Redes Transnacionais de Influência – TANs" (BALL, 2014), são responsáveis pela reformulação dos limites entre Estado, economia e sociedade civil, definindo quais linguagens, quais práticas e quais os valores devem ser comungados no jogo político e econômico da globalização neoliberal.

No que tange à educação, essas mudanças, diz Ball (2014, p. 24), "indicam o início do fim da educação pública em sua forma de 'bem-estar'", visto que as

⁴² Ball (2014) prefere utilizar o termo *mobilidade de política* em substituição ao termo *Transferência de políticas* (DOLOWITZ, HULME, NELLIS & O'NEILL, 2000). O autor justifica sua opção por defender que as políticas se movem pelas redes de relações sociais ou de agenciamentos e são adaptadas por essas redes. Esse movimento envolve participantes diversos, com interesses, compromissos, finalidades e influências diversas. Nessa rede circula um conjunto de discursos que são por ela legitimados. Quanto à *transferência de políticas* (DOLOWITZ, HULME, NELLIS & O'NEILL, 2000), o conceito se refere ao fluxo global de ideias e tendências políticas inovadoras desenvolvidas em outros lugares e que são importadas pelas elites de elaboração de políticas nacionais. Na política educacional, um exemplo de transferência de políticas está relacionado às reformas dos sistemas de ensino públicos alinhadas às novas técnicas de gerencialismo e empreendedorismo e às formas de privatização. Essas reformas geralmente são disseminadas por agências e grupos transnacionais e contam com a consultoria de empresas educacionais (BALL, 2014).

reformas decorrentes das políticas globais neoliberais convergem para a privatização dos serviços públicos e precarização dos serviços prestados pelo Estado. O autor também faz referência ao fato de que o mercado da educação, além de se situar no campo da concorrência, também diz respeito a “um sistema de bens, serviços, experiências e percursos difuso, em expansão e sofisticado – alimentado pelo setor público e pelo setor privado” (BALL, 2005a, p. 11).

Os argumentos neoliberais que defendem a desestatização e privatização dos serviços educacionais constitui o primeiro dos dois eixos principais de tendências globais na política educacional apontados por Ball (2014), e o segundo, assevera o autor, “é mais pós-neoliberal” (BALL, 2014, p. 37), uma vez que as mudanças dizem respeito à prática e à cultura organizacional, embora essa tendência reafirme a presença e participação do Estado nas reformas propostas, sua nova forma de atuação passa a ser a de governança⁴³.

No processo de governança “o Estado nacional não é mais o único ator na área da educação, nem necessariamente o mais importante ou evidente” (DALE, 2010, p. 1111), estando sua participação nas atividades de governança educacional (financiamento, fornecimento ou oferta, propriedade e regulação) reservada ao envolvimento “na interpretação e na tradução das consequências das ‘regras’ modeladoras das organizações internacionais, em formas e prioridades nacionalmente apropriadas” (DALE, 2010, p. 1112).

Conforme já explicitado, dentre os principais agentes que exercem grande influência sobre o planejamento, financiamento e execução da governança educacional executada pelo Estado, estão o Banco Mundial, Unesco, OCDE, OMC, FMI, entre outros. Esses agentes atuam como idealizadores, como consultores e orientadores de políticas, a partir das quais acreditam ser possível alavancar soluções de cunho progressista para os países subdesenvolvidos ou em

⁴³ Diferente de governo, a governança é caracterizada pela fluidez e pela flexibilidade que envolve os processos políticos, uma vez que o Estado deixa de ser o principal agente de execução e de controle dos serviços públicos. De acordo com Dale (2010, p. 1113) “o que se costuma entender por governança, [...] é a substituição do pressuposto de que o Estado governa sempre e necessariamente a educação através do controle de todas as atividades de governo, pelo que se pode chamar de coordenação da coordenação, com o Estado despenhando possivelmente o papel de coordenador ou regulador de último recurso”. Na concepção do Banco Mundial (1992) governança é a maneira pela qual o poder é exercido na gestão econômica e social para o desenvolvimento de um país. Sobre governança ou governação, ver também Santos (2010a, p. 402-417).

desenvolvimento.

À medida que os discursos se movem nessa trama de relações, o contexto atual no qual as políticas educacionais brasileiras estão inseridas impulsionam reflexões sobre a função da escola.

Sendo a educação uma prática social que ocorre nas relações constituídas em todos os domínios da sociedade, ela é em essência "inerente ao processo de constituição da vida social" (OLIVEIRA, 2009c, p.237), entretanto, a educação escolar é intencional e formal. Foi pensada ao longo da história como um projeto a serviço dos anseios de uma sociedade hegemônica, com o propósito de garantir a unidade nacional e legitimar o sistema, contribuir com a coesão e controle social, reprodução e manutenção da sociedade de classes, proporcionar a mobilidade e ascensão social e preparar mão de obra qualificada para o crescimento econômico.

Nesse mesmo sentido, Mészáros (2008) afirma ter se tornado a educação um instrumento da sociedade capitalista, que tem assumido a função de "fornecer 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).

Na contramão da constituição da educação como um projeto a serviço dos anseios de uma sociedade hegemônica, outros propósitos para a educação e para a escola foram traçados pelos movimentos sociais: atender aos anseios da maioria da sociedade, vindo ao encontro das necessidades de transformação social, de conscientização, de apropriação dos saberes construídos historicamente e de formação da cidadania (OLIVEIRA, 2009c).

Nessa perspectiva, a escola enquanto uma instituição que tem por fim a educação também tem como função promover a formação integral de todos os sujeitos, objetivando seu desenvolvimento físico, político, social, cultural, filosófico, profissional, efetivo, entre outros (OLIVEIRA, 2009a).

Na contramão desses objetivos, a função da escola vem sendo remodelada pelas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais pelas quais o Brasil e o mundo vêm passando. Essas transformações decorrem de políticas globais que influenciam e alteram a dinâmica dos Estados, induzem processos de controle, de regulação e de convergência com o mercado, transformando a configuração da oferta da educação como estratégia para a reestruturação econômica e competitividade internacional.

De forma particular, na América Latina as reformas na educação, impostas a partir dos anos 1990, foram decorrentes do financiamento e assessoria internacional por parte dos organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial, cujas recomendações incluíam a descentralização, a autonomia escolar, a participação, a cogestão comunitária e a consulta social, estando o conteúdo de tais reformas articulado com o projeto de educação arquitetado para atender às novas exigências da acumulação capitalista (CABRAL NETO; RODRIGUES, 2007).

Em tal perspectiva, as reformas educacionais das últimas décadas, inspiradas no ideário neoliberal, buscaram impor à sociedade os imperativos estruturais do sistema capitalista (MÉSZÁROS, 2008) em detrimento de uma mudança educacional com vistas à transformação.

4.2 ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS NA DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

No campo educacional, tanto a formulação quanto a disseminação de políticas surgem a partir de interesses, tendências e influências internacionais que constituem uma nova ordem mundial cuja agenda é composta pelas transformações econômicas, políticas, sociais e culturais.

Nessa agenda estão situadas as reformas educacionais, em especial as que dizem respeito às políticas de avaliação. Essas reformas foram impulsionadas por um conjunto de ações que tiveram como objetivos circunscrever a educação dentro da lógica do mercado como propulsora do desenvolvimento econômico.

O fortalecimento de políticas que articulam estratégias de crescimento econômico com desenvolvimento social tem sido o principal mobilizador para os investimentos e concessão de créditos para a educação por parte dos organismos internacionais. O financiamento por parte dessas instituições está atrelado às reformas estruturais na educação consideradas necessárias para a potencialização da expansão do capital econômico e das relações internacionais com as políticas nacionais e locais.

Nos termos em que essas reformas têm sido propostas, os acordos mediatizados principalmente pelo Banco Mundial enfatizam a necessidade da educação alcançar patamares de eficiência e eficácia mais elevados, de forma a

possibilitar maior competitividade e integração econômica.

Das proposições relacionadas às reformas educacionais por parte dos agentes formuladores das políticas resultaram documentos orientadores pautados nos princípios da universalização, da descentralização, da gestão democrática, além do controle social, financeiro e político, e do controle dos resultados por meio de avaliações em larga escala como forma de parametrizar a qualidade dos sistemas educacionais.

As ações descentralizadoras das políticas do BM representaram, além da racionalização nos gastos e a captação de recursos via parcerias público-privadas, também a instituição de processos de responsabilização por parte dos estabelecimentos escolares quanto ao rendimento dos alunos, mensurado por avaliações externas cujos objetivos incluíam (e continuam a incluir) o controle sobre os resultados e a fixação de padrões de desempenho (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014).

Dessa forma, na interlocução com os agentes propositores das políticas, priorizaram-se alguns documentos oriundos dos organismos cujas ações têm repercutido diretamente na constituição das bases para a formulação das principais políticas que orientam a educação básica a nível global e local.

A começar da gênese dos agentes interlocutores (Banco Mundial, Unesco, OCDE e Cepal), são discutidos aspectos do contexto histórico a partir do qual foram empreendidas as principais recomendações que norteiam os projetos e programas para as políticas educacionais; alguns, notadamente, concentram na avaliação a principal estratégia para a melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, a obtenção de desenvolvimento econômico. Concomitantemente, buscou-se conhecer a influência dos organismos internacionais na formulação das políticas educacionais e/ou nas reformas consideradas necessárias para a educação brasileira.

Dentre os agentes internacionais formuladores de políticas o Banco Mundial, com sede em Washington, DC, nos Estados Unidos, é a instituição de maior visibilidade e influência. Criado em 1944, com o propósito de emprestar dinheiro para a reconstrução dos países devastados pela guerra, o BM é uma instituição financeira composta por duas principais instituições: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), além da IFC (Corporação Financeira Internacional), a ICSID

(Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos) e a MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multinacionais).

O compromisso dessas instituições é o de reduzir a pobreza, aumentar a prosperidade compartilhada e promover o desenvolvimento sustentável (BANCO MUNDIAL, 2016).

Em 1947 o Banco Mundial passou a fazer parte da ONU (Organização das Nações Unidas), entretanto seu sistema operacional e de governança sempre foi independente (BRAY, 2015).

O Banco Mundial destaca-se pela abrangência de sua atuação, a qual engloba inúmeros setores, dentre eles o setor social, que passa a ser financiado pelo banco a partir do final dos anos 1960 como medida de redução da pobreza nos países do terceiro mundo. Embora a maior contribuição do BM seja no trabalho de assessoria e apoio na *implementação* de políticas voltadas para o crescimento econômico e o desenvolvimento social, é nesse período que a educação passa a ter maior destaque nas políticas de financiamento do banco, pois, assim como outros serviços sociais teria como função promover a equidade e a eficiência.

Outra importante organização, criada em 1945 para a reconstrução dos países pós Segunda Guerra, foi a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), com sede em Paris, França, que, assim como o Banco Mundial, também faz parte da Organização das Nações Unidas (ONU). Ao ser instituída, Unesco tinha o propósito de:

[...] contribuir para a paz e para a segurança, promovendo a colaboração entre as nações através da educação, da ciência e da cultura, para fortalecer o respeito universal pela justiça, pelo estado de direito, e pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, que são afirmados para os povos do mundo pela Carta das Nações Unidas, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião (UNESCO, 1945).

Atualmente, contribuir para uma paz duradoura e contribuir para o desenvolvimento equitativo e sustentável e erradicação da pobreza representam os objetivos fundamentais da Unesco, formalizados no documento Estratégia de Médio Prazo 2014-2021⁴⁴ (UNESCO, 2013).

No setor educacional, os objetivos a serem atingidos estão relacionados ao quarto objetivo para o desenvolvimento sustentável: "assegurar a educação inclusiva

⁴⁴ UNESCO. *Medium-Term Strategy for 2014-2021*, 37 C/4. Paris: UNESCO, 2013. Documento disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002278/227860e.pdf>>. Acesso em 25 mar. 2017.

e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (UNESCO, 2015)⁴⁵.

Para alcançar seus objetivos, a Unesco se propõe a desenvolver projetos de cooperação técnica em parceria com o governo (União, estados e municípios), com sociedade civil e a iniciativa privada, além de auxiliar na formulação de políticas.

Criada posteriormente ao Banco Mundial e à Unesco, a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) foi fundada em 1961. Entretanto essa organização sucedeu a Organização para a Cooperação Econômica Europeia (OEEC), criada em 1948 para executar o Plano Marshall financiado pelos EUA, também com o objetivo de reconstrução de um continente devastado pela guerra.

As áreas de atuação da OCDE abrangem a economia, a ciência, o comércio, a educação, o mercado financeiro, o emprego.

A partir do levantamento de dados, da análise e discussões sobre informações coletadas, a OCDE realiza monitoramentos contínuos da situação de cada país e empreende orientações e recomendações visando à efetivação de projetos voltados para o desenvolvimento e para a estabilização econômica de curto e médio prazo. Essas recomendações são implementadas geralmente em forma de políticas públicas.

No setor educacional, as pesquisas realizadas pela OCDE dizem respeito à estrutura, ao financiamento e ao desempenho de sistemas educacionais dos 34 países membros da OCDE, assim como de alguns países parceiros e do G20⁴⁶. (OCDE, 2015). Como forma de verificação do desempenho dos sistemas educacionais a OCDE realiza a avaliação comparada internacional, o Pisa. Os países da OCDE têm como principal objetivo político a melhoria da qualidade da educação. Para atender a esse objetivo são executadas reformas educacionais a nível mundial. Melhorar a qualidade da educação e tornar a aprendizagem acessível a todos ao longo da vida são objetivos convergentes entre OCDE, Banco Mundial e

⁴⁵ São 17 os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que devem ser implementados por todos os países do mundo durante até 2030: 1: Erradicação da pobreza; 2: Fome zero e agricultura sustentável; 3: Saúde e bem-estar 4. Educação de qualidade; 5: Igualdade de gênero; 6: Água potável e saneamento; 7: Energia acessível e limpa; 8: Trabalho decente e crescimento econômico; 9: Indústria, inovação e estrutura; 10: Redução das desigualdades; 11: Cidades e comunidades sustentáveis; 12: Consumo e produção sustentáveis; 13. Ação contra a mudança global do clima; 14. Vida na água; 15. Vida terrestre; 16. Paz, justiça e instituições eficazes; 17. Parcerias e meios de implementação (UNESCO, 2017).

⁴⁶ Abreviatura para Grupo dos 20, o G20 é um fórum de cooperação internacional que reúne líderes, ministros das finanças e governadores dos bancos centrais de 20 economias: 19 países e a União Europeia (EU).

Unesco.

A Cepal (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe), criada em 1948, constitui uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas, com sede em Santiago do Chile. Foi fundada com o propósito de contribuir para o desenvolvimento econômico da América Latina, coordenar as ações encaminhadas à sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as outras nações do mundo.

Para essa comissão, a educação é um elemento fundamental na conciliação do desenvolvimento produtivo com a equidade e a participação na sociedade, além de ser um eixo fundamental para a redução das desigualdades e erradicação da pobreza, embora a comissão reconheça que os sistemas de ensino não estão sendo capazes de realizar esse propósito (CEPAL, 2015).

Em essência, a conexão nas esferas de atuação desses organismos internacionais, quanto à proposição de políticas no campo social, de forma a garantir a estabilidade econômica e a consolidação do ideário neoliberal como projeto hegemônico, tem impactado significativamente todos os países, de forma especial os da América Latina.

Considerando essas conexões políticas entre os agentes formuladores de políticas, buscou-se identificar quais as principais influências presentes nas políticas educacionais oriundas desses organismos e como essas influências fizeram emergir a necessidade de reformas educacionais no Brasil.

No Quadro 3 são relacionados os principais documentos sobre educação advindos dos Organismos Internacionais (Banco Mundial, OCDE, Unesco, Cepal), compreendidos entre os anos 1990 a 2016, que foram consultados e se constituíram substanciais para a análise proposta pela pesquisa.

Quadro 3: Documentos internacionais consultados

	Ano/Documentos	Conteúdo
UNESCO	1990-Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem - Jomtien	Estabelecimento de objetivos e metas para suprir as necessidades básicas de educação para crianças, jovens e adultos.
	1993-Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos	Reiteração dos compromissos com as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, priorizando a qualidade da educação.
	2000-Educação Para Todos: o	Compromisso como o alcance dos objetivos e das metas de Educação Para Todos (EPT)

	Compromisso de Dakar	para cada cidadão e cada sociedade.
	2015-Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação	Compromisso com uma agenda de educação única, inclusiva e equitativa de qualidade, a ser alcançada até 2030.
CEPAL	1992-Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade	Educação, progresso científico-tecnológico, desenvolvimento econômico e equidade social.
	2008-A transformação produtiva após 20 anos - viejos problemas, nuevas oportunidades.	Educação, desenvolvimento econômico e equidade.
	2014-Educación y desigualdad en América Latina	Educação, desigualdade e desenvolvimento econômico.
	2014-La segregación escolar como um elemento clave en la reproducción de la Desigualdad	Causas e consequências das desigualdades escolares.
	2015-Desarrollo social inclusivo una nueva generación de políticas para superar la pobreza y reducir la desigualdad em América Latina y el Caribe	Políticas para superação da pobreza e redução da desigualdade.
	2016-La matriz de la desigualdad social en América Latina	Análise da desigualdade social.
BANCO MUNDIAL	1996-Prioridades y estrategias para la educación	Análise das políticas e projetos para educação propostas pelo BM.
	2010-Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos	Balanço dos últimos vinte anos das políticas educacionais no Brasil.
	2011-Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento Estratégia 2020	Educação, conhecimento, habilidades e desenvolvimento e crescimento econômico.
	2016-Relatório Anual de 2016 do Banco Mundial	Resumo dos resultados de 2016 sobre a erradicação da pobreza.
OCDE	2003-Análise das Políticas Educacionais	Análise e balanço das políticas educacionais.
	2015-Education Policy Outlook: Brazil (Brasil resumo da política: Educação e habilidades)	Análise e orientações sobre o acesso à educação, a melhorias nos resultados de aprendizado e a escolaridade no Brasil.
	2015 e 2016-Education at a Glance: OECD Indicators	Panorama da Educação no Brasil Indicadores da OCDE.
	2016-Programme for international student assessment (Pisa) - Results from Pisa 2015	Resumo de resultados nacionais do Pisa 2015 – Brasil

Fonte: Banco Mundial, OCDE, Unesco, Cepal, vários anos. Elaboração própria.

A partir das principais publicações internacionais sobre educação, advindas dos organismos internacionais supracitados, os documentos apresentados no quadro 4 foram considerados basilares para análise proposta.

Quadro 4: Os documentos internacionais analisados

Agência	Documento	Ano
UNESCO	Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem - Jomtien	1990
	Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos	1993
	Declaração de Dakar - Educação para Todos	2000
	Declaración de Incheon Educación 2030 fórum mundial de Educação	2015
CEPAL	Educación y desigualdade en América Latina	2014
	La segregación escolar como um elemento clave en la reproducción de la Desigualdad	2014
	La matriz de la desigualdad social en América Latina	2016
BANCO MUNDIAL	Prioridades y estrategias para la educación	1996
	Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos	2010
	Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento Estratégia 2020	2011
OCDE	Análise das Políticas Educacionais	2003
	Education Policy Outlook: Brazil (Brasil resumo da política: Educação e habilidades)	2015
	Education at a Glance: OECD Indicators	2015 e 2016
	Programme for International Student Assessment (Pisa) – Results from Pisa 2015	2015

Fonte: Banco Mundial, OCDE, Unesco, Cepal, vários anos. Elaboração própria.

4.3 EDUCAÇÃO PARA TODOS: MOBILIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

A inserção estratégica da educação nos projetos dos organismos internacionais, de forma especial do Banco Mundial, teve e tem como propósito o ajuste estrutural do capital e as reformas nas ações políticas do Estado, com vistas ao desenvolvimento econômico sustentável.

Embora mereça destaque a influência do Banco Mundial nas reformas educacionais, essa instituição não é monolítica quanto à agenda política que envolve a educação. Além da parceria com os demais organismos internacionais tais como a Unesco, a OCDE, o FMI, entre outros, o Banco Mundial conta com a participação dos governos a nível nacional e local, da sociedade civil e do setor privado, que atuam principalmente como agentes de responsabilidade compartilhada na execução dos projetos propostos.

A concretização das atuais reformas se sustenta no apoio financeiro do BM, e, principalmente, no seu papel de assessor para as políticas educativas, juntamente

com outras instituições financeiras e agências de cooperação técnica e política (FMI, OCDE, OMC, entre outros). Em troca dos financiamentos concedidos pelo banco, os governos se comprometem a ampliar o acesso e melhorar a qualidade dos sistemas escolares, além de promover a equidade e a inclusão.

A partir dos anos 1990, os compromissos assumidos pelos governos intensificaram as relações com os organismos internacionais, impactando profundamente as tendências políticas educacionais em todos os países e, de forma especial no Brasil (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014).

Esse impacto suscitou novas formas de fazer política, que passaram a compor a estrutura dos estados nacionais redirecionando a participação dos países na economia mundial e influenciando a emergência da necessidade de reformas justificadas pela crise do capital e conseqüentemente pela crise do Estado-nação, "ideologicamente construída"⁴⁷ (AFONSO, 2001, p. 19).

Nesse sentido, embora o papel do Estado continue sendo central nas articulações globais, haja vista que para "o desenvolvimento da forma política do neoliberalismo [...] denominada de Nova Gestão Pública", (DALE, 2010, p. 1104), a característica chave é "não *funcionar* contra o Estado, mas *através dele*." (DALE, 2010, p. 1104), as reformas educativas em curso vêm regidas por ações e projetos internacionais, nacionais e locais.

Por esse motivo, o contexto que influencia a formulação das políticas e sua efetivação é composto por um conjunto de relações multifacetadas, complexas, conexas e dialéticas; assim, o entendimento das reformas educacionais exige que estas sejam situadas no âmbito das reformas neoliberais.

A década de 1990 é marcada pelo aprofundamento das relações entre os organismos internacionais e o governo brasileiro, resultando em inúmeras orientações para reformas educacionais.

As principais ações que deram origem às diretrizes das políticas educacionais a partir dos anos 1990 foram balizadas pelo princípio da Educação para Todos, sustentado nas Declarações e Fóruns Mundiais de Educação para Todos, com destaque para a Declaração de Jomtien (1990), de Nova Delhi (1993), Dakar (2000) e mais recentemente a de Incheon (2016).

⁴⁷ A crise do Estado-nação é explicada por Afonso (2001) como sendo ideológica em decorrência do fato de que nem todos os Estados nacionais são igualmente afetados pela globalização, tampouco todos cumprem ou estão destinados a cumprir os mesmos papéis no processo de transnacionalização do capitalismo.

A Conferência realizada em Jomtien, na Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990, foi o grande marco na formulação de políticas e reformas educacionais, resultando na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A Conferência foi convocada pela Unesco, juntamente com o Unicef, Pnud e pelo Banco Mundial, seu principal patrocinador.

Os posicionamentos durante a Conferência convergiam em relação ao fato de que a falta de uma educação básica de qualidade para uma grande parcela da sociedade constituía-se um fator impeditivo para o enfrentamento dos problemas que assolavam muitos países: o aumento da dívida externa, a estagnação econômica e empobrecimento, o aumento populacional, as diferenças econômicas cada vez maiores entre as nações e no interior delas, o aumento da violência, da mortalidade infantil e da degradação do meio-ambiente. Dessa forma, os mais de cem países, em conjunto com as Organizações não Governamentais (ONGs) presentes na conferência, comprometeram-se a aumentar a oferta da educação básica para toda a população até o ano 2000.

Assim, a partir do princípio da educação como direito fundamental de todas as pessoas e essencial para o exercício de todos os outros direitos, durante a Conferência foi aprovado o Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem em todos os níveis de ensino, associado à melhoria da qualidade da educação como condição para uma educação equitativa, e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade de vida.

A satisfação das necessidades básicas de aprendizagem foi o principal objetivo a ser atingido pelo movimento resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, seguido da universalização do acesso à educação e promoção da equidade, garantia de resultados efetivos de aprendizagem. Para isso havendo, a necessidade de *implementação* de sistemas de avaliação de desempenho; ampliação e redefinição do alcance das ações da educação básica de forma a contribuir e possibilitar a aprendizagem por toda a vida; ambiente adequado à aprendizagem e fortalecimento das alianças envolvendo autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal, cuja obrigação prioritária é a de proporcionar educação básica para todos (UNESCO, 1990).

Os objetivos do documento foram estabelecidos levando-se em consideração que, embora as deficiências na área educacional sejam muitas, a educação é condição para a construção do progresso pessoal e social, econômico e cultural,

sendo urgente universalizá-la e melhorar sua qualidade. Tornar a educação básica adequada é investir no fortalecimento dos níveis superiores de educação e ensino e, conseqüentemente, desenvolver a autonomia dos cidadãos todo (UNESCO, 1990).

Em 1993 foi assinada a Declaração de Nova Delhi, a qual reafirmou o compromisso e a intensificação dos esforços para se alcançar a meta de Educação para Todos até o ano 2000, reconhecendo que:

as aspirações e metas de desenvolvimento de nossos países serão atendidas somente através da garantia de educação para todos os nossos povos [...] a educação é – e tem que ser – responsabilidade da sociedade, englobando igualmente os governos, as famílias, as comunidades e as organizações não-governamentais, exige o compromisso e a participação de todos numa grande aliança (UNESCO, 1993, p. 3).

A Declaração de Nova Delhi foi assinada pelos nove países mais populosos do mundo⁴⁸.

No Brasil, o movimento em defesa do direito à educação para todos, estabelecido em Jomtien e Nova Delhi, resultou na Conferência Nacional de Educação para Todos (1994), quando se estabeleceram intensos debates que orientaram a definição das metas a serem incorporadas ao Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que contemplavam principalmente a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo.

Passados dez anos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a Unesco promoveu o Fórum Mundial sobre Educação em parceria com a Cúpula Mundial de Educação, que ocorreu em abril de 2000 em Dakar, no Senegal, e contou com a participação de 180 países e 150 ONGs, momento em que se procedeu a avaliação dos progressos alcançados a partir de Jomtien, tendo em vista o objetivo de "educar todos os cidadãos de todas as sociedades", de forma que estes sejam capazes de aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. Uma educação destinada a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades (UNESCO, 2000).

Os compromissos assumidos em Jomtien foram reafirmados em Dakar e as metas de Educação para Todos foram redefinidas. Durante o fórum, os governos de todos os países signatários foram chamados à responsabilidade de assegurarem o

⁴⁸ Participaram dessa Conferência: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia.

cumprimento e o alcance dos objetivos e das metas de EPT, reiterando o papel da educação como um direito fundamental e sua importância para o desenvolvimento sustentável no âmbito social e econômico. Conforme exposto na declaração de Dakar:

sem um progresso acelerado na direção de uma educação para todos, as metas nacionais e internacionais acordadas para a redução da pobreza não serão alcançadas e serão ampliadas as desigualdades entre nações e dentro das sociedades. A educação enquanto um direito humano fundamental é a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre países e, portanto, um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI. Não se pode mais postergar esforços para atingir as metas de EPT. As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência (UNESCO, 2000, p. 1).

Nesse sentido, a eficácia no alcance das responsabilidades assumidas pelos países é atribuída às parcerias estabelecidas entre os países e as instituições internacionais e nacionais financiadoras dos projetos para a educação, bem como com a sociedade civil e setor privado.

Para o desenvolvimento e fortalecimento de planos nacionais de ação com vistas à redução da pobreza e ao desenvolvimento, o compromisso assumido em Dakar também previa regimes de colaboração técnica e financeira por parte das instituições internacionais, de forma proeminente do Banco Mundial, e dos bancos regionais de desenvolvimento, da sociedade civil e das fundações.

Mais recentemente, a Unesco, em conjunto com o Unicef, o Banco Mundial, o Unfpa (Fundo de População das Nações Unidas), o Pnud, a ONU Mulheres e o Acnur (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados), organizou o Fórum Mundial de Educação 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio de 2015.

Em Incheon, os participantes dos 160 países reafirmaram o compromisso com os princípios do movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000, como o mais importante compromisso com a educação nas últimas décadas, e na sequência adotaram a Declaração de Incheon para a Educação 2030.

A Declaração de Incheon, com base nos princípios da educação como um bem público, um direito humano fundamental de responsabilidade do Estado, e como a base que garante a efetivação de outros direitos, estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos (UNESCO, 2015).

A partir da Declaração de Incheon o discurso da eficiência e eficácia é ampliado e outras palavras de ordem passam a compor os propósitos contidos na Educação para Todos: inclusão e justiça social (UNESCO, 2015).

Na ocasião do balanço dos progressos alcançados na consecução das metas da EPT desde 2000, constata-se que, mesmo reconhecendo o papel da educação como principal motor do desenvolvimento, ainda se está longe de alcançar a educação para todos. Por esse motivo, a visão propalada em Incheon tem como objetivo transformar vidas por meio de uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, que promova a aprendizagem ao longo da vida, garanta o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Para o acompanhamento do cumprimento desse objetivo, os esforços concentram-se nos resultados da aprendizagem.

O compromisso assumido é com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, e que não deixe ninguém para trás. As bases para essa educação encontram-se nos direitos humanos na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas.

O documento de Incheon também ressalta a mobilização de recursos para financiamento adequado em educação, o estabelecimento de parceiras eficazes e inclusivas, o aprimoramento de políticas educacionais e a garantia de monitoramento, acompanhamento e revisão de todas as metas e estratégias utilizadas para se atingir os objetivos propostos.

Desde 1990, as agendas educacionais a nível global foram instituídas com base nos princípios da Educação para Todos: educação como direito fundamental de todos, qualidade e equidade. Entretanto, não se pode ignorar que essas agendas buscam alinhar a educação ao desenvolvimento econômico.

Prova disso encontra-se nas Declarações de Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015), as quais, respectivamente, afirmam ser a educação um elemento chave na contribuição para o progresso social e econômico; para o alcance do pleno emprego e erradicação da pobreza e, que deva proporcionar o acesso às habilidades e conhecimentos necessários para um emprego proveitoso (UNESCO, 1990, 2000, 2015).

Conforme já mencionado, o Banco Mundial é o principal patrocinador dos projetos relacionados às políticas educacionais. Dessa forma, a Educação para Todos foi assumida pelo Banco Mundial como princípio estruturante das reformas

educacionais propostas por essa instituição, haja vista que, para o Banco Mundial, a educação passou a ser um bom negócio⁴⁹.

No entanto, embora o discurso da ampliação do acesso à educação estivesse presente na agenda "Educação para Todos", a universalização da educação básica enquanto compromisso assumido não ocorreu de forma igualitária, mas sim nos contornos de uma política de "ofertas diferenciadas de educação escolar, com foco particular nas populações pobres" (PRONKO, 2014, p. 96).

Se por um lado o acesso à escola é condição necessária para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas, somente ele não é condição suficiente para impedir os processos de exclusão no interior das instituições educacionais (MÉSZÁROS, 2008).

Considerada uma estratégia neoliberal, a retórica da universalização constituiu-se uma política focalizada e compensatória, que nada mais fez do que oferecer um segmento educacional diferenciado ao qual Gentili (2001, p. 37) define como "*apartheid* escolar", o qual amplia e sedimenta os processos de exclusão, haja vista que a principal característica desse segmento educacional diz respeito à qualidade: "educação pobre aos pobres" (GENTILI, 2001, p. 36).

Em 1996 o banco publicou o documento *Prioridades e Estratégias para a Educação*, no qual enfatiza a necessidade de reforma administrativa e de financiamento para a educação, baseado no produto e na qualidade, como forma de pôr em prática políticas econômicas e sociais mais racionais.

É recorrente, nos discursos do Banco Mundial, que a educação é estratégia para o desenvolvimento social e reestruturação do crescimento econômico e fator imprescindível na contribuição para a redução da pobreza, na melhoria dos níveis de vida da população e para o uso produtivo da mão de obra (BANCO MUNDIAL, 1996),

⁴⁹ De acordo com Figueiredo (2009, p. 1126-1127), na década de 1990, a intervenção do Banco Mundial na política educacional brasileira teve um total de financiamento combinado de cerca de US\$ 1 bilhão, com a aprovação de 6 projetos que contemplaram 13 estados brasileiros. Dos 6 projetos, 2 continuaram na região Nordeste, com abrangência em todos os estados: "Educação Básica no Nordeste II" (Maranhão, Ceará, Pernambuco e Sergipe) e "Educação Básica no Nordeste III" (Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas e Bahia). Os demais projetos foram para os estados de Minas Gerais – "Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais"; São Paulo – "Projeto Inovações na Educação Básica em São Paulo" (INOVAÇÕES); Espírito Santo – "*State of Espírito Santo Basic Education Project*"; e Paraná – "Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná" (PQE). Os projetos financiados visavam apoiar a estratégia e as prioridades do Banco Mundial para o setor, exigindo um envolvimento substancial do banco em supervisão.

A partir desse entendimento, a prioridade é garantir investimentos para a educação básica a fim de se reduzir as desigualdades e melhorar sua qualidade, com foco nos resultados. Para isso, são estabelecidos padrões de rendimento e estratégias de monitoramento do desempenho dos estudantes por meio de avaliações de aprendizagem, cujas análises são feitas com base nos critérios econômicos.

Concomitante ao desenvolvimento de processos de avaliação nacional e criação de sistemas de exames nacionais, o documento atribui a autonomia, a flexibilidade e a descentralização como característica da gestão educacional. Por autonomia entenda-se a autoridade dos gestores na alocação de recursos necessários para a melhoria da qualidade da educação.

A forte tendência dos processos de descentralização da gestão educacional difundidos pelo Banco Mundial, como "principal ferramenta apresentada [...] para a implantação das reformas educacionais que ele julga necessárias" (SOUZA, 2003, p. 21), é defendida por essa instituição como a simples atribuição de responsabilidades pela educação a uma instituição ou nível de governo diferente do governo central (BANCO MUNDIAL, 1996).

Com as reformas, que têm como principal característica a descentralização da gestão, o objetivo do Banco Mundial é regulamentar a entrada do mercado na educação por meio da privatização e da das funções reconfiguração do Estado, o qual passa a ser o mediador e avaliador das adequações às prioridades externamente definidas e de promoção das agendas circunscritas nos processos de transnacionalização do capitalismo e de globalização hegemônica (AFONSO, 2001). Enquanto Estado-avaliador, sua principal função é a de gerir e controlar a qualidade dos sistemas educacionais mediante a avaliação da aprendizagem.

Em relação às questões de privatização, Silva (2005, p. 258-259) afirma que:

[...] não se limitam à redução da participação do Estado em suas funções clássicas, mas sim, na sua reconfiguração e fortalecimento em favor do capital e das elites dominantes dispostas a explorar comercialmente os serviços públicos. [...] é uma decisão política de governo sustentado nas premissas neoliberais de que são atividades não exclusivas de Estado e que podem ser objeto de concessão à iniciativa privada. Soma-se a esse princípio outros como a necessidade de redefinição das funções do Estado e as pressões de acionistas de empresas e de corporações internacionais para a abertura de mercados para a expansão de seus negócios comerciais, no campo da educação.

A influência do Banco Mundial quanto à transferência dos serviços públicos

para o setor privado, de forma especial da educação como estratégia para a melhoria da qualidade dos sistemas educacionais, sinaliza para um processo de mercadorização da educação, cujas consequências são o aprofundamento das desigualdades a negação dos direitos de uma grande parcela da população brasileira por meio da criação de "um subsistema particular profundamente heterogêneo quanto às condições de oferta e de qualidade na educação" (SILVA, 2005, p. 261).

A justificativa do Banco Mundial para necessidade do crescimento do setor privado no âmbito educacional é de que esse setor tem grande importância na abordagem das novas estratégias para o sistema educacional, centradas em processos de responsabilização e controle de resultados.

No documento *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos* (2010), essas estratégias giram em torno de quatro desafios: melhorar a qualidade dos professores, garantir o desenvolvimento infantil das crianças mais vulneráveis, construir um sistema de ensino médio de classe mundial, e maximizar o impacto das políticas federais de educação básica (BANCO MUNDIAL, 2010).

A perspectiva economicista que caracteriza as políticas do Banco Mundial fica evidenciada nesse mesmo documento quando se destaca o papel do sistema

É bastante visível no documento a perspectiva economicista do papel da educação, a qual, enquanto uma instituição que compõem um sistema maior, O Estado, tem como função:

[...] o desenvolvimento de "habilidades da força de trabalho para sustentar o crescimento econômico", a contribuição "para a redução da pobreza e desigualdade", buscando oferecer oportunidade educacional para todos e, por fim, porém mais importante, o sistema deve estar voltado para o papel de "transformar gastos na educação em resultados educacionais" (Banco Mundial, 2010, p. 23).

Da mesma forma, no documento *Estratégia para o Setor da Educação 2020 - Aprendizagem para Todos*, a orientação para as reformas têm como principal estratégia o alinhamento com processos de governação, com a gestão das escolas e professores, com regras de financiamento e mecanismos de incentivo, bem como o monitoramento dos resultados educacionais e do sistema de gestão, como forma de promover a equidade educacional (BANCO MUNDIAL, 2011).

No documento em questão, a estratégia é centrada na aprendizagem para todos, com foco em habilidades e competências para aprendizagem ao longo da

vida e para além da escolarização, uma vez que se considera o crescimento, o desenvolvimento e a redução da pobreza como resultados dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem e não do número de anos que passaram sentados numa sala de aula (BANCO MUNDIAL, 2011).

A ênfase dada às competências resultou na expansão do modelo da pedagogia das competências como estratégia para o estabelecimento do consenso entre os educadores de que a escola precisa formar de acordo com as demandas e exigências do sistema produtivo.

Conforme o documento, o Grupo Banco Mundial pretende consolidar e incrementar o seu apoio para ajudar todos os países a alcançarem a Educação para Todos, bem como os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)⁵⁰.

De acordo como o documento:

o motor deste desenvolvimento [...] será, em última análise, o que as pessoas *aprendem*, dentro e fora da escola, desde o jardim-escolar até o mercado de trabalho. A nova estratégia do banco para dez anos procura alcançar este objetivo alargado de "Aprendizagem para Todos", promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1).

Para as reformas do sistema educacional que promovam os resultados da aprendizagem, o banco prevê ajuda financeira e técnica no sentido de consolidar a capacidade de gestão dos sistemas educacionais, a *implementação* de padrões de qualidade e equidade, e a aferição do sistema de desempenho concentrando as ações no melhoramento dos resultados de escolaridade e aprendizagem, sendo esta a "medida-chave da qualidade" (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4).

Como mecanismos de verificação e mensuração da qualidade, o banco leva em conta os resultados de avaliações internacionais de estudantes (Pisa) e as Tendências Internacionais no Estudo da Matemática e das Ciências (TIMSS)⁵¹.

⁵⁰ Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio: uma Agenda para acelerar o desenvolvimento humano foram estabelecidos no ano de 2000 pela Cúpula do milênio a partir do objetivo de combater a pobreza nas suas várias dimensões. Para tanto foram estabelecidas 8 metas a serem atingidas até o ano de 2015: 1. erradicar a extrema pobreza e a fome; 2. Atingir o ensino básico universal; 3. Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; 4. Reduzir a mortalidade na infância; 5. Melhorar a saúde materna; 6. Combater o HIV/aids, a malária e outras doenças; 7. Garantir a sustentabilidade ambiental; 8. Estabelecer uma Parceria Mundial para o Desenvolvimento. (ONU, 2000).

⁵¹ O Estudo Tendências de Matemática e Ciências Internacionais (TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study) é um estudo comparativo do desempenho dos alunos, desenvolvido e implementado a nível internacional pela Associação Internacional para a Avaliação de Desempenho Educacional (AIE). Tem como objetivo aferir os desempenhos em matemática e ciências dos

O foco das reformas propostas pelo Banco Mundial está na promoção do desenvolvimento do capital humano, por meio de financiamentos baseados em resultados, sendo sempre orientadas a partir do segmento econômico e de mercado, visando a competitividade e a integração econômica a nível internacional, nacional e local.

O objetivo do BM para o século XXI é a construção de sistemas educacionais que tenham como princípios a racionalidade econômica e a produtividade, de forma a disseminar políticas transnacionais de impacto nos contextos educacionais a nível nacional e local.

Em seus últimos relatórios (2015 e 2016) as análises econômicas do Banco Mundial reforçam a urgência de se investir na melhoria do acesso à educação inclusiva e de qualidade para todos, principalmente por meio de parcerias público-privadas. Estrategicamente, o alinhamento das políticas educacionais com o projeto de reformas econômicas assumiu centralidade nas políticas do Banco Mundial, evidenciando que, para o grupo do Banco Mundial, as prioridades quanto à educação estão relacionadas às exigências do capital econômico.

Nesse sentido, as análises de Ball (2014, p. 163) reforçam que a "política em si é transformada em uma mercadoria, em ambos os sentidos, soluções políticas estão à venda, e essas soluções tornam a política um conjunto de resultados mensuráveis" (BALL, 2014, p. 163).

Por outro lado, as políticas também se tornam propriedade das grandes corporações, de investidores e/ou dos organismos multilaterais; disseminadas nos contextos nacionais e locais, operam mudanças radicais na organização e na estrutura da sociedade de uma forma geral. Todo esse processo tem como único objetivo alinhar serviços públicos e mercado, tornando-os um negócio lucrativo e rentável. No caso da educação, os setores de investimento comportam desde a privatização do ensino por meio da liberalização do mercado educacional até os investimentos em processos de terceirização ou de mercado de serviços, os quais são contratados ou autorizados pelo Estado, sob a justificativa de busca pela

estudantes matriculados na 4.^a e 8.^a séries. O TIMSS foi realizado pela primeira vez em 1995, e ocorre de quatro em quatro anos. O TIMSS também coleta informações básicas sobre estudantes, professores, escolas, currículos e políticas oficiais de educação para permitir comparações transnacionais de contextos educacionais que possam estar relacionados ao desempenho dos estudantes. Disponível em: <<http://www.iea.nl/timss-trends-international-mathematics-and-science-study/>> Acesso em 20 nov. 2017..

excelência, redução de custos e melhoria da qualidade dos serviços prestados, uma vez que os recursos advindos do setor público se encontram, supostamente, escassos.

Na perspectiva de Ball (2014, p. 171), esses dispositivos de privatização evidenciam o trabalho "aparentemente mundano" do neoliberalismo, que estende o papel do "privado" e mercantiliza ainda mais o social e o domínio público, fazendo com que as relações entre o Estado, a economia e a sociedade civil se tornem cada vez mais complexas e interdependentes.

Com tantas recomendações e condicionalidades que venham a garantir os ajustes pretendidos no sentido de "manter e aprofundar a hegemonia do seu modelo de educação e sociedade em todo o mundo" (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014, p.1147), o Banco Mundial se tornou "o ministério mundial da educação dos países periféricos" (LEHER, 1999, p. 19).

Essa nova maneira de pensar as políticas educacionais não é exclusiva do Banco Mundial. A OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), a partir dos anos 1990, também tem implementado reformas educacionais de grande porte a nível global, que têm como características o alinhamento dos pressupostos difundidos nos documentos advindos da Unesco e do Banco Mundial, os quais expressam uma concepção de educação, qualidade e avaliação sedimentada nos princípios neoliberais de garantia e perpetuação da hegemonia do mercado e da economia.

Em parceria com o Banco Mundial, a OCDE tem financiado projetos que envolvem ciência, tecnologia e inovação como as maiores fontes de retorno e prosperidade econômica, além de priorizar "a construção de indicadores sobre os sistemas educativos, que permitam comparar o nível de desenvolvimento da educação e seu potencial de contribuição para o enfrentamento dos dilemas advindos da crise do capital" (PEREIRA, 2016, p. 96).

Uma das principais publicações da OCDE, em circulação desde 1992, é o documento *Panorama da educação (Education at a Glance)*. Nessa publicação a OCDE divulga os resultados de suas pesquisas a partir das informações sobre a situação educacional de cada país, como unidade de análise.

A partir dos anos 2000, além dos dados estatísticos acerca do setor educacional, a OCDE tem utilizado o Pisa para avaliar a educação dos seus países-membros e difundido, por meio de relatórios anuais, as informações educacionais

acompanhadas dos resultados comparativos dessa avaliação.

O Pisa, conforme a própria OCDE (2013, p. 13) explicita:

[...] adota uma abordagem ampla para medir conhecimentos, habilidades e atitudes que refletem as mudanças e prioridades escolares. [...] Baseia-se num modelo dinâmico de aprendizagem ao longo da vida em que novos conhecimentos e habilidades necessárias para a adaptação bem sucedida a um mundo em mudança são adquiridas continuamente. O Pisa focaliza as competências que vão servir aos alunos de 15 anos de idade no futuro e busca avaliar o que eles conseguem fazer com aquilo que já aprenderam – refletindo, assim, a capacidade dos alunos de continuar sua aprendizagem pelo resto da vida, aplicando aquilo que aprenderem no meio escolar e em ambientes não escolares, avaliando suas próprias escolhas e tomando decisões (tradução própria)⁵².

As pesquisas em educação comparada realizadas pela OCDE têm como objetivo ajudar "os países membros a alcançar aprendizagens de alta qualidade para todas as áreas que contribuam para o desenvolvimento pessoal, crescimento econômico sustentável e coesão social" (OCDE, 2008, p. 19-20). Toma resultados entre os sistemas educacionais e divulga análises e propostas para ajustes desses sistemas, que apontam para a padronização dos processos de verificação/avaliação, gestão, formação docente, planejamento, entre outros (PEREIRA, 2016).

Por fim, outra instituição internacional, não tão conhecida como o Banco Mundial, a OCDE e a Unesco, mas nem por isso menos importante nas relações políticas e econômicas que envolvem a educação, é a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

Os elementos analíticos que envolvem o pensamento estratégico da Cepal estão direcionados para questões da desigualdade na América Latina.

De acordo com o documento *Educación y desigualdad en América Latina* – (CEPAL, 2014a), a má qualidade da educação associada ao acesso diferenciado à educação são os fatores responsáveis pela reprodução e manutenção das desigualdades nas aprendizagens e nas oportunidades.

Como consequência das desigualdades, as quais são consideradas endógenas, o documento aponta a não formação das competências necessárias

⁵² The Pisa assessment takes a broad approach to measuring knowledge, skills and attitudes that reflect curred changes in school priorities, moving beyond the school-based approach towards the use of knowledge in tasks and challenges likely to be encountered in home and work life outside school. It is based on a dynamic model of lifelong learning in which new knowledge and skills necessary for successful adaptation to a changing world are continuously acquired throughout life. Pisa focuses on competencies that 15-year-old students to continue learning throughout their lives by applying what they learn in school to non-school environments, evaluating their choices and making decisions (OCDE, 2013, p.13).

para que as pessoas atuem adequadamente nos setores produtivos e produzam mudanças nas estruturas desses setores.

A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) também faz uso dos resultados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa) para analisar a relação entre desigualdade e educação. A partir dessa análise, infere que a não formação das competências necessárias decorre das lacunas nos resultados de aprendizagem.

De acordo com esse organismo, os resultados do Pisa indicam que há uma grande porcentagem da população estudantil com desempenhos muito deficientes em habilidades básicas de ensino (CEPAL, 2014a).

Outro fator que tem levado a uma desigualdade endógena nos sistemas educativos da América Latina, de acordo com o documento em questão, e diz respeito não só à conclusão, mas também e principalmente à diferenciação nos resultados alcançados, é a rápida expansão da cobertura educativa, uma vez que o acesso às oportunidades educacionais ocorre de forma desigual.

Nesse sentido, o documento *Educación y desigualdad en América Latina – 2014* faz referência à educação como um dos direitos fundamentais do ser humano, o qual serve de base para o exercício pleno de outros direitos (CEPAL, 2014a).

Entretanto, ressalta-se no documento que embora tenham sido feitos pactos a nível internacional e políticas vinculadas a universalização do acesso à escolarização obrigatória, esses esforços, ainda que importantes, não são suficientes, pois:

A desigualdade em termos de conclusão e resultados educativos [...], tem levado as políticas educacionais a evoluírem quanto ao entendimento mais profundo sobre a noção de direito, o qual não se concentra apenas na universalização do acesso, mas também no direito de aprender (tradução própria)⁵³.

Diante da atual conjuntura, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) considera as desigualdades o principal problema a ser superado pelas políticas.

Dessa forma, esse organismo viu a necessidade de fazer um diagnóstico

⁵³ Sin embargo, estos esfuerzos han sido insuficientes, la situación heterogénea en términos de logros y resultados educativos ilustrada a lo largo de este documento, ha llevado a que las políticas educativas evolucionen hacia una consideración más profunda sobre la noción de derecho, que no es sólo se centre en los años de escolaridad que se alcancen de modo masivo, pero también del derecho a aprender (BELLEI y otros, 2013).

dessa situação, a partir do conceito de segregação educacional, que, em termos socioeconômicos, foi tomado como a distribuição desigual de crianças de diferentes contextos socioeconômicos entre as diferentes escolas (CEPAL, 2014b).

O resultado desse estudo encontra-se no documento *La segregación escolar como um elemento clave en la reproducción de la Desigualdad – 2014*, cujas considerações apontam que a segregação escolar enfraquece o papel da escola enquanto uma instituição de integração social, causando efeitos sobre a aprendizagem das crianças e ampliando as desigualdades.

Uma das questões mais relevantes que é expressa no documento é que, nas condições de desigualdade em que se encontram os sistemas educacionais, não se pode aspirar ter processos educacionais iguais, porém não se pode falar em exclusão no sistema educacional, o qual opera por meio da segregação promovendo uma forma de inclusão diferencial, "[...] onde grupos vulneráveis têm menos oportunidades de permanecer no sistema educacional, e ter um nível adequado de benefícios" (tradução própria)⁵⁴.

Outro documento publicado pela Cepal foi *La matriz de la desigualdad social en América Latina - 2016*. Nessa publicação novamente se aborda a desigualdade como uma característica histórica e estrutural das sociedades da América Latina (e do Caribe), que mesmo em períodos de crescimento econômico e, apesar das políticas redistributivas e de inclusão, tem se mantido e se reproduzido.

Nesses termos, no documento chama-se a atenção para o fato de que a persistência da presença das desigualdades nas sociedades se configura um limitador para o desenvolvimento econômico, uma barreira para a erradicação da pobreza, expansão da cidadania, exercício dos direitos, para a democracia e ascensão social das pessoas (CEPAL, 2016a).

Durante a análise dos documentos da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), ficou evidente a proximidade dos discursos sobre desigualdade e exclusão presentes nos textos advindos dessa Comissão com as ideias contidas nos estudos de Bourdieu.

Em tais documentos é recorrente a denúncia das desigualdades como consequência da reprodução das estruturas sociais, a qual se dá por meio de uma

⁵⁴ "[...] donde los grupos vulnerables tienen menos oportunidades de permanecer en el sistema educativo, y de tener un nivel adecuado de beneficios" (PINK; NOBLIT, 2007).

estrutura diferenciada de oportunidades e pela *cultura do privilégio*⁵⁵.

As referências à desigualdade como um fator de impacto nos processos de integração social e avanço econômico são outra questão recorrente nos documentos da Cepal.

Para esse organismo internacional, a desigualdade é considerada um fenômeno multidimensional e está relacionada aos aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais, bem como aos mecanismos de discriminação que se reproduzem em diversos setores da sociedade.

Entretanto, não se pode perder de vista que, assim como os demais organismos internacionais, não obstante as inúmeras contribuições que esta comissão presta à sociedade no sentido de superação das desigualdades, o principal interesse por parte da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) na educação é de ordem econômica e mercadológica.

Por esse motivo, o problema da desigualdade é um desafio central nas agendas políticas deste e dos demais organismos internacionais a ser superado até 2030.

4.4 AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: RECOMENDAÇÕES INTERNACIONAIS

A atuação dos organismos internacionais nas políticas sociais, de forma especial nas políticas educacionais, tem resultado em orientações e recomendações que se circunscrevem dentro do objetivo de atender às necessidades de reajuste econômico em decorrência da crise estrutural do capital, desencadeada a partir dos anos de 1970.

Em todos os documentos que emanam dessas instituições, fica evidente o papel da educação enquanto propulsora do desenvolvimento econômico e a convergência das reformas educacionais com projetos de privatização e mercadorização da educação.

A forte ascendência dos organismos internacionais no campo das políticas

⁵⁵ De acordo com o documento *La matriz de la desigualdad social en América Latina – 2016*, a "cultura do privilégio" (Bárcena y Prado, 2016) faz referência a um conjunto de normas, valores e mecanismos institucionais através dos quais se legitimam e se mantem as desigualdades (CEPAL, 2016a, p. 15).

educacionais aponta principalmente para reformas que visam o monitoramento e o controle dessas políticas, com vistas ao crescimento econômico como retorno dos investimentos feitos principalmente pelo grupo do Banco Mundial.

Dessa forma, a concessão de crédito para o setor educacional, em especial para a educação básica, está atrelada a um conjunto de reformas que coloquem em prática, prioritariamente, projetos setoriais voltados para a melhoria da qualidade da educação, e que venham, com isso, contribuir com a redução da pobreza.

Para o BM e para a OCDE, a melhoria da qualidade educacional é um objetivo político crucial, e, juntamente com a ampliação do acesso e a equidade, constituem-se os grandes desafios, porém, a qualidade é considerada o mais importante dos desafios, e o mais difícil de se conseguir (BANCO MUNDIAL, 1996).

Nesse sentido, com o propósito de alcançar os objetivos quanto à superação dos desafios impostos no campo das políticas educacionais, estabeleceram-se metas e padrões de desempenho como forma de exercer o controle e o monitoramento sobre os sistemas educacionais, o que exigiu, por sua vez, a implantação de sistemas de avaliação, nacionais e internacionais, em todos os níveis educacionais. Dessa forma, com base em análises econômicas, elegeu-se a avaliação como estratégia balizadora dos resultados decorrentes dos investimentos realizados pelas instituições financiadoras, haja vista que:

As prioridades educacionais devem ser estabelecidas levando em consideração os resultados, usando análise econômica, estabelecendo padrões e medindo os resultados através da avaliação da aprendizagem. Um enfoque que leve em conta que todo o setor deve ser priorizado; não é suficiente prestar atenção apenas a um nível de educação (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 10)⁵⁶.

É nesse contexto que, a partir da metade dos anos 1990, os sistemas de avaliação são implantados e assumem proeminência na política educacional brasileira, o que faz com que os resultados obtidos nas avaliações de rendimento tornem-se eminentemente a variável indicadora da qualidade da educação.

numa perspectiva operacional, o Banco Mundial concentrará cada vez mais a sua ajuda financeira e técnica em reformas do sistema que promovam os resultados da aprendizagem. Para esse efeito, o Banco irá concentrar-se em ajudar os países parceiros a consolidar a capacidade nacional para

⁵⁶ Tradução própria conforme o original: “Las prioridades educacionales deben establecerse teniendo en cuenta los resultados, utilizando análisis económicos, estableciendo normas y midiendo los resultados a través de la evaluación del aprendizaje. Un enfoque en que se tenga en cuenta todo el sector es esencial para el establecimiento de prioridades; no basta con prestar atención solamente a un nivel de educación” (BANCO MUNDIAL, 1996, p.10).

reger e gerir sistemas educacionais, implementar padrões de qualidade e equidade, medir o sistema de desempenho com relação aos objetivos nacionais para a educação e apoiar a definição de políticas e inovação com base comprovada (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6).

No Brasil, as recomendações internacionais quanto à necessidade de melhoria da qualidade da educação básica resultaram na implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), de 1990; o Exame Nacional do Ensino Médio (Enade), de 1998; e, posteriormente a nível internacional, o Pisa (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), criado em 2000 pela OCDE. Ademais, é criado o Censo Escolar, principal instrumento de coleta de informações educacionais e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro, utilizado para identificar as necessidades e prioridades na área educacional, além da indicação de parâmetros que venham subsidiar o planejamento e a gestão da educação no Brasil pelas esferas governamentais⁵⁷.

A simetria conceitual, quanto à educação como um instrumento estrategicamente utilizado para o desenvolvimento econômico, é uma característica que permeia todos os projetos dos organismos internacionais. A difusão desse entendimento tem balizado as reformas educacionais e tem alterado drasticamente a função da educação, o conceito e a função da avaliação e a concepção de qualidade expressa nas políticas educacionais.

De forma a promover a qualidade nos termos em que os organismos internacionais a concebem, a OCDE tem recomendado em suas publicações que se efetivem políticas de ajuste e reformas educacionais que venham a combater o fracasso escolar e evitar as desigualdades. Nesse sentido, a OCDE propõe que as ações governamentais priorizem o fortalecimento e apoio à gestão escolar; ao clima e ambiente escolares propícios para a aprendizagem, à formação docente de qualidade, garantia de estratégias eficazes de aprendizagem na sala de aula, combinando ensino centrado no aluno com práticas curriculares e avaliação da aprendizagem, e que se priorizem os vínculos entre as escolas, os pais e a comunidade (OCDE, 2015).

Quanto à formação docente, as políticas difundidas pela OCDE e pelos demais organismos internacionais são no sentido do desenvolvimento de competências e habilidades, melhorando a eficiência do professor por meio de

⁵⁷ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em 26 ago. 2017.

incentivos econômicos, ou bonificações, de acordo com o desempenho docente.

Por trás desse mecanismo está implícito o processo de responsabilização do professor e a ideia de que por meio apenas da formação os problemas da qualidade serão resolvidos, haja vista a *centralidade* dos professores nos discursos das organizações internacionais, "considerados elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural" (NÓVOA, 1999, p. 14).

Por competências, a OCDE entende que sejam um grupo de conhecimentos, de atributos e de capacidades que podem ser aprendidas e que possibilitam que os indivíduos realizem uma atividade ou tarefa de forma bem-sucedida e consistente; as competências podem ser construídas ou ampliadas por meio da aprendizagem. Por outro lado, a soma de todas as competências disponíveis para a economia em um determinado momento constitui o capital humano de um país social (OCDE, 2014).

Na perspectiva da OCDE, as competências se transformaram na moeda global das economias do século XXI, e na chave para combater a desigualdade e promover a mobilidade social. Para que as pessoas obtenham sucesso no mercado de trabalho, é necessário que obtenham um conjunto de competências básicas: habilidade para solucionar problemas em ambientes ricos em tecnologia; alfabetização [habilidade de entender e usar a informação dos textos escritos numa variedade de contextos para atingir metas e continuar desenvolvendo conhecimentos]; noções de aritmética [a habilidade de usar, aplicar, interpretar e comunicar informações e ideias matemáticas]; e componentes de leitura [inclui o reconhecimento das palavras, as competências para decodificar, o conhecimento do vocabulário e a fluidez] (OCDE, 2014).

O enfoque dado pela OCDE na elevação da qualidade da educação básica repousa na instituição de avaliações externas de aprendizagem e resultados escolares, no planejamento estratégico e na responsabilização como mecanismos garantidores da aquisição das competências básicas e de conhecimentos necessários a cada estudante (OCDE, 2003).

Implícito à lógica das competências e habilidades e das políticas de responsabilização está o princípio da meritocracia como o principal fator de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, da competitividade e da concorrência, deixando cada vez mais evidente a vinculação que é feita entre a educação e o mercado (MAUÉS, 2009).

Nesse mesmo sentido, Afonso (2007, p. 18) salienta que "a chamada avaliação da qualidade da educação tem significado, sobretudo, uma estratégia para levar a cabo uma certa (re)meritocratização e elitização do sistema educativo, com o conseqüente aumento da selectividade social".

A OCDE reconhece que existem diferenciações entre as escolas em decorrência do nível socioeconômico das famílias; entretanto, as orientações e recomendações são direcionadas apenas para o âmbito da gestão escolar, com enfoque nos resultados e enfatizando as relações das instituições com a comunidade, como motivação para as parceiras público-privadas.

A ampla influência não só da OCDE, mas do Banco Mundial e demais organismos internacionais nos processos de gestão da educação, tende a intensificar a responsabilização por parte das instituições escolares e disseminar a concepção da educação como um negócio, o que reforça a lógica de que a educação está a serviço do sistema produtivo e deve atender às demandas do mercado (MAUÉS, 2009).

Tal perspectiva alicerça uma concepção de qualidade alinhada ao mundo econômico. A qualidade passa a ser vista como um critério a ser negociado e que pode ser mensurado de acordo com as lógicas de mercado. No caso da educação, a qualidade, segundo os organismos internacionais, pode ser controlada e mensurada por meio das avaliações de rendimento.

Por conseguinte, o caráter da avaliação passa a ser meramente instrumental, pois tem como objetivo gerar índices. Porém, dada à centralidade que a avaliação assume nas recomendações desses organismos, esta passa a ter também um papel político de grande relevância, uma vez que se torna um mecanismo de controle e regulação, como se pode observar no documento do Banco Mundial (2011, p.3):

Os níveis de aprendizagem que têm sido medidos em muitos países em desenvolvimento são, no entanto, alarmantemente baixos, especialmente entre as populações desfavorecidas. Naturalmente que, mesmo em ambientes de aprendizagem de fraca qualidade, a maioria dos estudantes adquire algumas competências na escola. Mas com demasiada frequência essas competências são rudimentares. Nalguns países estudos recentes indicam que de 25% a 50% dos jovens formados no ensino primário não conseguem ler uma frase simples. As avaliações internacionais de estudantes revelam também grandes lacunas no conhecimento entre a maioria dos países em desenvolvimento e os membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

O discurso da qualidade, associado à obtenção do aumento dos índices nas

avaliações da aprendizagem, é uníssono nas orientações dos organismos internacionais, e repercute de forma consensual entre esses organismos e os governos dos diversos países que fazem parte das relações do BM e da OCDE.

Os conceitos de qualidade e de avaliação, conforme aparecem nas políticas educacionais, reafirmam o alinhamento da educação com a ideologia neoliberal do mercado, a qual ancora nas políticas das competências e habilidades os mecanismos de homogeneização, hierarquização e controle dos conhecimentos. Ademais, "a pedagogia das competências é fruto do processo de ressignificação da teoria do capital humano e do abandono da promessa do caráter integrador da escola" (PEREIRA, 2016, p. 118).

A partir dessa vertente ideológica, elege-se qual capital cultural e qual capital social são legítimos e necessários para que os indivíduos sejam reconhecidos no campo social, e para que permaneçam e obtenham sucesso no campo educacional. Todavia, é importante compreender que esse discurso foi construído a partir de interesses de ordem econômica, sendo necessária a reflexão sobre a dinâmica da avaliação e da qualidade em relação à função da educação como um bem público, "imprescindível e insubstituível, direito de todos e dever do Estado" (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 107). É, portanto, um bem comum, um patrimônio constituído na história e na sociedade que não pode ser protegido pela inflexão presente no discurso sobre o direito a esse bem comum, mas sim, tangido potencialização da dignidade por meio da sua garantia a todos os cidadãos.

Nesse capítulo a discussão contemplou as relações políticas em educação e o papel das Organizações Internacionais na definição das políticas para a Educação Básica. A inserção da educação nos projetos dos organismos internacionais teve como propósito o ajuste estrutural do capital e as reformas nas ações políticas do Estado, com vistas ao desenvolvimento econômico sustentável, resultando na definição de diretrizes políticas orientadas pelo princípio da Educação para Todos, sustentado nas Declarações e Fóruns Mundiais de Educação para Todos, com destaque para a Declaração de Jomtien (1990), de Nova Delhi (1993), Dakar (2000) e de Incheon (2016).

A partir de tal princípio, a educação passou a ser considerada como um direito fundamental de todas as pessoas e essencial para o exercício de todos os outros direitos, em razão do que se julgou imprescindível que as necessidades básicas de aprendizagem em todos os níveis de ensino, associadas à melhoria da qualidade da

educação, fosse o principal objetivo a ser atingido, seguido da universalização do acesso à educação básica, equidade e garantia de resultados efetivos na aprendizagem.

Desde então, os objetivos da Educação para Todos passaram a compor as agendas políticas de todos os países, fazendo com que houvesse necessidade de implantação de sistemas de avaliação como forma de melhorar e garantir a qualidade da/na educação, cujos pressupostos seguem a lógica econômica com base na eficiência e produtividade. O resultado de tais ações impulsionou a supervalorização do processo de avaliação como mecanismo de controle e monitoramento do rendimento escolar.

No capítulo seguinte são apresentadas as discussões sobre o contexto da produção do texto das políticas educacionais brasileiras.

5 O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Esse capítulo discute o contexto da produção do texto das políticas educacionais no âmbito nacional. A partir desse contexto, que é quando os discursos tomam a forma de textos legais ou políticos, buscou-se analisar de que forma as políticas de avaliação para a educação básica têm sido efetivadas no Brasil, e qual sua articulação com os discursos de qualidade presentes nos textos das políticas educacionais. São apresentadas as principais legislações educacionais brasileiras que fazem referência à qualidade da educação e à avaliação, nas quais são identificados e analisados os pressupostos acerca dessas duas categorias. Também são discutidas as intenções, os valores e os propósitos que esses textos representam, e que foram/são validados pelo contexto da influência, o qual, por sua vez, reafirma e legitima determinado capital cultural, a fim de que se reforcem os princípios neoliberais. Na sequência, discute-se a cultura da *performatividade* como tecnologia de desempenho, e também como uma disposição adquirida (*habitus*) no processo das relações sociais, praticadas nos âmbitos profissionais, educacionais e culturais e que precisa ser incorporada e adaptada pelos sujeitos num processo de aprendizado.

Também são discutidas as relações locais e globais nas políticas educacionais e, na sequência, as políticas de avaliação, situadas no campo das políticas educacionais brasileiras, e o fortalecimento dos processos de exclusão via avaliação, utilizada como mecanismo de controle e regulação para a suposta melhoria da qualidade da educação.

Nesse capítulo, que envolve o contexto da produção do texto, o questionamento que se faz é: no âmbito nacional, quais conceitos de qualidade da educação e de avaliação encontram-se presentes nas políticas educacionais, que aspectos desses conceitos foram/são legitimados pelo contexto da influência e quais as interfaces desses conceitos?

Para subsidiar esse capítulo foram utilizados os estudos de Afonso (2000, 2001, 2007, 2013, 2014); Ball (1994, 2002, 2011, 2014); Bourdieu (1996); Coelho (2008); Dias Sobrinho (2002, 2004); Esteban e Afonso (2010); Freitas (2009, 2013), Santos (2012); entre outros.

5.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

A construção dos textos das políticas educacionais é balizada por embates e disputas políticas e ideológicas. Nesses embates, apenas "certas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e somente algumas vozes são ouvidas" (BALL, 1994, p. 16).

Uma vez que a tendência das políticas educacionais segue no sentido de reproduzir as relações estabelecidas entre o capital, o mercado e o Estado, as agendas legitimadas e as vozes ouvidas representam os interesses articulados às políticas de ajuste econômico que são defendidas pela globalização neoliberal. Nessa lógica, a flexibilidade, a mobilidade e a adaptabilidade às regras definidas nessa relação são características que permeiam essas políticas a fim de que em cada contexto, seja ele internacional, nacional ou local, os "conhecimentos de política" (BALL, 2014, p. 163) passem a fazer parte dos negócios e se tornem moeda de troca.

De forma a garantir a reestruturação econômica, as reformas empreendidas na educação comportam processos de regulação, flexibilização e descentralização como características da gestão, que passa a utilizar essas estratégias como "novas tecnologias de controle" (BALL, 2011, p.24).

Nesse sentido, as tendências e os conceitos estabelecidos nas políticas educacionais, constituídas a partir da metade dos anos 1980 no Brasil, têm como eixo estruturante o dinamismo da expansão econômica e o desenvolvimento social, muito embora a garantia do direito seja o princípio que rege essas políticas.

A educação enquanto um direito público subjetivo é garantida na Constituição Federal de 1988 e na LDB nº 9394/1996. A cada um desses ordenamentos jurídicos cabe o poder de legislar sobre o acesso e efetivação desse direito, proclamado como o primeiro direito social no artigo 6º da lei maior, a Constituição Federal.

Entretanto, a efetivação do direito à educação não pode restringir-se à garantia do acesso à educação básica obrigatória. Sendo um bem público, a educação escolar é direito de todos e dever do Estado e da família, implica a formação e o exercício da cidadania em sua plenitude, além da qualificação para o trabalho, gratuita e obrigatória a educação deve também apresentar padrões mínimos de qualidade, os quais, de acordo com as referidas legislações, devem ser

aferidos prioritariamente por meio de avaliações de rendimento escolar (BRASIL, 1988, 1996).

Nesses termos, a obtenção de resultados que expressem a melhoria da qualidade da educação por meio da avaliação dos sistemas educacionais marca a retórica que compõe a produção dos textos legais, iniciativa que tem como intuito articular os indicadores de rendimento escolar à gestão, ao financiamento e à formação de professores como bases para as mudanças consideradas necessárias nos sistemas de ensino.

Não obstante, as políticas educacionais são expressão das mudanças globais no âmbito político, econômico e social. Revelam as ambiguidades e as contradições presentes em um contexto circunscrito pela gestão da desigualdade e da exclusão, e, na contramão, pelo discurso da igualdade pautado nos processos de homogeneização e padronização da sociedade, cujo único objetivo é a manutenção de privilégios de determinadas classes sociais, detentoras do capital político, econômico, social e cultural.

As políticas educacionais, de forma especial as brasileiras, também possuem uma outra característica peculiar que contribui para reforçar a legitimidade e a normalização dos processos de exclusão e desigualdade, a cultura meritocrática.

A cultura meritocrática ou o princípio da meritocracia corrobora com outro princípio, o da "eliminação diferencial" (BOURDIEU, 2015, p. 55) praticado no interior das escolas e contribui para o aprofundamento das diferenças decorrentes da classe social, normalizando os processos de seleção e classificação justificados pelo desempenho.

O princípio da meritocracia nas políticas educacionais fica ainda mais evidente quando o baixo desempenho dos estudantes persiste apesar dos programas e projetos destinados para a ampliação e melhoria da qualidade da educação.

Outro fator que comprova que para as políticas educacionais, dentro do sistema educacional, alguns são mais merecedores de adquirirem conhecimentos do que outros é a exclusão de grande parte da população do interior desse sistema e, principalmente, a exclusão no interior dele: o indivíduo tem acesso à educação, permanece no sistema, porém, sem apresentar aprendizagem.

Conforme Freitas (2002) são as novas formas de exclusão a partir das quais o movimento das políticas educacionais é no sentido de alterar o "metabolismo do

sistema escolar" (FREITAS, 2002, p. 302) por meio do reforço de práticas de interiorização da exclusão; como consequência, o próprio excluído é responsável pela exclusão, haja vista que *não aproveitou as oportunidades que lhe foram concedidas*⁵⁸.

Dentre os processos que compõem as ações das políticas educacionais, a avaliação tem importante função no processo de reprodução, manutenção das desigualdades e exclusão.

Ao longo das últimas décadas a avaliação adquiriu centralidade nos âmbitos políticos e sociais ultrapassando o campo educacional de forma a ocupar lugar de destaque no alcance da produção de mudanças, na elevação da condição econômica e política dos países e na promoção de uma educação de qualidade.

Atualmente a avaliação apresenta-se um instrumento fundamental de reformas do Estado, servindo como estratégia para os processos políticos de gestão, regulação e "controle dos produtos e resultados educacionais". (SOUZA, 1997, p. 266), os quais são associados à qualidade da educação, cuja preocupação "tem se manifestado de forma substancial nas políticas educacionais brasileiras e se constituído além de um grande desafio um estandarte da gestão da educação pública" (SANTOS, 2012, p. 105).

No âmbito nacional, as principais legislações que fazem referência à qualidade da educação e à avaliação compõem os documentos consultados e analisados no desenvolvimento da pesquisa. No Quadro 5 são relacionadas as legislações analisadas.

Quadro 5: Legislação Nacional analisada no desenvolvimento da pesquisa

Legislação	Conteúdo
Constituição Federal, de 22 de setembro de 1988	Lei fundamental e suprema do Brasil.
Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005	Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb.
Decreto n.º 6094, de 24 de abril de 2007	Dispõe sobre a <i>implementação</i> do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
Resolução n.º 04, de 13 de julho de 2010	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).

Fonte: Brasil, vários anos. Elaboração própria.

⁵⁸ Grifos da autora.

Nos textos legais a expressão "qualidade da educação" aparece pela primeira vez em 1988, quando da promulgação da Constituição Federal. Um dos princípios constitucionais descritos no art. 206 refere-se à "garantia de padrões de qualidade" (BRASIL, 1988), seguido da universalização da educação básica voltada para o acesso e permanência na escola, descrita no artigo 207, item II. Posteriormente este princípio é associado à implantação de sistemas de avaliação do ensino.

Na sequência, em 20 de dezembro de 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/1996, que reafirma como princípio, em seu artigo 3.º, inciso IX, a garantia de padrão de qualidade. Para aferir esse padrão de qualidade, o artigo 9.º, define que à União cabe incumbir-se de:

[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

Em consonância com as orientações internacionais advindas principalmente do documento *Prioridades e Estratégias para Educação*, do Banco Mundial (1996), o texto da LDB n.º 9.394/1996 reitera o princípio descentralizador e de flexibilização da gestão escolar, assim como o papel central da avaliação quanto ao controle dos resultados e fixação de padrões de desempenho.

Nesse sentido, uma das primeiras iniciativas impulsionadas pelo governo federal no intuito de obter informações sobre o desempenho e resultados dos sistemas educativos foi o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), criado em 1990, "com o objetivo de subsidiar e diagnosticar a realidade educacional brasileira e orientar a formulação de políticas visando à promoção da equidade e da melhoria da qualidade do ensino" (SOUSA, 2008, p.689).

Desde que foi implantado, o Saeb tem se consolidado no campo das políticas públicas. Sua proposta objetiva o conhecimento das condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de questionários respondidos por alunos, professores e diretores, e por meio da coleta de informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe, a partir dos quais será possível inferir sobre a qualidade da educação no País.

Em 2005, a Portaria Ministerial n.º 931/2005 alterou o nome do exame amostral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para

Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc – Prova Brasil) mantendo o nome "Saeb" nas publicações e demais materiais de divulgação e aplicação deste exame (BRASIL, 2005)⁵⁹.

Na continuidade, outras ações legais voltadas para a melhoria da qualidade da educação se materializam por meio do Decreto Nº 6.094 de 24 de abril de 2007 e pelas Resoluções nº 04 de 13 de julho de 2010 e nº 07, de 14 de dezembro de 2010.

O Decreto n.º 6.094/2007 estabelece o "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação", que representa "a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica" (BRASIL, 2007). O compromisso assumido tem como foco a aprendizagem, e aponta resultados concretos a se atingir a partir da aferição da qualidade da educação com base no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

A Resolução nº 07/2010 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, as quais articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, estaduais, municipais, do Distrito Federal, bem como dos projetos político-pedagógicos das escolas (BRASIL, 2010b).

A referida Resolução reafirma a educação como um direito inalienável do ser humano, devendo ser, portanto, o Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade social, sem requisito de seleção; um direito público subjetivo de cada um, haja vista que é por meio desse direito que se garante o usufruto dos bens sociais e

⁵⁹ Ao se proceder análise da matriz epistemológica do Saeb, infere-se que prevalece na sua composição o alinhamento com a perspectiva objetivista, denotada, principalmente a partir da presença de expressões que caracterizam a avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb, tais como: avaliar a qualidade, eficiência, amostragem, larga escala, desempenho dos estudantes, procedimentos metodológicos formais e científicos para coleta e sistematização de dados e produção de informações sobre o desempenho dos alunos (BRASIL, 2005). Entretanto, na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc - evidenciam-se aspectos da perspectiva subjetivista, uma vez que se faz referência à melhoria da qualidade, desenvolvimento de uma cultura avaliativa, democratização da gestão do ensino público, equidade e a redução de desigualdades (BRASIL, 2005).

culturais, requisitos para a formação cidadã e para o exercício dos direitos civis, políticos e sociais, aí incluso o direito à diferença. (BRASIL, 2010b).

Quanto à avaliação, a Resolução nº 07/2010, contempla esse processo como forma de monitorar continuamente as ações que venham ao encontro da garantia da distribuição social do conhecimento, bem como da construção de uma sociedade democrática e igualitária, tendo a gestão democrática como base de sustentação desse processo (BRASIL, 2010b).

A Resolução nº 07/2010, art. 5º, parágrafo 2º, alínea I, também faz referência à educação de qualidade como um direito fundamental caracterizado pela relevância, pertinência e equidade.

I – A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. II – A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses. III – A equidade alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação (BRASIL, 2010b, p. 3).

Um aspecto importante a ser considerado na Resolução nº 07/2010 diz respeito à qualidade social da educação articulada à equidade, cuja definição apresentada no art. 5º, parágrafos 3º e 4º, diz respeito à oferta de recursos e melhores condições às escolas e alunos que mais necessitam, bem como à garantia de políticas reparadoras aos grupos sociais em desvantagem, como forma de contribuição para a diminuição das desigualdades historicamente produzidas, assegurando o ingresso, a permanência e o sucesso na escola, de forma a promover a redução da evasão, da retenção e das distorções idade/ano/série (BRASIL, 2010b).

Essa definição atribuída ao termo equidade, na ordem política vigente, se insere na concepção universalista de justiça, cujos princípios deveriam resultar de um acordo entre pessoas livres dentro de um campo social. Nesses termos, a justiça enquanto equidade emerge e se consubstancia em um contrato social, a partir do qual fica definido o que é justo ou injusto, bem como as regras mínimas da convivência (ESTÊVÃO, 2002).

Tendo em conta a legitimação da comercialização da cidadania (CROUCH, 1999) por parte da atual ordem econômica, no contexto escolar a noção de justiça na perspectiva da equidade articula-se e condiciona "o modo como pensamos a

educação e o modo como as escolas devem organizar-se para cumprirem as suas finalidades" (ESTÊVÃO, 2002, p. 117) que, atualmente dizem respeito à *formar indivíduos produtivos*⁶⁰ sob as bases de um projeto educacional que tem por fim o mercado de trabalho.

Nessa lógica, as implicações que comprometem a garantia do direito à educação de qualidade decorrem da articulação dos conceitos de igualdade e inclusão aos pressupostos da "justiça de baixa intensidade" (ESTÊVÃO, 2002, p. 131) ou equidade, cujos princípios são entendidos a partir da perspectiva distributiva. À medida que a justiça fica reduzida à distribuição de bens e recursos de forma privada e individual, opera-se em nome do mérito, cujo critério é cada um receber conforme sua contribuição e esforço; desconsidera-se, dessa forma, a pluralidade de identidades e a (in)justiça cultural (ESTÊVÃO, 2002), impedindo processos mais democráticos e reforçando *diferentes formas de (in)justiça*⁶¹.

Na esteira das reformas que objetivam a melhoria da qualidade da educação, a Portaria n.º 867, de 04 de julho de 2012, instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic e com ele uma nova avaliação se descortina, a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. O principal objetivo dessa avaliação é concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e reduzir as desigualdades no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012).

Dentre as avaliações coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, e que têm como objetivo produzir indicadores de qualidade da educação, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa situa-se no âmbito internacional. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, no final da educação obrigatória e ocorre a cada três anos (BRASIL, 2016).

O que diferencia o Pisa das demais avaliações é que os resultados obtidos por meio desse Programa permitem que cada país faça a aferição dos conhecimentos e habilidades dos estudantes de 15 anos em leitura, matemática e ciências, contrastando com resultados do desempenho de alunos dos demais países membros da OCDE, bem como a contextualização dos resultados por meio de

⁶⁰ Grifos da autora.

⁶¹ Grifos da autora.

questionários aplicados aos estudantes, diretores de escolas, professores e pais (BRASIL, 2016).

O principal objetivo do PISA é o desenvolvimento de um corpo de informações para o monitoramento de conhecimentos e habilidades dos estudantes em vários países, bem como em diferentes subgrupos demográficos de cada país (OCDE, 2016).

A intensificação de processos avaliativos torna evidente a importância que a avaliação assume no contexto de reforma e alinhamento do sistema educacional com vistas à melhoria da qualidade da/na educação. A centralidade é tal, que a avaliação "ultrapassa os muros da escola, espalhando seus efeitos para toda a sociedade, sua intencionalidade assume caráter político e torna-se uma questão de Estado" (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 14), fortalecendo seu caráter regulatório e o controle dos resultados obtidos nas avaliações da aprendizagem aplicadas em larga escala.

Assim, a avaliação se projeta de forma preponderante no campo da educação, cujas políticas e reformas convergem com o campo econômico, fazendo com que a educação se transforme num espaço de negociações, pois, em tempos de globalização, as complexidades das relações políticas estabelecidas nos contextos nacional e local exigem o seu alinhamento às políticas globais, de forma a atender as demandas do mercado.

Uma vez que o pilar para o desenvolvimento econômico mundial passou a ser o conhecimento, a importância assumida pela avaliação não atinge apenas os patamares educacionais, mas também os sociais, culturais, os econômicos e os políticos, repercutindo na legitimação de conhecimentos, de valores, de posições sociais, na organização curricular das instituições escolares, nos programas de formação profissional, e nos processos de inclusão e exclusão que se instalam no contexto escolar e se ampliam e intensificam no contexto social.

A inclusão no jogo social, por sua vez, exige que os indivíduos incorporem socialmente o "senso do jogo" (BOURDIEU, 1996, p. 42), ou a forma como devem agir na sociedade. Para isso, precisam comprovar desempenho suficiente para competirem no jogo, ou seja, precisam adquirir *performatividade*.

No que diz respeito aos estudantes, a *performatividade* está associada aos

resultados acadêmicos e, por exemplo, às expectativas de aprendizagem⁶², as quais são definidas a partir de uma base comum nacional, e contemplam competências e habilidades a serem atingidas pelos alunos em diferentes estágios da escolaridade básica (BRASIL, 2013).

Muito embora no Plano Nacional de Educação 2014-2024 utilize o termo *direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento* em substituição à expressão *expectativas de aprendizagem*, nada muda em relação ao significado de um ou de outro. Ambos estão relacionados à cultura da *performatividade*, pois priorizam os resultados das avaliações de rendimento escolar como indicadores de desempenho.

Nesses termos, a cultura da *performatividade* surge como um novo modelo de especialidade acadêmica e profissional cujas exigências têm origem nas demandas do sistema econômico, diferentemente das exigências formuladas a partir de um modelo de especialização reduzida e estreita. Esse novo modelo requer maior racionalidade, desempenho e ampla capacidade para resolver problemas.

Em âmbito global/internacional, nacional e local, o conceito de *performatividade* encontra respaldo e se fortalece por meio dos sistemas de avaliação e aferição do desempenho escolar, cujos resultados são utilizados para o monitoramento dos sistemas escolares, ocasionando processos de ranqueamento entre escolas, além de bonificações e premiações.

Nesse sentido, Ball (2014, p. 67) ressalta que:

[...] o efeito de primeira ordem da performatividade em educação é para reorientar as atividades pedagógicas e acadêmicas para com aqueles que são susceptíveis a ter um impacto positivo nos resultados de desempenho mensuráveis para o grupo, para a instituição e, cada vez mais, para a nação, e como tal é um desvio de atenção dos aspectos do desenvolvimento social, emocional ou moral os quais não têm nenhum valor performativo mensurável imediato.

⁶² Em 2012, A Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), por meio do Departamento de Educação Básica (DEB), lançou um documento intitulado “Caderno de Expectativas de Aprendizagem”, com o objetivo de fornecer subsídios para auxiliar o professor na qualidade do processo educativo e no desempenho do aluno. De acordo com informações contidas no site do governo do Estado do Paraná, o documento visa o direito à educação com qualidade e equidade, de acordo com as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual. As Expectativas de Aprendizagem representam o trabalho a ser alcançado, cabendo à escola e a cada professor, no seu plano de trabalho, definir o caminho que será percorrido para que os alunos aprendam. O conteúdo do documento estabelece parâmetros em relação aos conteúdos fundamentais a serem trabalhados com todos os alunos(as) da Educação Básica dessa Rede Estadual de Ensino. Esse documento pode ser tomado como um exemplo de performatividade. Disponível no site:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=3519>>. Acesso em 18 set. 2017.

No Brasil, uma vez que as avaliações de rendimento escolar têm suas matrizes de referência baseadas em competências e habilidades, as *expectativas de aprendizagem* (ou os *direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento*), como exemplo de *performatividade* a ser atingido, ganham espaço em currículos que privilegiam determinados conteúdos em detrimento de outros, tendo como pressuposto a melhoria da qualidade da educação na perspectiva da lógica do mercado.

Na legislação nacional anterior ao Plano Nacional de Educação 2014-2024, as expectativas de aprendizagem são referenciadas na Resolução n.º 07, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. No artigo 9.º, parágrafo 3.º da referida Resolução, faz-se referência às expectativas de aprendizagem como conhecimentos escolares, devendo ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do ensino fundamental (BRASIL, 2010), resultando em indicadores produzidos por avaliações analisadas a nível nacional.

As expectativas de aprendizagem, como metas a serem atingidas, parametrizam os currículos escolares e reforçam a instituição de avaliações referenciadas na aquisição de competências e habilidades, e se tornam mais uma possibilidade de controle por parte do Estado, o qual dispõe desse recurso como artifício de monitoramento do sistema educacional e dos currículos praticados, cujos resultados podem ser medidos.

Por trás da lógica das competências e habilidades, que condiciona os sistemas de ensino a se reestruturarem e se adaptarem às demandas do mercado, estão implícitas as injunções do processo de mercadorização da educação e o papel da escola enquanto uma instituição a serviço do capital econômico.

Assim como as expectativas de aprendizagem ou os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a lógica das competências associada, ao saber-fazer, se constitui um ato em si e se manifesta sempre por meio de uma ação, podendo, então, ser avaliada e medida em relação aos resultados obtidos e à qualidade da tarefa que foi executada, bem como ser controlada. As competências conciliam o saber prático e utilitário e a busca por resultados específicos, a eficiência, a produtividade e a empregabilidade (MAUÉS, 2009, p. 291).

No que diz respeito à relação existente entre a profissão do professor e a *performatividade*, cada vez mais os professores são incitados a aperfeiçoarem-se, a

se remodelarem e acrescentarem valor a si próprios, precisam se tornar empreendedores educacionais, sujeitos a avaliações, apreciações, revisões e comparações do seu desempenho profissional (BALL, 2002, 2010), a tal ponto que os padrões de qualidade e a produtividade do seu trabalho possam ser medidos.

Em relação ao trabalho dos professores, a cultura da *performatividade* parte do princípio de que as práticas pedagógicas precisam estar respaldadas nos bons resultados; para tanto, faz-se necessário o controle, definição de metas a serem atingidas e a avaliação de desempenho como estratégia para produtividade.

É incontestável que estabelecer metas, objetivos, é fundamental e imprescindível, uma vez que objetivos orientam o desenvolvimento de todo e qualquer trabalho, mas em se tratando da cultura da *performatividade*, os objetivos se tornam metas de aprendizagem, previamente estabelecidas e aferidas quantitativamente por meio de mecanismos avaliativos.

Notoriamente, a intensificação dos mecanismos de controle e regulação dos sistemas escolares tem sido recorrente nas políticas educacionais brasileiras, cujo coeficiente de justiça é baseado no mérito; também a prática de associar competências e avaliação ao objetivo de conformar conhecimentos utilitários para o mercado de trabalho e regular resultados tem sido a principal ação na direção da qualidade na educação por parte das políticas.

Comprovada a capacidade competitiva respaldada pelos resultados nas avaliações, a política da meritocracia se encarrega de premiar o desempenho de quem se destaca. Os melhores são recompensados, o que justifica a crítica feita por Dubet (2005), de que nas sociedades modernas as competências e o mérito justificam as hierarquias produzidas pelas desigualdades escolares.

5.2 AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

A avaliação educacional é um campo caracterizado pela complexidade, afirma Afonso (2014, p. 488), e esse campo inclui dimensões que vão além da avaliação dos estudantes. Essas dimensões dizem respeito à avaliação institucional das escolas, a avaliação dos sistemas educacionais, avaliação de projetos e também a avaliação de políticas (AFONSO, 2014).

Devido sua amplitude, o campo da avaliação tem se tornado um espaço de disputas, o que fez com que o interesse demonstrado pela avaliação, principalmente pelos governos neoconservadores e neoliberais, conforme já mencionado, se traduzisse na expressão "Estado Avaliador", que vem "[...] adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, por meio da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos" (AFONSO, 2000, p. 49).

Essa lógica sinaliza um movimento que marca a "transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições educativas" (AFONSO, 2001, p. 25).

Nesse sentido, a avaliação passa a constituir o principal instrumento utilizado pelo Estado para assegurar o êxito e a direção das reformas educacionais (DIAS SOBRINHO, 2004), as quais, pelo viés da avaliação estariam, aparentemente, alinhadas a um dos princípios da Constituição Federal relativos à educação, o qual faz referência à "garantia de padrão de qualidade" (BRASIL, 1988), que, à visão dos organismos internacionais, necessita da avaliação como o instrumento de controle da eficiência.

No que diz respeito à educação, o aumento da eficiência representa produzir mais, gastando menos. Nesse sentido, a intervenção do "Estado Avaliador" assegura maior eficiência e controle daquilo que considera ser qualidade (DIAS SOBRINHO, 2004).

O movimento que apregoa a qualidade da/na educação passa a ter maior proeminência a partir dos anos de 1980, quando a avaliação se torna "um dos eixos estruturantes das políticas públicas, em geral, e das políticas educacionais" (COELHO, 2008, p. 249), constituindo-se um dos mais importantes meios de controle da educação (BROADFOOT, 2000).

Nesse contexto, nos países que iniciavam as reformas neoliberais e neoconservadoras, a avaliação constituiu-se como uma política estatal, servindo como instrumento de ações que permitissem a análise da realidade e das especificidades nacionais (AFONSO, 2013).

A articulação das políticas de avaliação como as ações de controle social por

parte do Estado é identificada como componente da primeira fase do Estado⁶³ Avaliador, juntamente com a introdução de mecanismos de *accountability*, baseados em testes estandardizados e em *rankings* escolares, os quais podem ser considerados indutores de formas autoritárias de prestação de contas e de processos de responsabilização (AFONSO, 2013).

Nessa primeira fase, a presença do "Estado Avaliador" faz com que as avaliações "sejam quase exclusivamente externas, somativas, focadas nos resultados e nas comparações dos produtos, para efeito de provocar a competitividade e orientar o mercado, e se realizam *ex post*" (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 708).

Nos anos de 1990 tem início a segunda fase do Estado Avaliador. Período em que a presença de organizações internacionais no campo educacional começa a se fortalecer; um exemplo dessas organizações é a OCDE. É nessa fase que os Estados passam a ser confrontados com os efeitos externos sobre as políticas educativas, decorrentes dos mecanismos da globalização vinculados às transformações socioeconômicas, onde novas relações entre o nacional e o global são tecidas (AFONSO, 2013).

A terceira fase é considerada de pós Estado Avaliador e se situa numa agenda globalmente estruturada para a educação (DALE, 2004). Nessa fase o que está em jogo "é a manutenção e reprodução do sistema econômico capitalista e a posição hegemônica que nele detêm os Estados mais poderosos" (AFONSO, 2013, p. 279).

Também estão em curso estratégias de intensificação e diversificação das lógicas neoliberais que visam a transnacionalização da educação, as quais potencializam os processos de privatização, mercadorização e mercantilização do setor educacional (SANTOS, 2008).

A relação entre as influências da globalização sobre a educação caminha na direção de um "isomorfismo educacional" (AFONSO, 2003, p. 41), representado por orientações para a institucionalização de modelos estandardizados, produzindo uma

⁶³ Conforme o Quadro 1, apresentado na página 107 deste trabalho, as fases do Estado-avaliador, segundo Afonso (2013) são três: a primeira do Estado-avaliador (anos 1980/1990) quando a avaliação se constituiu um dos eixos estruturantes das reformas da administração pública e nas formas de governo; a segunda fase – ou reconfiguração do Estado-avaliador – (finais dos anos 1990/2017); e a terceira fase (a fase pós-Estado-avaliador), a qual pode vir a inscrever-se, na continuidade da expansão global capitalista das políticas de privatização e mercadorização da educação (e da avaliação).

cultura educacional mundial comum.

Portanto, deixam-se de lado as perspectivas educacionais que reabilitam/habilitam os cidadãos a participar das decisões, dialogando, buscando consenso e emancipação das formas de dominação econômica. Pois, a partir da atuação, sobretudo das forças advindas dos indicadores neoliberais do mercado, podemos apontar a existência de duas tecnologias, atuando como forças motrizes na mobilização das reformas das políticas educacionais, "o novo gerencialismo e a performatividade" (BALL, 2002, 2005b). Quando combinados, esses dois fatores trazem consigo a descentralização da gestão e a consequente responsabilização pelos resultados obtidos. Isso se faz por meio do estabelecimento de metas, com incentivos e premiações vinculadas às medidas de desempenho, como pilares estruturantes para manutenção e reprodução da ordem capitalista.

Os pilares do capitalismo assentam na desigualdade. As lógicas de uniformização e estandardização cultural e científica (AFONSO, 2007) se justificam em decorrência de uma unidade social em favor do capital. Cria-se a consciência de que a partir da padronização dos conhecimentos transmitidos pela escola, todos os indivíduos terão as mesmas chances de competir; passa-se a falsa ideologia da igualdade: a todos é dado igualmente, independente das necessidades, muito embora não seja possível que todos tenham as mesmas oportunidades.

Por meio das avaliações são exercidos o controle e a vigilância sobre os sistemas de ensino; os resultados obtidos nas avaliações são recursos utilizados para comparar, classificar e selecionar. Índices representam qualidade eficiência e "transparência". Um exemplo de avaliação com repercussões globais é o Pisa, que avalia internacionalmente os sistemas escolares. A nível nacional e local essas avaliações também são praticadas.

No Brasil, avaliações como as realizadas na educação básica (Prova Brasil, Enem) e no ensino superior (Enade) são evidências da abrangência dessas políticas, as quais têm conformado currículos e alinhado um novo modelo de educação cuja qualidade e efetividade se tornam mensuráveis.

Sob o discurso de que as avaliações externas possibilitam a formulação de dados rigorosos e confiáveis, os quais permitem ao governo e à sociedade conhecer e acompanhar a o desempenho dos sistemas educacionais e das escolas, essas avaliações estão sendo priorizadas em relação às avaliações internas (FREITAS, 2013).

Um dos efeitos das avaliações externas é o alinhamento dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem à produtividade, transformada em rendimento, cujos resultados são índices que representam a qualidade da educação e sua efetividade.

Essa nova função atribuída à avaliação faz desse processo uma instância de poder utilizado pelo Estado como forma de controle e de distanciamento da interlocução com e entre os educadores, o que resulta no enfraquecimento da potencialidade formativa da avaliação em favor de funções burocráticas, controladoras e economicistas (DIAS SOBRINHO, 2004).

Por outro lado, o Estado justifica sua atuação como sendo uma nova forma de governar, utilizando a avaliação como "conhecimento sobre" (BALL, 2014, p. 172), que tem a forma ou é representado por números, e tem como função estabelecer *rankings* e comparações entre os setores das instituições públicas; e o "conhecimento para" (BALL, 2014, p. 172), que se utiliza do discurso e das práticas como métodos de organização ou meios de reforma do setor público.

Nesse sentido, a nova forma de controle utilizada pelo Estado, adjetivada como governabilidade ou gestão de resultados, encontra na avaliação o meio ideal para a incorporação dos valores do setor econômico e legitimação da ideologia neoliberal no contexto educacional.

Nesse capítulo discutiu-se o contexto da produção do texto das políticas educacionais no âmbito nacional e buscou-se analisar de que forma as políticas de avaliação para a educação básica têm sido efetivadas no Brasil, bem como sua articulação com os discursos de qualidade presentes nos textos das políticas educacionais.

Infere-se que as políticas educacionais no âmbito nacional, de modo especial as de avaliação, cujos pressupostos estão fundamentados em ideologias e opções políticas próprias do neoliberalismo, normalizam as desigualdades e aprofundam o processo de exclusão.

Ancoradas nas políticas internacionais, as políticas educacionais vigentes em nosso país prescrevem um conjunto de regras e valores que integram as bases para um projeto político e pedagógico comprometido com o mercado e com a economia global.

Mecanismos de avaliação que validam a suposta qualidade da educação aferida por meio de índices revelam as fragilidades de um sistema educacional que

se furta à sua real função social em termos de educação pública, democrática e de qualidade para todos.

Os resultados obtidos nas avaliações têm servido tanto para o Estado quanto para a sociedade como um instrumento de apropriação de um discurso de qualidade utilizado para o exercício do controle e da vigilância sobre os sistemas de ensino, concomitantemente, esse mesmo discurso serve como dispositivo de legitimação da exclusão, justificada por meio de artefatos de comparação, classificação e seleção dos sistemas das escolas.

Embora a legislação educacional reafirme a garantia da qualidade como um dos princípios que viabilizem a efetivação do direito da educação, a qualidade é tomada a partir da lógica econômica e, articulada à avaliação, sustentam o tripé das políticas educacionais: gestão/financiamento/formação de professores, cujo objetivo é produzir mudanças nas estruturas econômicas dos países, porém, sem alterar a estrutura social.

Discutido o contexto da produção do texto das políticas educacionais no âmbito nacional, no capítulo seguinte analisam-se os efeitos e resultados das Políticas de Avaliação da Educação Básica no contexto da prática,

6 O CONTEXTO DA PRÁTICA E DOS RESULTADOS DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO

Nesse capítulo são discutidos os efeitos e resultados das Políticas de Avaliação da Educação Básica no contexto da prática. É nesse contexto que a política é reinterpretada e posta em ação, podendo também ser contestada e alterada pelos destinatários/atores da política. No contexto da prática também é possível se evidenciar contradições, conflitos e tensões na interpretação da política por parte dos profissionais envolvidos, havendo necessidade de se analisar os efeitos decorrentes desses embates.

Primeiramente analisam-se os resultados do desempenho do Brasil no Ideb e na avaliação do Pisa, entre os anos de 2000 a 2015, seguidos da discussão sobre os efeitos dessas políticas de avaliação, a partir dos quais se espera que ocorram mudanças e transformações dos padrões de justiça e igualdade praticados pela escola, de forma a garantir o direito à educação de qualidade social.

Na sequência discutem-se os processos de reprodução e manutenção das desigualdades e os processos de exclusão no/pelo sistema escolar.

Nesse capítulo, que envolve o contexto da prática e dos resultados, são três os questionamentos a serem respondidos, ou pelo menos aos quais se buscam respostas: Quais os efeitos das políticas de avaliação da educação básica e como essas políticas foram formuladas e efetivadas na prática e pela prática? Quais as repercussões dessas políticas no cotidiano da escola? Nas políticas de avaliação, as interfaces entre avaliação e a qualidade da educação potencializam os princípios de emancipação ou reforçam os princípios de regulação?

Para subsidiar as discussões sobre o contexto da prática e dos resultados das políticas de avaliação, foram utilizados os argumentos teóricos de: Afonso (2001, 2010); Bobbio (2002); Bourdieu (2012, 2015); Bourdieu e Passeron (2012, 2014); Dias Sobrinho (2004, 2016); Dubet (2003, 2005, 2008); Dubet; Duru-Bellat; Vêretout (2012); Eyng (2013); Gentili (2001, 2010), Mészáros (2008, 2011) entre outros.

6.1 OS RESULTADOS DO DESEMPENHO DO BRASIL NO IDEB E NO PISA

A adoção de processos de avaliação do rendimento escolar, com o propósito de monitorar a qualidade dos sistemas de ensino, tem se caracterizado uma prática que se fortalece em diversos países, e de forma especial também no Brasil. O monitoramento da qualidade por meio de avaliações também tem resultado na busca pelo aperfeiçoamento do papel fiscalizador do Estado sobre os sistemas educativos e sobre os modelos curriculares que são implantados principalmente nas escolas públicas (SOARES *et al*, 2008).

Os índices e indicadores, produzidos a partir dos dados das avaliações, cada vez mais têm induzido e reforçado a comparação entre o desempenho das escolas, produzindo processos de classificação, de ranqueamento e de responsabilização dos professores, quando ocorre a diminuição dos índices das avaliações. Também a autonomia docente está cada vez mais *controlada* diante da fragmentação curricular decorrente das reformas que priorizam a formação a partir do saber fazer em detrimento da constituição da profissão docente a partir de bases teórico-metodológica e epistemológica consistentes.

Nesse sentido, Frigotto (1996, p. 95) afirma que:

Sem uma sólida base teórica e epistemológica, a formação e profissionalização do educador reduzem-se a um adestramento e a um atrofiamento das possibilidades de, no âmbito ético-político e socioeconômico, analisar as relações sociais, os processos de poder e de dominação, e, portanto, de perceber a possibilidade de trabalhar na construção de uma sociedade alternativa.

A avaliação, como estratégia de controle, também tem contribuído para a definição de padrões de desempenho educativo, os quais estabelecem os conhecimentos necessários em cada etapa do processo de aprendizagem, alinhando a avaliação com os objetivos do ensino e as metas de aprendizagem dos alunos (OCDE, 2013).

Essas ações têm resultado em reformas que priorizam a lógica das habilidades e competências; lógicas estas que integram as políticas educacionais desde os anos 1990 e representam a convergência das políticas educacionais com a concepção de educação defendida pelos organismos internacionais: educação como via de desenvolvimento econômico.

Um exemplo dessas ações é a política de avaliação da educação básica

realizada no âmbito do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), que tem como base as lógicas das habilidades e competências. Seu objetivo é gerar indicadores sobre diferentes aspectos do funcionamento dos sistemas educativos, permitindo aos países adotarem medidas para melhorar a qualidade da educação, centradas nos resultados de aprendizagem. De acordo com o Inep, em 2015 foram avaliados 23.141 estudantes, de 841 escolas do Brasil.

Na Tabela 1, é possível acompanhar o desempenho do Brasil, em cada ano em que a avaliação foi aplicada e a escala de proficiência obtida nas áreas avaliadas, bem como o número de alunos participantes.

Tabela 1 - Resultados do Brasil no Pisa de 2000 a 2015

	2000	2003	2006	2009	2012	2015
<i>Dados</i>						
Alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	19.204	23.141
Leitura	396	403	393	412	407	407
Matemática		356	370	386	389	377
Ciências			390	405	402	401

Fonte: Portal Inep (2017).

A partir dos dados obtidos em 2012 e 2015 no Programa Internacional de Avaliação de Alunos – Pisa, é possível observar uma redução nas escalas de proficiência obtidas, registrando uma interrupção nos avanços registrados entre os anos de 2000 e 2009. Embora o número de estudantes que participaram da avaliação tenha aumentado em aproximadamente 17% entre os anos de 2012 e 2015, não houve alteração positiva quanto aos resultados.

Muito embora a ODCE (2015) faça referência à expansão do acesso à escolarização como fator positivo para a educação brasileira, quanto à qualidade, considerada a partir dos pressupostos da OCDE, os índices não apresentam avanços, pois em comparação ao desempenho médio dos alunos em países da OCDE, o Brasil está abaixo da média.

Na Tabela 2 identifica-se o desempenho do Brasil na comparação à média dos demais países que compõem a OCDE.

Tabela 2 - Médias do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)

PISA	2000	2003	2006	2009	2012	2015
OCDE	500	497	497	500	498	492
BRASIL	368	383	384	401	402	395

Fonte: Portal Inep (2017).

A tendência das políticas, quando os índices diminuem, é atribuir aos professores essa responsabilização. De posse dos resultados, os governos reforçam o discurso de que há necessidade de que os professores melhorem sua formação para que a educação atinja patamares mais elevados, e, utilizando a publicização dos resultados como estratégia, induz a sociedade a cobrar da escola a melhoria da qualidade da educação, como se fosse ela a única responsável.

Entretanto, quando ocorre o contrário, quando os índices melhoram, atribui-se ao financiamento e aos investimentos na educação a suposta melhoria da sua qualidade. Geralmente as *conquistas* quanto ao aumento dos índices são respaldadas por um presumível "gasto público com educação e por políticas inteligentes destinadas a reduzir as desigualdades, melhorar as condições do professor e fortalecer o monitoramento e a responsabilização" (OCDE, 2015, p. 1).

É fato que o financiamento é fundamental para as políticas educacionais, sendo preponderante na garantia da educação de qualidade. Nessa perspectiva, a reflexão necessária é se o financiamento, na forma como tem sido feito, tem contribuído para melhorar a qualidade da educação ou apenas para manter ou aumentar os índices?

A publicização dos resultados expressos em índices tem impactado na concepção que se tem de qualidade na educação, desencadeando um processo de comparação entre as escolas e de disputa por melhores classificações. O que não se pode perder de vista nesses processos é que "é preciso evitar a 'comparação de coisas incomparáveis'" (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p.211).

Essa disputa geralmente tem origem em instâncias superiores à escola, pois o movimento dos governos em parceria com agências de financiamento e demais organismos internacionais, estende às secretarias de educação o papel regulatório e de controle para que esta monitore o trabalho escolar e cobre das escolas estratégias que venham ao encontro da melhoria do desempenho nas avaliações externas.

A ênfase nas avaliações vinculadas às orientações dos organismos

internacionais é evidente nas políticas educacionais desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996, que em seu artigo 9.º estabelece que a União deve incumbir-se de "assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar, no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino" (BRASIL, 1996).

Entretanto, na forma da lei, a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino gradativamente passam a ser restritas aos índices obtidos nas avaliações, sendo expressão de atributos educacionais quantitativamente mensuráveis.

Um dos efeitos da ênfase nos resultados das avaliações como reflexo da qualidade da educação é a parametrização do currículo, o qual passa a ser constituído a partir da sua adjetivação mínima, ou seja, é currículo mínimo pensado a partir das competências e habilidades exigidas nas avaliações. Nesses termos, além de destituído de seu caráter formador e de sua função de organizar e unificar o ensinar e o aprender (SACRISTÁN, 2013), se torna passível de ser "submetido a processos políticos, ações de poder e mecanismos ou dispositivos de controle" (LLAVADOR, 2013, p. 38).

A tendência de associar índices à qualidade perpassa as políticas educacionais desde os anos de 1990, e segue sendo reforçada no Plano de Desenvolvimento da Educação — PDE (BRASIL, 2007b); no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto n.º 6.094/2007 (BRASIL, 2007a) que institui o Ideb — Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e, mais recentemente no Plano Nacional de Educação — PNE 2014-2024, Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014), o qual atribui ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica a função de ser fonte de informações para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino (BRASIL, 2014). A Tabela 3 traz os indicadores de 2005 a 2015.

Tabela 3 – Resultados do Ideb entre os anos de 2005 a 2015

Ideb	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Anos iniciais do ensino fundamental	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5
Anos finais do ensino fundamental	3,5	3,8	4,0	4,1	4,2	4,5
Ensino médio	3,4	3,5	3,6	3,7	3,7	3,7

Fonte: Inep (2017).

Ocorre, portanto, na visão dos órgãos oficiais brasileiros, uma profunda alteração na avaliação da educação básica, com o objetivo de "[...] verificar se os elementos que compõem a escola estão estruturados para a oferta de educação de qualidade" (BRASIL, 2007b, p. 19).

Evidentemente "os órgãos de administração pública exigem que os resultados das avaliações se apresentem de forma objetiva e inquestionável" (DIAS SOBRINHO, 2004, p.708) como respaldo à eficiência e efetividade das políticas por eles propostas. Nesse caso, o que não é levado em consideração pela sociedade, e principalmente por muitos profissionais da educação que atuam no espaço da escola, é que, em geral, os resultados das avaliações expressos em forma de índices, se analisados de forma isolada, podem levar a falsas estatísticas (DUBET; DURU-BELLAT; VÉRÉTOU, 2012, p.25).

Entretanto, por trás dos resultados divulgados, outra realidade se descortina: o que se consolida é a prevalência de informes, ranqueamentos de escolas e sistemas restritos aos índices numéricos, sem a devida consideração da oferta e estruturação do conjunto de elementos que compõem a escola. Essa estratégia evidencia-se nos resultados quantitativos do desempenho dos estudantes, que passam a ser considerados, exclusivamente, como indicadores de qualidade.

A concepção de avaliação com viés quantitativo está mais uma vez fortalecida na projeção dos índices do Ideb e do Pisa (2015-2021), contemplados na Meta 7 com indicação de 36 estratégias referentes às condições no Plano Nacional de Educação 2014-2024.

No PNE 2014-2024, na Meta 7 se objetiva "[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb" (BRASIL, 2014), conforme projeção especificada na Tabela 4.

Tabela 4 - Projeção do Ideb (2015 a 2021) no Plano Nacional de Educação

Ideb	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Brasil (2014).

As intenções quanto à melhoria progressiva dos resultados do Brasil no PISA são definidas na estratégia 7.11 do PNE 2014-2024, cujo propósito é o de melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes-PISA, de acordo com as seguintes projeções (BRASIL, 2014), conforme Tabela 5.

Tabela 5 - Projeção do Pisa (2015 a 2021), no Plano Nacional de Educação

Pisa	2015	2018	2021
Brasil	438	455	473

Fonte: Brasil (2014).

Os resultados das avaliações alcançados pelo Brasil no Ideb e no Pisa em 2015 estão fora da meta pretendida. Nosso entendimento é de que os índices projetados somente poderão ser materializados desde que um conjunto de fatores internos e externos na configuração do espaço escolar, que incidem no desempenho dos estudantes, sejam melhorados.

Entre tais questões estão o tipo de gestão, clima organizacional, sentimento de pertencimento dos professores, condição socioeconômica e cultural dos estudantes e de suas famílias que são, também, determinantes para a qualidade da educação e, que por sua vez, não são considerados nos resultados (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

A relevância que o Ideb obteve, enquanto índice de aferição da qualidade da educação, também fez com que tenha passado "[...] a repercutir fortemente no currículo escolar" (EYNG, 2013, p. 33), "[...] contribuindo para reforçar a imposição de um currículo cada vez mais padronizado" (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 73).

O currículo se torna um dos fatores que impulsionam a expansão e a diversificação da avaliação nos diversos segmentos das políticas educacionais, junto com o financiamento, a formação de professores, o planejamento e, principalmente, a gestão. Esses fatores, sob a orientação dos organismos internacionais, que fazem referência à ênfase na eficiência, na equidade e na qualidade na educação, são propostas com vistas a enfrentar os desafios econômicos e sociais de sociedades profundamente desiguais e excludentes.

Outro argumento utilizado para justificar a necessidade de processos de avaliação, no interior dos sistemas educacionais, é o de conferir às escolas maior

autonomia, ao lado do discurso da cogestão e da participação da comunidade no espaço escolar. Essas tendências, que fazem parte das características das políticas de cunho descentralizador, têm como principal objetivo desconcentrar as obrigações para com as políticas sociais das mãos do Estado, passando essas responsabilidades para a sociedade.

Portanto, considerar a qualidade da educação com base apenas nos índices das avaliações é fazer com que as lógicas do mercado e da economia se sobreponham ao direito de cada cidadão de usufruir de uma educação plena e integral; é legitimar as ambivalências e as dicotomias que circunscrevem o cotidiano político e pedagógico do contexto educacional, que reforçam os processos de exclusão e impedem grande parte da população de ter acesso a uma escola de qualidade. Sendo a educação um bem público, essencial para o ser humano, deve ser de boa qualidade para todos, haja vista que sem educação pública em quantidade e qualidade, correspondentes aos direitos essenciais de todos, não existe cidadania (DIAS SOBRINHO, 2016).

O conceito de cidadania pressupõe reconhecimento político e jurídico do qual decorrem determinados direitos, porém, Afonso (2001) ressalta que esse direito foi e continua a ser, muitas vezes, um ato arbitrário e seletivo, considerando-se características pessoais ou grupais, fatores socioeconômicos e culturais, (escolaridade, propriedade privada, raça, sexo), o que faz com que, historicamente, tenha se constituído "um processo baseado na inclusão de alguns e na exclusão de muitos" (AFONSO, 2001, p. 22). Todavia, a cidadania também se constitui "uma construção democrática de novos direitos" (ibidem).

Mesmo os dados oriundos de fontes (ou organismos) respeitáveis apresentam lacunas e fragilidades, pois há fatores que acabam sendo deixados de lado no momento das análises e dos indicadores.

Todo resultado de avaliações em larga escala deve sempre ser considerado como um indicativo do rendimento escolar. No entanto, o momento das análises as variáveis ocultas geralmente são desconsideradas, tais como a riqueza dos países (ou estados) o nível socioeconômico dos estudantes, a origem social, os investimentos públicos na educação, a formação dos professores, entre outros.

Entende-se que a globalização econômica e neoliberal fez da utilização das avaliações uma tendência mundial, tendo como objetivo subsidiar e orientar os governos quanto aos investimentos em educação, a partir dessas ações os

processos avaliativos assumiram centralidade nas políticas.

Entretanto, há que se refletir sobre o papel desses mecanismos quanto à garantia não só do acesso e permanência dos estudantes na escola, mas em relação à sua função enquanto um instrumento de gestão da garantia do direito à educação de qualidade, com base em investimentos mais amplos que envolvam principalmente formação dos professores, tecnologias, infraestrutura e equipamentos, gestão administrativa e pedagógica.

6.2 REPRODUÇÃO E MANUTENÇÃO DAS DESIGUALDADES E EXCLUSÃO NO SISTEMA ESCOLAR VIA AVALIAÇÃO

Um dos pilares do Estado democrático social, o princípio da igualdade juntamente com o da liberdade e da fraternidade constituíram a máxima da Revolução Francesa (1789), sendo consolidados na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, a qual simbolizou a ascensão política da burguesia e impulsionou grandes conquistas sociais, políticas, econômicas e culturais (AZEVEDO, 2013).

Nesses termos, o princípio da igualdade constitui um valor ético e político que se fortalece e se consubstancia no ideário democrático, onde reside o postulado de pessoa humana como ser que se distingue ou pretende se distinguir de todos os outros seres vivos, contudo, enquanto um ser social deve estar numa relação de igualdade com os demais (BOBBIO, 2002).

No entanto, embora as tendências predominantes nas políticas, de forma especial nas políticas educacionais, priorizem o discurso da igualdade e da equidade como princípios balizadores da justiça social, as funções exercidas pelo Estado estão estreitamente vinculadas aos interesses do capitalismo.

Por consequência, em tempos de globalização neoliberal prevalecem os ideais conservadores consubstanciados no igualitarismo da ideologia capitalista e nos "artifícios da ideologia dominante" (MÉSZÁROS, 2011, p. 303), a partir do que se defende a mistificação das oportunidades iguais sem as devidas garantias materiais para que essa igualdade se materialize, ou seja, é um tipo de igualdade viável dentro de uma base material controlada pelo capital (MÉSZÁROS, 2011).

Nessa perspectiva, o igualitarismo possui duas dimensões, a da igualdade de

oportunidades e a das desigualdades justas. Ambas se encontram presentes no sistema escolar enquanto extensão da sociedade de classes e são fortalecidas pelas prerrogativas do mérito, dos dons e dos talentos individuais.

Considerado em sua abstração como um fim em si mesmo, o princípio da igualdade de oportunidades, ou de chances, ou de pontos de partida, de acordo com as acepções de Bobbio (2002), "não passa da aplicação da regra de justiça a uma situação na qual existem várias pessoas em competição para a obtenção de um objetivo único, ou seja, de um objetivo que só pode ser alcançado por um dos concorrentes [...]" (BOBBIO, 2002, p. 31).

O fato é que a igualdade de oportunidades passou a ser um princípio de vanguarda nas sociedades capitalistas por ter sido propalado "como consequência do predomínio de uma concepção conflitualista global da sociedade, segundo a qual toda a vida social é considerada como uma grande competição para obtenção de bens escassos" (BOBBIO, 2002, p. 31).

Assim, todos os indivíduos de uma sociedade devem ser colocados na condição de participantes na competição pela vida, ou pela conquista do que consideram importante e necessário, a partir de posições iniciais iguais (BOBBIO, 2002).

O que não fica explícito no princípio da igualdade de oportunidades é que ele reverbera outro princípio, o da meritocracia, a partir do qual as desigualdades são consideradas justas e naturais, podendo ser superadas conforme os esforços e as conquistas individuais.

Nesses termos, temos presente no sistema escolar a igualdade meritocrática de oportunidades, a qual impera e opera de forma bastante eficiente, mas, como afirma Dubet (2008), essa igualdade pode representar uma grande crueldade para os perdedores de uma competição escolar, uma vez que se considera justo que cada um concorra numa mesma competição "sem que as desigualdades da riqueza e do nascimento determinem diretamente suas oportunidades de sucesso e de acesso a qualificações escolares relativamente raras" (DUBET, 2008, p. 1).

Sendo a igualdade meritocrática de oportunidades um dos princípios fundamentais que rege as sociedades capitalistas e sendo por elas utilizado de forma racional, eficaz e aberto na distribuição dos indivíduos nas posições sociais (DUBET, 2008), o intuito é garantir por parte dos grupos sociais economicamente desprivilegiados o entendimento e a conformação de que o Estado cumpre com seu

papel quanto ao estabelecimento da justiça social, promovendo "o restabelecimento de um 'equilíbrio' em favor dos 'fracos'" (POULANTZAS, 1985, p. 179).

Entretanto, a igualdade de oportunidades ou igualdade de chances entre os cidadãos, nada mais representa que um mecanismo político-ideológico do Estado e da classe dominante, pois, uma vez que as sociedades são marcadas por tensões e conflitos decorrentes da ordem social, política, econômica e cultural, cujas insígnias são a desigualdade e a exclusão, espera-se que, a partir da igualdade de oportunidades, as desigualdades sejam, senão suprimidas, pelo menos amenizadas.

Porém, na realidade, a desigualdade é um componente funcional e estrutural próprio do capitalismo, resultado da estratificação social, e se consolida principalmente nas extremidades da escala social (DUBET, 2005).

Nesses termos, as desigualdades reais não desaparecem, a julgar pelo fato de que "quando grupos e indivíduos têm seus destinos entregues ao livre jogo do mercado, a tendência é o crescimento das diferenças sociais, do egoísmo possessivo e das mazelas características da sociedade capitalista" (AZEVEDO, 2013, p. 131). Assim, é ilusório acreditar que as desigualdades possam ser extintas, até porque, ao capitalismo não interessa que as relações sociais ocorram horizontalmente, mas sim, que sejam relações de poder, antagônicas e de dependência.

De acordo com Dubet (2005), para melhor compreender esse papel não se podem analisar somente as consequências escolares das desigualdades sociais, pois os efeitos sociais das desigualdades escolares são fatores substanciais nessa análise, de forma especial os efeitos não igualitários, que mesmo diante de uma proposta de oferta escolar homogênea, beneficiam alunos já privilegiados por conta do seu capital social, cultural e econômico, o que faz com que os fatores de classe sejam os que mais prevalecem no processo de desigualdade escolar, seguidos dos fatores relacionados ao estabelecimento de ensino, à gestão escolar, aos professores, entre outros.

Dessa forma:

[...] a escola acrescenta às desigualdades sociais suas próprias desigualdades. Por muito tempo, pensamos que uma oferta igual pudesse produzir igualdade. Hoje percebemos que não só ela não é realmente igual, mas que sua própria igualdade pode também produzir efeitos não igualitários somados aos efeitos que ela deseja reduzir. Deslizamos assim, [...] para uma filosofia política menos centrada na igualdade que na equidade (DUBET, 2005, p. 23).

À medida que a escola contribui para propiciar mais vantagens aos estudantes já privilegiados social e culturalmente (BOURDIEU, 2015) acentua as diferenças de classe e cria um "sistema de pertença hierarquizada" (SANTOS, 2013, p. 280) baseado na desigualdade e na exclusão. Enquanto a desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social, a exclusão implica um sistema de segregação, também hierárquico (SANTOS, 2013).

Tanto o sistema de integração quanto o de segregação requerem a internalização dos valores (*habitus*) incutidos pela ideologia da consciência de classe para operarem como fatores de conservação e reprodução social.

Nesse sentido, temos um movimento dialético que envolve a tríade integração, segregação e internalização como base de sustentação da sociedade de classes, a qual por sua vez, em parceria com o Estado e com a escola, utiliza-se de mecanismos ideológicos de gestão da desigualdade e da exclusão "que permitam controlar ou manter dentro de certos limites esses processos" (SANTOS, 2013, p. 82).

O que é interessante perceber, a partir da reflexão sobre os sistemas de integração ou de segregação (desigualdade e exclusão), é que o sistema escolar desenvolve a internalização desses processos por meio de políticas compensatórias e pelo discurso da igualdade meritocrática de oportunidades. Porém, tanto a lógica compensatória quanto a meritocrática só fazem intensificar a polarização ou dualidade escolar, decorrentes da diferenciação do ensino ministrado nas diferentes parcelas populacionais, e instalar o "*apartheid* escolar" (GENTILI, 2001, p. 37).

Por conta da difusão e *implementação* de ações políticas e pedagógicas que transformam e legitimam os "privilégios socialmente condicionados em mérito, dons e talentos individuais" (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p.9), a existência de uma escola para pobres e outra para ricos passa a ser aceita como um pacto de conformidade entre as classes sociais, o sistema escolar e o Estado,

Uma vez garantida uma escola gratuita que proporcione o mínimo necessário para que as camadas mais pobres atinjam a formação básica para ingressarem no mercado de trabalho, o Estado cumpre com seu papel político e social, mesmo que eticamente esse papel seja inexistente. Para as classes mais favorecidas economicamente são reservadas as escolas de maior qualidade, haja vista que essas classes pagam por ela.

Por trás da lógica da educação como mercadoria, encontra-se velado o

objetivo de reafirmar a hierarquização da sociedade de classes por meio da oferta de uma educação com qualidade desigual. Para os estudantes já privilegiados assegura-se a perpetuação dos privilégios (BOURDIEU; PASSERON, 2014); para os estudantes desprovidos desses privilégios, reserva-se a formação profissional, a educação para o consumo e produção setorial, que, como consequência, cria gente deseducada para a vida (SANTOS, 2007).

A intencionalidade na oferta de uma educação desigual por parte do Estado e da sociedade encontra na ação pedagógica da escola e nos processos de avaliação aliados impetuosos, que se utilizam da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural dominante para atribuírem legitimidade e normalidade às desigualdades, considerando-as como justas. Assim, à medida que as ações políticas e pedagógicas em curso no interior da escola se ocupam de internalizar o arbitrário cultural dominante com vistas à reprodução e conservação da estrutura social, o reconhecimento da legitimidade e a inculcação dessa cultura por parte dos indivíduos representam as vias para a integração e segregação, mesmo que as desigualdades se mantenham. Caso esse processo não se efetive, a exclusão toma forma.

Porém, o sistema escolar só consegue impor esse reconhecimento "no caso em que sua ação se exerce sobre classes sociais ou frações de classe que não podem lhe opor nenhum princípio concorrente de hierarquização" (BOURDIEU, 2012a, p. 177).

É um círculo dialético que não se rompe. Ao mesmo tempo em que as políticas educacionais valem-se do discurso do direito de todos a uma educação de qualidade, essa mesma educação é transformada num instrumento de garantia da diferenciação dentro de uma sociedade estratificada. Essa sociedade, por sua vez, faz da educação um mercado lucrativo e também estratificado, pois se vende educação para todas as classes conforme seu poder aquisitivo, e o Estado regula todos esses processos de forma a garantir que cada classe social se mantenha no seu devido lugar.

No processo de mercadorização da educação, a relação estabelecida com o sistema escolar se fundamenta na legitimação dos mecanismos que contribuem para a manutenção da ordem e reprodução social.

Seguindo a mesma lógica da desigualdade, a exclusão também é uma das principais consequências da mercadorização da educação; opera impedindo o

acesso aos bens materiais e simbólicos produzidos pela sociedade, e é também responsável pela manutenção das dilacerações da ignorância que assola grande parte da população que não tem acesso a esses bens.

As consequências desse processo têm se materializado na redefinição do papel do Estado numa perspectiva cada vez mais reguladora das políticas educativas, que, por meio do fortalecimento das avaliações (testes estandardizados e exames nacionais) e da divulgação midiática dos seus resultados, tem suscitado a mercadorização e a diversificação global da educação.

Nesse sentido, Ball (2014) adverte que os Estados neoliberais, por serem produtores de mercado e facilitadores de negócios educacionais globais, estão cada vez mais envolvidos na facilitação, na extensão e na gestão de mercados, tomam frente nas agendas do setor público e defendem a lógica de mercado e o lucro como recursos necessários à reforma e revitalização desse setor. Por esse motivo "o mercado da educação já não é apenas uma questão de escolha e de concorrência entre instituições de ensino" (BALL, 2005a, p. 11), mas sim, "um novo e importante instrumento de acumulação capitalista com consequências perversas previsíveis" (AFONSO, 2010, p. 1151).

Essas ações políticas, que se estendem para o âmbito pedagógico, muito têm contribuído para o fortalecimento do processo de diferenciação no contexto escolar, referendando a avaliação como o principal instrumento utilizado para validar as desigualdades consideradas justas e, conseqüentemente, para justificar a exclusão. De forma especial, as avaliações em larga escala têm se destacado como um eminente *modus operandi* na manutenção das desigualdades sociais frente aos processos educativos, considerando-se a publicização dos resultados dessas avaliações como instrumentos de classificação e cultura de ranqueamento.

A posição de destaque ocupada pela avaliação deriva do acirramento das relações econômicas no interior das políticas educacionais, as quais são chanceladas a nível nacional e internacional pelo contexto neoliberal contemporâneo. O destaque dado à necessidade de melhoria da qualidade da educação como requisito para o desenvolvimento econômico tornou-se fator preponderante na justificativa para a realização das avaliações. Nesse caso, o conceito de qualidade do campo econômico é deslocado para o campo da educação.

À vista disso, há que considerar que é inegável a influência dos Organismos

Internacionais (Banco Mundial, OCDE, Unesco, Cepal, entre outros) no alinhamento da qualidade da educação às exigências do mercado, dada a importância que esses organismos atribuem à necessidade de se garantir uma educação de qualidade, bem como seu monitoramento como estratégia para o desenvolvimento econômico.

É importante ressaltar que a legitimação dos resultados escolares encontra cumplicidade não apenas entre os formuladores das políticas ou entre os que influenciam sua formulação, mas também entre as muitas práticas pedagógicas para além da avaliação, às quais, por sua vez, utilizam o poder da violência simbólica como instrumento de conformação do *habitus*, de forma a forjar a incorporação das marcas da posição social ocupada pelos indivíduos e naturalizar as diferenciações entre as estruturas sociais considerando-as justas, dando origem à desigualdade (BOURDIEU; PASSERON, 2012), e contribuindo para que a delimitação de divisas entre os incluídos e os excluídos seja uma das características mais sobressalentes das sociedades contemporâneas ocidentais.

Compreender, portanto, que a realidade contraditória, e muitas vezes dissimulada, que permeia o sistema escolar induzindo à incorporação de um conjunto de disposições que passam a compor a natureza dos indivíduos, requer admitir que a "ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica" (BOURDIEU, PASSERON, 2012, p. 27) na medida em que impõe de forma arbitrária e conveniente a cultura da classe dominante e exige, por meio dos resultados das avaliações em todas suas dimensões, a comprovação da inculcação ideológica que ela apregoa.

Entretanto, é interessante perceber que a violência simbólica que está por trás do processo de exclusão e desigualdade é exercida a partir de certa cumplicidade entre os que a praticam e aqueles que a sofrem (BOURDIEU, 2015). A conformação por parte dos indivíduos em relação aos resultados escolares, os quais definem as margens entre o êxito e o fracasso, entre os incluídos e os excluídos, é uma produção consentida; ou seja, há uma condescendência quanto ao processo de exclusão em decorrência da legitimidade que se atribui ao mérito, aos dons e aos talentos individuais, "passa-se a crença de que os excluídos assim o são porque se excluem" (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 44).

Por meio da ideologia do dom e da meritocracia, a sociedade e o sistema escolar creditam ao indivíduo a responsabilidade única pelo seu desempenho escolar, dissimulando a origem das diferenciações que geram as desigualdades

sociais e, por conseguinte, as escolares, às quais são constituídas efetivamente, por fatores que compõem o sistema capitalista.

Consoante a isso, tanto a exclusão quanto a desigualdade são vistas como uma consequência objetiva resultante do baixo desempenho escolar, justificado pela falta de mérito, que, de acordo com as análises a partir dos resultados obtidos nas avaliações, decorre tão somente da incapacidade intelectual ou da falta de talentos e/ou de esforço por parte do indivíduo.

De acordo com o exposto, para Bourdieu (2015), a responsabilidade pelas diferenças de êxito escolar atribuída ao mérito e ao dom, desconsidera o privilégio cultural como um legado que contribui para o sucesso escolar, fazendo com que se ignore que é esse privilégio que assegura a propriedade dos valores implícitos e interiorizados por meio da herança cultural, e que também caracteriza o *habitus* frente o capital cultural e à escola.

Dessa forma, é o *habitus* primário, ou seja, aquele que se formou desde a primeira educação e que expressa o nível cultural global da família, o responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar, e consequentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2015, p. 46).

Entretanto, haja vista que o *habitus* não é imutável, a autoridade exercida pela ação pedagógica e objetivamente reconhecida como legítima, funciona como um mecanismo de inculcação, o qual visa produzir mudanças no *habitus* por meio de um poder arbitrário de imposição, ou seja, por meio de uma violência simbólica, que se manifesta como legítima e, assim, reforça o poder arbitrário que a estabelece e que ela própria dissimula (BOURDIEU; PASSERON, 2012).

A aparente legitimidade da ação pedagógica reforçada pela avaliação, principal subterfúgio que o sistema escolar utiliza para normalizar os processos de seleção no seu interior, ganha respaldo da sociedade, a qual desconhece o poder arbitrário dessa ação e a quem se impõe a "ideologia dominante da cultura legítima como única cultura autêntica, isto é, como cultura universal" (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 62).

A credibilidade dada às ações que emanam do sistema escolar e das políticas que o regem (sendo uma delas as de avaliação) resulta da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural cuja origem e características pertencem à classe dominante. Esses princípios são reafirmados pelas atuais políticas educacionais, principalmente as internacionais, para as quais a função social da escola, além de

ser a de ensinar é também a de promover a justiça social (OLIVEIRA, 2009b), além de ser creditado à escola o papel de instituição viabilizadora da ascensão dentro da escala social.

Diante de tal perspectiva, Bourdieu (2015, p. 54) afirma que "essa atitude com relação ao futuro se faz presente e se impõe progressivamente a todos os membros de uma mesma classe [...] tudo concorre para conclamar aqueles que, como se diz, 'não têm futuro', a terem esperanças 'razoáveis'".

Entretanto, o autor alerta para o fato de que:

Em outros termos, a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condiciona as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social – e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo), que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas (BOURDIEU, 2015, p. 54).

Diante dessa realidade, o discurso das políticas educacionais é marcado pela retórica da educação básica de qualidade para todos, expressa nos documentos oriundos dos organismos internacionais e nas políticas educacionais vigentes, aparece como requisito para a inclusão, cidadania plena e como elemento fundamental para redução das desigualdades. Entretanto, têm se consubstanciado num projeto educacional centralizado nos resultados das avaliações externas (Saeb, Enem, Pisa) como indicadores da qualidade da educação.

As forças que emanam dos organismos internacionais em parceria com a economia capitalista e que atuam na definição das relações políticas e econômicas que envolvem a constituição do sistema educacional, têm impulsionado o protagonismo da avaliação como um dos instrumentos mais eficazes na introdução de reformas na educação, com vistas à melhoria da sua qualidade e conseqüente processo de mercadorização desse sistema.

Na agenda globalmente estruturada pelos organismos internacionais para a educação, de forma especial pelo Banco Mundial, a qualidade é considerada o "fulcro dos investimentos na educação" (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4), o que requer o alinhamento da gestão, do financiamento e dos mecanismos de monitoramento do sistema educacional com vistas à obtenção de resultados e retorno econômico.

No que diz respeito aos ganhos a serem obtidos, a aprendizagem é o principal objetivo, sendo a avaliação a principal estratégia de gestão utilizada como instrumento de verificação da qualidade, bem como da eficiência e da eficácia dos sistemas de ensino quanto ao cumprimento desse objetivo.

Nesses termos, o conceito de qualidade, que passou a ser mercantilizado (GENTILI, 2010), se transformou no pilar das reformas educacionais, cujos discursos estão ancorados em ideologias e opções políticas de cunho neoliberal que defendem a imposição de critérios de qualidade advindos do mercado.

Nesse sentido, supostamente, a qualidade da educação é passível de ser medida, o que por sua vez requer um sistema padronizado de medição e avaliação.

Ao se estabelecer a avaliação como mecanismo de verificação e controle da qualidade da educação, atrelaram-se os resultados ao financiamento, e este, por sua vez, aos parâmetros de produtividade vinculados à lógica economicista e utilitarista das competências.

Os valores e a lógica de mercado cada vez mais ganham destaque e se fazem presentes nos âmbitos macro e micro da gestão da educação, projetando-a como um valioso investimento econômico, um mercado promissor em expansão, que atua em favor do capitalismo e das relações políticas e econômicas.

No contexto de tais interpretações, ficam explícitas as influências e os interesses dos organismos internacionais no valor mercantil da educação e, conseqüentemente, na gestão e nas políticas educacionais.

Diante da premissa de que os investimentos em educação produzem crescimento econômico, e, como resultados, contribuem para a redução da pobreza e da desigualdade, a estratégia utilizada pelas políticas educacionais, propostas por esses organismos, centra-se na melhoria da qualidade da educação, cujo produto é a aprendizagem.

A necessidade de ajustar a educação ao mercado suprime a função social e política da educação, que ao invés de promover mudanças e transformações na vida das pessoas, como afirma Mészáros (2008):

[...] tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema (MÉSZÁROS, 2008, p. 15).

A mercadorização da educação tem conseqüências perversas que impedem o

cumprimento dos princípios que regem uma educação verdadeiramente democrática: igualdade, liberdade, autonomia, gratuidade, qualidade e participação (BRASIL, 1996).

Além da insubordinação aos princípios descritos acima, outra consequência da transformação da educação em mercadoria é a intensificação dos processos regulatórios por parte das políticas educacionais, as quais têm se utilizado da avaliação como mecanismo de controle, reprodução e conservação da hierarquia social, e, por conseguinte, de normalização das desigualdades, consideradas justas em decorrência dos resultados escolares.

Entretanto, para além do processo de desigualdade como uma categoria que compõem a realidade educacional, os processos de exclusão se configuram uma extensão da normalização da desigualdade, cujos pressupostos assentam na lógica da neutralidade do sistema educacional quanto aos processos de seleção que nele ocorrem.

Nesse sentido, Dubet (2003, p. 44) afirma que:

[...] a exclusão escolar é o resultado 'normal' da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Nesse sentido, a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão.

Nessa perspectiva, a avaliação tem sido a mola mestra que sustenta o projeto social hegemônico e acentua os mecanismos da desigualdade e da exclusão, haja vista que é por meio da avaliação que ocorre a comprovação da aquisição ou não das competências e habilidades necessárias ao mundo competitivo da sociedade capitalista globalizada.

Assim, transformada em um investimento que gera lucros em diversos setores, a educação, ancorada nos processos de avaliação que têm como função legitimar os resultados escolares, tornou-se instrumento de consumação de um projeto hegemônico de sociedade, consolidado pela integração econômica, social, cultural e política decorrente da globalização. Projeto esse que em nada tem contribuído para extinguir as máculas deixadas pelo obscurantismo do desconhecimento e pela falta de garantias para a efetivação do direito de todos à educação de qualidade.

Diante da complexidade que envolve a constituição do sistema escolar e as

relações políticas, econômicas e sociais com ele estabelecidas, a principal reflexão é sobre o papel da escola na produção e na reprodução das desigualdades, via mecanismos de avaliação, resultando no processo de exclusão por conta do aumento substancial da quantidade de crianças e jovens, que devido ao fracasso escolar, são deixados à margem da escola e na escola.

Diante do fato de que nenhuma avaliação é neutra ou desprovida de valores ou ideologias, sempre será recorrente em toda e qualquer proposta de avaliação a presença de pressupostos acerca de notas, rendimentos ou resultados a serem alcançados, o que, de forma implícita ou explícita, expressa uma determinada concepção de educação.

Se concebermos a função da avaliação a partir da sua dimensão ética e política, a lógica que a define carrega a marca de uma educação democrática, ancorada nos princípios "da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo" (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 20). A qualidade, nessa perspectiva, não é um privilégio, mas um direito e uma conquista que resulta dos esforços coletivos. É uma qualidade socialmente referenciada.

Nesse sentido, a avaliação é "um sistema simbólico estruturado e estruturante de comunicação e de conhecimento que cumpre a sua função política [...]" (BOURDIEU, 2012a, p. 10), e, nesse caso, essa função está alinhada aos princípios da igualdade, do direito, da inclusão e da emancipação.

Porém, se considerarmos apenas a acepção técnica da avaliação como instrumento de medida, classificação, seleção e eliminação, a avaliação passa a ser um sistema simbólico com poder de impor e de inculcar, o qual cumpre a função política de:

[...] imposição ou de legitimação da dominação, e que contribui para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica), dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a "domesticação dos dominados" (BOURDIEU, 2012a, p. 11).

Por esse ângulo, a avaliação exerce um poder arbitrário de imposição que é desconhecido como tal e se legitima por meio de significações simbólicas de poder e autoridade, sendo utilizada pelo sistema escolar como um dos mecanismos mais eficientes de inclusão ou de exclusão, pois enquanto instituição que representa o ideário neoliberal tem por função selecionar, mesmo que de forma aberta ou velada.

Romão (2011), utilizando-se de Gramsci (1977, p. 801) para se referir à escola como um dos "aparelhos privados da hegemonia" ⁶⁴, destaca que essa instituição, por meio de um sistema de avaliação que aprova ou reprova, cria e fortalece consensos discriminatórios ao fazer com que o indivíduo interiorize e tome para si a culpa pelo fracasso escolar, além de promover um "tráfico ideológico, pela 'universalização' da visão de mundo e dos valores dominantes que inocula nos retidos no sistema" (ROMÃO, 2011, p. 54).

É nessa vertente de avaliação que se forjam as desigualdades escolares, sustentadas por um projeto hegemônico de escola e de sociedade, a partir do qual são tecidos os discursos que defendem uma escola igualitária para todos. A homogeneidade e a imposição de um projeto institucional pautado na colonialidade do saber contribuem para a subalternização dos sujeitos e para a conservação social.

Conquanto, é o processo de incorporação e inculcação do *habitus* que o sistema escolar requer do indivíduo que dimensiona os graus de êxito ou de fracasso, os quais são resultantes dos mecanismos de avaliação, seleção e eliminação, que, direta ou indiretamente, são exercidos de forma desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 2015).

Dessa forma, embora tanto as vantagens quanto as desvantagens que circundam a vida escolar estejam relacionadas e influenciadas por fatores próprios do sistema escolar, elas são cumulativas. Portanto, a diferenciação que a escola estabelece entre os estudantes e a definição do êxito ou do fracasso escolar são marcadas por domínios que extrapolam os muros da escola, ou seja, de acordo com Bourdieu (2015), essas diferenciações são caracterizadas e definidas principalmente pela origem social.

No entanto, para além da origem social, tanto as vantagens quanto as desvantagens que circundam a vida escolar são cumulativas e estão relacionadas a outros fatores que exercem influência sobre os destinos escolares, entre eles a avaliação, a qual tem o poder de transformar as vantagens e desvantagens sociais

⁶⁴ De acordo com Romão (2011, p. 54) a concepção marxista de Estado foi enriquecida por Antonio Gramsci, que ampliou o entendimento de Estado, entendendo-o como sociedade política e também como sociedade civil. Enquanto sociedade política, o Estado opera por meio de seus aparelhos burocrático-militares como forma de permitir a coerção por parte das classes dominantes, já como sociedade civil, o Estado propicia a hegemonia de forma consensual, para tanto, utiliza-se de diversos tipos de organizações – sistema escolar, igreja, sindicatos, partidos políticos, meios de comunicação de massa, entre outros.

em vantagens e desvantagens escolares (BOURDIEU, 2015).

A diferenciação e a desigualdade que marcam o processo de seleção e eliminação ficam mais evidentes quando se analisam dados do censo escolar da educação básica em comparação aos dados do censo do ensino superior⁶⁵. Uma grande parte dos jovens que ingressam no ensino médio não dá continuidade aos estudos no ensino superior.

As causas que levam esses estudantes a não continuarem os estudos após o ensino médio são inúmeras, dentre elas pode-se considerar: a não conclusão do ensino médio no tempo certo, a interrupção dos estudos por motivo de trabalho, a falta de condições financeiras para se manter em um curso de graduação, uma vez que o número de vagas em universidades públicas é escasso (750.850 vagas em instituições públicas contra 9.911.651 vagas em instituições privadas em 2016, conforme dados do Ministério da Educação⁶⁶). No que pese todos os fatores condicionantes, o que fica evidente é o processo de exclusão decorrente das desigualdades que cada vez mais se fazem presente no espaço da educação, impedindo a igualdade de condições para a permanência e continuidade exitosas no espaço escolar.

Não obstante, como afirma Bourdieu (2015), não basta anunciar e denunciar a desigualdade que se faz presente na realidade e no contexto escolar; é substancial descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças e jovens desfavorecidos desse espaço, e, conseqüentemente, de outros espaços da sociedade.

Dessa forma:

[...] para explicar completamente o processo de seleção que se opera seja dentro do sistema de ensino seja como referência a esse sistema, é preciso levar em conta, além das decisões expressas pelo tribunal escolar, as condenações por privação ou com prorrogação que se infligem as classes populares eliminando-se de começo ou condenando-se a uma eliminação final quando se engajam nas trilhas ligadas às chances mais fracas de

⁶⁵ De acordo com os dados do Censo escolar, no ano de 2013 ingressaram no Ensino Médio 14.132.443 estudantes. No ensino superior, no ano de 2016, ingressaram 2.985.644 estudantes. Dos estudantes que ingressaram no Ensino Médio em 2013, 11.146.799 estudantes não ingressaram no Ensino superior. Dados da educação superior disponíveis em: <<http://stat.correioweb.com.br/euestudante/censo/2016/notas-estatisticas-censo-da-educacao-superior-2016.pdf>>. Acesso em 21 set. 2017. dados da educação básica disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/web/quest/censo-escolar>>. Acesso em 21 set. 2017.

⁶⁶ INEP. Notas Estatísticas: censo da Educação Superior 2016. Disponível em: <<http://stat.correioweb.com.br/euestudante/censo/2016/notas-estatisticas-censo-da-educacao-superior-2016.pdf>>. Acesso em 21 set. 2017.

escapar ao veredito negativo do exame (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 192).

Portanto, é preciso evitar a ilusão de que a escola é uma instituição dotada de neutralidade e autonomia, que embora investida da função de transmitir o saber sistematizado, a cultura letrada e o saber científico, como reitera Saviani (2010), essa escola está inserida em uma sociedade de classes. Sendo a ela subordinada e por ela controlada, seus interesses dizem respeito à manutenção da hierarquia social. É, portanto, ingênuo acreditar que essa escola seja a expressão das aspirações das classes desprivilegiadas. O modelo de escola em vigência é racional e tem por função formar indivíduos qualificados e adaptados às exigências do mercado.

Nessa escola, a avaliação, as normas e a lógica prevalecente pertencem à classe dominante e têm por objetivo distanciar das oportunidades de permanência no sistema escolar aqueles cuja origem e valores não pertencem a classe dos privilegiados.

O exame, nessa escola "exprime, inculca, sanciona e consagra os valores solidários com uma certa organização do sistema escolar, com uma certa estrutura do campo intelectual e, através dessas mediações com a cultura dominante" (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 172).

Foram discutidos nesse capítulo os efeitos e resultados das Políticas de Avaliação da Educação Básica no contexto da prática. Após a análise e reflexão sobre os índices e indicadores produzidos a partir dos dados das avaliações externas (Saeb e Pisa), infere-se que um dos principais efeitos que as políticas de avaliação da educação básica têm produzido é a ampliação das desigualdades e dos processos de exclusão, enquanto características de uma sociedade diferenciada, que se estendem para o contexto escolar, cuja função é manter e reproduzir a hierarquia social.

7 CONCLUSÃO

As Políticas de Avaliação para a Educação Básica constituíram o objeto de investigação dessa tese, para a qual se estabeleceu a seguinte problemática: de que forma os contextos que influenciam e produzem os processos regulatórios de avaliação intensificam as tensões entre a garantia do direito à educação e os processos de exclusão?

Os argumentos construídos na elaboração de respostas ao problema que orientou a investigação nos permitiu defender a tese de que **os processos regulatórios de avaliação intensificam as tensões entre a garantia do direito à educação e os processos de exclusão.**

A argumentação foi referendada na análise das políticas de avaliação, a partir do ciclo de políticas que possibilitou o entendimento das relações estabelecidas nos diversos contextos pelos quais essas políticas circulam (contexto da influência, contexto da produção do texto, contexto da prática e dos resultados), desde sua formulação, até sua efetivação.

A partir da análise do contexto da influência nas políticas educacionais, no qual reverberam princípios fundamentados na ideologia neoliberal e no processo de globalização como mecanismo de reordenamento mundial, foi possível a compreensão sobre como essas influências fizeram emergir a necessidade de reformas que têm alterado substancialmente a configuração do Estado. Conseqüentemente, a função do Estado passa a ser de Estado-avaliador, o qual, prioritariamente, controla e fiscaliza, nesse movimento, a avaliação adquire maior visibilidade e centralidade.

Nessa nova configuração, as repercussões no campo educacional são no sentido de regulação e monitoramento dos sistemas de educação, com o objetivo de assegurar maior eficiência e controle da qualidade, a qual passa a ser aferida pelas avaliações externas, cujos resultados são representados sob a forma de índices. Por consequência, a centralidade da avaliação é reforçada pelo contexto político como forma de se imprimir na educação um caráter de competitividade voltado para o desenvolvimento econômico.

Assim, destacamos no estudo, do contexto da influência, as relações políticas em educação e o papel das Organizações Internacionais na definição das políticas

para a Educação Básica no Brasil, de forma especial o papel do Banco Mundial – BM; da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE; da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – Cepal; da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, como principais agências que têm influenciado a formulação das políticas educacionais.

A inserção da educação nos projetos desses organismos teve como propósito o ajuste estrutural do capital via reformas nas ações políticas do Estado, com vistas ao desenvolvimento econômico sustentável, resultando na definição de diretrizes políticas sustentadas nas Declarações e Fóruns Mundiais de Educação para Todos, com destaque para a Declaração de Jomtien (1990), de Nova Delhi (1993), Dakar (2000) e de Incheon (2016).

Desde então a educação passou a ser considerada como um direito fundamental de todas as pessoas e essencial para o exercício de todos os outros direitos, em razão do que se julgou imprescindível que as necessidades básicas de aprendizagem em todos os níveis de ensino, associadas à melhoria da qualidade da educação, fosse o principal objetivo a ser atingido, considerando a universalização do acesso à educação básica, da equidade e da garantia de resultados efetivos na aprendizagem.

Assim, o compromisso com os princípios e com os propósitos da Educação para Todos foi assumido pelas instâncias políticas de diversos países. No Brasil não foi diferente, Educação para Todos foi priorizada em todas as legislações educacionais, sendo seus princípios tomados como representação da democratização do ensino e traduzidos em políticas de massificação.

No que pese a intenção de estender o acesso à educação para todos, as políticas de universalização ou de massificação escolar nada mais representam do que um processo latente de exclusão que compromete a garantia do direito à educação de qualidade, conjugando esse direito em segundo plano e intensificando as desigualdades por elas desencadeadas.

Portanto, não podemos nos furtar de constatar o fato de que os objetivos da Educação para Todos impulsionaram a necessidade de implantação de sistemas de avaliação como forma de melhorar e garantir a qualidade da/na educação, cujos pressupostos seguem a lógica econômica com base na eficiência e produtividade. Como resultado os processos de avaliação passaram a ser supervalorizados e utilizados como mecanismo de controle e monitoramento do rendimento escolar.

Nessa conjuntura, na contramão da sua função enquanto prática social que intenta a formação cidadã dos sujeitos históricos, a educação e a escola foram remodeladas para atender as transformações sociais, políticas e econômicas decorrentes da globalização neoliberal, tendo a avaliação como instrumento de legitimação dos processos de diferenciação que decorrem dos resultados escolares.

Assim, se pode inferir que os resultados escolares perfazem um dos principais fatores que mais têm produzido impactos na formulação e reprodução das desigualdades, bem como na intensificação dos processos de exclusão, obstaculizando o direito à educação de qualidade para todos.

Nesse contexto, os indivíduos mesmo tendo acesso à escola e permanecendo nela por anos, quase nada aprendem em relação aos conhecimentos básicos, necessários para a vida em sociedade. A escola deixa, portanto, de ser espaço de acesso à cultura para se tornar o espaço do batismo do capital cultural dominante. Pois, embora sustentado na retórica da democratização, o direito à educação básica que passou a ser assegurado pela Constituição Federal de 1988 e reiterado pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996, é de fato garantido apenas no que diz respeito ao acesso igualitário para todos.

Entretanto, a garantia tão somente do acesso não representa o direito à educação de qualidade, ao contrário, só faz intensificar outro tipo de exclusão, a exclusão intraescolar. Antes evidente em decorrência do fato de que os estudantes se retiravam ou eram expulsos do sistema escolar, o atual processo de exclusão se apresenta velado por conta da exclusão que ocorre dentro do próprio sistema escolar.

Essas tensões e contradições presentes nos textos das políticas educacionais e nos discursos acerca do direito à educação são perceptíveis principalmente na "estrutura da distribuição diferencial dos benefícios escolares" (BOURDIEU, 2015), uma vez que educação e a escola, por meio da produção do fracasso escolar comprovado pelos resultados acadêmicos e pela lógica meritocrática, têm cumprido com muita eficiência seu papel de garantidora dos privilégios das classes favorecidas.

Nesse caso, na forma da lei, abrem-se as lacunas que impedem a efetivação do direito à educação de qualidade, quando o que se garante, de fato, é apenas o acesso. Um dos fatores que comprova que o direito à educação não se efetiva, ou pelo menos não da forma como deveria, é a extrema preocupação por parte das

políticas com a parametrização da qualidade, que, alinhada à lógica do mercado, é mensurada por meio das avaliações e representada em forma de índices.

Portanto, a educação de qualidade enquanto direito é, dessa forma, tensionada, tanto pelas políticas educacionais quanto pelas práticas pedagógicas. As políticas educacionais, embora reafirmem o direito à educação como subjetivo e inalienável, induzem às prerrogativas de mérito e de dom e reforçam processos de diferenciação e de exclusão, dentro do sistema educacional. As práticas pedagógicas, por sua vez, fazem uso desse mesmo discurso para justificar a falta de qualidade quanto ao atendimento às diversidades.

Assim, nessa tese infere-se que as políticas educacionais nacionais, de forma especial as de avaliação, ancoradas nas políticas internacionais, cujos pressupostos, ideologias e opções políticas são próprios da globalização neoliberal, prescrevem um conjunto de regras e valores que integram as bases para um projeto político e pedagógico subordinado ao mercado e à economia global.

Quanto aos efeitos e resultados das Políticas de Avaliação da Educação Básica no contexto da prática, após a análise e reflexão sobre os índices e indicadores produzidos a partir dos dados das avaliações externas (Saeb e Pisa), conclui-se que um dos principais efeitos que as políticas de avaliação têm produzido é a ampliação das desigualdades e dos processos de exclusão, enquanto características de uma sociedade injusta.

Nesse sentido, os resultados obtidos nas avaliações, têm servido tanto para o Estado quanto para a sociedade como um instrumento de apropriação de um discurso de qualidade utilizado para o exercício do controle e da vigilância sobre os sistemas de ensino; concomitantemente, esse mesmo discurso serve como dispositivo que normaliza as desigualdades e a exclusão, que são também legitimadas por meio de artefatos de comparação, classificação e seleção praticados pelo sistema escolar, como uma extensão da ordem social vigente.

À vista disso, consideramos que os mecanismos de avaliação que validam a suposta qualidade da educação aferida por meio de índices revelam as fragilidades de um sistema educacional que se furta à sua real função social em termos de educação pública, democrática e de qualidade para todos.

Entendemos a necessidade de reflexões sobre a função que a avaliação tem assumido no contexto político e pedagógico, sustentamos que precisamos avaliar a avaliação a partir do que temos como resultados e pressupostos e destacamos que:

- 1.A avaliação prioriza processos que envolvem competências passivas de serem medidas em detrimento dos processos de formação e desenvolvimento humano.
- 2.A avaliação tomada em sua forma de medida tem sido utilizada para validar resultados que impactam na vida dos estudantes, os quais são aprovados ou reprovados, considerados aptos ou inaptos. Essa função da avaliação faz com que as desigualdades sejam vistas como normais e justifica o processo de exclusão no sistema escolar.
- 3.A avaliação, principalmente a avaliação externa, conforma alguns conhecimentos como mais importantes ou mais necessários que outros, por conseguinte, os currículos são reformulados, tendo como parâmetro os conteúdos dessas avaliações, reduzindo as experiências escolares e colocando o foco no programa a ser cumprido, depreciando o significado do conhecimento e da aprendizagem.
- 4.A avaliação que classifica, seleciona e exclui tira do estudante o seu valor enquanto ser humano e o destitui da função de sujeito no processo do conhecimento para transformá-lo em objeto a ser avaliado, o qual poderá ser incluído ou excluído, aproveitado ou descartado pelo sistema escolar.
- 5.A avaliação que, tomada em seu modelo conservador, é praticada no contexto escolar, muito tem contribuído para a intensificação das desigualdades e ampliação dos processos de exclusão.
- 6.A centralidade dos processos de verificação do rendimento escolar por meio de sistemas de avaliação como o Saeb e o Pisa, tem reforçado o papel coadjuvante da avaliação na ocultação do fracasso escolar, pois tem conformado currículos mínimos e acentuando cada vez mais a diferenciação entre os sujeitos e a forma como a escola reformula a desigualdade.

Em síntese, muitos são os fatores que fazem com que políticas educacionais com foco na universalização, as quais garantem apenas o acesso à escola, não sejam suficientes para a superação da exclusão como um efeito das desigualdades sociais, que dessa forma se mantêm e são reforçadas no contexto educacional. E, tampouco, representam a efetivação da garantia do direito à educação de qualidade social.

Diante das desigualdades que acompanham a emergência de uma sociedade cada vez mais competitiva, que exclui mais do que inclui e que se articula em uma arena de discursos os quais orientam o alinhamento da educação à lógica de mercado e à obtenção de benefícios econômicos que esta possa vir a garantir, o

fortalecimento da legitimidade dos direitos é urgente.

Destarte, o grande desafio imposto às políticas educacionais, de modo especial às de avaliação, diz respeito à efetivação da garantia do direito à educação para além das medidas de universalização, que, fundamentadas no discurso da equidade como sinônimo de igualdade, apenas têm promovido a ampliação do acesso à educação.

À vista disso, o que torna tênue a linha que separa a inclusão da exclusão é o círculo dialético, no qual se situa a contradição entre a retórica do direito ao acesso à educação e a efetivação da garantia do direito à educação de qualidade.

As dificuldades impostas à garantia do direito à educação e à melhoria da sua qualidade repousam no fato de que a sociedade e os próprios profissionais que atuam na educação parecem não ter clareza da real função da escola, sequer do que representa a qualidade, nesse contexto, haja vista a definição de qualidade a partir de sua parametrização e de sua representação em forma de índices.

A realidade do sistema escolar exige transformação, e essa transformação depende da superação das desigualdades e da exclusão, mas primeiramente, há que se reconhecer que essas desigualdades são um projeto da própria sociedade, a qual as produz como meio de perpetuar determinados valores, formas de poder e subordinação que garantam e mantenham a hierarquia social e os interesses da classe dominante.

Dessa forma, compreendemos que as tensões entre a avaliação, suas políticas e os processos de desigualdade e de exclusão, que se instalam a partir de ações que inibem ou coíbem o direito à educação de qualidade social, exigem que se enxergue a escola como um espaço sociocultural, onde o convívio com as diferenças ocorre, porém, também onde as desigualdades se manifestam e por vezes se acentuam.

Por esse motivo, é imperativo pensar a relação educação/cultura/sociedade para além do contexto monolítico característico das políticas neoliberais, onde as diferenças, muito embora contempladas nos textos legais, se tornam as principais causas que legitimam a exclusão das classes desfavorecidas dos espaços que lhes são de direito.

Assim, conforme apresentado ao longo desse trabalho, o que é imprescindível é a garantia da qualidade, socialmente referenciada como um direito que perpassa todos os níveis da educação básica.

Portanto, diante da complexidade que envolve a relação educação/avaliação/qualidade, a necessidade de ressignificação dos seus conceitos se constitui fator indispensável na identificação dos desafios e possibilidades impostos às políticas de avaliação quanto à proposição de processos educacionais emancipatórios em substituição aos processos regulatórios, de forma a viabilizar a garantia do direito à educação de qualidade social.

No entanto, é no mínimo razoável que no espaço da escola e na sociedade em geral, seja aberto amplo debate sobre o conceito de qualidade que se faz necessário para subsidiar as políticas educacionais no sentido da promoção de uma educação de fato democrática, integral e inclusiva e que convirja para o fortalecimento da cidadania e da autonomia, de forma a possibilitar a emancipação.

Nesse sentido, acredita-se que há potencial no processo avaliativo para se converter em balizador das ações políticas e pedagógicas que estruturam os sistemas educacionais. Entretanto, há que se desenvolver a compreensão dos contextos que compõem esse processo, bem como da realidade que o circunscreve no intuito de transformá-la.

Contudo, apesar das contradições instaladas no interior do processo educativo/pedagógico os sistemas de avaliação em larga escala podem cumprir um papel importante ao permitir a melhor investigação dos processos de ensino/aprendizagem e melhor organização do trabalho coletivo no interior da escola. Também podem ser considerados valiosos instrumentos para a análise dos efeitos das políticas educacionais e das práticas pedagógicas com vistas a processos de gestão mais democráticos e participativos, que concorram para as melhorias no processo pedagógico e, conseqüentemente, resultem em melhor aprendizagem por parte dos estudantes.

Interessa, portanto, repensar a avaliação em termos de processo garantidor da educação de qualidade social. Assim, frente aos desafios que a partir desse trabalho não se encerram, mas se colocam como perspectiva para novas investigações, conclui-se que os contextos que influenciam e produzem as políticas educacionais são extensões das demandas da globalização neoliberal, que, aliadas à ação pedagógica da escola e dos processos regulatórios da avaliação, se utilizam da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural dominante para legitimar os mecanismos que geram, intensificam e perpetuam os processos de exclusão como resultados da normalização das desigualdades.

Enquanto os processos de exclusão forem considerados normais por serem tratados como resultado das desigualdades escolares, e estas por sua vez continuarem a ser consideradas justas, por serem uma extensão das desigualdades sociais, continuaremos a caminhar na contramão da garantia do direito à educação, haja vista que tanto a desigualdade quanto a exclusão obstaculizam a efetivação desse direito.

Tais constatações ratificam a tese desenvolvida nesse trabalho, portanto, no que pese a lógica mercadológica, presente nos discursos e nas políticas educacionais, considera-se que, para a superação das desigualdades e dos processos de exclusão a via é a efetivação da garantia do direito à educação de qualidade social, a qual pressupõem processos de avaliação inclusivos e emancipatórios, sustentados por debates mais democráticos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional**: Regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**. 2001, vol.22, n.75, pp.15-32. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000200003&script=sci_abstract&lng=pt Acesso em: 29 jan. 2017.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2003, n.22, pp.35-46. ISSN 1413-

2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000100005>. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000100005&script=sci_abstract&lng=pt . Acesso em: 17 mar. 2017.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí, v.7, n.1, p.11-22, 2007. Disponível em:

<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/888/741>. Acesso em: 30 jun. 2015

AFONSO, Almerindo Janela. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n.113, p.1137-1156, out.-dez. 2010. Disponível em:

<http://antioquiacolombiawww.redalyc.org/articulo.oa?id=87315816005>. Acesso em: 30 jun. 2015.

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.18, n.53, p.267-284, June 2013. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 nov. 2017.

AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**. Campinas, Sorocaba, v.19, n.2, p.487-507, Jul.2014.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 abr. 2017. abr. 2017.

ALVES, Rubem. **Do universo à jaboticaba**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

ARROYO, Miguel. Educação e Exclusão de Cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania**: Quem educa o cidadão? 14. ed. São Paulo, Cortez, 2010. Cap. 2, p. 42-55.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social?. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba , v. 18, n. 1, p. 129-150, Mar. 2013.

Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jun.2017.

BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse**, London, v.13, n.2, p.10-17, 1993. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0159630930130203>. Acesso em: 17 jan. 2017.

BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Bckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 31/01/2017.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da *performatividade*. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v.15, n.2, p.3-23, 2002. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/374/37415201/>. Acesso em: 20/05/2016.

BALL, Stephen J. **Educação à venda**. Viseu: Pretexto, 2005a.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e *performatividade*. **Cadernos de Pesquisa**. 2005b, vol.35, n.126, pp.539-564. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 31 jan. 2017.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2016.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, n.35, v.2, p.37-55, mai.-ago. 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865/9445>. Acesso em: 17 jan. 2017.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs). **Políticas Educacionais: Questões e Dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BANCO MUNDIAL. **Governance and development**. Washington, Oxford University Press. 1992. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/604951468739447676/pdf/multi-page.pdf>. Acesso em 10 mar. 2017.

BANCO MUNDIAL. **Priorities and strategies for education**. Spanish. Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial. 1996.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos – sumário executivo**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7289-banco-mundial-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 fev. 2016.

BANCO MUNDIAL. **Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial, Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento**. Washington DC, 2011. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf. Acesso em: 02 fev. 2017.

BANCO MUNDIAL. "Poverty and Shared Prosperity 2016: Taking on Inequality", Washington DC: Banco Mundial doi: 10.1596/978-1-4648-0958-3, 2016. Disponível em: <http://www.worldbank.org/en/publication/poverty-andshared-prosperit>. Acesso em: 12 jul. 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal. Edições 70, LDA, 2009.

BASTOS, Pedro Paulo Zaluth. Financeirização, crise, educação: considerações preliminares. **Texto para Discussão**. IE/UNICAMP, Campinas, n.217, mar. 2013. Disponível em: <http://www2.eco.unicamp.br:924/Publicacoes/textos-para-discussao>. Acesso em: 01 jun. 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. 1.ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. 1.ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 2001.

BELLEI, Cristián (coord); POBLETE, Ximena; SEPÚLVEDA, Paulina; ORELLANA, Víctor; ABARCA, Geraldine. Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia una educación para todos 2015. **Documento de Trabajo**, n° 7, Santiago de Chile, Centro de Investigación Avanzada em Educación (CIAE) de la Universidad de Chile, 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Mari/Downloads/publicaciones_07-042013.pdf. Acesso em: 08 jan. 2018.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.

BOBBIO, Norberto. **Igualdade e liberdade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

BONETI, Lindomar Wessler. O debate sobre desigualdades e diferenças sociais na educação no Brasil: significados e contradições. Florianópolis: **Perspectiva**, vol.31, n.1, 261-282, jan/abr 2013.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. (Organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática. 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: Sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Correa. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOURDIEU, Pierre. Reprodução Cultural e Reprodução Social. Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. In BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectivas, 2007. Cap.7, p.295-336.

BOURDIEU, Pierre. O Campo Político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n.5, Brasília, jan/jul 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522011000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 nov. 2016.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 16.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012a.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012b.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. 16.ed. Petrópolis: Vozes, 2015. Cap 2, p.43-72.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc J. D. **Réponses** – Pou une anthropologie réflexive. Paris: Éditions du Seuil, 1992.

BOWE, R.; BALL, S. WITH GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Educação e Pesquisa**. Abr. 2010, vol.36, n.1, p.227-241. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 out. 2016.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292pp.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1993. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002598.pdf>. Acesso em 20 mai. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1. P. 27834-27841. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 28 de jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação, 2001. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 10/1/2001, Página 1 (Publicação Original). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 31 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, nº 55, 22 mar. 2005. Seção 1. P. 17. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf. Acesso em 16 abr. 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007a. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica: **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, nº 79, Seção 1. 25 de abril de 2007. P. 5/6. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 15 mai. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, Princípios e Programas. Brasil: MEC, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2010, de 13 de junho de 2010a. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 824, de 9 de julho de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em 20 jun. 2011.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 7/2010, de 14 de dezembro de 2010b. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 34, 9 de dezembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&Itemid=30192. Acesso em 07 mar. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - **Parecer CNE/CEB nº. 7/2010**, aprovado em 7 de abril de 2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em:

http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/parecer_cneceb_no_72010_aprovado_em_7_de_abril_de_2010.pdf. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. MEC/INEP. **Relatório Nacional Pisa 2012**: Resultados Brasileiros.

Disponível em:

http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/Pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_Pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf. Acesso em: 18 set. 2017.

BRASIL. MEC: INEP. Portaria nº 304, de 21 de junho de 2013. Estabelece a sistemática para a realização das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, nº 119, Seção 1. P. 33, 24 de junho de 2013. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n304_saeb_RevFC.pdf. Acesso em 22 mai. 207.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1. P. 1. Edição Extra, 26 de junho de 2014. (Publicação Original).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministérios da Educação (INEP/MEC). **Brasil no Pisa 2015**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros/OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2016). São Paulo: Fundação Santillana. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/Pisa/resultados/2015/Pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em: 18 mai. 2017.

BROADFOOT, Patricia. Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'État évaluateur. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, 2000, n.130, p.43-55. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/AsPDF/rfp_0556-7807_2000_num_130_1_1052.pdf. :: Acesso em: 29 jan. 2017.

CABRAL NETO, A.; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas educacionais na América latina: cenários, proposições e resultados. In: NETO, Antônio Cabral; QUEIROZ, Maria Aparecida de; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. 1.ed. Brasília: Liber Livro, 2007. v.1, cap.1, p.5-45.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Currículo, Didática e formação de Professores: uma teia de “ideias-força” e perspectivas de futuro. In: Maria Rita N. S. Oliveira; José Augusto Pacheco (Org.). **Currículo, Didática e Formação de Professores**. 1.ed. Campinas: Papirus, 2013. Cap.1, p.7-19.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS Jean-Pierre; GROULX Lionel-H; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER Robert; PIRES Álvaro P. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes; 2012, p.295-316.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. **Educacion y conocimiento**: eje de la transformacion productiva com equidad. Santiago do Chile: Nações Unidas, 1992.

CEPAL (Ed.). **La transformación productiva 20 años después**. Viejos problemas, nuevas oportunidades. (coordinación José Luis Machinea, con la colaboración de Juan Martín y Mario Cimoli). Santiago: 2008.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. **Educación y desigualdad en América Latina**. Série Políticas Sociales, n.200, Santiago, 2014a.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Educación y desigualdad en América Latina. **La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad**. Série Políticas Sociales, 199, Santiago de Chile: 2014b.

CEPAL. Desarrollo social inclusivo una nueva generación de políticas para superar la pobreza y reducir la desigualdad en América Latina y el Caribe, Lima: 2015.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. **La matriz de la desigualdad social en América Latina**. I Reunión de la Mesa Directiva de la Conferencia Regional sobre Desarrollo Social de América Latina y el Caribe Santo Domingo, 1 de noviembre de 2016a.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. **Desarrollo social inclusivo**: una nueva generación de políticas para superar la pobreza y reducir la desigualdad en América Latina y el Caribe (LC.L/4056/Rev.1), Santiago, 2016b.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano - 1**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHARLOT, Bernard. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sísifo**: Revista de ciências da educação da Universidade de Lisboa, n.4, p.129-136, set/dez. 2007.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-84, abr./jun. 2015. doi:10.1590/S0104-40362015000100019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-461.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2017.

COELHO, Maria Inês de Matos. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios**. In: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>. Acesso em: 18 set. 2010.

CROUCH, C. La ampliación de la ciudadanía social y económica y la participación. In: García S, Lukes S, organizadores. **Ciudadanía, justicia social, identidad y participación**. Madrid: Siglo Veintiuno; 1999. p. 257-285.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas da educação: um convite ao tema. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 147-162.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 nov. 2017.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o estado após a globalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400003>. Acesso em: 30 jan. 2017.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michele. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS Jean-Pierre; GROULX Lionel-H; LAPERRIÉRE, Anne; MAYER Robert; PIRES Álvaro P. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012. P.127-153.

DIAS, Antonio Francisco Lopes. **A “Educação para Todos” como perspectiva de superação do Capital como lógica social: análise com base no pensamento dialético de Marx**. 2016. 274 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Universidade Federal de Pelotas, RS, 2016. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3641968. Acesso em 06 jan. 2018.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação, in: FREITAS, Luiz Carlos (Org.). **Avaliação**. Construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Editora Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, Out. 2004 . Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25/05/2017.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, Mar. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 Nov. 2017.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013. Disponível em <https://www.ufmg.br/dai/textos/artigo1.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2017.

DIAS SOBRINHO, Jose. Editorial. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 1, p. 9-12, mar. 2016. Disponível em: <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/162408/9522>. Acesso em: 15 abr. 2016.

DIAS SOBRINHO, José. EDITORIAL. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 9-14, jun. 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 abr. 2017.

DOURADO, Luiz Fernando e OLIVEIRA, João Ferreira. A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 set. 2016.

DOLOWITZ, David; MARSH, David. Learning from abroad: the role of policy transfer in contemporary policy-making. **Governance: an international journal of policy and administration**, v.13, n.1, p.5-24, 2000.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, 2003, p. 29-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2016.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (Orgs.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005, p. 11-33. Disponível em: <http://unesdoc.Unesco.org/images/0014/001432/143241por.pdf>. Acesso em: 20 set 2015.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, François, DURU-BELLAT, Marie; VÉRÉTOUT, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, Abr 2012, vol.14, no.29, p.22-70. ISSN 1517-4522. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222012000100003. Acesso em: 28 nov. 2015.

ESTEBAN, Maria Tereza; AFONSO, Almerindo Janela Afonso (Orgs). **Olhares e Interfaces: reflexões críticas sobre avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

ESTÊVÃO, C. V. Justiça complexa e educação: uma reflexão sobra a dialectologia da justiça em educação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 64, p. 107-134, dez. 2002. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/64/RCCS64-107-134-Carlos%20Estevao.pdf>. Acesso em 30 2018.

ESTÊVÃO, Carlos V. Direitos humanos, justiça social e educação pública. Repensar a escola pública como um direito na era dos mercados. In: EYNG, Ana Maria. **Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo**. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 13-28.

EYNG, Ana Maria. Educação em Direitos Humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos. In: EYNG, Ana Maria (Org). **Direitos Humanos e violência nas escolas: desafios e questões em diálogo**. 1ed. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 29-58.

EYNG, A. M. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 133-55, jan./abr. 2015. doi:10.7213/dialogo.educ.15.044.DS06. Disponível em: <file:///C:/Users/Mari/Downloads/dialogo-15034.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2014.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: Fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERNANDES, Claudia de Oliveira (Org.). **Avaliação das Aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Org. Jeanete Beauchamp, Sandra D. P., Aricélia R. do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FIGUEIREDO, Ireni M. Zago. Os projetos financiados pelo banco mundial para o ensino fundamental no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a10.pdf>. Acesso em: 10 set. /2107.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02>. Acesso em: 30 nov. 2017.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**. 3.edição. Brasília: Líber Livros Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Teoria e Prática da Libertação uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. A educação é um ato político. **Cadernos de Ciência**, Brasília, n. 24, p.21-22, jul./ago./set. 1991. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1357/3/FPF_OPF_07_015.pdf. Acesso em: 20 ag. 2015.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação básica no Brasil: características e pressupostos. In: Adriana Bauer; Bernardete A. Gatti; Marialva R. Tavares (Org.). **Ciclo de Debates “Vinte cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos”**. 1.ed. Florianópolis: Insular, 2013, v.01, p.70-96.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, Sept. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jun. 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Maria Regina Lemes; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. C.3, p.75-105.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. C.6, p. 71-90.

FOUCAULT, Michel. **Governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GENTILI, Pablo. A exclusão e a escola: o apartheid educacional como política de ocultação. In: ALENCAR, Chico; GENTILI, Pablo. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001. C.1, p.25-43.

GENTILI, Pablo. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: Gentili, Pablo; Silva, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 2010. C.4, p.113-177.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIROUX, Henry. **Pedagogia Radical**: Subsídios. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1983.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**. Turim: Einaudi, 1977.

GREGO, Sonia Maria Duarte. Os múltiplos sentidos e caminhos da avaliação educacional. In: Pró-Reitoria de Graduação: Univesp. (Org.). Caderno de Formação Formação de Professores v.3. Bloco 3 D29 – Avaliação Educacional e Escolar. 1ed. São Paulo: **Cultura Acadêmica**: Universidade Estadual Paulista, 2013, v. v.3, p. 17-33. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65803/4/u1_d29_v3_caderno.pdf. Acesso em: 23 jan. 2018.

HESPANHA, Pedro. Mal-estar e risco social num mundo globalizado: Novos problemas e novos desafios para a teoria social. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011. C.3, p.161-196.

HUSSON, Michel. **Miséria do Capital**: Uma crítica do neoliberalismo. Lisboa: Terramar, 1999.

IANNI, Otávio. **A era do globalismo**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ideb - Resultados e Metas**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=34486>. Acesso em 30 mar. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ações Internacionais. O Pisa e o Ideb. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/quest/pisa-e-o-ideb>. Acesso em 30 mar. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas Estatísticas: censo da Educação Superior 2016**. Disponível em: <http://stat.correioweb.com.br/euestudante/censo/2016/notas-estatisticas-censo-da-educacao-superior-2016.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2017.

KONDER, L. **O que é dialética**. 28.ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAPERRIÈRE, Anne. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS Jean-Pierre; GROULX Lionel-H; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER Robert; PIRES Álvaro P. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3.ed. Petrópolis: Vozes; 2012. p.410-435.

LEITE, Denise Ballerine C.. Avaliação da educação superior. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. Brasília: INEP; RIES, 2006. v.2. p. 459-506.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v.1, n.3, p. 19-30, 1999.

LIMA, Iana Gomes de. **As ações do Estado brasileiro na educação básica: uma análise a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica**. 2016. 259 f. Doutorado em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da UFRGS, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vieWTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3630611. Acesso em 29 nov. 2017.

LINGARD, Bob. Testing times: the need for new intelligent accountabilities for schooling. **QTU Professional Magazine**, Vol. 24, pp. 13-19, November, 2009. Disponível em: http://www.qtu.asn.au/files/9113/2780/3358/29-01-2012_1315_170.pdf. Acesso em: 31 jun. 2017.

LLAVADOR, Francisco Béltran. Política, poder e controle do currículo. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. C.2, p.38-53.

LOPES, Alice C. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n.2, p.50-64, Jul/Dez 2005. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 21 jun. 2017.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.1, n.2, p.1-12, 2006.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./ abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 31 set. 2011.

MAINARDES, Jéfferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: Fundamentos e Principais Debates Teóricos Metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs). **Políticas Educacionais: Questões e Dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. C.6, p.143-174.

MARX, Karl. **O Capital**, Livro I – Tomo 1. (Coleção "Os Economistas"). São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. O papel da escola na construção dos saberes e os limites de competências. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. c.13, p.287-307.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. **A teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1965-2004)**. 2007. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2007. Disponível em: http://www.ppqe.ufpr.br/teses/D07_medeiros.pdf. Acesso em 30 abr. 2016.

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

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. 1.ed. Revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 28.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n.4, p.1137-1152, dez. 2014.

NEAVE, Guy. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. **European Journal of Education**, Oxford: Wiley-Blackwell, v.23, n.1/2, p.7-23, 1988.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, Abril, 2002. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 jan. 2018.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, Junho, 1999. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 19 abr. 2015.

OCDE. **Análise das Políticas Educacionais**. 2003. Disponível em www.oecd.org/edu/school/20946947.pdf . Acesso em: 18 mai. 2017.

OECD. The OECD. Paris: **Organisation for Economic Co-operation and Development** (OECD), 2008.

OECD. **PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, problem solving and financial literacy**. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2013. Disponível em:

https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20e-book_final.pdf. Acesso em: 29 mar. 2017.

OCDE. **Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida**: Uma abordagem estratégica das políticas de competências, publicação da OCDE, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9788563489197-pt> . Acesso em 05 abr. 2017.

OECD. **Education at a Glance 2015**: OECD Indicators, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>. Acesso em: 29 mar. 2017.

OCDE. **Programme for international student assessment** (Pisa - Results from Pisa 2015). Disponível em: <https://www.oecd.org/Pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf> Acesso em: 29 mar. 2017.

OCDE. **PISA 2015**. Resultados Clave. OCDE Publishing. Disponível em: <http://www.oecd.org/Pisa/Pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2017.

OECD. **Education at a Glance 2016**: OECD Indicators, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>. Acesso em: 29 mar. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional e Regulação no Contexto Latino-americano: Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas (UnB)**, Brasília, v. 15, n. 28, p. 45-62, jan./jun. 2009a. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193514385003>. Acesso em: 20 jun. 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza Bortolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009b. p.17-32.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza Bortolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009c. p.237-252.

OLIVEIRA, Ana; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 19-41, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1541/1448>. Acesso em: 18 mar. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Conheça a ONU: História**. In: www.onu-brasil.org.br/sistema_onu.php. Acesso em: 5/10/2017.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Londres, 1945. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 12 jul. 217.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **A Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos**, Nova Delhi- Índia: Unesco, 1993. Disponível em: <http://unesdoc.Unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>. Acesso em: 12 jul. 217.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Educação Para Todos: o Compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.Unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 12 jul. 217.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Medium-Term Strategy for 2014-2021**, 37 C/4. Paris: UNESCO, 2013. Disponível em: <http://unesdoc.Unesco.org/images/0022/002278/227860e.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração de Incheon – Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos**. UNESCO, 2015. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137por.pdf>. Acesso em 23 mar. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Situação da População Mundial 2015**. UNFPA. Fundo de População das Nações Unidas, New York, 2015. Disponível em <http://www.Unfpa.org.br/Arquivos/swop2015.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação. UNESCO, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.Unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Educação para todos 2000-2015**: progressos e desafios. Relatório de monitoramento global de EPT 2015. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/EFA2015_PT.pdf. Acesso em: 14 jul. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável** Objetivos de aprendizagem. Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França, e Representação da UNESCO no Brasil. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002521/252197por.pdf>. Acesso em 30 nov. 2017.

OZGA, Jenny. Governing knowledge: research steering and research quality. **European Educational Research Journal**, v. 7 , n.3, p. 261-272, 2008. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eerj.2008.7.3.261>. Acesso em: 12 nov. 2017.

PASQUINO, Gianfranco. Governabilidade. In BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (Editores). **Dicionário de Política**. V.1, 11.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. p.547-553.

PERBONI, Fabio. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros**. 2016. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3765797. Acesso em 26 nov. 2017.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. 2016. 284 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22756/3/2016_RodrigodaSilvaPereira.pdf Acesso em: 30 jun. 2017.

Pink, W.; Noblit, G. **International Handbook of Urban Education**. Berlín: Springer, 2007.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Orgs.). **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: 1.ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fiocruz, 2014. p.89-112.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de S. Pereira. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1985.

RODRIGUES, Pedro. As três lógicas da avaliação de dispositivos educativos. In: ESTRELA, Albano; RODRIGUES, Pedro (Orgs.). **Para uma fundamentação da avaliação em educação**. Lisboa: Colibri, 1994. p.93-109.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANDER, Beno. Administração da Educação e Relevância Cultural. In: SANDER, Beno. **Gestão da educação na América Latina**. Campinas: Editora Autores Associados, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. 6.ed. Porto: Afrontamento, 1989.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. C.1, p.31-83. São Paulo: Cortez, 2010b.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2010c.

SANTOS, Boaventura de Souza. Os processos de Globalização. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 1, p. 25-102.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza; AVRITZER, Leonardo. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Marizete Santana dos. **Política de formação de professores: uma relação entre avaliação e qualidade da educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2012.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. 7.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermerval. **Interloquções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, Maria Abádia da. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas** (UnB), Brasília, v. 11, n.21, p. 255-263, 2005. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5377>. Acesso em: 04 set. 2017.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, Ago/2009a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em 30 set. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009b.

SOARES, Luiz H. ; MARQUES, Mara Simões C. ; MONTE, Margarida S. M. ; BARBOSA, Maria José C. ; ZENAIDE, Maria de Nazaré T. ; MEDEIROS, Valéria Leitão ; BARBOSA, Rita C. ; OLIVEIRA, Stella Maria G. Globalização e desafios contemporâneos para a educação- Análise do pisa e os rumos da educação no Brasil. **Espaço do Currículo**, v.1, n1, p. 189-222, 2008. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/3646/2982>. Acesso em: 30 out. 2017.

SOUZA, Sandra M. Záquia L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1997. P.264-282.

SOUZA, Angêlo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 22, p. 17-50, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n22/n22a02.pdf>. Acesso em 30 jun. 2017.

SOUZA, Sandra Záquia Lian de.; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Políticas de avaliação da educação e quase-mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, out. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 ago. 2015.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p.71-86.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1.ed. 14.reimp. São Paulo: Atlas S/A, 2006.

WACQUANT, Loïc J. D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Rev. Sociol. Polit.** [online]. 2002, n.19, pp.95-110. disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782002000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 31 out. 2016.

APÊNDICE A: TRABALHOS QUE UTILIZARAM O CICLO DE POLÍTICAS NA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

TRABALHO	D– DISSERTAÇÃO T -- TESE
<p>1. AGOSTINHO, Patrícia G. C. Produção curricular e formação docente no cotidiano escolar: práticas de enunciação e atividade política. 2007. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. (Orientadora: Elizabeth Fernandes de Macedo). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=100156</p>	D
<p>2. ALFERES, Márcia Aparecida. Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do programa Pró-Letramento. 2009. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009. Disponível em: http://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1268/1/Marcia%20Aparecida%20Alferes.pdf</p>	D
<p>3. AROSA, Deize Vicente da Silva. A construção do discurso oficial sobre a avaliação da aprendizagem escolar nas políticas públicas em educação no município de Queimados/RJ entre os anos de 2001 e 2007. 2008. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. (Orientadora: Claudia de Oliveira Fernandes). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp069666.pdf</p>	D
<p>4. ARRUDA, Ana Lucia Borba de. A política pública de expansão da Educação Superior: uma análise do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). 2010. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. (Orientador Alfredo Macedo Gomes). https://repositorio.ufpe.br/jspui/bitstream/123456789/3825/1/arquivo2558_1.pdf</p>	T
<p>5. BARBOSA, Nathalia Terra. A Comunidade Disciplinar de Ensino de Química na Produção de Políticas Curriculares para Formação de Professores. ' 01/08/2012 114 F. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Uerj/Rede Sirius/Biblioteca Ceh-A.</p>	D
<p>6. BAYER, Mariana Bayer. O Programa PDE Escola: uma análise da sua implementação em Guarapuava – PR. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012. (Orientador: Jefferson Mainardes). Disponível em: http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1338</p>	D
<p>7. BERNARDI, Elisete Enir. O Processo de Municipalização da Educação de Jovens Adultos em São Leopoldo/ Rs, Visto A Partir Da Perspectiva De Seus Sujeitos. ' 01/02/2011 302 F. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos – Unisinos. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3246/EliseteGarciaEducacao.pdf?sequence=1</p>	T
<p>8. BERTELLI, Eliseu Miguel. Políticas de avaliação e a qualidade da educação superior: interfaces possíveis. 2014. [176] f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014 Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo</p>	T

=3022	
9. BORBOREMA, C. D. L. de. Política de ciclos na perspectiva do ciclo de políticas: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ. 2008. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/dissertacao_caroline_du_arte_lopes_de_borborema.pdf	D
10. BRIGEIRO, Marcio Martins Costa. Políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação em tempos de transnacionalização de políticas educativas: o caso das novas modalidades de regulação do sistema de ensino municipal do Rio de Janeiro (2009-2012) ' 01/08/2012 242 F. Mestrado Acadêmico Em Educação - Processos Formativos E Desigualdades Sociais Instituição De Ensino: Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro , São Gonçalo Biblioteca Depositária: Uerj/Rede Sirius/Ceh/D	D
11. Campos, Sabrina Machado. Desafios da educação inclusiva: um estudo de caso na Escola Municipal Paulo Freire Teresópolis/Rj ' 01/06/2012 168 F. Mestrado Acadêmico Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal Fluminense , Niterói Biblioteca Depositária: BCG	D
12. CASTRO, Marcia Correa E. Enunciar democracia e realizar o mercado - políticas de tecnologia na educação até o Proinfo integrado (1973-2007) ' 01/04/2011 152 F. Mestrado Acadêmico Em Educação. Instituição De Ensino: Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro , Rio De Janeiro Biblioteca Depositária: Dbd - Biblioteca Central. Disponível em; https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=18430@1	D
13. COSTA, Rita de Cassia de Almeida. A política do PROEJA e a integração curricular: movimentos instituintes na escola ' 01/12/2011 300 F. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal Fluminense , Niterói Biblioteca Depositária: BCG	T
14. COSTA, Sandro Coelho. A Educação Infantil no Município de Contagem-MG: análise de uma política (1996-2010). 2010. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – UFMG, 2010. (Orientadora: Livia Maria Fraga Vieira). Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAE-D-8DBHN3/sandro_coelho_costa.pdf?sequence=1	D
15. CUNHA, Viviane Gualter Peixoto da. Trajetória da Política de Ciclos na Rede Municipal de Educação de Niterói – RJ (1999-2012): análise do processo de recontextualização do discurso pedagógico nos textos oficiais. 2013. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. (Orientadora: Maria Inês Marcondes). Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=21884@1	T
16. DIAS, Rosanne E. Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006). 2009. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. (Orientadora: Alice Casimiro Lopes). Disponível em: http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfTeses/CICLO_DE_P_71.pdf	T
17. DUARTE, Marta Patricia Peixoto. A leitura das salas ' 01/08/2012 161 F. Mestrado Acadêmico Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro , Rio De Janeiro Biblioteca Depositária: Uerj/Rede Sirius/Biblioteca Ceh-A	D
18. EUGÊNIO, Benedito G. Política curricular para o ensino médio no es-	

tado da Bahia: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola. 2009. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. (Orientadora: Maria Inês P. Rosa – Alice Casimiro Lopes). Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251682	T
19. FARIAS, Carmen Roselaine de Oliveira. A produção da política curricular nacional para a educação superior diante do acontecimento ambiental: problematizações e desafios. 2008. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. (Orientadora: Denise de Freitas). Disponível em: http://livros01.livrosgratis.com.br/cp096311.pdf	T
20. FERREIRA, Adriane Carneiro. Tradução da política pela escola: um estudo exploratório sobre o Ensino Médio por blocos de disciplinas semestrais. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. (Orientadora: Taís Moura Tavares). Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/33345/R%20-%20D%20-%20ADRIANE%20CARNEIRO%20FERREIRA.pdf?sequence=1	D
21. FERREIRA, Eucaris Joelma Rodrigues. Emancipação nas relações de poder em um currículo organizado em ciclos. 2011. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2011. (orientador: Ozerina Victor de Oliveira).	D
22. FRANKLIN, Rodrigo Dias. A política de avaliação educacional do democratas na cidade do Rio De Janeiro ' 01/04/2011 324 F. Mestrado Acadêmico Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal Fluminense , Niterói Biblioteca Depositária: BCG	D
23. FULLGRAF, Jodete B. G. O UNICEF e a política de Educação Infantil no Governo Lula. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – PUC/SP, São Paulo, 2007. (Orientadora: Maria Malta Campos). Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4820	T
1. GONÇALVES, Tânia Amara Vilela. Tornar-se Quilombola: políticas de reconhecimento e educação na comunidade negra rural de Santana (Quatis, RJ). 2013. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. (Orientador: Marcelo Gustavo Andrade de Souza). Disponível em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0913519_2013_completo.pdf	T
2. GOUVEIA, Karla Reis. Política Educacional do Proeja: implicações na prática pedagógica. 2011. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. (Orientadora: Márcia de Oliveira Melo). Disponível em: http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4151/arquivo5754_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y	T
GUIMARÃES, Edilene R. Política de Ensino Médio e Educação Profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares. 2008. 466 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. (Orientadora: Márcia Maria de Oliveira Melo). Disponível em: http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3968/arquivo3479_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y	T
24. HINTZ, Susana; EYNG, Ana Maria. Políticas de avaliação da educação superior e profissional docente. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014 Dis-	D

<p>ponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2885.</p>	
<p>25. HUSKEN, Rosane Bom. Políticas inclusivas: desafios à prática e à identidade docente ' 01/05/2012 85 F. Mestrado Acadêmico Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal De Pelotas , Pelotas-biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Do Campus Das Ciências Sociais. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1628/1/Rosane%20Bom%20Husken_Dissertacao.pdf</p>	D
<p>26. IVO, Andressa Aita. Ensino profissional e Educação Básica: estudo de caso da implantação de um curso técnico na modalidade de jovens e adultos (PROEJA). 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010. (Orientador: Álvaro Luiz Moreira Hypolito). Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1729/1/Andressa_Aita_Ivo_Dissertacao.pdf</p>	D
<p>27. JOSLIN, Melina. F. A. A política de inclusão em questão: uma análise em escolas da rede municipal de Ponta Grossa-PR. 2012. 44 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012. http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1335</p>	D
<p>28. KASTELIJNS, Fabiana Andrea Barbosa; GISI, Maria Lourdes. As diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: um olhar a partir do ciclo de políticas. 2014. 170 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014 Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2902</p>	T
<p>29. LEIRIAS, Claudia Martins. Formação Continuada Com Professores Alfabetizadores: Possibilidades Da Ação Supervisora ' 01/12/2012 115 F. Mestrado Acadêmico Em Educação Instituição De Ensino: Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul , Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central Da Pucrs. Disponível em http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2688</p>	D
<p>30. LEITE, Vânia Finholdt Ângelo. A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no 1º ano do Ensino Fundamental no Município do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. (Orientadora: Maria Inês Marcondes). Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/19628/19628_1.PDF</p>	T
<p>31. LIMA, Tatiana Michelli de. Currículo por competências: recontextualizações em um curso técnico da Educação Profissional. 2013. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2013. (Orientadora: Ozeirina Victor de Oliveira).</p>	D
<p>32. MAFASSIOLI, Andréia da Silva. Plano de ações articuladas: uma avaliação da implementação no município de Gravataí/RS. 2011. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. (Orientador: Nalú Farenzena). Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36403/000816331.pdf?sequence=1</p>	D
<p>33. MARRAN, Ana Lucia. Avaliação da política de estágio curricular supervisionado: um foco na graduação em enfermagem ' 01/02/2012 150 F. Mestrado Acadêmico Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal Da Grande Dourados , Dourados Biblioteca Depositária:</p>	D

Biblioteca Central Da Ufgd. Disponível em: http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Ana%20L%C3%BAcia%20Marran.pdf	
34. MATHEUS, Danielle dos S. Política de currículo em Niterói: o contexto da prática. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. (Orientadora: Alice Casimiro Lopes). Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2007_1-267-me.pdf	D
35. MELLO, Josefina Carmen Diaz de. Políticas de currículo em escolas de formação de professores. 2008. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. (Orientadora: Alice Casimiro Lopes). Disponível em:	T
36. MIRANDA, Maura Da Silva. A gestão da educação municipal frente às políticas em regime de colaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação: um estudo de caso em um município do território do Sisal-Bahia ' 01/03/2012 134 F. Mestrado Acadêmico Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal Da Bahia , Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-Faced. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14233	D
37. MUGNOL, Marcio; Avaliação do regime de colaboração do sistema universidade aberta do Brasil - UAB. 2013. 155 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013 Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2669	T
38. OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. Política pública e prática docente: quando e como dialogam no espaço escolar. A experiência de uma escola municipal do Rio de Janeiro. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. (Orientadora: Maria Inês Marcondes). Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=19496@1	D
39. OLIVEIRA, Ana Cristina Prado De. Política pública e prática docente: quando e como dialogam no espaço escolar - a experiência em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro ' 01/02/2012 140 F. Mestrado Acadêmico Em Educação Instituição De Ensino: Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro , Rio De Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central	D
40. OLIVEIRA, Ana De. Políticas de currículo: lutas por significação no campo da disciplina História ' 01/12/2012 232 F. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro, Rio De Janeiro Biblioteca Depositária: Uerj/Rede Sirius/Biblioteca Ceh-A	T
41. ORRES, Wagner Nobrega. Políticas de currículo em educação de jovens e adultos (Eja) ' 01/08/2011166 F. Mestrado Acadêmico Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro , Rio De Janeiro Biblioteca Depositária: Uerj/Rede Sirius/Biblioteca Ceh-A	D
42. PAES, Bruno Teixeira. A prática docente dos professores de arte do ensino público e seus possíveis diálogos com os PCNs de Arte. ' 01/05/2012 175 F. Mestrado Acadêmico Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Do Estado De Minas Gerais , Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Raymundo Nonato Fernandes Fae/Uemg	D
43. PENTEADO, Adriane de Lima; EYNG, Ana Maria. A profissionalidade docente para a educação básica de qualidade social: possibilidades do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PI-BID). 2015. 172 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015 Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3266	T

44. PINHEIRO, Ilceia De Oliveira. A Experiência De Avaliação Do Livro Didático No Brasil como Política Pública (2004-2010) ' 01/03/2011 112 F. Mestrado Acadêmico Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal Fluminense , Niterói Biblioteca Depositária: BCG	D
45. REIS, Andrea Pierre dos. O currículo em ciclos no contexto da prática: com a palavra, o professor. 2010. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2010. (Orientadora: Arlette Medeiros Gasparello) Disponível em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/andreia%20pierre.pdf	D
46. ROCHA, Vagda Gutemberg Goncalves. Contextos, sentidos e significações na produção de políticas públicas para formação de professores(as) ' 01/07/2012 189 F. Doutorado Em Educação. Instituição De Ensino: Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro , Rio De Janeiro Biblioteca Depositária: Uerj/Rede Sirius/Biblioteca Ceh-A	T
47. SACHS, Guilherme. A obrigatoriedade da oferta de espanhol no ensino médio sob a ótica da abordagem do ciclo de políticas. 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. (Orientadora: Telma Nunes Gimenez).	D
48. SANTOS, Almir Paulo Dos. Gestão democrática nos sistemas municipais de ensino de Santa Catarina: implicação da avaliação em larga escala ' 01/12/2012 260 F. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos , São Leopoldo Biblioteca Depositária: Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos – Unisinos. Disponível em: http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/Almir-Paulo-dos-Santos.pdf	T
49. SILVA, Glaucia Eunice Goncalves Da. Política de currículo e inclusão de pessoas com habilidades intelectuais diversas em uma escola municipal de Várzea Grande-Mt. ' 01/12/2012 149 F. Mestrado Acadêmico Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso , Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMT. Disponível em: http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/0c04b28cc2b3a9f6486c02a9adfc9fa7.pdf	D
50. SILVA, Sonia Regina Fortes Da. Saberes e conhecimentos docentes na implementação de programas de inclusão digital em escolas de educação básica em Garanhuns/Pe ' 01/06/2012 213 F. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro , Rio De Janeiro Biblioteca Depositária: Uerj/Rede Sirius/Biblioteca Ceh-A	T
51. SILVA, Suzan Christina Ribeiro Da. Políticas de currículo e fluxos culturais: sujeito, conhecimento e diferença ' 01/08/2011 93 F. Mestrado Acadêmico Em Educação, Cultura E Comunicação Instituição De Ensino: Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro , Duque De Caxias Biblioteca Depositária: Rede Sirius - UERJ	D
52. SOBREIRA, Sílvia Garcia. Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando papel da Abem no contexto da Lei nº 11.769/2008 ' 01/05/2012 221 F. Doutorado em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal Do Rio De Janeiro , Rio De Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Do Cfch. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/Tese_Silvia_Garcia_Sobreira.pdf	T
53. SOHN, Cleide Eurich. A efetivação da qualidade social da educação básica: impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013 Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2800	D

54. SOUZA, Carla Da Mota. O projeto realfabetização no município do Rio de Janeiro: a participação dos docentes da 7ª Coordenadoria Regional de Educação (Cre) como avaliadores da política educacional ' 01/04/2012 232 F. Mestrado Acadêmico Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal Fluminense , Niterói Biblioteca Depositária: BCG	D
55. VOSS, Dulce Mari da Silva. Os movimentos de recontextualização da política Compromisso Todos pela Educação na gestão do Plano de Ações Articuladas (PAR) e seus efeitos: um estudo de caso no Município de Pinheiro Machado (RS). 2012. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012. Orientadora: Maria Manuela Garcia. Disponível em: http://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1676/1/Dulce%20M%20ari%20da%20Silva%20Voss_Tese.pdf	T

APÊNDICE B - RESUMO DAS TESES QUE ABORDAM AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E QUE APRESENTAM PROXIMIDADE COM O OBJETO DE PESQUISA DO TRABALHO

- a) DIAS, Antonio Francisco Lopes. **A “Educação para Todos” como perspectiva de superação do Capital como lógica social**: análise com base no pensamento dialético de Marx. 2016 274 f. Doutorado em EDUCAÇÃO

Este trabalho discute, em geral, a “ideia/proposta de Educação para Todos” (EpT) do Estado brasileiro e, especificamente, as implicações da efetividade do objetivo “formar o cidadão” dessas propostas, utilizando como referencial teórico-metodológico a perspectiva material-dialética de Marx. Sua finalidade é demonstrar que, em conformidade com essa perspectiva marxiana, a realização do objetivo das propostas brasileiras de Educação para Todos — de formar os educandos para o exercício da cidadania — tem o potencial de engendrar circunstâncias/perspectivas emancipatórias que favorecem as lutas sociopolíticas pela superação da lógica do Capital como princípio lógico ordenador da vida social. Nesse sentido, primeiramente, é feita uma exposição explicativa dos desenvolvimentos históricos que culminaram, em 1990, com a proposta de EpT da UNESCO e seus parceiros (Banco Mundial, governo dos EUA, etc.). No Brasil, em virtude desses apoios e parceiras, o acolhimento dessa proposta, que aqui, a partir de 1994, foi alçada à condição de paradigma das leis e políticas para a Educação nacional gerou, entre muitos analistas, a tese de que a efetividade das políticas e dos programas de EpT e seus objetivos, única e exclusivamente, favorecem a lógica e o poder do Capital. Em seguida, para questionar a validade universal e necessária dessa assertiva, é feita uma incursão às obras de Marx pela qual se infere que a determinação da realidade é um processo Material-dialético: marcado pelo movimento das contradições e luta dos contrários. Em um terceiro momento, essa conclusão é aplicada para analisar as multideterminações das proposta/objetivos de educação para todos do Estado brasileiro. Como resultado disso, foi concluído que: a ideia/propostas/objetivos de EpT são dialéticas; por conseguinte, elas não podem ser moldadas para, sempre e unicamente, sustentarem o mundo capitalista. Isto deixa o objetivo “formar para a cidadania” ser concretizado; e seu conteúdo concreto (pensar e agir sociopoliticamente contra a exploração, a opressão e a alienação) defronta a lógica/poder do Capital ao na medida em que engendra circunstâncias e perspectivas que estimulam e subsidiam as lutas sociopolíticas dos educandos-cidadãos-trabalhadores contra o Capital e a determinação deste de existir como lógica hegemônica das relações/práticas da vida social. Para tanto, os cidadãos — que nas palavras de Marx são os indivíduos politicamente emancipados — empreendem lutas para ressignificar os conteúdos/objetivos da EpT. Por sua vez, isso os leva à disputa sociopolítica pelo comando dos poderes do Estado, que se propõe a realizar a EpT, e, por extensão, à luta contra a lógica/poder do Capital que criou o Estado.

Palavras-Chave: educação para todos; Marx; perspectiva material-dialética; cidadania; emancipação

- b) LIMA, Iana Gomes de. **As ações do Estado brasileiro na educação básica: uma análise a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica'** 09/07/2016 259 f. Doutorado em EDUCAÇÃO

Esta tese tem como objetivo analisar as ações do Estado brasileiro na educação básica no período de 1995 a 2014. Para tanto, faço uso de uma política pública – o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – como “janela” desta pesquisa. O uso de uma política como “janela” implica no entendimento de que as políticas públicas estão inseparavelmente relacionadas ao Estado (AGUDELO, 2011; OSCAR OSZLAK; GUILLERMO O'DONNELL, 1995) e que só se pode definir como política pública a ação que tem o aval estatal (OSZLAK; O'DONNELL, 1995). A escolha do Saeb, por sua vez, esteve alicerçada em uma revisão bibliográfica que aponta que, a partir das reformas estatais dos anos de 1990, as avaliações ganharam centralidade no cenário brasileiro (HYPOLITO, 2008; PERONI, 2003; FREITAS, 2004; BONAMINO; SOUSA, 2012; SOUZA; OLIVEIRA, 2003; COELHO, 2008). Esta é a justificativa para fazer uso de uma política que inclui avaliações de larga escala, pois entendo que, olhando para tais avaliações, posso ter um acesso privilegiado para identificar como o Estado age na educação básica. A revisão bibliográfica também apontou que as reformas estatais de 1990 no Brasil foram fortemente influenciadas pelo modelo gerencial. Assim, os pressupostos gerencialistas foram aqueles, centralmente, utilizados para o entendimento das mudanças ocorridas no Estado brasileiro na década de 1990. Como forma de entender o modelo gerencial, faço uso das contribuições dos autores John Clarke e Janet Newman – que estudaram as reformas gerenciais no contexto da Inglaterra. Apresento um breve panorama histórico dos contextos internacional e brasileiro, no qual trato sobre a reestruturação do Estado e as principais mudanças que passaram a existir em relação às políticas educacionais, examinando, de forma especial, a centralidade que ganharam as avaliações de larga escala na educação. Através da realização de entrevistas realistas (PAWSON; TILLEY, 2000) com pessoas ligadas a órgãos estatais e a instituições não-estatais – que têm exercido um importante papel nas discussões educacionais –, da análise de documentos e da teoria construída para a tese, realizei uma análise que levou em conta as lentes teóricas utilizadas ao longo do estudo – análise relacional (APPLE, 2006) e a abordagem estratégico-relacional (JESSOP, 2008) – e que permitiu inferir, de forma complexa, sobre como se caracterizam as ações do Estado brasileiro na educação básica no período de 1995 a 2014. Concluí que, apesar da existência de particularidades no âmbito estatal brasileiro, sendo o Estado ainda forte e bastante centralizado e caracterizado pelo patrimonialismo, coronelismo e populismo (FAORO, 2001), as avaliações de larga escala e os pressupostos gerenciais servem como importantes orientadores das ações do Estado na educação básica, o que corrobora o alerta de Clarke e Newman (1997) de que, apesar das contradições existentes no Estado, o gerencialismo possui, atualmente, primazia sobre outros modelos.

Palavras-Chave: Estado. Política pública. Educação. Modelo gerencial. Avaliações de larga escala.

- c) PERBONI, Fabio. **Sistemas de Avaliação Externa e em larga escala nas redes de Educação Básica dos estados brasileiros**. 04/02/2016 Undefined F. Doutorado Em Educação

A presente tese, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista, encontra-se vinculada a linha de pesquisa “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública”, teve como objeto de análise as avaliações externas e em larga escala das redes estaduais de educação básica. O cenário contemporâneo, marcadamente nas três últimas décadas, esteve pontuado por reformas estruturantes dos Estados Nacionais, acompanhadas ou inspiradas, sobretudo, por uma concepção neoliberal que coaduna a redução de seu tamanho. No campo educacional, essas reformas se deram de forma paradoxal. A atuação dos Estados Nacionais foi caracterizada pelo aumento do controle centralizado sobre questões fundamentais e estruturantes e descentralização da execução das políticas para as escolas ou instâncias administrativas intermediárias, o que exigiu a criação de novos mecanismos para cumprir essas tarefas. Consideramos a avaliação externa e em larga escala como um dos eixos centrais desse processo e propomos, nesta investigação, analisar como se apresentam as políticas de avaliação nos diversos estados brasileiros, identificando as tendências e as singularidades de aspectos variados dessas avaliações, passando pelo questionamento sobre o nível de influência dos partidos políticos e suas plataformas nesses processos, para adentrar em seus elementos internos e chegando até os usos dos resultados. A pesquisa tem por objetivo analisar as propostas de avaliação externa e em larga escala nos estados brasileiros, mapeando suas principais características, elementos estruturantes e propostas de usos/consequências de seus resultados para definição de políticas públicas, analisando as principais tendências e as singularidades, tendo como referencial metodológico uma abordagem qualitativa, é de natureza descritiva analítica. Tem como instrumentos e procedimentos de coleta de dados: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A análise dos dados será feita a partir do referencial teórico adotado, a partir da elaboração de categorias de análise abrangendo as características das avaliações que serão classificadas dentro de um sistema explicativo mais amplo. Como recorte temporal, situamos a investigação no período que compreende os três últimos governos estaduais eleitos, situados entre 2003 a 2014. Esse recorte justifica-se por buscar captar as tendências nacionais em relação às avaliações estaduais, diante das transformações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Identificamos, entre outras questões, a pequena relação entre os partidos no poder e a criação das avaliações próprias, demonstrando que as mesmas se configuram como tendência incorporada às políticas públicas educacionais, com tendência crescente de vinculação de seus resultados à premiação das escolas e bonificação de seus funcionários.

Palavras-Chave: Políticas Públicas Educacionais; Avaliação da Educação Básica.; Avaliação em Larga Escala.; Avaliação Externa.

- d) PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública**: relações entre Brasil e OCDE. 2016. 284 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

Esta tese tem como objeto de investigação a política de verificação/avaliação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), para educação básica pública brasileira, entre 2000 e 2015. O objetivo geral analisa as orientações e proposições que emanam das relações entre o Brasil e OCDE voltadas à política da educação básica pública, por meio dos resultados obtidos no Pisa, e tem como objetivos específicos: a) apreender, no processo histórico, a centralidade política dispensada à educação, a gênese, os fundamentos, a evolução, a expansão e a concepção educacional da OCDE; b) analisar as formas de atuação da OCDE na política para a educação básica pública e seus movimentos históricos que culminaram em políticas e programas educacionais; c) desvelar as estratégias da OCDE para construção de consenso, a fim de obter hegemonia para a sua política de competências e habilidades, por meio dos discursos e ações de seus intelectuais orgânicos; d) analisar como a política e as proposições da OCDE, por meio das categorias habilidades e competências, bem como suas determinações na gestão e na avaliação, materializam-se na política para a educação básica pública brasileira. As questões principais que problematizaram as análises consistiram nas indagações do porquê da participação brasileira em um programa de avaliação internacional patrocinado por um organismo externo do qual o Brasil não é membro pleno e, como os governos brasileiros incorporam, na política para educação básica, parte das concepções da OCDE. As contribuições teórico-metodológicas do materialismo histórico-dialético guiaram o percurso da análise documental, assim como a apreensão dos conceitos de hegemonia e ideologia, que fundamentaram a extração das categorias de competências e habilidades, gestão pública e avaliação de sistemas educacionais. Aponta os seguintes resultados: a OCDE desenvolve diversas formas de atuação que pressionam os países-membros e parceiros a imprimir suas concepções educacionais; o Pisa é um veículo/instrumento de padronização da educação nos países que dele participam; a política de competências e habilidades difundida pela OCDE busca subsumir a educação às demandas que emergem do processo de reestruturação do sistema sociometabólico do capital; sob a ótica neoliberal e da nova gestão pública, sucessivos governos brasileiros aprofundaram as relações com a OCDE, participando de variados espaços da organização e subscrevendo protocolos; na educação, o governo nacional implementa políticas de verificação/avaliação externa em larga escala, que respondem às proposições daquela organização; governo nacional, OCDE e setores empresariais compõem uma tríplice governança e defendem políticas de gestão educacional sob a lógica do desempenho e da política de competências e habilidades, em detrimento do princípio constitucional da gestão democrática.

Palavras-chaves: Competências E Habilidades; Governança; Avaliação de Sistemas; OCDE-Pisa; Brasil-Educação Básica.