

Avaliação externa na organização do trabalho de uma turma de 5º ano: avaliação ou regulação?

Mayara Duarte Pelegrini¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5727-2195>

Maria Simone Ferraz Pereira²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7009-7571>

Resumo

Este artigo aborda a materialidade das políticas de avaliação externa em uma sala de 5º ano de uma escola pública, localizada na cidade de Uberlândia/MG. Para o desenvolvimento do trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e análise dos dados que emergiram da pesquisa de campo, tendo como objetivo refletir sobre desdobramentos das avaliações externas na organização do trabalho pedagógico. Com a hegemonia neoliberal, as avaliações assumiram uma centralidade na obtenção da congruência das agendas entre mercado e governos, atrelando a qualidade educacional ao desempenho dos alunos nas avaliações. Na escola observada, as avaliações eram o cerne da organização do trabalho pedagógico, instituindo-se um ritual avaliativo, que exercia um controle e pressão nos sujeitos. Identificamos que, quase sempre, as avaliações chegavam à escola de forma confusa, desprovidas de sentido e desconexas do cotidiano e práticas da docente.

Palavras-chave: neoliberalismo; qualidade educacional; trabalho pedagógico.

Abstract

This article focuses on the materiality of external evaluation policies at school. To develop the work, a bibliographical research and analysis of the data that emerged from the field research were carried out, with the aim of reflecting on the developments of external evaluations in the organization of pedagogical work. With neoliberal hegemony, assessments took on a central role in achieving congruence between the market and governments, linking educational quality to student performance in assessments. In the observed school, the evaluations were the core of the organization of the pedagogical work, establishing an evaluative ritual, which instituted control and pressure on the subjects. We identified that the assessments arrived at the school in a confused way, devoid of meaning and disconnected from the teacher's daily life and practices.

Keywords: neoliberalism; educational quality; pedagogical work.

Citação: PELEGRINI, Mayara Duarte; PEREIRA, Maria Simone Ferraz. Avaliação externa na organização do trabalho de uma turma de 5º ano: “avaliação” ou regulação? *Revista Estudos Aplicados em Educação*, v. 8, e20239248, 2023. DOI <https://doi.org/10.13037/reae.vol8.e20239248>

¹ Mestre em Educação, na linha de Estado, Política e Gestão da Educação, na Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora de Educação Especial na Escola de Educação Básica – UFU. Minas Gerais – Brasil. E-mail: mayara.duarte.udi@gmail.com

² Doutora e Mestre em Educação pela Unicamp. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, com atuação na graduação e na Pós-graduação, membro da linha Estado, Política e Gestão da Educação. Minas Gerais – Brasil. E-mail: msimonefp@gmail.com.



1 Introdução

A compreensão das políticas públicas de avaliação externa, passa, inicialmente, pela apreensão do contexto político-econômico no qual elas são formuladas e efetivadas. Assim, se faz-se necessária a macrodiscussão sobre os princípios e concepções da ideologia presente no Estado neoliberal, que paulatinamente tem sido hegemônico no cenário mundial, orientando a implementação das políticas educacionais e moldando a organização de trabalho pedagógico nas escolas, principalmente por meio da política de avaliação externa.

De acordo com Enguita (2008, p. 126),

O movimento de reforma da educação foi abrangente. Frank Spaulding personificou melhor que ninguém a introdução da análise de custo-benefício em termos de produção escolar. Ele propôs que se avaliasse o produto das escolas com medidas tais como a proporção de jovens de determinada faixa de idade nela matriculados, os dias de frequência por ano, o tempo necessário por aluno para realizar um determinado trabalho, a porcentagem de promoções etc. Tudo isto, obviamente, sem prestar nenhuma atenção ao contexto social ou às peculiares características pessoais ou grupais dos alunos.

Dentro dessa perspectiva, a qualidade educacional está vinculada a uma ideia de competição, que coloca as escolas e a educação dentro da ótica mercadológica, o que faria com que elas buscassem, competindo entre si, uma melhoria no padrão de ensino. Entende-se assim, que o mercado faria a seleção daquelas que possuem uma qualidade suficiente para continuar existindo. Em busca da implementação desses ideais, se fortaleceram e se aprimoraram as técnicas dentro das instituições, acrescentando-se a essas os mecanismos de responsabilização baseados em testes das políticas de avaliação externa (Freitas, 2014).

É importante salientar que entendemos que avaliar não é uma atividade neutra, pois possibilita a efetivação dos objetivos pretendidos para o processo de ensino-aprendizagem. A forma esmagadora com que as políticas de avaliação chegam à escola, se objetiva nas dificuldades que os docentes possuem de se posicionarem dentro de um sistema tradicional, que ao se constituir de forma naturalizada, é entendido como sendo a única alternativa possível para garantir a qualidade educacional.

Para a abordagem dessas reflexões, sistematizadas no artigo em questão, foi realizado um recorte pesquisa realizada durante o mestrado³, que visou compreender como o princípio da qualidade, induzido pelo Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, influenciava na organização de trabalho de uma escola pública. Para compreender como esse processo chegava às escolas e afetava a dinâmica e a prática dos professores, analisamos os dados obtidos na pesquisa de campo, realizada em uma escola situada na periferia de Uberlândia.

Assim, identificamos que, na organização do trabalho da escola observada, as avaliações ocupavam um lugar central, instituindo-se um ritual avaliativo, que, pela forma como se davam, geravam desconforto e pressão nos estudantes e na professora. Identificamos que as avaliações externas chegavam à escola de forma confusa, desprovidas de sentido, desconexas do cotidiano escolar, dos conhecimentos e das práticas dos professores que, diante de tantos processos e pressões externas, se viam perdidos e aprisionados em um trabalho que lhes escapa, que não lhes pertence.

³ Apoios: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG, e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES



Dito isso, o presente artigo objetiva refletir sobre como o princípio da qualidade, induzido pelas políticas de avaliação externa, interfere na organização do trabalho pedagógico, especialmente em uma turma de 5º ano, de uma escola pública municipal, localizada na periferia da cidade de Uberlândia, no interior de Minas Gerais.

Para a realização da pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, por esta possibilitar a compreensão do objeto em estudo, imbricado ao seu contexto social, histórico, político e econômico (Fávero, 2019). Assim, entendemos que a abordagem qualitativa

se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 21).

Para o desenvolvimento do estudo, foi realizada uma pesquisa-bibliográfica, a partir de autores, como Hayek (1990); Freitas (2016); Ravitch (2011); Dourado (2019); e Arroyo (2015); análise dos dados que emergiram durante a pesquisa de campo em que foram realizadas 646 horas de observação, entrevistas e estudo do Projeto Político Pedagógico da escola.

Por meio de conversas com a diretora da instituição, ela nos informou que houve um esforço em dialogar com a equipe escolar e tentar trazer suas demandas para esse documento, mas com relação à comunidade como um todo, a diretora afirmou que houve uma pequena participação de algumas famílias, atribuindo isso a uma falta de interesse das mesmas (PPP, 2017). Percebemos que o PPP da escola é bastante embasado teoricamente, e afirma agregar conhecimentos e valores a todos, e trazer para a escola as vivências dos alunos. Contudo, o que foi possível observar, em diversos momentos, foi um abismo entre as experiências dos alunos e os conhecimentos tratados na escola, em que, sob o pretexto de que à escola cabe somente garantir o acesso a um conteúdo acadêmico, a realidade da comunidade é desconsiderada e deixada de lado.

Para realizarmos a discussão, na primeira seção, refletiremos como o fortalecimento do Estado neoliberal acentuou a relação de avaliações externas – qualidade educacional. Em seguida, abordaremos as repercussões das avaliações externas na organização do trabalho pedagógico da escola. Por fim, traçaremos considerações sobre a indução da política de avaliação externa de regular o trabalho da escola e da professora e, a necessidade de o trabalho pedagógico romper com os princípios excludentes e de subordinação presentes na forma como a avaliação tem sido realizada.

2 Neoliberalismo e suas repercussões na qualidade da educação brasileira

O neoliberalismo⁴, em sua gênese, se pautou na ideia de redução da intervenção do Estado nas esferas sociais, sob a justificativa de que o Estado não possui informações suficientes para reger a vida econômica, quando comparado ao mercado. Contudo, essa não intervenção não significa uma anulação total do Estado, que deveria atuar, dentro dos seus limites, para garantir que as leis do livre mercado, da concorrência e da propriedade privada fossem asseguradas.

Ao Estado compete garantir os direitos individuais e as possibilidades de concorrência dentro do livre mercado, que é a instituição que deve, de fato, regular a vida social. O mesmo

⁴ O neoliberalismo, como ideologia, se estruturou inicialmente na Europa ocidental e nos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial, tendo sido desenvolvido durante todo o século XX.



passa a ter como centro de sua atuação a preservação dos interesses do setor financeiro e dos seus agentes econômicos, instaurando um processo de transferência de fundos, cada vez mais intensificado, do público para o privado, que vai dilapidando os recursos estatais e promovendo a sua retração.

Nesse movimento, instituem-se políticas de ataque ao trabalho que, em última instância, promovem uma precarização e uma dissolução das formas de solidariedade social, através da quebra do poder dos sindicatos e de organizações trabalhistas, que isolam o trabalhador, tornando-o impotente diante de um mercado que prega a flexibilidade e os contratos temporários.

Sustenta-se o discurso da capacidade de o mercado de suprir as possíveis deficiências estatais, desde que os agentes econômicos tenham autonomia para movimentar seus ativos em um mercado autorregulado que, por sua alta capacidade informacional, emite os sinais adequados para a alocação de recursos, o que levaria à prosperidade social. Com isso, o mercado se faz como o mecanismo mais eficiente de regulação e de distribuição do capital em uma sociedade, assegurando que o poder seja descentralizado, e que os sujeitos possam exercer plenamente sua liberdade. De acordo com Hayek (1990, p.74),

[...] como nunca se podem conhecer todos os pormenores das modificações que influem constantemente nas condições da oferta e da procura das diferentes mercadorias, e nenhum órgão tem a possibilidade de reuni-los e divulgá-los com suficiente rapidez, torna-se necessário algum sistema de registro que assinala de forma automática todos os efeitos relevantes das ações individuais - sistema cujas indicações serão ao mesmo tempo o resultado das decisões individuais e a orientação para essas.

Nesse sentido, o alicerce das relações sociais se dá na capacidade dos sujeitos de serem empreendedores, tanto de si próprios como do mercado, exercendo a liberdade para obter, por mérito próprio, êxito em sua vida pessoal e profissional. Dessa forma, introjetam as exigências e as demandas concorrenciais de um livre mercado, desenvolvendo uma subjetividade neoliberal, que os coloca como responsáveis por sua condição, ao mesmo tempo em que os direitos sociais são solapados.

A reformulação das instituições públicas e das subjetividades demanda uma empreitada ideológica, que convença os indivíduos que essa forma de organização social é a única possível, e que possibilite conformar essas instâncias a uma lógica de mercado, para assim implementar tais políticas, em um movimento no qual um viabiliza a concretude e a existência do outro.

Esse processo reformista neoliberal tem suas especificidades locais, a partir do processo de acumulação do capital, a partir dos contextos e dinâmicas singulares dos países, bem como do papel desempenhado pelos mesmos na divisão internacional do trabalho, que tem como base a lógica da expansão do capital.

Dourado (2019) afirma que, para a compreensão desse contexto, faz-se necessário primeiro, o entendimento da existência de uma agenda global constituída sob o *ethos* capitalista, que se dá na interconexão das dinâmicas sociais e que envolve o estabelecimento de políticas fiscais, de redução do papel do Estado na construção de políticas públicas sociais, de privatizações, da soberania do mercado e de um intenso processo de financeirização em todas as instâncias, inclusive a educação.

Essa percepção possibilita a apreensão dialética do processo de constituição societária do Brasil, no sentido de “embate entre as classes sociais do país e as lutas pela redemocratização do Estado, como fundamentos da constituição da formação social brasileira e seu caráter de classe” (Dourado, 2019, p.5), que possibilitou a emergência de uma burguesia dependente e desprovida de um projeto político nacional vinculado às necessidades e anseios locais. Nesse sentido, é importante compreender que o início do processo de consolidação das reformas



neoliberais no Brasil se deu na década de 1990, com um discurso de inserir o país no mercado mundial e com isso, alcançar o desenvolvimento econômico, através da implementação de medidas professadas como necessárias, dentro desse escopo neoliberal.

Assim, a implementação das políticas e ações de cunho neoliberal, desencadeou uma onda de desregulações, privatizações e da retirada do Estado das áreas de bem-estar social, em que, sob a máxima do livre mercado, buscou-se moldar as relações sociais às relações contratuais de mercado.

Essas transformações ocorridas na esfera de produção, estabeleceram uma conjuntura de incertezas sobre o futuro, ou até mesmo sobre a possibilidade desse, sendo que, para além de acirrar a competição entre os indivíduos, intensificou-se um individualismo, marcado pelo sentimento de poder contar apenas consigo próprio, ao ser lançado à própria sorte e ao mesmo tempo, desamparado pelas instâncias sociais. Freitas (2004, p.139) traz que,

[...] com a flexibilização da produção e da força de trabalho [...], com a financeirização do capital e a virtualização do fluxo de capital em redes flexíveis de agregação de valor (que precarizam o trabalho humano), a característica de nosso tempo passa a ser a insegurança, a ausência de previsibilidade do futuro - que algumas teses pós-modernas captam e louvam ingenuamente como incerteza, retirando do debate a própria discussão sobre as novas formas de produção da vida material. Nesse processo, somos jogados em correntes de competição, obrigados a lançar os dados todos os dias e seguir o resultado do dia na expectativa do dia seguinte.

O estabelecimento desse clima de incerteza pelo capital impele aos sujeitos um sentimento de desânimo e de impotência diante do futuro, o que possibilita a aceitação das imposições e das consequências destas na realidade concreta dos indivíduos, assegurando que a organização e a estrutura social se mantenham desiguais e injustas.

A ofensiva neoliberal na implementação de reformas também afetou a educação, em que, ao buscar uma privatização dos serviços públicos, estabeleceu-se uma mercantilização dos processos educativos, criando-se um mercado gerido pelos princípios da concorrência, da padronização, da mensuração, da exclusão, do controle e da seleção (Freitas, 2016). Esse movimento de adequação do público à lógica empresarial teve como consequência uma confluência entre os setores privado e público, a partir de um discurso de que é no mercado e no setor privado, que estão as soluções para se obter uma educação de qualidade.

Com isso, a avaliação passou a ter uma centralidade na obtenção da congruência entre mercado e governos, sendo “uma componente significativa na sua estratégia de conseguir alguns objetivos decisivos: controlar as despesas públicas, mudar a cultura do setor público e alterar as fronteiras e a definição das esferas de atividade pública e privada” (Afonso, 1999, p.146 *apud* Henkel 1991, p. 9)

Ravitch (2011) discute este processo reformista neoliberal na esfera educacional, denominando-o de reforma empresarial, que se pauta na redução dos custos, aumento dos lucros e de garantia da qualidade do ensino por meio da concorrência entre escolas e professores, fundamentada na ideia do mérito e do esforço pessoal. Assim, todo este movimento é legitimado e potencializado pela forma como os resultados obtidos nas avaliações externas são utilizados pelos governos, que, ao serem divulgados para a sociedade civil, por meio de ranques, induzem uma pressão sobre as redes, visando formar a opinião pública contra o serviço estatal, colocando o modelo privado como objetivo e meta de educação com qualidade.

Esse processo de mercantilização na educação, é erigido dentro de um forte discurso meritocrático, que incita os sujeitos a competirem entre si, independentemente das diferentes condições sociais pré-existentes, colocando sobre eles a responsabilidade pelo seu sucesso ou

fracasso, ao mesmo tempo em que retira o papel do Estado de assegurar a seguridade social, naturalizando assim, os processos de exclusão que são engendrados no seio da sociedade capitalista.

Nesse movimento, o projeto neoliberal tem implementado reformas educacionais na busca por um padrão ideal a ser alcançado que, em última instância, pauta-se por um livre mercado e pelo poder de escolha individual dos sujeitos. Ao indivíduo é atribuída a culpa pela sua condição de vida, em uma narrativa que coloca como se esta competição por um lugar no sistema de produção, fosse com os seus iguais, mascarando que existem diferentes pontos de partida e possibilidades de existência material, e legitimando um individualismo massacrante que lança os sujeitos à própria sorte.

Segundo Freitas (2018, p.31),

[...] o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência por meio da concorrência [...] é dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação.

Dentro dessa perspectiva, seria o mercado, por meio da concorrência, que deveria reger e ser o parâmetro de qualificação das escolas, promovendo uma adaptação da educação e dos seus sujeitos ao modelo mercadológico, isolando-os da realidade e retirando o significado do conhecimento ali produzido. Assim, a qualidade educacional também se faz imbricada na ideia de competição, que faria com que as instituições e sujeitos buscassem, competindo entre si, uma melhoria no padrão de ensino, e este próprio processo, orientado pelo mercado, faria a seleção daquelas escolas que possuem uma qualidade suficiente para continuar existindo.

Nesse sentido, visando o estabelecimento de um padrão de qualidade pelos governos, “estão as avaliações externas, como forma de qualificar ou não os sistemas de ensino no país” (Chirinéa; Barreiro, 2017, p. 1), fazendo com que essas sejam implementadas em uma perspectiva de promoção e verificação do nível de ensino ofertado pelas instituições escolares, em uma lógica competitiva, que estabelece como foco os resultados obtidos pelos estudantes, e que tornam-se produto dos processos educativos.

Este processo de constituição e implementação das avaliações da educação básica no Brasil, se acentuou durante a década de 90, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que tem como objetivo “contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas, voltadas para a educação básica” (Brasil, 2015, p.5), sendo que esses subsídios, se fazem como contribuições financeiras ou de outra ordem, disponibilizadas pelo governo, e que possuem a finalidade de ajudar ou premiar as escolas com base nos resultados que estas obtiveram nas avaliações externas.

A descentralização dos processos pedagógicos, de gestão e de financiamento se fez como símbolo desse movimento, o que possibilitou uma transferência de responsabilidade para o nível local das redes de ensino, e cuja participação dos sujeitos sociais na gerência escolar passou a ter grande papel no sucesso ou fracasso das práticas implementadas. Como instrumento de execução dessa responsabilização do nível local, é fundamental a compreensão da influência que a noção de proatividade desempenhou. Segundo Oliveira (2009, p. 201), essa é

[...] considerada como um princípio de gestão que estabelece relações estritamente funcionais entre o Estado e o meio ambiente externo e interno, ela caracteriza uma forma de direção indireta ou a distância que substitui a intervenção e a prescrição pela fixação de objetivos, mecanismos de prestação de contas, *accountability* e comparações. A performatividade proporciona sistemas de signos que representam a educação de maneira codificada e autorreferenciada para o consumo.



Assim, esse modelo que estabelece metas e objetivos locais viabilizou a adequação da escola a um regime empresarial, no qual cada instituição deve por si mesma obter os resultados determinados pelo governo, o que acaba por isolá-las do contexto social mais abrangente no qual está inserida, enfraquecendo a construção do valor da escola como um bem público e universal, instituindo-se novas formas de regulação e controle, e de cobrança dos resultados definidos por meio das metas e dos objetivos traçados para as escolas.

Contudo, é importante salientar que este ranqueamento feito com base nos resultados pode promover efeitos contrários à busca para estar nas melhores colocações, criando-se condições para a existência de instituições, que, devido à posição definida pelo *ranking* e também pelas suas próprias condições de vida, assumem esse lugar e aceitam seus resultados. (Sousa, 2010), visto que, dentro dessa lógica, regida pela competição e pela mercadorização das coisas e dos indivíduos, os serviços ofertados e as possibilidades de acesso e de atuar nesse mercado são distribuídas de forma totalmente desigual, marcados por questões de classe, de raça e de gênero.

Laval (2019) afirma que dentro dessa ideia de transferência de responsabilidade, no sentido de assegurar a liberdade dos indivíduos de agirem por si mesmos, há um forte discurso que atribui aos pais dos estudantes um “poder de escolha”, que imbricado a processos de privatização das escolas públicas, eximem o governo como o responsável por garantir à população o acesso a uma educação de qualidade, e tem como consequência última, uma diversificação das opções escolares dentro de um livre mercado, pautada em muito, por questões relativas à classe social, partindo da premissa ilusória de que todas as pessoas têm a possibilidade concreta de escolha para decidir qual a escola ideal para seus filhos.

Mas, diante de uma imensa e crescente desigualdade social, como podemos falar em liberdade individual quando temos pessoas em condições tão precárias de vida? Não há condições para se ser livre, fazer escolhas, quando não se tem possibilidades materiais concretas de vida, quando se passa fome e não há um sistema de proteção social. Não há liberdade para todos dentro de uma lógica de livre mercado. O estabelecimento de todos em condições iguais de escolha, ignora que há diferentes condições de acesso ao próprio conhecimento, que são perpassadas e influenciadas pelas desigualdades sociais, inerentes ao sistema capitalista. Assim,

[...] a escolha não é uma escolha livre, como queriam fazer crer os partidários do mercado escolar. É a criação de um mercado e de uma oferta desigual que forçam a escolher, que encorajam mesmo os mais reticentes a comportamentos estratégicos. E nesse mercado, os recursos que orientam e permitem a “boa escolha” são evidentemente muito desiguais (Laval, 2019, p.156).

Nesse sentido, os direitos básicos foram sendo transformados em mercadoria, e seu acesso pautado pelo poder de compra dos indivíduos, processo intensificado pelo surgimento da pandemia, no início de 2020, causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2 (COVID-19). A necessidade de isolamento social, trouxe à superfície e intensificou os processos de desigualdade social no Brasil, além de ter contribuído para acelerar essa lógica da privatização na educação, por meio da introdução de plataformas de aprendizagem (Silva, 2020).

Tal fato se deu pela necessidade de isolamento social, que fez com que em março de 2020, as escolas fossem fechadas e o ensino passasse a ser remoto, e posteriormente, com a melhora do cenário pandêmico, híbrido. Esse modelo passou a ocupar os espaços de discussão como uma possibilidade de educação, através das plataformas de ensino e tutoriais de aprendizagem, sendo defendido como a nova forma de promover o ensino, sem que fosse questionado quem produz e com qual finalidade.

Silva (2020) traz que esse movimento instituiu uma contrarrevolução educacional no Brasil, que “se revela quando as ações do Estado atendem a fins privados e não têm o propósito de garantir ou de proteger a educação como direito, mas como serviço, dedicando-se à permanência dos anseios capitalistas” (Silva, 2020, p.298 *apud* Fernandes, 1995). Percebe-se assim, que os movimentos educacionais desencadeados pela pandemia aceleraram a reforma empresarial, colocando a educação cada vez mais subjugada aos interesses de grandes corporações, que veem nessa reforma uma possibilidade de aumento dos lucros, de controle ideológico e formação de uma mão de obra condizente com as demandas do mercado.

O avanço do mercado no campo educacional, colocou a escola pública em xeque, visto que essa se faz como um entrave à consolidação desse projeto neoliberal de sociedade, por ser uma instituição que deve proporcionar uma educação de qualidade para todos, dentro de uma perspectiva democrática e igualitária, vinculada à ideia do coletivo e do bem comum, e que, justamente por essas características, precisa ser defendida e discutida coletivamente.

Gentili (2020, p.216) afirma que,

[...] a ofensiva neoliberal contra a escola pública se veicula por meio de um conjunto medianamente regular e estável de medidas políticas de caráter dualizante e, ao mesmo tempo, por meio de uma série de estratégias culturais dirigidas a quebrar a lógica do sentido sobre a qual essa escola (ou esse projeto de escola) adquire legibilidade para as maiorias.

Nesse sentido, esse processo vai se concretizando à medida que se consegue romper com o sentido socialmente construído de legitimidade e de importância da existência da escola pública, bem como na implementação de políticas que objetivam desmobilizar e inviabilizar as resistências dentro das escolas. Em um contexto de desmonte dos serviços públicos, implementado pelo projeto neoliberal de sociedade, se faz imprescindível a defesa da escola pública enquanto possibilidade real de uma educação verdadeiramente democrática e pertencente a todos, entendida como um direito social e que, como tal, não pode ser submetida a uma lógica de mercado.

É nesse contexto de fortalecimento mercadológico no ensino, que as avaliações externas se fortalecem como instrumentos para quantificar e mensurar a qualidade da educação ofertada pelas escolas, como uma qualidade vinculada aos resultados obtidos pelos estudantes. Dentro dessa perspectiva, os sistemas de avaliação externa atuariam de modo a indicar os parâmetros que serviriam de referência para que uma educação de qualidade fosse alcançada, agindo como um instrumento que possibilita o controle dos mecanismos e da organização das unidades escolares, e que tem em seu cerne processos de classificação e seleção, mas sob um discurso de busca pela qualidade.

Dito isso e visando compreender mais profundamente como esse movimento chega às escolas e afeta a prática dos professores, discutiremos a seguir as repercussões da avaliação externa, em uma escola situada na periferia de Uberlândia, especialmente, no trabalho pedagógico da professora de uma sala de 5º ano.

3 “Avaliação” ou regulação: o que tem provocado a política de avaliação externa?

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola observada traz que a instituição entende que a avaliação está

[...] presente em todos os domínios da atividade humana. O “julgar” o “comparar”, isto é, o “avaliar”, faz parte do nosso cotidiano, seja por meio das reflexões informais que orientam as frequentes opções do dia a dia, ou formalmente organizada e



sistematizada. A avaliação no contexto escolar realiza-se segundo objetivos explícitos ou implícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais. (PPP, 2017, p. 39)

Há um entendimento que imprime nas avaliações uma significação social, e que viabiliza a constituição de uma cultura avaliativa, ancorando práticas pedagógicas e princípios educativos específicos. A escola, ao assumir a avaliação como um mecanismo de julgamento e de comparação, está evidenciando os princípios nos quais se assentam as práticas avaliativas instituídas ali, e que sinalizam para a compreensão que se tem desse processo. Essa perspectiva classificatória que a avaliação assume, abre espaços para criação e potencialização de processos excludentes e individualizantes, no qual a comparação entre os alunos, institui uma competição entre eles, minando a construção de movimentos colaborativos e de compartilhamento de saberes.

Essa forma dada à avaliação dentro da escola, possibilita uma padronização dos processos pedagógicos e dos indivíduos, viabilizando a identificação de possíveis desvios da norma aceita e dos padrões determinados. Concordamos com Freitas (2014, p.1093), quando o autor afirma que

[...] privada da aprendizagem em contato com seu meio e das formas “naturais” de avaliação providas pela vida e pela proximidade com o trabalho, só restou à escola inventar um processo de controle interno na própria instituição que acolhia o processo pedagógico, e a avaliação foi então chamada a cumprir preponderantemente esse papel controlador.

Na organização do trabalho pedagógico na escola observada, as avaliações externas ocupavam um lugar central, instituindo-se um ritual avaliativo, que, pela forma como se dava, gerava um desconforto e pressão muito grande nos estudantes e na professora. Identificamos que tal fato era acentuado pela forma confusa com que as avaliações (do governo estadual e federal) chegavam à escola, desprovidas de sentido e desconexas do trabalho cotidiano da escola e dos conhecimentos e das práticas da professora, que, diante de tantos processos e pressões externas, se sentia perdida e aprisionada em um trabalho que lhe escapava e não lhe pertencia.

A pressão que tais mecanismos submetem à escola e, principalmente, os docentes, visa estabelecer uma padronização e enquadramento de todos os processos e sujeitos escolares, de modo a favorecer o controle ideológico das instituições, anulando a pluralidade cultural, social e econômica que habita as escolas, fato que se materializa no cerceamento da organização do trabalho pedagógico, que fica, cada vez mais, subordinado à avaliação e a seus desdobramentos (Ravitch, 2011).

As avaliações externas atuam, nesse sentido, como um instrumento que possibilita o controle dos indivíduos e do trabalho pedagógico, fazendo-se como uma forma de orientar os processos de classificação e de seleção dos sujeitos, mascarado sob um discurso de busca pela qualidade educacional.

Foi perceptível, através das observações da pesquisa de campo na escola, que o atrelamento que as políticas públicas fazem do processo educativo ao desempenho em um teste, transformava a rotina e o trabalho na escola, instituindo-se mecanismos concorrenciais nas relações entre os docentes e entre os alunos, atribuindo a eles a responsabilidade pelo fracasso ou pelo sucesso, apesar da fala da docente, em uma entrevista realizada, de que as provas das avaliações externas não mostram ou alteram a realidade escolar.

A intensificação dos processos avaliativos (antes e durante os períodos definidos para realização das avaliações externas) nas escolas se faz tão imbricados ao cotidiano, que, apesar de todo o estresse e mudança gerada na rotina do trabalho, a docente, não conseguia entender que havia alterações significativas na dinâmica escolar em decorrência dos calendários para



realização das avaliações externas, o que sinaliza para uma naturalização desse movimento de controle como algo inerente ao trabalho do professor. Assim, entendemos que

[...] o controle do processo recebe atenção privilegiada a partir da padronização e automação das atividades, tornando o trabalhador um apêndice substituível da máquina e seu desempenho monitorado por indicadores de qualidade que, se atingidos, autorizam recompensas definidas e contingentes aos índices (Freitas, 2014, p. 1093).

Identificamos com a pesquisa uma perspectiva meritocrática de ensino, balizada pelas avaliações externas, e que tem origem nos princípios neoliberais que norteiam as atuais políticas educacionais, que incitam uma redução dos processos educativos ao estabelecer como fim último apenas os resultados, e que tem na meritocracia, o seu critério de obtenção da justiça social.

Para ter uma compreensão mais aprofundada sobre as concepções e percepções da professora, foi realizada uma entrevista que seguiu um modelo semiestruturado, pois entendemos que este confere uma liberdade ao entrevistado, mas, ao mesmo tempo, assegura que o tema a ser tratado seja discutido de forma assertiva, e as perguntas fundamentais para a pesquisa sejam abordadas e respondidas.

Esta foi realizada no segundo semestre de 2022, no dia 17 de novembro, na sala de módulo da escola Angicos, que se localiza ao lado da sala da analista pedagógica, e em frente à secretaria, e durante o tempo de módulo da professora regente. Assim que chegamos à sala, não havia ninguém, mas quando estávamos na primeira pergunta, chegaram outras duas docentes, uma do 5º ano e outra do 1º, que foram chamadas pela professora entrevistada a contribuir com o diálogo, no sentido de validar as falas dela e de fornecer mais informações.

Na entrevista com a professora, pudemos compreender melhor esse processo, de certa responsabilização dos alunos pelos maus resultados, quando a professora afirmou que essas avaliações externas “não têm importância para os alunos, eles não ligam e não estudam, nem se dedicam para fazer essas provas. Além disso, elas não refletem o nível de aprendizado deles, porque o que é cobrado não é adequado ao que acontece na escola” (Entrevista professora regente, 17 de novembro de 2022).

No entanto, identificamos que avaliações geravam nos alunos sentimentos confusos de aceitação, negação ou desespero, que se materializavam em vários episódios de choro durante as provas, daqueles estudantes que não se sentiam preparados e já esperavam que suas notas seriam baixas. Sordi (2004) afirma que tirar nota baixa carrega a simbologia de representar tanto o lugar que os estudantes ocupam na sala, como do seu valor, medido pelo (não)conhecimento que possuem; ou de desistência, cumprindo apenas uma obrigação. Em vários momentos na sala observada, esse segundo movimento foi muito presente, em que a pressão e o medo levavam muitos estudantes a fazer a avaliação de forma rápida, marcando aleatoriamente as questões.

Foi possível constatar que o clima produzido pelas avaliações também afetava a professora, que sentia a pressão de atender às exigências por bons resultados, ao tempo que não sabia como lidar com os alunos que, no 5º ano, ainda não conseguiam ler e, conseqüentemente, não sabiam por onde começar a fazer as provas. Todo esse contexto causava na docente um sentimento de fracasso e desespero, diante de uma realidade que era anulada pela forma como as avaliações são concebidas, e que culminaram em uma conformação diante dessa realidade, até mesmo pela falta de tempo e condições materiais concretas para a realização de movimento de resistência, de pensar em outras possibilidades de se fazer o processo educativo.

Esses mecanismos, que controlam técnica e politicamente a prática do professor, contribuem para a instituição de processo de estranhamento do docente diante do seu trabalho,



por este se tornar algo cujas formas de ser lhe escapam, e das quais ele já não possui mais domínio.

Em uma semana de realização da avaliação externa, se instaurou um clima de tensão, no qual todos os momentos escolares passaram a girar em torno da realização desta, e nos três dias anteriores à prova, todos os horários das aulas foram destinados à realização de simulados de português e matemática, com a previsão inicial de 4 para cada matéria. Diante dessa mudança e do discurso da docente sobre a importância dessa prova, a mesma começou a se fazer presente no imaginário das crianças, que passaram a fazer perguntas sobre como seria a dinâmica, os conteúdos e se a professora realmente não ficaria na sala, ficando cada vez mais apreensivos e com medo da avaliação.

Concordamos com Freitas (2014, p.1094) quando o autor afirma que a repercussão desse processo “vai se estabelecendo por meio da pressão crescente das avaliações externas, que influenciam o que o professor e a escola assumem como conteúdo e como método”, exercendo um controle dos sujeitos por meio do medo que imprimem sobre a dinâmica e organização da sala de aula e da escola como um todo.

É importante ressaltar assim, que

[...] o micro espaço da sala de aula sofre influências marcantes das decisões que invadem o espaço institucional, e esse, por sua vez, não está imune ao que acontece no espaço macropolítico, nas leis que regem o sistema educacional e que o colocam a serviço da lógica neoliberal (SORDI, 2004, p.110).

Diante disto, a lógica que conduz as avaliações externas é a mesma que perpassa a atribuição de notas pelo professor, tendo em sua base o mesmo processo seletivo e excludente que coloca o resultado obtido em um teste, como o produto final da relação educativa. Ao longo das observações na escola, foi possível identificar que toda a organização do trabalho pedagógico, era pensada e vinculada às avaliações, seja em conteúdo seja como correção, ditando a forma como o trabalho deveria ser conduzido, mesmo que a ação não fizesse sentido para os sujeitos.

Consequentemente, a prática da docente quase sempre não era dotada de uma intencionalidade, seja por falta de tempo, por concepção de ensino ou pela predeterminação do seu trabalho não possibilitar e/ou incentivar a autonomia, nem estabelecer vínculos entre o conhecimento e a realidade, isolando os sujeitos e desconectando-os do coletivo. Assim, tanto o planejamento das aulas quanto a avaliação, não se propunham a serem construções realizadas pelos sujeitos ou mesmo serem pensadas a partir de uma intencionalidade pedagógica, se fazendo assim, como processos desprovidos de significado.

O ambiente hostil instituído na realização das avaliações, se desdobrava no processo de devolutiva das notas obtidas pelos alunos, que, diante do não alcance das metas estabelecidas por grande parte dos alunos, acentuava a pressão sobre os mesmos e também sobre a docente, criando um ciclo de culpabilização dos sujeitos, que não abria espaço e tempo para que esses pudessem refletir sobre os impactos que esse processo tem dentro da sala e nas relações ali estabelecidas. A avaliação, ao se fazer imbricada à ideia de qualidade, qualifica, por meio das notas produzidas, tanto os alunos como os professores, simbolizando o valor que esses estudantes possuem a partir do conhecimento que reproduziram ou que transmitiram.

O PPP (2017, p.39) da escola possui uma seção intitulada gestão de resultados educacionais, que “corresponde a um desdobramento de monitoramento e de avaliação, com foco específico diretamente nos resultados de desempenho da escola, resultante da aprendizagem dos alunos”, que discorre sobre como a instituição entende os resultados obtidos

nas avaliações externas, afirmando que a escola tem apresentado uma melhora nos resultados, e expõe também, as dificuldades e limitações ali sentidas.

Apesar de apresentar uma certa centralidade na estruturação do PPP, a forma de discorrer sobre os resultados é superficial, não abordando os dados concretos e nem sobre como a escola concebe esses índices e se podem, ou não, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, sinalizando para o (não) lugar que essas avaliações externas podem ocupar na organização da instituição.

Contudo, o final do documento traz que “não podemos deixar de pontuar que, mesmo que a escola tenha uma ótima estrutura e corpo docente qualificado, não terá bons resultados se os alunos não estiverem motivados na busca do conhecimento” (PPP, 2017, p.42), apontando para uma responsabilização dos estudantes, que pode ser entendida até mesmo como parte de um mecanismo de defesa da instituição, diante da responsabilização imprimida pelas políticas públicas em vigor.

Na entrevista com a professora, ela demonstrou, em todos os instantes, a compreensão de que essas avaliações não retratam a realidade da escola, ficando claro o entendimento de que essas não contribuem para a melhoria da escola, justamente por se darem de forma externa e hierarquizada, atuando mais como um controle do que como forma de entender e identificar os problemas, para poder melhorá-los. Contudo, há uma aceitação e uma conformação dessa realidade por entender que não há nada que ela ou a escola possam fazer para mudar essa situação (Entrevista professora regente, 17/11/2022).

Assim, entendemos que a subordinação e a conformação nas quais se assenta a escola no trato com os alunos, também são vivenciadas pelos seus profissionais através da forma com que as políticas públicas educacionais chegam até a escola, que exercem tamanho controle e pressão sobre o trabalho educativo, que retira o prazer e a razão formativa do mesmo, subjugando os docentes a uma rotina exaustiva e opressora, a qual é reproduzida por estes, na relação com os estudantes.

O discurso da professora para os estudantes, era pautado na ideia de que dependia somente do esforço e mérito deles a obtenção do sucesso e a progressão nos estudos, o que tem um outro lado, que é uma responsabilização exclusiva por um possível fracasso. Essa concepção, por meio de um discurso meritocrático e individualista, desconsidera os diversos contextos em que esse processo formativo pode acontecer, ou mesmo se esses contextos possibilitam esse movimento.

Identificamos assim, que a hegemonia do neoliberalismo se deu também no âmbito dos discursos, que penetraram o cotidiano dos indivíduos, fazendo com que esses introjetassem os princípios neoliberais, baseados na competição, no mérito e controle. Nessa perspectiva, as relações sociais são pautadas na ideia da capacidade do indivíduo de ser um empreendedor de si próprio, subjetivando as exigências e as demandas concorrenciais de um livre mercado, construindo uma subjetividade que o coloca como responsável por sua condição e permite a manutenção e a reprodução do *status quo*.

A ideologia meritocrática se faz como uma forma de possibilitar a manutenção e a reprodução das desigualdades sociais, de modo a assentá-las dentro de uma outra concepção que anula as disparidades sociais e as aloca nos indivíduos, em que por meio da competição, se nivela e verifica a capacidade e o esforço individual, comparando os sujeitos, acentuando com isso, os processos de exclusão e de seleção.

Entendemos que as falas da docente possuíam uma intenção genuinamente boa, de incentivar os estudantes e os encorajar a romper com as dificuldades que vivenciam. Contudo, assumia um efeito contrário, responsabilizando-os por aquilo que ela está tentando, em suas palavras, mudar, que era o contexto material deles.



A compreensão de que os conhecimentos se fazem disponíveis e de fácil e igual acesso a todos, enseja que a escola se exima, em um certo nível, da responsabilidade pela aprendizagem dos alunos. Esteban (1999, p. 67) traz que isso “demanda um forte processo seletivo capaz de manter a imagem de (in)capacidade individual, sem colocar em questão a dinâmica social. O discurso ressalta os mecanismos de inclusão, mas a prática oculta/revela a prevalência dos processos de exclusão.” Nesse sentido, nas observações identificamos que a culpa pelas dificuldades recai sobre os estudantes, principalmente através da comparação entre eles, e assim, a exclusão não é tida como um processo social, mas como um movimento individual, de acomodação dos alunos, que faz com que eles não acompanhem os conteúdos e fiquem à margem do processo de ensino e de aprendizagem, por uma escolha de não se esforçarem o suficiente.

Anulam-se todas as condições materiais particulares que as crianças vivenciam, sejam sociais ou psicológicas, comparando-a com outra para poder mascarar os processos sociais, a fim de transferir a responsabilidade para os alunos. Entendemos também, que esse movimento se faz como um mecanismo de defesa dos professores, diante do mesmo processo sofrido pelos mesmos em um contexto externo, o que possibilita que o processo de responsabilização se dê em forma de cascata – o Estado se exime do seu papel, transferindo a responsabilidade para a escola/professores, que por sua vez, responsabilizam os alunos/famílias.

Todo esse encadeamento se respalda socialmente na busca pela qualidade nas escolas, pautado pela concorrência como motor que possibilitaria o alcance desse objetivo. Nesse sentido, a qualidade está imbricada à ideia de competir, e o próprio processo faria a seleção daqueles que possuíssem uma qualidade/capacidade suficiente para continuar, o que conseqüentemente, faz com que muitos sejam deixados para trás.

Percebe-se, assim, que a seleção se faz como um argumento que confere legitimidade a essa qualidade pretendida pelas avaliações externas, o que dentro de um ideal meritocrático, garantiria a permanência apenas dos melhores, entendidos como aqueles com mais mérito e esforço, sendo que, “quanto mais seletiva uma escola, mais ela se tornará desejável” (Ball, 2020, p. 193). A exclusão é parte intrínseca da qualidade dentro dessa lógica, possibilitando a acentuação e a ampliação das desigualdades, que já são vivenciadas pelas classes sociais marginalizadas e exploradas pelo capitalismo neoliberal.

4 Os achados da pesquisa: tecendo considerações

As vivências da sala de aula, nos sinalizaram para o fato de que as exigências das avaliações externas se fazem totalmente desconexas da vida escolar, ao determinar habilidades e competências a serem alcançadas, que não levam em consideração a concretude e as condições materiais de cada escola, aluno e professor, imprimindo uma pressão e controle para que esses se adequem, independentemente das conjunturas que possuem.

As aprendizagens na escola e as reflexões possibilitadas pela pesquisa bibliográfica, apontam que as políticas educacionais de avaliação assumiram cada vez mais uma centralidade na agenda dos governos, na qual dentro de um discurso de busca pela qualidade, promoveu-se uma verdadeira profusão de instrumentos e momentos avaliativos, que colocam os professores e estudantes como os únicos responsáveis pelos resultados, estimulando processos competitivos e massacrantes, que viabilizam a exclusão e subordinação desses sujeitos, ao mesmo tempo que eximem o Estado e mascaram as desigualdades sociais.

Afirmamos assim, que esse processo evidencia a importância de pensarmos outra forma de conceber as avaliações, tornando-as instrumento de empoderamento da comunidade escolar, para que os sujeitos construam os sentidos dos espaços educativos, visando compreender os



processos pedagógicos vivenciados, reafirmando e valorizando toda a pluralidade social existente dentro da escola.

Com isso, nós, educadores, precisamos entender “as relações sociais, econômicas, políticas que desumanizam. Não é esse o lugar onde sempre esteve a educação?” (Arroyo, 2015, p.38), buscando compreender, em conjunto com os estudantes, os processos excludentes e massacrantes que estes vivenciam cotidianamente, enquanto construções políticas e ideológicas, historicamente datadas, e baseadas em padrões de dominação e subordinação racistas, classistas e sexistas.

Nesse sentido, cabe à escola a responsabilidade de tornar visível os mecanismos e as conjunturas sociais que produzem e possibilitam a exclusão dos sujeitos, lutando ao lado desses coletivos e movimentos sociais, de

[...] gente que desde crianças resiste e se empenha e sonha em sair desse círculo fechado, mas aos que a realidade nunca deixa de lembrar qual é seu lugar – esse círculo. Contudo, tentam fazer escolhas, lutam para sobreviver com honestidade, acumulam pequenas satisfações e amargos desencantos (Arroyo, 2015, p.33).

Entendemos que isso passa pela criação de espaços para que os profissionais da educação possam dialogar e (re)pensar suas práticas e as formas de fazer a escola, para que consigam romper com a atual lógica de submissão/exclusão que dita a organização escolar, e da qual são tão vítimas quanto os alunos, sendo que “conscientes de que se abrem feridas, que as instituições se redefinem”. (Arroyo, 2015, p.31)

A compreensão de que as avaliações externas não retratam ou contribuem para a melhoria da escola e do ensino, esteve presente na fala da professora durante a entrevista, mas a rotina insana instituída pelas políticas públicas, e em especial, as avaliativas, dificulta a produção de tempos e espaços para que os sujeitos se mobilizem em coletivos de resistência, que visem buscar alternativas às formas de regulação e controle do trabalho educativo.

Assim, o cultivo da prática reflexiva sobre a escola, possibilita um constante pensar sobre as ações que fazemos e motivos que nos levam a realizar nosso trabalho da forma como o fazemos, gerando uma consciência sobre esse nosso fazer e das concepções que nos movem, abrindo um ciclo contínuo de reflexão-ação, e espaços para o fazer coletivo e para ações de resistência às formas de dominação e opressão dentro da escola.

Concordamos com Freitas (2007, p.97), quando o autor afirma que

É importante saber se a aprendizagem em uma escola de periferia é baixa ou alta. Mas fazer do resultado o ponto e partida para um processo de responsabilização da escola via prefeituras leva-nos a explicar a diferença baseados na ótica meritocrática liberal.

Os princípios de subordinação e exclusão, que se fazem presentes na forma da escola em relação aos alunos, também é vivenciada pelos seus profissionais, através dos mecanismos de controle, opressão e encaixotamento implementados pelas políticas de avaliação externa, que retiram o sentido e prazer do trabalho pedagógico, e estimulam para que os professores reproduzam esse sentimento e instrumentos, no processo de ensino-aprendizagem e na relação com os estudantes.

Apesar de os dados da pesquisa de campo evidenciarem uma realidade triste e endurecida, defendemos que é nessa realidade que precisamos encontrar os sentidos, é na concretude da escola pública, que estão as forças de resistência e luta por uma educação humanizadora. Mas também entendemos que precisamos ir além do discurso, buscando a criação de redes colaborativas entre as escolas e as Universidades, para que tenham na coletividade, a sua possibilidade de esperar por outras formas de pensar e fazer a escola.



O que experienciamos na escola pública foram profissionais dedicados ao seu trabalho, mas que apesar de terem bons intuitos, acabavam por reproduzir uma dinâmica excludente dentro da sala de aula, por estarem exauridos e imersos em um contexto de políticas públicas, que aprisionam e controlam cada momento do seu fazer.

É necessário repensarmos a forma como a escola organiza seu trabalho cotidiano, saberes e relações construídas em seus espaços, buscando uma formação emancipadora, que rompa com os princípios excludentes e de subordinação, na qual se assenta o modelo do capitalismo neoliberal. O ensinar deve possibilitar que os sujeitos tenham os instrumentos para que possam resistir aos processos de desenraizamento que a sociedade promove, inserindo-os nessa problemática, em um diálogo constante com o coletivo.

Referências

AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma (re)articulação crítica. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 69, 1999.

ARROYO, M. G. O humano é viável? É educável? **Revista pedagógica** | v.17, n.35, 2015.

BALL, S.J. Mercados Educacionais, escolha e classe social: O mercado como uma estratégia de classe. In.: GENTILI, P. (org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2020. p. 185-214.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **Instruções para aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**, 2015.

CHIRINÉA, A. M.; BARREIRO, I. M. F. Qualidade da educação: eficiência, eficácia e produtividade escolar. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 7, jan. 2017.

DOURADO, L.F. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, e0224639, 2019.

ENGUITA, M. F. **A Face Oculta da Escola**. Porto Alegre: Clube dos Eds. 2008. (cap. 4 e 5).

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, B. J. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais potencialidades e limites. **Revista Contrapontos**. v. 19. n. 1. Itajaí, 2019.

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

FREITAS, L. C. de. Três Teses sobre as Reformas Empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, 2016.

FREITAS, L.C. de. Eliminação Adiada: O caso das Classes Populares no interior da escola e a ocultação da (Má) Qualidade do Ensino. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n.100 – Especial, out/2007, p.965-987.



FREITAS, L.C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, VELHAS IDEIAS.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão.** 5. ed. Tradução e Revisão de: Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Tradução: Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE** – v.25, n.2, p. 197-209, 2009.

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

SILVA, P. J. da; LIMA, A. B. de. O oportunismo neoliberal na pandemia de 2020: a nova morfologia da educação e a super exploração do trabalho docente. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 7, n. 15, p. 286-312, 2020.

SORDI, M. R. L de; MALVAZI, M. M. S. As duas faces da avaliação: da realidade à utopia. **Rev Educ PUC** (Campinas), 2004.

SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, 2010.

