



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ARLETE CRISTINA MOTOVANI ZILIANI

**DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA À BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR (BNCC): A LÓGICA DE PADRONIZAÇÃO
COMO POLÍTICA EDUCACIONAL**

TRÊS LAGOAS/MS

2024

ARLETE CRISTINA MOTOVANI ZILIANI

**DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA À BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR (BNCC): A LÓGICA DE PADRONIZAÇÃO
COMO POLÍTICA EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Formação de Professores

Orientador: Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta

TRÊS LAGOAS/MS

2024

ZILIANI, Arlete Cristina Motovani. **DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): A LÓGICA DE PADRONIZAÇÃO COMO POLÍTICA EDUCACIONAL.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2024.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, como exigência para o Curso de Mestrado em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Fioravante Giareta
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Orientador

Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Examinador Interno

Prof.^a. Dr. Nádia Bigarella
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
Examinador Externo -

Prof. Dr. Flávia Wegryn Magrinelli Martínez
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Suplente Interno

Instrui-vos porque teremos necessidade de toda vossa inteligência.
Agitai-vos porque teremos necessidade de todo vosso entusiasmo.
Organizai-vos porque teremos necessidade de toda vossa força.
(Gramsci, 1987)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de ressaltar meu imenso amor por Deus, pois creio que se cheguei até o Mestrado foi porque me deu todo o amparo, e me levantou todas as vezes que pensei em desistir. Esse é o verdadeiro sentimento de gratidão e fé que me move todos os dias da minha vida, crendo no que não posso ver, mas que posso sentir: o amor de Deus por mim.

Quero também agradecer a minha amiga Thaís que é um ser humano com um coração imenso. Nossa história de amizade começou justamente pelos estudos, em novembro de 2019, enquanto aguardava para participar de uma reunião organizada pela Secretaria de Educação de Dracena da rede em que trabalho como professora. Enquanto lia a obra de Paulo Freire “O ato de ler”, ela que organizava a reunião me perguntou se eu gostava de estudar e me incentivou sobre prestar o Mestrado. Se você soubesse como essa memória é viva em minha mente...

Depois desse encontro, me convidou em janeiro de 2020, mesma ainda estando de férias, para ir até sua residência para me falar sobre o Mestrado e me apresentar as etapas que poderiam ser preciosas na minha jornada. Com o diálogo, esclareceu que eu deveria conhecer o Programa de Pós-Graduação, os docentes e as linhas de pesquisas para a preparação do processo seletivo. Sugeri que tivesse a experiência de participar como aluna especial e, assim, eu fiz. Sei que lá atrás você já acreditava em mim!

Minha amiga Thaís, hoje eu quero retribuir tudo o que fez e faz pela Educação, pelas nossas conversas. Fui uma das primeiras pessoas, ou a primeira, a fazer parte de sua consultoria em relação à pesquisa. Te agradeço imensamente por todo o carinho, confiança e por sempre acreditar em mim. Agradeço por todas as vezes que olhou nos meus olhos e disse: “Você é capaz! Acredite em você!”. Suas palavras me ajudaram e me ajudam todas as vezes que penso que não vou conseguir. Hoje somos grandes amigas unidas por um propósito muito maior que é a pesquisa. Você é uma grande pesquisadora e com um imenso desejo que todos possam perceber a importância desse processo, não só na área da Educação, mas em âmbito geral. Que Deus possa te guardar e te manter firme em seu propósito de vida. Obrigada por tudo e por ser essa amiga/irmã. Te admiro muito e sempre estará em meu coração!

Agradeço a minha família, e especialmente, aos meus filhos, pois abdiquei de muitos momentos com eles para estudar, pesquisar e me preparar para realizar um bom trabalho. Acredito que todo esse processo é fundamental para eles também, pois conseguiram entender e me ajudar a ser firme no meu propósito. Compreenderam que os estudos são essenciais para

conseguir nossas metas e sonhos. Posso afirmar que não foi fácil para eles e nem para mim, mas foi fundante para nossa união.

Ao meu orientador Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta manifesto imensa gratidão, pois não há palavras para descrever como suas conduções foram importantes em todo o processo de estudos, sempre com incentivo e companheirismo. A primeira vez que pude ouvi-lo, foi em um encontro do projeto Universidade Necessária. Naquele momento, ficava pensando sobre como era possível ser tão capaz com tamanhas bagagens acadêmica e profissional, porém, tão simples ao mesmo. Com a minha admiração enquanto intelectual, comecei a assistir as lives, os seminários e os congressos em que iria participar, e cada vez que lhe ouvia, conseguia pensar sobre como tudo aquilo fazia parte dos meus questionamentos. Ouvia muitas pessoas dizendo que era quase impossível conseguir a vaga para ter a sua orientação no Mestrado, pois era muita concorrência, mas não desisti e sabia que Deus tinha um plano bem maior para mim.

Com o passar do tempo tive a oportunidade de participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores (GForP), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, convivendo com o Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta, que se tornou meu Professor Orientador, e o Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira, ambos coordenadores. Foi por meio desse grupo que consegui entender e compreender o imenso campo de pesquisa que o Mestrado me proporcionaria. Esses movimentos de estudos foram, e ainda são, ímpares!

Com o distanciamento social, provocado pela pandemia¹, as aulas e/ou encontros do curso aconteciam remotamente, porém, com o tempo foi possível retomar os estudos na universidade de forma presencial. Foi aí conheci pessoalmente o meu Professor Orientador, que além de um intelectual sem medidas, é um ser humano simples, uma pessoa de um coração gigante que abraça e acolhe a todos, que brinca, ri, que se diverte e que dá bronca quando necessário, mas mesmo nesses momentos, ainda não perde a essência de ser aquele cara da “galera”. Conheci também os colegas de curso e demais professores do programa, passando por uma experiência enriquecedora.

Muitas vezes me pego pensando que realmente tinha que ser o senhor para me orientar, visto que me vejo muito no jeito de falar – diga-se de passagem, de forma rápida – e no jeito de se expressar com as mãos. Eu o admiro muito, primeiro por ser um pesquisador imerso não apenas nos seus estudos, mas em tudo que está relacionado às questões políticas, culturais, ideológicas, econômicas e de sociedade. Está sempre atento aos diversos aspectos

¹ A pandemia foi provocada pela disseminação do vírus Covid-19.

que fazem da pesquisa algo para além de artigos, livros e debates. Obrigada por ser essa pessoa fundamental para a Educação e para todo o escopo de pesquisa e extensão que compreendem não só o Mestrado, mas a universidade como um todo. Você é um grande homem, precioso para mim e para todos os que passam em sua vida, pois seus ensinamentos e trabalho são essenciais para nosso processo como pesquisadores.

Não poderia deixar de mencionar uma pessoa incrível que me inspira demais por sua história de vida, que é meu querido Professor Doutor Tarcísio Luiz Pereira, um ser humano que segue uma trajetória ímpar e que com sua longa jornada, contribuindo para compreendermos o valor que tem os estudos. Nossa história de vida não é muito distante, com “pedras” no caminho, mas a persistência e a perseverança fazem com que tudo tenha sua gratificação. Você me passa muita confiança não apenas nos estudos, mas em relação a vida e como podemos mudá-la, de acordo com nossos propósitos!

Assim como o Doutor Paulo, são duas pessoas espetaculares e fazem um excelente trabalho à frente do grupo de pesquisas do GForP, além de levantarem estudos e pesquisas pertinentes as demandas, de âmbito geral à educação, conseguem proporcionar debates e reflexões, juntamente com outros pesquisadores que corroboram para a produção de conhecimentos inerentes à pesquisa acadêmica. Quero aqui, expressar a minha eterna gratidão por todo escopo de conhecimentos que externam nos debates, palestras, aulas e mesmo os diálogos que temos, pois são dois seres humanos comprometidos com o trabalho que realizam.

Não poderia deixar de agradecer imensamente a Profa. Dra. Nádia Bigarella, primeiro pelo aceite do convite para compor a banca, visto que é uma docente com gabarito de excelência. Expresso meus agradecimentos por todas as contribuições e reflexões sobre o meu trabalho, acrescentando importantes falas não apenas em relação ao objeto de pesquisa, mas seu olhar foi além, trazendo para esta pesquisa um processo fundamental que ocorre após as publicações, ou seja, a questão: “quem irá ler o seu trabalho?”. Essa fala me fez realmente refletir o quão significativo se faz a veracidade da pesquisa acadêmica e o impacto para a sociedade. Gratidão, Professora, seu olhar foi fundamental para a pesquisa, pois seguirei seus ensinamentos por onde passar. Obrigada por todo diálogo e reflexões acerca desta pesquisa!

Assim, também é fundamental ressaltar a importância do GForP na minha trajetória. O grupo de pesquisa GForP me possibilitou acesso aos debates, pesquisas, seminários e projetos de pesquisas, que concernem na extensão dos meus estudos acadêmicos, além de corroborar no que tange a formação de pesquisadores. O grupo propiciou as discussões e reflexões acerca

dos mais amplos temas em Educação, desta forma, quero ressaltar minha gratidão em ter participado como membro.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (CPTL), expresso meus agradecimentos por todo amparo educacional e administrativo e por proporcionar aos discentes a oportunidade de terem um dos melhores programas, com professores(as) de alto nível de competência, além de seres humanos ímpares. É de extrema importância salientar que, numa abrangência nacional, a Universidade corrobora e faz jus a amplitude da pesquisa e extensão em Educação e acolhe pós-graduandos de todo o país por meio de seleções que abarcam critérios sérios e de divulgação clara e aberta, gerando assim, oportunidades a todos que desejam participar de um programa de excelência, de forma democrática.

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (CPTL), tem como objetivo geral analisar a relação entre política de avaliação em larga escala e a política curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de forma articulada às demandas de padronização da oferta educacional no âmbito da agenda neoliberal do Estado brasileiro. Enquanto problemática de análise a pesquisa se estrutura sobre a questão de como a relação entre as políticas de avaliação educacional em larga escala e a centralidade conferida as reformas curriculares no sistema educacional brasileiro disciplinam as intencionalidades educacionais a partir de indicadores padronizados e predefinidos nos marcos da regulação e das demandas de mercado para a educação. Metodologicamente, a pesquisa está aportada no método do Materialismo Histórico-Dialético, enquanto exercício teórico-metodológico que aborda o objeto nos contextos histórico, político, social, cultural, nas relações dialéticas, nos movimentos contraditórios sob categorias da totalidade, mediação, contradição e hegemonia. O referido método receberá o auxílio da técnica de Análise Documental, enquanto exercício analítico das legislações vigentes específicas pertinentes à pesquisa como a Constituição Federal (1988), LDB (1996), PNE (2014 – 2024) e IDEB (2007 a 2021), bem como publicações relacionadas às políticas públicas, nessa perspectiva a BNCC (2017), que envolvem as reformas educacionais em curso no sistema educacional brasileiro e as matrizes de avaliações em larga escala. O aporte teórico estará ancorado em autores como Gramsci (1968), Frigotto (1997 – 2013); Frigotto e Ciavatta (2003); Laval (2004); Kuenzer (2002 – 2016); Silva (2005), Freitas (2012 – 2014 – 2018); Antunes (2003); Antunes e Pinto (2017); Werle (2011); Aguiar e Dourado (2018); Saviani (2007 – 2008 – 2012 – 2016); Bernardi, Uczack, Rossi (2018); Hypólito, Jorge (2020); Silva, Carvalho (2021); Shiroma, Moraes, Evangelista (2011); Neves (2005) e Giareta (2021 – 2022). Anuncia-se, ainda, que a pesquisa se movimentará em torno à hipótese de que a política de padronização-parametrização curricular se viabiliza por extensivo apego à política de avaliação a partir de indicadores externos que, por sua vez, figura obediente às demandas vinculadas aos reordenamentos das relações produtivas no contexto das políticas neoliberais.

Palavras-chaves: Políticas Educacionais; BNCC; Avaliação externa.

ABSTRACT

This research, linked to the research line Teacher Training and Public Policies of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas Campus (CPTL), has as its object of study the relationship between the Large-scale Assessment policy and National Common Curricular Base in the context of production and deepening of the logic of standardization-parameterization of Brazilian education. As an analysis problem, the research is structured around the question of how the relationship between large-scale educational assessment policies and the centrality given to curricular reforms in the Brazilian educational system discipline educational intentions based on standardized and predefined indicators in regulatory frameworks. and market demands for education. Methodologically, the research is based on the method of Historical-Dialectic Materialism, as a theoretical-methodological exercise that addresses the object in the historical, political, social, cultural context, in dialectical relations, in contradictory movements under categories of totality, mediation, contradiction and hegemony. This method will receive the assistance of the Document Analysis technique, as an analytical exercise of specific current legislation pertinent to research such as the Federal Constitution (1988), LDB (1996), PNE (2014 – 2024) and IDEB (2007 to 2021), as well as such as publications related to public policies, from this perspective the BNCC (2017), which involve the educational reforms underway in the Brazilian educational system and large-scale assessment matrices. The theoretical contribution will be anchored in authors such as Gramsci (1968), Frigotto (1997 – 2013); Frigotto and Ciavatta (2003); Laval (2004); Kuenzer (2002 – 2016); Silva (2005), Freitas (2012 – 2014 – 2018); Antunes (2003); Antunes and Pinto (2017); Werle (2011); Aguiar and Dourado (2018); Saviani (2007 – 2008 – 2012 – 2016); Bernardi, Uczack, Rossi (2018); Hypólito, Jorge (2020); Silva, Carvalho (2021); Shiroma, Moraes, Evangelista (2011); Neves (2005) and Giaretta (2021 – 2022). It is also announced that the research will move around the hypothesis that the curriculum standardization-parameterization policy is made possible by extensive adherence to the evaluation policy based on external indicators which, in turn, appears obedient to the demands linked to the reordering of productive relations in the context of neoliberal policies.

Keywords: Educational Policies; BNCC; External evaluation.

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base nacional Comum Curricular
CBAEI	Comissão Brasileiro – Americana de Ensino Industrial
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federativa do Brasil
CN	Congresso Nacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
COM	Organização Mundial do Comércio
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPTL	Campus de Três Lagoas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEM	Democratas
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCI	Fórum Consultivo Internacional
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GTE	Guia de Tecnologias Educacionais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MB	Movimento pela Base
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organizações não Governamentais
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAIC	Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público
SEB	Secretaria de Educação Básica
SENAI	Serviço Nacional de Indústria
SINAES	Sistema nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificado
TPE	Todos Pela Educação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
TTWI	<i>Toyota Training Withing Industry</i>
TWI	<i>Training Within Industry</i>
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA E QUADROS

Quadro 1 – Principais documentos que pertencem ao <i>corpus</i> da pesquisa.....	023
Quadro 2 – Síntese do percurso do Saeb na educação brasileira: 1990 a 2023.....	084

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Médias Nacionais para o IDEB.....	091
Figura 2 – Eixos - Movimento TPE.....	096

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A RACIONALIZAÇÃO CIENTÍFICA DO TRABALHO NA SOCIABILIDADE URBANO-INDUSTRIAL E A LÓGICA DA PADRONIZAÇÃO.....	26
1.1 A educação no cenário taylorista-fordista	37
1.2 A crise do sistema taylorista-fordista e o processo de exploração do trabalho	41
1.3 O modelo de sistema Toyotista na relação produtiva e na organização do trabalho	44
1.4 A tecnologia e a teoria da qualidade total no contexto da produção e a flexibilização ..	47
1.5 A qualificação do trabalho/trabalhador no modo de produção Toyotista e o modelo de educação voltado para o mercado capitalista	51
2 A PROGRAMÁTICA DA EDUCAÇÃO DO CAPITAL E O NEOLIBERALISMO ..	57
2.1 O neoliberalismo no Brasil	64
2.2 A Educação do Capital	68
3 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E OS INDICADORES EXTERNOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	76
4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO COMO POLÍTICA DE PADRONIZAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL	93
4.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	93
4.2 A articulação entre a BNCC e a padronização da educação brasileira.....	106
4.3 A avaliação diante dos indicadores externos para a formação do trabalhador no âmbito da formação para o mercado de trabalho.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS	125

INTRODUÇÃO

A produção de políticas educacionais no Brasil, historicamente, tende a se justificar pela necessidade de adequação da educação às demandas do trabalho, que para o âmbito da pesquisa passa a exigir um olhar investigativo sobre a relação trabalho-educação, quer como categoria analítica de compreensão de alcance destas políticas, ou como leitura posicionada dos embates e disputas em torno à racionalidade político-econômica hegemônica, portanto, da instrumentalização das políticas educacionais como mecanismo de controle político-pedagógico da escola face à racionalidade hegemônica em curso.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 12) “[...] as políticas públicas para a educação sempre foram revestidas de uma forte motivação centralizadora, associada a discursos de ‘construção nacional’ e a propostas de fortalecimento do Estado”, nesse âmbito, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que tem seu marco jurídico assentado na Constituição Federativa do Brasil (CF) de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, parece reproduzir este disciplinamento, indicando o apego à lógica da parametrização como ideia constitutiva dos esforços de organização das políticas educacionais no contexto brasileiro.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE), em vigência de 2014 a 2024, Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014, institucionaliza os esforços de reforma educacionais, especialmente àquelas voltadas para as reformas curriculares, com fluxo no sistema educacional brasileiro, formaliza o compromisso com a regularização da oferta de Educação Básica² no Brasil a partir de uma BNCC (Brasil, 2014).

Ao assumir que, a política da BNCC representa uma estratégia de continuidade ao disciplinamento já proposto no sistema educacional brasileiro, portanto, profundamente carregado de intencionalidades político-pedagógicas de reprodução da racionalidade hegemônica na relação trabalho-educação, evidencia-se sua pertinência e relevância, enquanto objeto desta pesquisa. Logo, centra-se na relação entre a política da BNCC e a política da avaliação em larga escala na produção, reprodução, aprofundamento da lógica da padronização-parametrização da educação brasileira, que focalizam os marcos do disciplinamento político-econômico da educação como mercadoria.

A problemática reside em compreender como a relação entre as políticas de avaliação educacional em larga escala e a centralidade conferida às reformas curriculares no sistema da

² A Educação Básica é composta pelas etapas educacionais: Creche, Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

educação brasileira disciplinam as intencionalidades educacionais a partir de indicadores padronizados e predefinidos nos marcos da regulação e das demandas de mercado para a educação³.

A relação entre objeto e problema de pesquisa se articula ao reconhecimento da hipótese de que a lógica da padronização-parametrização, a partir da política curricular, se viabiliza pelo extensivo apego à política de avaliação estruturada sob indicadores externos que, por sua vez, figuram obedientes às demandas vinculadas ao reordenamento das relações produtivas no contexto das políticas neoliberais no país.

O ideário neoliberal, aqui identificado como instrumento de tensionamento da racionalização social, especialmente, pelo controle do fundo-orçamento público, portanto, de maior ou menor potencial de investimento em políticas públicas, também às políticas educacionais, recebe contornos formais na agenda oficializada pelo Consenso de Washington 1989, que trata-se do “[...] marco oficial da agenda neoliberal” (Giaretta, 2021, p. 10), principalmente para os países capitalistas periféricos que passam a responder como estados signatários da referida agenda político-econômica.

Nesse escopo, observa-se a abertura das políticas públicas pelo Estado aos organismos internacionais, tornando-se promotor da “[...] privatização no campo social e educacional [...]” (Silva, 2005, p. 260). Nesse cenário, os acordos políticos-privatizantes dão contornos às ações dos organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que encontram na educação um campo de negócios fecundo (Ciavatta; Frigotto, 2003). Assim, a educação enquanto mecanismo de cooptação mercantil é vista como um instrumento da lógica de mercado.

O desdobramento de reformas educacionais tem como agenciadores as organizações empresariais que se autodenominam representantes da sociedade civil. Podemos citar como um desses organismos o movimento Todos pela Educação (TPE) que tem em sua base intelectuais orgânicos ligados a organismos do Estado, como o próprio Ministério da

³ Esta pesquisa tem estreito vínculo com a minha prática em sala de aula, enquanto professora, e como pesquisadora, pude refletir mediante as inquietações que foram surgindo ao longo desta trajetória, percebendo as contradições existentes no cotidiano da escola em relação ao currículo escolar atrelado às matrizes de referências das avaliações externas em larga escala e a política curricular da BNCC, esta, com base em competências e habilidades subordinadas à lógica mercadológica. Dessa forma, propiciou questionamentos sobre as políticas educacionais que engendram a racionalidade da classe dominante no cenário educacional.

Educação (MEC), formando uma rede hegemônica do capital, corroborando para a privatização e agenciamento da educação (Bernardi; Uczack; Rossi, 2018).

O ideário hegemônico capitalista impõe às escolas modelos de ensino pautados na meritocracia, externados nas concepções dos agenciadores externos à educação. Nesse contexto, as matrizes de referências que norteiam o trabalho docente coadunam com as competências e habilidades descritas na BNCC, que, estão alicerçadas nas ideologias de formação para o mercado de trabalho, logo, transferem para a educação a responsabilização pela formação do indivíduo flexível e adaptável.

Em face às demandas das matrizes de competências e habilidades compreendidas nas avaliações externas, os currículos escolares que deveriam ser pautados nas demandas de formações social, cultural e histórica, buscam se adequar às matrizes avaliativas das avaliações em larga escala, na intencionalidade de assegurarem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁴ (IDEB), previsto no PNE.

Os “ajustes” inerentes às proposições das demandas do capital frente a educação operam adequações do sistema educacional à agenda neoliberal em que as políticas públicas se ancoram nas reformas de mercado que induzem as políticas educacionais, sendo assim, a BNCC – documento de carácter normativo – passa a nortear até mesmo os mecanismos de avaliações educacionais como as avaliações nacionais em larga escala. No Brasil, podem-se destacar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O SAEB foi instituído na década de 1990 com a proposta de ofertar subsídio para a formulação e/ou reformulação de políticas públicas que incidem diretamente no sistema educacional brasileiro, bem como avaliar a “qualidade” do ensino por meio de testes padronizados. Passou por diversas alterações, que, de acordo com o documento de referência “[...] uma das mais significativas mudanças foi a ampliação da população-alvo da avaliação, com a criação, no ano de 2005, de um estrato censitário para aplicação de instrumentos em escolas públicas de 5º ano e no 9º ano do Ensino Fundamental” (Brasil, 2018, p. 10).

Um dos organismos hegemônicos do capital que corrobora para o ordenamento das políticas educacionais é a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no que concerne as avaliações em larga escala, consiste na racionalidade econômica e regulação dos gastos públicos, no que tange ao impacto desses órgãos multilaterais na

⁴ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo MEC a partir de estudos elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos (Saviani, 2007, p. 1237).

reordenação dos gastos públicos, principalmente nas políticas sociais em que as políticas educacionais são um dos focos. Reverbera em ações que estimulam o processo neoliberal que acentua a racionalidade hegemônica do capital na sociedade brasileira.

De acordo com Freitas (2014, p. 1089), “[...] os reformadores padronizam a cultura escolar através das matrizes de referência dos exames nacionais [...]”, neste contexto, um dos braços desses movimentos empresariais no Brasil é o MEC o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), enquanto agência nacional de avaliação. Cabe ao INEP regulamentar as políticas de avaliação externa, e assim, atender as demandas dos organismos internacionais quanto ao esvaziamento do saber acumulado historicamente a favor de metas e indicadores externos à escola pública.

No âmbito das reformas educacionais da década de 1990, o currículo, que, deveria compor o conjunto de produções sobre a formação humana, com o reformismo passa a ter contornos voltados a mecanismos de padronização-parametrização da educação, assim como o controle ideológico dos processos de ensino-aprendizado.

As discussões na elaboração do currículo tensionam, desde 1990, para as competências e habilidades pautadas no ideário mercadológico, ou seja, a formação para o mercado de trabalho. Retoma-se aqui os contornos da Teoria do Capital Humano, que segundo Frigotto (2013, p. 1), compreende-se que “Este entendido como o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que *potenciam* a força de trabalho das diferentes nações”, no contexto educacional, gera a ideia que preconiza o investimento em formação de recursos humanos para atender as demandas do capital, com o treinamento da mão de obra para o mercado capitalista.

É sob a égide da teoria do capital humano que se traçam planos, diretrizes e estratégias educacionais, especialmente para os países de capitalismo dependente, e se afirma a ideia de que a ascensão e mobilidade social têm um caminho garantido via escolaridade, mediante empregos bem remunerados. Vale ressaltar que não se trata de um truque ou armadilha dos intelectuais orgânicos da classe capitalista contra os trabalhadores. Pelo contrário, trata-se de moldar os sistemas educacionais de acordo com seus interesses de classes (Frigotto, 2013, p. 4-5).

Conforme destaca Hypolito e Jorge (2020, p. 13) “As avaliações nacionais em larga escala têm sido utilizadas, nesse contexto, como forma de monitorar currículos padronizados, a fim de reforçar a responsabilização de escolas, diretores e professores”. Tal tensionamento frente às avaliações em larga escala promove a reformulação dos currículos no sentido de se

adequarem às demandas decorrentes das padronizações da racionalidade de mercado, perdendo-se a autonomia didático pedagógica que norteia o trabalho acadêmico, bem como, reforçam mecanismos de controle e responsabilização institucionais. Assim, os currículos das escolas passam a ser planejados e elaborados dentro das propostas avaliativas das demandas e exigências externas.

Com a implementação da BNCC, as instituições de ensino passam a nortear os conteúdos de aprendizagem dentro de matrizes de referências – essas pactuam com as habilidades e competências externadas neste documento. Conforme BNCC, em seu Art. 16, “Em relação à Educação Básica, as matrizes de referência das avaliações e dos exames, em larga escala, devem ser alinhadas à BNCC, no prazo de 1 (um) ano a partir da sua publicação” (Brasil, 2017, p. 10). Nessa esteira, a BNCC coaduna com as expectativas desse ordenamento ao determinar as habilidades básicas a serem desenvolvidas para cada ano/série.

Mediante a essa padronização, os reformadores garantem o básico e não perdem o controle político e ideológico sobre a escola. Para Silva e Carvalho (2021, p. 400) esse cenário sinaliza que “As práticas educativas no ‘chão’ da escola são orientadas por meio das concepções postas nas políticas educacionais e viabilizam paradigmas que os grupos políticos defendem e manifestam em meio às diferentes ideologias presentes na sociedade [...]”.

Diante do caráter limitador que a BNCC impõe à autonomia docente, há uma desprofissionalização dos professores, uma vez que eles passam a ser reprodutores de conteúdos sistematizados dentro dos contornos de avaliações externas embasados no currículo. Segundo Frigotto (2013, p. 14):

Trata-se de desmontar a carreira e organização docentes mediante políticas de prêmios às escolas que alcançam melhor desempenho e que os professores sejam remunerados de acordo com sua produtividade em termos de alunos aprovados [...] O que se busca, para uma concepção mercantil de educação utilizar na escola os métodos do mercado.

Os reformadores veem na escola, aparelho privado de hegemonia (Gramsci, 1968), um espaço de disputas ideológicas. Nessa perspectiva, Fernandes (2015, p. 401) assevera que “Nossas escolas passaram a ser exigidas, pelas políticas implementadas, a trabalhar a partir de uma lógica empresarial, cujo resultado passa a ser o importante”. A política de avaliação externa estabelece um conjunto de medidas que corroboram com a lógica de mercado, passando a responder por indicadores externos à escola e estabelecer metas a serem

alcançadas. Mediante esse controle, o disciplinamento político-pedagógico se expressa tanto nas intencionalidades pedagógicas como na gestão e administração escolar.

A sala de aula e a escola não são uma linha de produção sobre a qual pode-se cravar uma série de relógios que indicam se a produção está sendo feita segundo as metas ou se está havendo algum “desvio”. Muito diferente disso, a escola e a sala de aula se assemelham a uma rede de relações multilaterais que não deve sofrer interferências não planejadas de fora, e na qual as ações devem ser acordadas, ou seja, negociadas entre os variados participantes do processo [...] A ideia da concorrência que orienta os negócios dos empresários e que se expressa no “premiar, punir e corrigir os desvios da meta” não é boa para a educação, simplesmente porque esta não é uma atividade concorrencial (Freitas, 2014, p. 1099).

É considerável que os processos avaliativos no que tange às perspectivas de formações política, social, cultura e pedagógica devem compor em sua estrutura ações que corroborem com a reflexão sobre a ação e o pensamento crítico, tanto dos sujeitos envolvidos na elaboração e execução das avaliações, como dos sujeitos que são avaliados. Pensar na formação do sujeito incide em analisar como os processos formativos – nessa esteira, as avaliações como norteadoras da ação-reflexão do processo de ensino-aprendizagem – permeiam as políticas educacionais que norteiam o currículo escolar.

Freitas (2018, p. 113) ressalta que “A diversidade cultural e histórica – ainda que admitida – não é reconhecida, já que os processos de avaliação são conduzidos a partir da ‘cultura oficial’ das bases nacionais curriculares”.

Este ordenamento verticalizado sobre a centralidade das avaliações externas reproduz consentimentos midiáticos que favorecem uma educação excludente, em que o indivíduo é responsável por adaptar-se às exigências do mercado, instalando-se no ambiente escolar um viés de competitividade. Freitas (2014, p.1090) assevera que “Ao trabalhador, o básico; às elites, a formação ampla [...]”, a exclusão das classes subalternas é visível, mantendo a ordem das classes favorecidas mediante a formação básica para a classe dos trabalhadores, essa por sua vez, responsabilizada por sua formação.

Fernandes (2015, p. 402) aponta que:

Para as políticas que se baseiam nos exames de larga escala, os processos importam muito pouco. A avaliação é vista como possibilidade de medição de um conhecimento que, por sua vez, pode ser medido, destituído de qualquer complexidade e subjetividade. Importa um currículo enxuto, um bom treinamento, um professor tarefeiro e um aluno marca X. Ousaria dizer que a constituição das políticas educacionais que vivemos atualmente é: uma Base Nacional Comum Curricular, um sistema de avaliação com testes de

larga escala para estudantes de todas as idades e professores, premiações para os sujeitos e para as escolas; e, se há prêmios, há punições e castigos.

Portanto, o cenário marcado por políticas públicas educacionais externas à escola, com forte apego à educação tecnicista (Silva, 2016), bem como avaliações em larga escala que ressaltam retrocessos nos aspectos culturais, ideológicos, sociais e políticos, conferem ampla agenda nos mecanismos de parametrização formalizados pela BNCC.

Diante dos estudos realizados por meio da revisão de literatura, nesta pesquisa, é possível sinalizar autores que sustentam as discussões aqui propostas, sendo: Gramsci (1968), Antunes (2003), Antunes e Pinto (2017), Frigotto (1997 – 2013), Frigotto e Ciavatta (2003), Silva (2005), Freitas (2012 – 2014 – 2018), Fernandes (2015), Bernardi, Uczack, Rossi (2018), Hypólito, Jorge (2020), Silva, Carvalho (2021), Shiroma, Moraes, Evangelista (2011) e Giareta (2021- 2022), dentre outros. Entende-se que, seus estudos são imprescindíveis para as pesquisas inerentes à política da educação brasileira, além de fundamentais para o diálogo acerca do caráter metodológico, considerando-se as reflexões sobre as políticas públicas educacionais e as avaliações em larga escala.

Corroborando com as premissas acima, é fundante posicionar a problemática da pesquisa que se estrutura sobre a questão de como a relação entre as políticas de avaliação educacional em larga escala e a centralidade conferida às reformas curriculares no sistema educacional brasileiro disciplinam as intencionalidades educacionais a partir de indicadores padronizados e predefinidos nos marcos da regulação e das demandas de mercado para a educação. Desse modo, o **objetivo geral** é analisar a relação entre política de avaliação em larga escala e a política curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de forma articulada às demandas de padronização da oferta educacional no âmbito da agenda neoliberal do Estado brasileiro.

Para tanto, estabelecemos os seguintes **objetivos específicos**:

- Compreender o contexto histórico na vertente “trabalho-educação” sob a perspectiva dos modelos de produção capitalista vigentes;
- Identificar os esforços legais e normativos de padronização-parametrização da oferta educacional no sistema educacional brasileiro no âmbito da agenda política e econômica neoliberal;
- Analisar a centralidade conferida à política curricular como estratégia de padronização das intencionalidades político-pedagógicas no conjunto das políticas educacionais no Brasil;

- Compreender a relação entre a política de Avaliação em Larga escala e a reforma curricular da BNCC na articulação de estratégias de padronização da oferta educacional no Brasil, desta forma, identificar a racionalização hegemônica no escopo da relação trabalho-educação.

Metodologicamente, a presente pesquisa possui natureza qualitativa, que, de acordo com Bogdan e Biklen (2013, p. 16) “Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” e, busca compreender a complexidade do fenômeno.

Assim, apresenta-se como um exercício analítico-crítico, estruturado a partir do materialismo histórico-dialético enquanto “[...] exercício situado no plano da realidade, no plano da história, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (Frigotto, 1997, p. 75). Busca-se, por meio do materialismo histórico-dialético, compreender o objeto mediante as leis que o cercam na construção histórica que subjaz as relações dialéticas culturais, sociais, políticas e econômicas que emergem da/na sociedade por meio das categorias da totalidade sobre a realidade concreta.

A pesquisa está estruturada a partir da Análise Documental, pautando-se na análise de legislações vigentes específicas pertinentes à pesquisa como a CF (1988), LDB (1996), PNE (2014) e BNCC (2017), bem como em publicações relacionadas às políticas públicas que envolvem as reformas educacionais em curso no sistema educacional brasileiro e nas matrizes de avaliações em larga escala que centralizam as demandas do capital face a organização político-pedagógica e curricular da Educação Básica.

De acordo com Gil (2002, p. 46), “[...] os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”. A seguir, no Quadro 1, estão elencados os principais elementos acerca dos documentos que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Quadro 1 – Principais documentos que compõem o *corpus* da pesquisa

Constituição Federativa do Brasil (CF)	
Ano	1988
Legislação	Constituição Federativa do Brasil de 1998
Finalidade	Instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a

	justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...] (Brasil, 1988, n.p.).
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	
Ano	1996
Legislação	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996
Finalidade	Estabelece diretrizes e bases da educação nacional.
Plano Nacional de Educação (PNE)	
Lei	2014
Legislação	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014
Diretrizes	Art. 2º São diretrizes do PNE: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014, n.p.).
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	
Ano	2017
Legislação	Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017
Finalidade	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (Brasil, 2017, n.p.).

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Para compreender as questões elencadas, esta dissertação se estrutura em 3 seções. Na primeira, buscaremos compreender o conceito de trabalho na sociedade urbano-industrial, formada com base no modelo da racionalização científica e, acerca desse processo, analisar a

relação trabalho/educação mediante a sociabilidade⁵ capitalista. Para tanto, é necessário identificar o ideário capitalista mediante a estruturação da sociedade no cenário de crise econômica do capital.

A segunda seção ancora-se nas políticas neoliberais que acentuam as reformas e consolidam a privatização do Estado. Buscamos analisar como o neoliberalismo enquanto uma ideologia capitalista movimentam as políticas sociais e abre espaço para os organismos hegemônicos do capital imporem reformas de Estado que impactam diretamente os sistemas de ensino, compreendendo a educação como uma mercadoria.

Na terceira seção, busca-se evidenciar a padronização, parametrização da educação brasileira via reforma curricular pautada nos mecanismos gerenciais tendo como regulador desse processo, as Avaliações em Larga Escala.

Na quarta seção indicaremos os reformadores empresariais que movimentam as reformas de estado e, assim, o reformismo educacional, corroborando com o controle e padronização do sistema educacional via o currículo escolar, que aqui, sinalizamos com a política curricular da BNCC. Nessa direção, é de suma relevância indicar as propostas dos reformadores frente às políticas de avaliação em larga escala no escopo da padronização da base curricular, considerando a regulação desses mecanismos no que tange a relação trabalho/educação que reverberam nas relações pedagógicas sistematizadas e, nos processos de mercantilização da educação, visando a formação do estudante para o mercado de trabalho.

⁵ Sociabilidade diz respeito a “forma como os homens e as classes sociais produzem e reproduzem as condições objetivas e subjetivas de sua própria existência” (MARTINS, 2009:11)

1 A RACIONALIZAÇÃO CIENTÍFICA DO TRABALHO NA SOCIABILIDADE URBANO-INDUSTRIAL E A LÓGICA DA PADRONIZAÇÃO

Nesta seção se propõe uma análise sobre as relações de início de século da sociedade urbano-industrial e como se desenhou o processo de racionalização científica do trabalho dentro do escopo da relação “trabalho-educação” ao longo da história contemporânea, bem como, posicionar a crise do modelo de racionalização científica do trabalho que gera a ideia de flexibilização. Nessa lógica, a análise pretende esboçar os mecanismos de controle, esses no contexto da/na educação, a partir dos modelos de racionalização científica capitalista, e como as políticas de avaliação externa ganham formalidade nas reformas do sistema educacional brasileiro a partir da agenda neoliberal.

Na vertente ontológica, a centralidade que ocupa a concepção de trabalho, no que concerne a existência humana, vincula-se a atividade laboral do ser e ao carácter social historicamente produzido pelo homem que, de acordo com Marx (2004), é expresso como elemento primordial. Ao desenvolver ferramentas para incidir sobre a natureza e a realidade, o homem se transforma e se humaniza, sendo este um processo ao qual “[...] regula e controla seu metabolismo com a natureza” (Marx, 2017, p. 326). Nesse viés, o trabalho como produtor de valor de uso configura-se na necessidade social do ser, no metabolismo entre si e a natureza.

Ontologicamente, essa relação passa a não ser central a partir da divisão social do trabalho, no modo de produção capitalista. Como resultado desta contradição, o trabalho que, era visto como condição fundante da atividade vital do homem, passa à atividade estranhada (entfremdete), configurando-se pelo modo de produção burguesa, baseada na propriedade privada. Silva (2016, p. 199) corrobora que “De fato, a implantação da economia de mercado faz surgir as duas classes sociais antagônicas e fundamentais ao capitalismo – os proprietários e os não proprietários, ou os que são explorados nas relações de trabalho”.

Nessa perspectiva, o trabalho responde aos interesses do capital, não mais pelo valor de uso, mas, pelo valor de troca que se fundamenta na subordinação estrita ao capital, Antunes (2003, p. 21) ressalta que “[...] a completa subordinação das necessidades humanas à reprodução do valor de troca – no interesse da auto-realização expansiva do capital – tem sido o traço mais notável do sistema de capital desde sua origem”. De fato, essa relação estrutura a divisão hierárquica e verticalizada do trabalho, extinguindo-se o valor de uso e a divisão do trabalho organizada conforme as necessidades, que regulavam as funções básicas.

A centralidade que ganha o trabalho, acaba sendo um processo revolucionário historicamente tanto para a classe que domina – a burguesia – quanto para a classe trabalhadora – operário assalariado – que são explorados pelo capitalismo. Esses, “[...] não conseguem *não ver* a exploração capitalista, já que ela constitui sua vida cotidiana” (Althusser, 2017, p. 84, grifos do autor). A burguesia estabelece uma relação de exploração da força de trabalho assalariada, diante à formação do capitalismo, nesse sentido, acaba se expressando como uma sociedade extremamente revolucionária.

Se, portanto, o modo de produção capitalista se apresenta, por um lado, como uma necessidade histórica para a transformação do processo de trabalho num processo social, essa forma social do processo de trabalho se apresenta, por outro lado, como um método empregado pelo capital para explorá-lo de maneira mais lucrativa, por meio do aumento de sua força produtiva (Marx, 2017, p. 509).

As mudanças sociais ocorridas com o surgimento das fábricas no século XVIII esboçam a alienação e estranhamento, que já se manifestavam na manufatura frente à expropriação do trabalho pelo capital. Assim, as relações de trabalho passam a responder à execução de tarefas mecanizadas e fragmentadas, na perspectiva de economizar tempo e maximizar a produtividade.

Dessa forma, a alienação exterioriza a usurpação dos meios de produção do trabalhador, ou seja, “[...] no qual o produto do trabalho, que resulta de sua exteriorização, não pertence ao seu criador, o ser social que trabalha” (Antunes; Pinto, 2017, p. 12-13). O trabalho é retratado como uma alienação numa dimensão de negatividade (estranhamento) presente no modo de produção capitalista.

A subordinação do trabalho ao capital reitera o processo de estranhamento, o trabalhador, esse, não se reconhece no produto de seu trabalho, não se reconhece no processo laboral. Nessa esteira, Marx (2004, p. 82, grifos do autor) assevera que “*A economia nacional oculta o estranhamento na essência do trabalho porque não considera a relação **imediate** entre o **trabalhador** (o trabalho) e a produção*”. Desde o ato da produção, o homem se mostra alheio ao produto, e essa relação se perfaz mediante o estranhamento de si mesmo, pois o trabalhador faz de sua atividade vital, no modo de produção capitalista, um meio de existência.

[...] o trabalho é mediação entre homem e natureza, e dessa interação deriva todo o processo de formação humana. A produção aparece como a forma de o homem se manter, além de configurar a forma de ele definir e orientar suas

necessidades. Necessidades que, uma vez satisfeitas, repõem, ao infinito, novas necessidades; inclusive, na medida em que a produção se enriquece, a produtividade aumenta e, portanto, o trabalho se sofisticava. Repõem e renovam necessidades não propriamente materiais, mas abstratas, espirituais, que aparecem, também elas, como resultado da atividade produtiva, tendo em vista o fato de que o marco inicial desse movimento é a relação estabelecida entre o ser humano e o meio natural. É um movimento que define a própria consciência humana, o que nos remete, já nos idos de 1844, à percepção de que é o ser social que produz a consciência, não o contrário. [...] O trabalho é, e será sempre, um elemento cujo papel mediador é ineliminável da sociedade e, portanto, da socialidade humana. Mas o trabalho sob os auspícios da produção capitalista traz em si a impossibilidade de suplantação do estranhamento humano, uma vez que o seu controle é determinado pela necessidade da reprodução privada da apropriação do trabalho alheio, e não por aquilo que se poderia considerar necessidade humana ancorada na reprodução social liberta da posse privada (Ranieri, 2004, p. 14-15).

Antunes (2003), em sua obra *Os Sentidos do Trabalho*, faz considerações relevantes sobre o sistema de metabolismo social do capital ressaltando a subordinação histórica do trabalho ao capital. Destaca a inversão das mediações de primeira ordem⁶, que se fundamentam nas necessidades vitais do ser humano em suas reproduções individual e social, pelas mediações de segunda ordem⁷, alienantes. Segundo o autor, tal fato passa a se constituir “[...] como elemento fundante do sistema de metabolismo social do capital” (Antunes, 2003, p. 17), portanto, subordinando todas as funções reprodutivas ao capital. Isso corrobora com a fetichização e alienação do trabalhador.

Ao ser inserido ao modo de produção capitalista, por meio do trabalho, o trabalhador passa a fazer parte de um organismo específico do capital, em que sua força produtiva serve de barganha ao capitalista, logo, esse último passa a explorá-lo. Essa transformação histórica dos/nos modos de produção capitalista e nas relações de transformações dos processos de trabalho em processos sociais, caracteriza a subsunção do trabalho ao capital (Marx, 2017).

Para Marx (2017, p. 509):

⁶ Segundo Ricardo Antunes (2003, p. 19-20) em seu livro *Os Sentidos do Trabalho*, as mediações de primeira ordem compreendem: 1) os seres humanos são parte da natureza, devendo realizar suas necessidades elementares por meio do constante intercâmbio com a própria natureza; 2) eles são constituídos de tal modo que não podem sobreviver como indivíduos da espécie à qual pertencem (...) baseados em um intercâmbio sem mediações com a natureza (como fazem os animais), regulados por um comportamento instintivo determinado diretamente pela natureza, por mais complexo que esse comportamento instintivo possa ser.

⁷ As mediações de segunda ordem correspondem aos seguintes elementos: 1) a separação e alienação entre o trabalhador e os meios de produção; 2) a imposição dessas condições objetivadas e alienadas sobre os trabalhadores, como um poder separado que exerce o mando sobre eles; 3) a personificação do capital como um valor egoísta – com sua subjetividade e pseudopersonalidade usurpadas –, voltada para o atendimento dos imperativos expansionistas do capital; 4) a equivalente personificação do trabalho, isto é, a personificação dos operários como trabalho, destinado a estabelecer uma relação de dependência com o capital historicamente dominante; essa personificação reduz a identidade do sujeito desse trabalho a suas funções produtivas fragmentária (Antunes, 2003, p. 21-22).

Se, portanto, o modo de produção capitalista se apresenta, por um lado, como uma necessidade histórica para a transformação do processo de trabalho num processo social, essa forma social do processo de trabalho se apresenta, por outro lado, como um método empregado pelo capital para explorá-lo de maneira mais lucrativa, por meio do aumento de sua força produtiva.

Nesse processo social e histórico a classe que produz – trabalhadora – foi separada dos meios de produção, acreditava-se na obrigação de vender sua força de trabalho, única coisa que possuía. Nesse cenário, a sociedade se divide em duas classes, o proletário, trabalhador assalariado que depende da venda da força do seu trabalho para sobreviver e, a burguesa, que são os proprietários dos meios de produção social, ou seja, os capitalistas, que a partir da revolução burguesa estabelecem um caminho reacionário de reprodução social, pois ela precisa se reproduzir como hegemônica.

Com o movimento fabril a apropriação do conhecimento sobre o processo produtivo intensifica a alienação do trabalho, assim, a reificação alienada, em que “[...] a subjetividade é transformada em um objeto, em um ‘sujeito-objeto’, que funciona para a autoafirmação e a reprodução de uma força estranhada” (Antunes, 2003, p. 160), sujeita o trabalhador a perda da objetividade, resultante do incremento da maquinaria. O trabalhador passa a se subordinar à máquina e servi-la, desta maneira, nas fábricas ele se torna um apêndice vivo, gerando a coisificação do operário e a personificação da máquina (Marx, 2017).

Com o advento da indústria, o ritmo de trabalho, no que tange ao tempo e produção, são determinados pela máquina. Esse tipo de racionalidade nos leva a um certo estágio de desenvolvimento das relações sociais de trabalho marcadas tanto pela apropriação privada da riqueza socialmente produzida, quanto pela exploração do trabalho assalariado. O processo revolucionário urbano-industrial do início do século XX delineia o modo de produção capitalista sob traços do taylorismo, fordismo e toyotismo, processos esses de racionalizações avançadas das relações de trabalho.

A “sociedade do automóvel” (Antunes; Pinto, 2017, p. 17) reflete esse novo modelo de sociedade capitalista do século XX, em que o engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915) desenvolve um método científico para aumentar a eficiência e produtividade no interior das fábricas, que ficou conhecido como modelo de produção taylorista. O mesmo, publicou a obra *Princípios da Administração Científica* (1990), que estabelece princípios gerais aos quais denomina a ciência que estuda a ação dos trabalhadores e supunha que para compreendê-la era necessário – mesmo ao mais experiente operário – a

colaboração e auxílio de chefes, segundo Taylor (1990, p. 34), “A fim de que o trabalho possa ser feito de acordo com leis científicas, é necessário melhor divisão de responsabilidades entre a direção e o trabalhador”.

É explícita a divisão do trabalho no taylorismo, ao modo que, as atividades manuais e intelectuais são separadas. À gerência cabiam as funções intelectuais, e ao operário, as atividades manuais, portanto para Silva (2016), o controle do trabalho no método taylorista se propõe a separar planejamento e execução, em que o planejador controla cada fase do trabalhador – na execução de suas funções. A gerência, que além de controlar toda execução, impõe ao trabalhador como deve ser realizada cada tarefa e, por fim, o treinamento para execução das atividades, assim, esse processo ramifica as etapas de execução do trabalho no que concerne a burocratização do trabalho no modo de produção centrado em atividades mecânicas.

Para Taylor (1990), essa divisão de responsabilidades entre trabalhadores e gerência (direção) estaria de acordo com as leis científicas, pois acreditava que os problemas gerenciais se resolvem mediante a essa separação, bem como, a cooperação entre ambos e a extinção do baixo rendimento – do operário. Portanto, ao trabalhador foi negada a possibilidade de administrar os conhecimentos historicamente conquistados, ou seja, o saber-fazer, ficando a cargo apenas da gerência os saberes intelectuais.

De acordo com Antunes e Pinto (2017, p. 19):

Em outros termos: o/a trabalhador/a ou é um ser passivo, ou é um ser insubmisso, não restando à gerência senão desenvolver técnicas que desmobilizem, mascarem ou mesmo revertam a favor do capital, as tensas relações entre compradores/as e vendedores/as de força de trabalho.

Taylor (1990) acreditava na redução do trabalhador a mero executor de tarefas. As ações dos operários mediante seu trabalho deveriam ser planejadas pela direção, isto é, a gerência do tempo, instruções e execução – movimentos que deviam ser empregados no trabalho – sendo determinados anteriormente pelo administrador. Aos operários mais habilidosos, cabiam a função de acompanhar o tempo e execução da realização das tarefas de forma cronometrada, e essa atividade tinha como intuito aumentar a produtividade nas fábricas. O comando das fases de produção eram as principais características do modelo taylorista, pois submetia aos trabalhadores a competição e homogeneização para mantê-los sob controle nos processos de eficácia e eficiência no processo produtivo.

Logo, Taylor (1990) considerava que era necessário retirar do trabalhador sua iniciativa às ações realizadas no trabalho, pois presumia que ele não tinha interesse em empregar seu melhor esforço nas atividades, e ao invés de empenhar-se, o operário trabalhava de forma lenta, descrevendo isto como “vadiagem no trabalho” (Taylor, 1990, p. 27). Com efeito, a usurpação do saber-fazer do trabalhador pela gerência do capitalista impõe-lhe uma nova forma de “[...] extrair o máximo de trabalho excedente não pago”, ou seja, “mais-valia”, (Antunes; Pinto, 2017, p. 21-22).

No sistema taylorista as funções de gerenciamentos e/ou agrupamentos por funções eram divididas em grupos que gerenciavam o desenvolvimento da ciência do trabalho – estudo do tempo -, o outro de auxiliar o operário no serviço. Ou seja, um grupo que ficava responsável pelo material e organização das ferramentas e o grupo que planejava o trabalho, esses, teriam que mobilizar os trabalhadores, mediante planejamento prévio, para não ocorrer perda de tempo e garantir a remuneração diária (Antunes; Pinto, 2017).

Taylor (1990) traz como um dos elementos de sua metodologia o estudo do tempo e dos movimentos dos trabalhadores. Dentre os operários, eram escolhidos os mais hábeis, desse modo, eram analisados os movimentos e tempo de realização de cada atividade com um cronômetro. O ambiente era controlado e era solicitado aos operários destreza e rapidez nos movimentos, durante o processo, eliminando-se os movimentos desnecessários para se efetivarem os úteis, que, conforme Antunes e Pinto (2017, p. 27), corroboram “[...] no sentido de que efetivamente geram valor ao capital”. Essa analogia também é empregada nos instrumentos de trabalho, que recebem as modificações pertinentes à maior e melhor produtividade do trabalhador, padronização e instrumentalização do capital frente a usurpação do mais-trabalho.

Marx (2017, p. 392) considera que:

[...] o capital tem um único impulso vital, o impulso de se autovalorizar, de criar mais-valor, de absorver, com sua parte constante, que são os meios de produção, a maior quantidade possível de mais-trabalho. O capital é trabalho morto, que, como um vampiro, vive apenas da sucção de trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho vivo suga. O tempo durante o qual o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho que comprou do trabalhador.

Os princípios tayloristas concernem, também, a gratificação por desempenho a cada trabalhador que executasse seu trabalho em menor tempo, contrapondo a si mesmo, pois era contra o processo de barganha com os operários. Tão logo, essa bonificação somente atingia

aos trabalhadores que cumprissem todas as tarefas – dentro do treinamento proposto -, em tempo já determinado pela gerência, numa lógica de padronização das ações (Antunes; Pinto (2017).

A fragmentação proposta por Taylor (1990), com a divisão do trabalho e o treinamento dos operários, evidencia como o capital explora a força braçal e usurpa os conhecimentos historicamente produzidos pela classe trabalhadora, visto que, esses eram expostos a mera execução de tarefas no mínimo de tempo possível, e desses, o saber-fazer lhes eram negados no ambiente fabril. A metodologia empregada no sistema taylorista, não apenas controlava corpo e mente do trabalhador, mas, reduzia o conhecimento dos operários a técnicas padronizadas, que deveriam ser executadas mediante cada posto de trabalho.

Nas palavras de Antunes e Pinto (2017, p. 31):

Se é evidente que o sistema taylorista conduziu a um controle do “corpo” do/a trabalhador/a, menor não fora o controle do “intelecto” empreendido pelo seu criador. Primeiramente, na imposição de uma unilateralidade na realização das atividades de trabalho. Segundo, na padronização dessa forma, o que requer, como terceiro aspecto, um empreendimento “pedagógico” que permita verter tais imposições da gerência aos níveis operacionais. Em último lugar, mas não menos importante, é clara a ênfase de Taylor numa divisão supostamente “equitativa” do trabalho entre gerência e operariado, pela qual caberia à gerência metamorfosear e impor, ao operário, o conteúdo do seu próprio saber-fazer, anteriormente usurpado.

A ideologia empregada no modelo taylorista compunha um aparato de apropriações do capital sobre o trabalhador, esses tinham que moldarem-se aos modelos padronizados pelas fábricas e absterem-se da capacidade de negociação, tanto da compra, como da venda de sua força de trabalho ao capital. A saber, Antunes e Pinto (2017, p. 32) asseveram que “Ao converter tal conhecimento em matéria da gestão, o capital impossibilitaria aos/às vendedores/as da força de trabalho a reprodução autônoma do valor e uso de sua única mercadoria”. Reduzem-se as aprendizagens e transformam operários em executores de tarefas, e, portanto, fragilizam a classe dos assalariados e hegemonomizam os capitalistas.

Os mecanismos de controle e padronização, no que concerne à educação, desde os primórdios da manufatura, até a passagem para a industrialização, direcionam os processos de aprendizagens nos contornos do capital. Os primeiros buscavam formação básica, para apenas suprirem as necessidades de subsistência, já o segundo, é condicionado ao modo de produção capitalista, sendo assim, percebe-se as mutilações que perduram historicamente no saber-fazer constituídos ao longo do tempo.

Nessa mesma perspectiva de padronização e exploração da força de trabalho, surgiu o fordismo que se trata de um sistema de produção centrado na acumulação. Henry Ford (1863-1947), fundador da *Ford Motor Company*, precursor da linha de montagem em série na produção em larga escala de automóveis fabricando a cada 98 minutos um carro (Silva, 2016). Ford, que foi um pioneiro no que se refere ao consumo e circulação de mercadorias, inaugurou a chamada indústria de massa que intensificava a exploração da força de trabalho como elemento fundante para aumentar o lucro das fábricas, com a mesma ideologia de Taylor, atacando o desperdício de tempo e o saber-fazer do operário.

Ford, desde muito jovem, demonstrava aptidão para a mecânica e trabalhou em fábricas de veículos rudimentares. Com base nessas experiências, criou seus protótipos de automóveis na mesma perspectiva de Taylor no que tange a extrair ao máximo a força de trabalho do operário. Desse modo, o que diverge, é o modo de demonstrar à sociedade como resolver os problemas de produtividade, pois Ford acreditava na ética e na moral para conduzir suas ideias.

Suas propostas eram postas acima da simples produção, como se seus negócios fossem uma prestação de serviço à sociedade, assim, colocava o lucro não como ponto de partida, mas como resultado dos serviços prestados. Em vista disso, vinculava o aumento dos salários à elevação do lucro da empresa, e dentre suas estratégias, estava a questão de estudar aquilo que os consumidores buscavam, para, desta maneira, economizar na produção, reduzir custos e obter bons lucros na oferta dos produtos à sociedade. Nessa perspectiva, compreendia que conseguiria pagar melhores salários aos trabalhadores. Assim, a produção e consumo em massa otimizariam o lucro pela estandardização dos produtos (Antunes; Pinto, 2017).

Segundo os autores acima citados, Ford conseguiu superar os preceitos de controle do modelo taylorista ao organizar estudos dos meios de produção, pois acompanhava os descritivos processos de racionalização da execução das atividades e divisão das tarefas, assim como a adequação dos instrumentos de trabalho. O sistema desenvolvido por Ford superaria esse modelo, visto que contemplava todos os postos de trabalho numa cadeia interligada de atividades, abolindo quem não produzisse valor. Marx (2017, p. 706) faz considerações relevantes acerca da exploração do capital sobre o operário, destacando que “Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital”. O sistema fordista tendia ao processo de racionalização de tempo e expropriação da força de trabalho.

Os objetivos de Ford estavam centrados no mínimo de desperdício de tempo e deslocamento dos operários, portanto, as ferramentas, máquinas e objetos necessários ao trabalhador deveriam estar dispostos ao alcance de suas mãos. Segundo Antunes e Pinto (2017, p. 40), “Os postos e bancadas, aliás, seriam arranjados para permitir uma articulação e um fluxo contínuo entre as diversas operações da fábrica, a fim de que, em cada ponto, fosse agregado valor, com um mínimo de perda em termos de tempo e deslocamento”, há, então, a implantação da linha de montagem automática na fábrica que emerge dos aparatos já utilizados em matadouros. Esse mecanismo de transferência contínua de objetos levava aos trabalhadores as ferramentas necessárias da/na produção e o produto sofria a intervenção do trabalhador, sem que esse tivesse que se deslocar, para chegar a sua finalização e comercialização.

Cada posto de trabalho deveria ter suas atividades reduzidas (tal como no taylorismo) a um conjunto de tarefas detalhadamente prescritas em termos de tempo e modo de execução, bem como quanto às ferramentas a serem usadas, aí presentes já em lotes e permitindo rápido acesso. O número de postos, sua disposição espacial, as tarefas e o número de trabalhadores/as eram articulados visando uma intervenção uniforme, a fim de manter todo o conjunto numa cadência firme e constante e intensificar tanto quanto possível o consumo produtivo da força de trabalho (Antunes; Pinto, 2017, p. 41).

A implantação da linha de montagem intensifica as manobras de produtividade do capital, ao mesmo tempo que reduz e simplifica as atividades do trabalhador, passa a representar um apêndice da maquinaria. Com isso, assevera-se a especialização do trabalhador ao mesmo tempo que limita seu saber-fazer, que, segundo Antunes e Pinto (2017), acentuou ainda mais o absenteísmo e a rotatividade no setor fabril do mesmo modo que a estagnação da produtividade. O desenvolvimento da produção mecanizada dentro de um sistema de trabalho movidos pela simplificação e exploração do trabalhador ratifica a articulação da maquinaria no cenário industrial como uma força demoníaca Marx (2017).

Uma vez que os fatores acima mencionados eclodem, Ford propõe a redução da jornada de trabalho, assim como o aumento do salário dos operários, e conseqüentemente, o processo de responsabilização do trabalhador se torna eminente, embora essa obtenção de redução e aumento de salário fora extraída de sua exploração. Para Antunes e Pinto (2017, p. 44), “[...] Ford obteve por décadas uma massa de mais-valia extraordinária”, com isso, estabeleceu a jornada de trabalho em 8 horas diárias, que, de acordo com ele, o trabalhador tinha seu melhor rendimento com esse tempo de serviço.

Com base nos modelos taylorista e fordista – Ford além de consagrar o sistema taylorista, consegue ir além e expandir a submissão do trabalhador às demandas do capital, revolucionando o modo de produção capitalista, assim como, caracterizando a sociabilidade nos contornos da alienação do trabalho com sua divisão, sendo: a gerência capitalista – que controlava corpos e mentes, e a produção em larga escala, com a esteira e o cronômetro que ditam a metodologia alienante do capital sobre o assalariado. Portanto, não apenas a produção foi submetida ao sistema capitalista, mas também, o trabalho e a vida do operário que se subalterna às condições sociais e políticas da reprodução capitalista.

A análise sobre o binômio taylorista-fordista traz concepções essenciais para a compreensão do movimento de reestruturação da produção nos Estados Unidos, que visava ampliar a produção e o consumo de mercadorias. Nessa trajetória, o taylorismo/fordismo fundamenta o movimento social capitalista que buscava desqualificar os trabalhadores, e assim, conseguir substituí-los com facilidade.

Para Antunes e Pinto (2017, p. 50):

O binômio taylorista-fordista deve, pois, ser entendido como um conjunto de elementos pertinentes à formação de um novo tipo de trabalhador/a, adaptado a uma nova configuração de produção capitalista. Visou, subsequentemente, formar uma nova classe trabalhadora e um ideal de “novo cidadão”, numa nova ordem burguesa. Em particular, a experiência fordista delinea, assim, uma trajetória que se estende desde a reformulação da organização industrial e produtiva como um todo, para desencadear “num novo projeto societário dentro dos limites da reprodução do capital.

Ao processo de industrialização, o que se observa frente a classe trabalhadora, é que buscaram se adaptar ao sistema capitalista, não de forma pacífica, porém, dentro de um mecanismo de alienação e estranhamento em que a fragmentação do ser em mera mercadoria está arraigado à decomposição da totalidade do trabalho. “Nesse processo histórico, o trabalho humano foi crescentemente retalhado e padronizado em grupos de operações parciais e abstratamente pré-concebidas pelas gerências capitalistas” (Antunes; Pinto, 2017, p. 51). As qualificações e condições de vida exigidas para o novo universo fabril reproduzem a nova forma de coerção do trabalhador às exigências do modelo fordista, enfim, o sistema capitalista retirou sua personalidade e reduziu o trabalho a atividades mecanizadas, com movimentos repetitivos disciplinados com máxima eficiência.

Os altos salários, meio pelo qual o fordismo persuadia o trabalhador ao seu novo modo de reprodução, impactou não apenas as qualificações fora do ambiente fabril, mas também, irrompeu a união da classe trabalhadora e as organizações de lutas, os sindicatos. Essas

organizações sinalizavam a falácia das qualificações e rebaixamento do valor da força de trabalho dentro do ambiente fabril e, a longo prazo, a produtividade maior que os níveis de desempenho dos trabalhadores, que poderia impactar suas remunerações.

No fordismo, o controle sobre a vida do trabalhador se fazia mesmo fora da indústria. Com a intensificação do trabalho em série, desgastes físicos, psicológicos, morais, desprezo ao saber historicamente acumulado do trabalhador, assim como suas necessidades de aprendizado, acelerava o esfacelamento que encontrava na vida boêmia o resto de impulsos humanos que lhes sobravam (Antunes; Pinto, 2017).

Ford usara o puritanismo como um meio para legitimar as proibições impostas aos trabalhadores, pois acreditava no risco destrutivo da força de trabalho ao adotarem hábitos como o consumo de álcool e sexo. Ford, nas palavras de Antunes e Pinto (2017, p. 58), determina ao trabalhador: “Nada de drogas e álcool; sexo, só para reprodução; horas vagas deveriam ser dedicadas à devoção religiosa e familiar”. Essas exigências pleiteavam a vitalidade do trabalhador para exercer suas funções com base nos mecanismos de exploração do capital. Gramsci (2008, p. 68) ressalta que “As iniciativas puritanas têm como fim a conservação, fora do trabalho, de um certo equilíbrio psicofísico que impeça o colapso fisiológico do trabalhador, premido pelo novo método de produção”.

Gramsci traz uma consideração relevante ao destacar a função do Estado como inibidor da produção e comercialização de bebidas alcóolicas, “E eis que a luta contra o álcool, o agente mais perigoso de destruição das forças de trabalho, se torna função do Estado” (Gramsci, 2008, p. 68), e de fato, o álcool era um fator de risco para a eficácia do trabalhador. É indubitável que, posteriormente, a Lei Seca foi um fator determinante nessa propositura. Essa ideologia puritana, que de acordo com Gramsci (2008) foi idealizada até mesmo pelo Estado, apresentava-se como o “novo” modelo social, em que, a moral e o puritanismo, traduziam o controle sobre a classe trabalhadora. Esse movimento era denominado de “americanismo”.

As relações de início de século que marcaram a hegemonia industrial, expressa pelo binômio taylorismo/fordismo, determinaram nuances extremas no que tange a regulação, a padronização e o controle do trabalho e vida pessoal das classes subalternas. Foi um tempo marcado pela exploração do capitalismo sobre a classe oprimida, muito embora, a luta da classe trabalhadora, por meio dos sindicatos, resultou em alguns ganhos importantes como a regularização e universalização dos contratos formais, a ampliação de direitos e regulamentações e reduções das jornadas de trabalho. Alguns desses movimentos operários

mediados pelo Estado que, aparentemente deveriam ser arbitrários, zelavam pelos interesses do capital implantando aceitação até mesmo nos grupos representantes dos trabalhadores. Se subordinavam à gestão da reprodução do capital, tornando assim, evidente a exploração da força de trabalho não apenas pelos detentores do capital, mas também, pela viabilização do Estado às ações da classe hegemônica.

1.1 A educação no cenário taylorista-fordista

A educação no sistema taylorista-fordista foi marcada pela mesma fragmentação do sistema fabril. O sistema de organização capitalista, seguindo a lógica da usurpação do saber-fazer do trabalhador, impôs a formação dentro do padrão de especialização, mediante ao modo de produção do século XX, e neste contexto, a indissociabilidade entre trabalho e educação foi latente.

No que tange a divisão entre trabalho intelectual (que nesse caso era destinado às gerências) e trabalho manual (aos trabalhadores braçais), acentua-se ainda mais a desqualificação do trabalhador, pois a ascensão de alguns trabalhadores aos cargos superiores fez com que esses perdessem a consciência de classe e não mais se reconhecessem como classe trabalhadora. Nesse movimento contraditório, os empresários conseguiam deter as organizações sindicais, num processo de rotação dos quadros de trabalhadores, se necessário.

Aos trabalhadores, restaram apenas a execução de tarefas, constituídas, também, pela especialização que respondia pela formação parcelar e fragmentada das atividades. Nesse processo, os conhecimentos foram divididos entre teóricos e práticos, sendo ambos, com teor de racionalização, redução e empobrecimento dos saberes-fazer advindos dos assalariados.

Esta “nova qualificação” da mão de obra assalariada, instrumentalizada, nos ditames do advento da maquinaria moderna, que reverbera a hierarquia verticalizada da divisão social de classes, torna a formação da massa operária em premissa para o ideário da hegemonia dominante, uma vez que a educação se torna pragmática da formação fragmentada, mediante a coisificação do trabalho alinhada aos processos de persuasão do modo de produção capitalista.

De acordo com Kuenzer (2002, p. 78):

O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos

novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho. O novo tipo de trabalho exigia uma nova concepção de mundo que fornecesse ao trabalhador uma justificativa para a sua crescente alienação e ao mesmo tempo suprisse as necessidades do capital com um homem cujos comportamentos e atitudes respondessem às suas demandas de valorização.

A autora ressalta a alienação do trabalhador frente aos mecanismos de submissão às demandas do capital, que, de uma forma geral, aprofunda as desigualdades entre o saber científico e o prático, conseqüentemente, expressando o disciplinamento do “novo” homem às demandas da classe dominante.

No contexto educacional, diante dos apontamentos, Silva (2016, p. 200) ressalta o paradigma decorrente do padrão de formação tecnicista, afirmando que “[...] a fragmentação curricular, no trabalho pedagógico, ao dividir o conhecimento em áreas e disciplinas com suas cargas horárias por séries e turmas de forma aleatória [...]”, assume uma reforma no viés intelectual. Para tanto, os currículos deveriam estar pautados de acordo com o que determinassem as instituições, desta forma, os trabalhadores tinham que se adequar às exigências do modelo de racionalização de produção vigente.

O projeto de educação no sistema taylorista-fordista estava baseado em escolas técnicas com enfoque na profissionalização, na formação do trabalhador assalariado e na formação da massa de operários para o mercado de trabalho, posto que as relações sociais já submetem a classe operária a esse projeto de divisão social.

Segundo Antunes e Pinto (2017), a escola que atende as demandas do projeto capitalista desmembra conceito, teoria e reflexão na perspectiva do trabalho intelectual, e o desenvolvimento da prática, experimentação e aplicação no que concerne ao trabalho manual. Desse modo, o trabalho manual, aqui exposto como prática, experimentação e aplicação, é enaltecido no modelo de formação fragmentária. Ainda segundo Antunes e Pinto (2017, p. 80), visava:

O papel social da educação básica em instituições de ensino deve, portanto, e quando muito, proporcionar uma ginástica mental que prepare o cérebro como “músculo”, um órgão mecânico, para posteriormente suportar as intervenções do one best way e da rotinização da linha de série. O “aprender a pensar” em Ford, nesse caso, só tem um sentido: promover a obediência.

A educação, nesta perspectiva, serviria apenas para formar e disciplinar a massa de trabalhadores dentro de uma unidimensionalidade, ao projeto de treinamento para a execução

de tarefas parceladas, ou seja, a produção em série. Assim sendo, era necessária a formação para a execução de movimentos memorizáveis, repetitivos e padronizados que atendessem a lógica de cada operação no ambiente fabril.

A escola fordista oferecia em seu processo de ensino e aprendizagem oficinas, em que parte do que era produzido era utilizado pela Ford Motor Company. Ao término dos estudos, os estudantes poderiam optar por permanecerem em um curso de três anos que lhes possibilitariam aprender sobre manutenção e construção de máquinas, ou, seguirem para o mercado de trabalho. Também existiam cursos que eram ofertados para estudantes de outros países que tinham como objetivos difundir a ideologia fordista pelo mundo (Antunes; Pinto, 2017).

Os autores acima citados, ressaltam como o sistema de treinamento da força de trabalho expandiam as ideias de Ford, tendo em vista que é nesse movimento que as técnicas de treinamento desenvolvidas para as indústrias naval por Charles Allen (entre 1914-1918, Primeira Grande Guerra), foram difundidas como um conjunto de quatro passos (de treinamento da força de trabalho) para as empresas. Primeiro era a ‘preparação’, segundo a ‘apresentação’, terceiro a ‘aplicação’, e por fim, o quarto, era o ‘teste’ e/ou ‘inspeção’.

A ‘Preparação’ partia dos conhecimentos prévios dos trabalhadores, cabendo ao instrutor ensinar as técnicas de produção, que, de acordo com Antunes e Pinto (2017), era considerada apenas uma forma correta de trabalhar, logo, Allen acreditava que a preparação era a chave para o aumento da eficácia do treinamento (Huntzinger, 2005).

O segundo passo diz respeito a ‘Apresentação’ pelo instrutor dos conteúdos a serem desenvolvidos pelos trabalhadores, cabendo a ele, selecionar os melhores métodos de fácil assimilação pelos trabalhadores para realização prática das tarefas. Baseava-se tanto nos tipos de trabalho, como nos níveis de conhecimentos dos alunos, assim, tinha como intuito agregar novos conhecimentos ao já sabido. Segundo Huntzinger (2005), as habilidades do instrutor nesse processo eram relevantes no que compreendia o método apropriado, a organização dos conteúdos, e, cabe destacar, a repetição e a ênfase aos métodos como pontos preponderantes.

A ‘Aplicação’ corresponde à aplicação correta, na prática, do que lhe foi apresentado. Ressalta-se aqui os itens expostos anteriormente, portanto, verificar o que o trabalhador compreendeu até o momento, na etapa os erros e/ou equívocos, são fundantes para que possam ser retomados, corrigidos e/ou esclarecidos pelo instrutor afim de que sejam assimiladas as tarefas prescritas.

Por fim, o ‘Teste’, compreende mais um teste para o instrutor do que para o próprio aluno, uma vez que, se o trabalhador não conseguisse a aprovação nos desenvolvimentos das tarefas prescritas, a responsabilidade seria do instrutor. Mediante a esse contexto, Antunes e Pinto (2017, p. 83) asseveram que “[...] essa metodologia de treinamento visava fortalecer e beneficiar as empresas para contratarem, ao maior número possível de atividades e com graus elevados de eficiência, uma força de trabalho com pouquíssima qualificação”.

Diante das considerações, ficam evidentes os processos de padronização, controle e avaliação que já permeavam os sistemas de treinamento da força de trabalho no novo modelo de produção. Desde então, visava a especialização da massa operária nas tarefas pré-estabelecidas pelas gerências capitalistas, assim, podemos observar a racionalização do processo educativo e as nuances de parametrização emergentes da hegemonia dominante sobre a classe subalterna.

Esse sistema de treinamento ganharia novos contornos no programa que ficou conhecido por *Training Within Industry* (TWI) em 1940, ou seja, treinamento dentro da indústria em que ganhou centralidade nos Estados Unidos pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), sendo divulgado como um produto da cultura estadunidense que logo teve uma repercussão mundial, principalmente nos países em reconstrução, como o Japão.

No Brasil, a inserção veio pelas empresas estadunidenses e se consolidou com a experiência da Comissão Brasileiro – Americana de Ensino Industrial (CBAEI), em suma, Antunes e Pinto (2017) acrescentam que, mesmo com o encerramento de suas funções, as escolas do Serviço Nacional de Indústria (SENAI) deram prosseguimento, em seus currículos, com o TWI.

Antunes e Pinto (2017, p. 84) sinalizam a intencionalidade deste movimento no que concerne às instituições de ensino brasileiras:

As instituições de ensino, portanto, é que deram continuidade, na estrutura de seus conteúdos curriculares e com seus métodos e ferramentas de ensino e de aprendizagem, à formação de uma subjetividade calcada nos princípios da economia de mercado e da hierarquia do trabalho.

A crescente mercantilização da formação da força de trabalho no viés da fragmentação das aprendizagens ganha robustez dentro e fora das instituições de ensino, uma vez que, até os currículos se estruturam nessa lógica de padronização hierárquica do mercado de trabalho imposta pelo capitalismo.

Nesse caso, o sistema escolar coaduna com o movimento de subordinação das classes subalternas à sociabilidade hegemônica na medida em que os conteúdos, avaliações e disciplinas estão dispostos à divisão social do trabalho, meramente dispersos à formação de quem planeja e quem executa, num movimento dialético entre instituições públicas e privadas. Tal qual, o Estado e a sociedade, em geral, são diretamente atingidos por essa divisão de classes.

A burocratização dos serviços tanto nas empresas, quanto nas instituições de ensino, despersonaliza a gestão e mando dessas entidades, ficando a cargo de técnicos o poder de ordenamento. Esses são subordinados aos grupos das instâncias superiores do Estado, assim, apenas cumprem tarefas que lhes são designadas (Antunes; Pinto, 2017).

Tais reflexões, trazidas até o momento, refletem a massificação da classe trabalhadora no que concerne a reprodução do modelo taylorista-fordista e este sistema entra em crise ao final da década de 1960, início de 1970, como veremos a seguir.

1.2 A crise do sistema taylorista-fordista e o processo de exploração do trabalho

A crise do taylorismo/fordismo marca a ruptura dos padrões de dominação da classe hegemônica cujo período de acumulação de capital dá sinais críticos de um quadro fenomênico de estagnação. Esse quadro traz alguns fatores decisivos que evidenciam e acentuam a crise estrutural do capital.

Antunes (2003) aponta esses fatores como: a queda da taxa de lucros com aporte no aumento do valor da força de trabalho; esgotamento do padrão de acumulação, marcado pelo alto índice de desemprego; aumento exagerado da esfera financeira – hipertrofia –; concentração de capitais dado pela fusão entre empresas monopolistas e oligopolistas; crise do Welfare State ou Estado de bem-estar social que acarretou na crise fiscal do Estado capitalista e a retração dos gastos públicos transferindo-os para o capital privado; tendência a privatização e desregulamentação e flexibilização dos processos produtivos.

O autor ainda ressalta que a crise secular, em decorrência do excesso de produtividade do setor manufatureiro internacional, acarretou a perda de lucratividade e crescimento acelerado do capital financeiro. Ele assevera que “[...] o grande deslocamento de capital para as finanças foi a consequência da incapacidade da economia real, especialmente das indústrias de transformação, de proporcionar uma taxa de lucro adequada” (Antunes, 2003, p. 30).

Esse quadro, que corrobora para o desemprego crescente, baixos níveis de produção e produtividade, acentuava a crise estrutural do capital e a decrescente das taxas de lucro. Nesse âmbito, cabe salientar a lógica destrutiva do capital no que concerne a “*tendência decrescente do valor de uso* das mercadorias” (Antunes, 2003, p. 31, grifos do autor), e nesta mesma direção, reflete o sistema de metabolismo do capital, logo, seus mecanismos de regulação.

O próprio sistema do capital, em resposta a sua crise, se reorganiza política e ideologicamente. Nesses contornos, dimensiona-se a privatização do Estado, a desmontagem do setor produtivo estatal e a desregulamentação dos direitos trabalhistas que figuram instrumentos do processo de reestruturação do capitalismo.

A acentuada ofensiva à classe trabalhadora, pelo Estado e pelo capital, evidencia o quadro de domínio capitalista frente ao novo modelo de organização da sociedade. Nesse viés, a desregulamentação e expansão do capital asseveram sua centralidade e controle hegemônico por meio do domínio técnico-científico com novas formas de gerenciamento do trabalho e liberação comercial, que tem no comando, os países centrais do capitalismo dominante.

Esse processo de reestruturação do capital também afeta diretamente os países de terceiro mundo e a precarização da força de trabalho e desemprego nesses países que não expandiram a nova economia global do capital corroboram no que concerne a lógica destrutiva da divisão das classes sociais e a intensa exploração da massa de trabalhadores. Nessa lógica, Antunes (2003, p. 33, grifos do autor) salienta que:

[...] em meio a tanta destruição de forças produtivas, da natureza e do meio ambiente, há também, em escala mundial, uma ação destrutiva contra a força humana de trabalho, que tem enormes contingentes *precarizados* ou mesmo à margem do processo produtivo, elevado a intensidade dos níveis de desemprego estrutural.

O que se percebe, com esse processo de exploração da força de trabalho, é que mesmo com o desenvolvimento tecnológico o sistema capitalista exige cada vez mais jornadas de trabalho prolongadas, acreditando ser uma saída para a crise estrutural do capital. Desse modo, a competitividade intercapital, para aumentar seu poder de produtividade com o incremento tecnológico, gera em escala global pobreza, desemprego, destruição da natureza e precarização do trabalho.

No sistema de produção taylorista-fordista grande parte da produção era realizada dentro da própria indústria, produção em massa – homogeneizada –, verticalizada e racionalizada. A exploração da força de trabalho permeava a redução do tempo e aumento do

ritmo de trabalho, extensivos movimentos repetitivos e fragmentados contribuía à “[...] perda de destreza do labor operário [...]” (Antunes, 2003, p. 37), visto que nesta direção o capital extraia o sobretrabalho.

Ainda segundo Antunes (2003, p. 37), cabe destacar a extração do mais-valia nos contornos do trabalho atrelado à maquinaria:

À mais-valia extraída extensivamente, pelo prolongamento da jornada de trabalho e do acréscimo da sua dimensão absoluta, intensificava-se de *modo prevaiente* a sua extração intensiva, dada pela dimensão relativa da mais-valia. A subsunção real do trabalho ao capital, própria da fase da maquinaria, estava consolidada.

O novo operário, da segunda geração taylorista-fordista, não mais se sucumbia à força de exploração vinda do capital, pois não estava disposto a perder a vida pelo poder de compra, assim, a contra hegemonia organizava-se nas lutas contra o domínio da classe opressora sobre o trabalhador e as decorrentes lutas de classes foram fundantes no desdobrar da crise estrutural do fim dos anos 1960, com início em 1970.

As ações operárias contra o capitalismo dominante no mundo fabril não foram suficientes para combaterem a hegemonia do capital sob a classe trabalhadora, porém, nas palavras de Antunes (2003), a capacidade de organização da classe trabalhadora perturbou o funcionamento do capitalismo sendo, uma das causas da eclosão da crise de 1970. Essa organização serviu de base ao capital em sua reorganização, pois frente aos desdobramentos dos movimentos reivindicatórios a sociedade do capital, pode perceber que os trabalhadores, muito além do serviço braçal, corroboravam com a criatividade, a inteligência e a capacidade de se organizarem. Diante disso, e com os avanços tecnológicos, compreenderam que poderiam explorar de múltiplas formas o trabalhador, e assim, no âmbito da economia de escala, tenderia ao trabalhador polivalente, aquele que exerce várias funções, que para o capitalismo, constitui como economia de escala humana.

Mediante a esses fatores, e como meio de reorganização do ciclo produtivo, que, segundo Antunes (2003), no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 havia claros sinais de esgotamento e deu-se início à mutação no interior do padrão de acumulação que visava maior dinamismo ao processo produtivo. Em suma, a transição do taylorismo/fordismo para as novas formas de acumulação e flexibilização, engendra os mecanismos do capital na esteira do projeto hegemônico capitalista, aja vista que a implantação do sistema toyotista, a

qualidade total e a flexibilização dos/nos modos de produção, figuram o processo de reestruturação da sociabilidade do capital.

1.3 O modelo de sistema Toyotista na relação produtiva e na organização do trabalho

Ao capital, a crise do padrão de acumulação nada mais era que a própria crise estrutural que já se estendia desde o taylorismo/fordismo. Mediante as consequências dessa crise, passou a implementar processos de reestruturação que visavam a recuperação do projeto de dominação societal, nesta esteira, as transformações decorrentes da concorrência intercapital nos processos produtivos, que permeavam a organização da gestão, formas de acumulação flexível, variedade de produtos ou serviços, num curto prazo de tempo, avanço tecnológico e controle das lutas dos trabalhadores, que, por sua vez questionavam os mecanismos de controle social do capital e seus pilares de sociabilidade. Essas transformações também ocorreram no plano ideológico como aponta Antunes (2003, p. 48) “[...] por meio do culto ao subjetivismo e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social”.

Pode-se dizer que as mudanças que ocorreram do sistema taylorista/fordista para o toyotista – com foco na indústria automotiva –, ou seja, na nova organização industrial e na forma de relacionamento entre capital e trabalho, intensificam e aprofundam as mudanças no modo de produção, assim como, nas relações de trabalho que subjazem a gestão, controle e flexibilização das organizações de trabalho, que, exige um forte investimento em tecnologia. Dessa forma, a implementação de plataformas tecnológicas de produção incorre um trabalhador mais flexível, lembrando que não há descontinuidade no/do modo de exploração da força de trabalho, mas sim, uma intensificação dessa usurpação.

Os novos padrões de acumulação flexível culminaram no processo de recuperação do ciclo produtivo que teve no modelo Toyotista, emergente dos experimentos da empresa Toyota empreendido por Kiichiro Toyota e Taichii Ohno – presidente e engenheiro da empresa –, traços de continuidade e descontinuidade do taylorismo/fordismo mediante ao cenário de desregulamentação dos capitais, liberação comercial, novos meios de domínio tecnológicos, novas formas de gerenciamento do trabalho e emprego que gera a intensificação do trabalho, bem como, a subordinação das classes trabalhadoras ao novo modelo japonês de produção (Antunes, 2003).

O Toyotismo tem como mote o sistema *Just in Time*, que significa o aproveitamento do tempo de produção. Essa metodologia busca a redução de todo estoque de tempo excedente e efetivos (Antunes; Pinto, 2017), ou seja, a produção estava vinculada com a demanda, sem desperdícios.

A organização no sistema de produção toyotista se pautava no trabalho em equipe, mais horizontalizada, rompendo-se o caráter parcelar – que no taylorismo/fordismo era fragmentado. Essa nova relação entre capital e trabalho exige um trabalhador mais qualificado, que segundo Antunes (2003, p. 48) refere-se ao perfil “[...] multifuncional, polivalente, dotado de ‘maior realização no espaço do trabalho’”, contudo, não exprimem mudanças dentro do processo de exploração da força de trabalho, ao contrário, isso é elevado e intensificado. Ao trabalhador é exigido não apenas qualificações, mas que ele de conta de operar várias máquinas simultaneamente.

Assim, o Toyotismo, como resposta ao crescimento lento do Japão após sua recuperação no momento histórico pós-guerra, buscava elevar a produtividade das empresas sem, necessariamente, contar com o mercado aberto. O foco era produzir pequenas quantidades de variados produtos, em vista disso, os métodos de controle de Ohno impactavam não apenas os estoques de produtos, mas também, no que dizia respeito aos equipamentos ou materiais em excesso e aos trabalhadores.

Antunes e Pinto (2017, p. 67, grifos do autor) arrazoam que segundo Ohno [...] o aumento das quantidades produzidas não somente pode como *deve* estar conjugado à redução relativa das instalações, dos equipamentos e dos efetivos de trabalho”, e acrescentam que os estoques são desnecessários “[...] à fabricação dos produtos *efetivamente vendidos*”. O aspecto marcante do Toyotismo estava no aumento da produção e redução do contingente de trabalhadores, na liofilização⁸ e no reducionismo da força de trabalho (Antunes 2003).

A organização dos postos e das tarefas de trabalho foram reorganizados por Ohno com artefatos e métodos que sinalizavam os padrões das operações permitindo a agilidade e flexibilidade das ações. Denominado como *Andon*, painéis luminosos de alertas instalados acima de cada posto evidenciavam os padrões de operações e detectavam se algum problema poderia ocorrer na seção. Os painéis alocados acima dessas seções, tinham como características informar o andamento nos postos de trabalho, a luz verde indicava se estava

⁸ De acordo com Antunes e Pinto (2018), este termo não vem das políticas sociais, porém, descreve que este termo na Química se refere a secagem de substâncias vivas. No contexto do trabalho, e portanto, na empresa concerne à secagem da substância viva, ou seja, o trabalho vivo, que produz coisas úteis, riquezas materiais e valor, reproduzindo-se, contraditoriamente, de acordo com os autores citados, no capitalismo.

tudo bem, a alaranjada a necessidade de auxílio e a vermelha expressava problemas no setor e parada nos processos produtivos, ou seja, a autoativação (Antunes; Pinto, 2017).

Ohno introduziu o sistema de autonomia, mecanismo de parada automática por autodetecção de erros nas máquinas, que permitiu a redução de trabalhadores e liberação de tempo na jornada dos operários. Ao mesmo tempo, possibilitava o maior consumo da força de trabalho no que tange aos novos arranjos de divisão dentro das fábricas, em que se atribui a todos os postos tarefas de controle de qualidade, antes destinadas a um departamento específico. Dentre essas funções, o trabalhador tinha que operar várias máquinas ao mesmo tempo, bem como executar as funções de diagnóstico, reparo, manutenção dos equipamentos e programação.

Antunes e Pinto (2017, p. 68) ressaltam que:

A autonomia e a autoativação conjugadas, além de permitir a gestão pelos olhos, ensejam um novo arranjo da divisão do trabalho internamente à fábrica, inaugurando uma nova experiência de consumo do trabalho vivo pelo capital. Passou-se a atribuir a cada trabalhador/a, de forma gradativa, não somente um número e diversidade maior de máquinas, mas também novas tarefas e responsabilidades.

Nesse aspecto, o Toyotismo promove a (des)especialização, ou seja, a diversificação de funções no que concerne a flexibilização das práticas implementadas neste sistema, não distante do que Taylor e Ford propunham, com vistas à usurpação do saber-fazer do trabalhador. Ataca novamente os processos de conhecimentos historicamente constituídos pela classe dos trabalhadores, cujo princípio nesse novo modelo societal fora a reconfiguração da alienação e estranhamento, pois, agora os interesses e demandas do capital corroboram nesses processos de destruição do saber-fazer da classe operária, cabendo a esses, o papel de colaboradores, consultores e parceiros do modelo de trabalho participativo, que objetivava minimizar os conflitos oportunizando aos trabalhadores contestarem os métodos de trabalho (Antunes; Pinto, 2017).

A lógica do sistema toyotista se expandiu pelos setores econômicos dos principais países capitalistas, mesmo que em alguns deles o processo permanecia híbrido, sendo uma mistura de taylorismo/fordismo e toyotismo (Antunes; Pinto, 2017).

Cabe aqui destacar o ideário de acumulação flexível nos seguintes termos, conforme aponta Antunes (2003, p. 52-53, grifos nossos):

Ele se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semiautônomos”, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. O “trabalho polivalente”, “multifuncional”, “qualificado”, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho. De fato, trata-se de um processo de organização do trabalho cuja finalidade essencial, real, é a **intensificação das condições de exploração da força de trabalho**, reduzindo muito ou eliminando tanto o trabalho improdutivo, que não cria valor, quanto suas formas assemelhadas, especialmente nas atividades de manutenção, acompanhamento, e inspeção de qualidade, funções que passaram a ser diretamente incorporadas ao trabalhador produtivo. Reengenharia, lean production, team work, eliminação de postos de trabalho, aumento da produtividade, qualidade total, fazem parte do ideário (e da prática) cotidiana da “fábrica moderna”. Se no apogeu do taylorismo/fordismo a pujança de uma empresa mensurava-se pelo número de operários que nela exerciam sua atividade de trabalho, pode-se dizer que na era da acumulação flexível e da “empresa enxuta” merecem destaque, e são citadas como exemplos a ser seguidos, aquelas empresas que dispõem de menor contingente de força de trabalho e que apesar disso têm maiores índices de produtividade.

A terceirização no/do processo produtivo toyotista ganha espaço tanto no que concerne à terceirização da força de trabalho, como no sistema de produção. Esse movimento se concentra em transferir a terceiros – firmas contratadas – grande parte da produção, que antes era centralizada no interior das fábricas. Nesse processo, apenas 25% da produção fica a cargo das fábricas toyotistas.

Em suma, a reestruturação produtiva do capital pelos meios de acumulação flexível do Toyotismo passa a vigorar, em geral, a racionalização e controle do trabalho em quase todos os ramos do setor de serviços, alinhadas às demandas tecnológicas que surgem como base para o processo de reestruturação hegemônica do capital.

1.4 A tecnologia e a teoria da qualidade total no contexto da produção e a flexibilização

As transformações emergentes da nova reestruturação do modo de produção capitalista viabilizaram as mudanças tecnológicas e científicas no mundo do trabalho e no desenvolvimento da hegemonia capitalista tornaram-se fundantes. Passaram a responder como

forças centrais na flexibilização das relações de trabalho, visto que potencializam a economia de tempo, espaço, custo e massa de trabalhadores, por conseguinte o desemprego se torna estrutural.

O aparato tecnológico buscava inserir nos modos de produção maior agilidade na produção e menor tempo – *Just in Time*, princípio do toytismo – nesse processo o número de trabalhadores entra no escopo de redução de gastos, pois um trabalhador operava simultaneamente várias máquinas, diferente do trabalho fragmentado e parcelar do sistema do fordismo/taylorismo.

O incremento das plataformas tecnológicas possibilitava a organização e informações dos processos de produções, ao qual o Andon e os mecanismos de paradas por autodetecção de erros – automação – configuravam os novos arranjos no chão das fábricas. Aos trabalhadores, o que restava era o aumento da responsabilidade em gerenciarem cada máquina simultaneamente, além de diagnosticarem, repararem e fazerem a manutenção dos equipamentos, bem como a programação, lhes eram atribuídos os controles da qualidade dos produtos.

Na medida em que as novas tecnologias foram ganhando espaço, foi necessário que os trabalhadores se adequassem a nova estrutura produtiva, e assim, emergiu o conceito de polivalência: “O ‘trabalho polivalente’, ‘multifuncional’, ‘qualificado’, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho” (Antunes, 2003, p. 52). Um trabalhador polivalente seria aquele que domina múltiplas habilidades, sendo capaz de desempenhar vários tipos de tarefas, entretanto, o que se pretendia na verdade era a maximização da exploração do operário mediante a organização dos grupos de trabalho, “[...] em verdade uma participação manipulada e que preserva, na sua essência, as condições do trabalho alienado e estranhado” (Antunes, 2003, p. 52).

As inovações tecnológicas corroboraram com o controle e concorrência da economia global, bem como, com a dinâmica organizacional do capital na fase de reestruturação de suas bases produtivas, ou seja, a incorporação de novas tecnologias nos processos de produção e organização do trabalho evidenciam a exploração do trabalhador. Dessa forma, o desenvolvimento tecnológico gera excedentes da força de trabalho que coadunam com a extração da mais-valia.

Os novos padrões de acumulação demandam uma flexibilização da/nova fase do capital, dessa forma, Antunes (2003, p. 52) aponta que o modelo de acumulação fundamenta-

se num “[...] padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional”, assim também ocorre a introdução dos computadores no processo de produção e serviços, viabilizando a dinamicidade de bens de serviço, produção e a terceirização das empresas.

O capital engendra mecanismos de qualificação dos produtos e serviços visando a intensificação da utilização decrescente do valor de uso das mercadorias. A “qualidade total”, no processo de reestruturação do capital, incide, principalmente, à qualidade dos serviços e produtos no âmbito da durabilidade, e essa por sua vez, tende a se adequar aos mecanismos do capital no que concerne ao processo de produção.

A esse respeito, Antunes (2003, p. 50) infere que:

A necessidade imperiosa de reduzir o tempo de vida útil dos produtos, visando aumentar a velocidade do circuito produtivo e desse modo ampliar a velocidade da produção de valores de troca, faz com que a ‘qualidade total’ seja, na maior parte das vezes, o invólucro, a aparência ou o aprimoramento do supérfluo, uma vez que os produtos devem durar pouco e ter uma reposição ágil no mercado. A ‘qualidade total’, por isso, não pode se contrapor à taxa de utilização decrescente do valor de uso das mercadorias, mas deve adequar-se ao sistema de metabolismo socioeconômico do capital, afetando desse modo tanto a produção de bens e serviços como as instalações e maquinarias e a própria força humana de trabalho.

A rotatividade dos produtos corrobora com a manipulação e exploração do capital frente ao processo de expansão do sistema de produção. Nessa lógica, a qualidade corresponde uma via de mão dupla, ao mesmo tempo que se propaga a qualidade das mercadorias, o tempo de vida útil deve ser reduzido em virtude da ampliação do valor de troca, ou seja, a reposição desses produtos segue o ideário da “lógica da produção destrutiva” (Antunes, 2003, p. 51).

As aparências dos produtos – que na vertente da qualidade total tem um peso significativo – não passa de mera subversão de suas durabilidades e de serviços, dado que o sistema capitalista inviabiliza as práticas de produção orientadas à duração dos produtos, difundindo uma prática destrutiva e asseverando o ritmo, o tempo e a exploração da classe-que-vive do trabalho, bem como a reprodução e expansão do capital.

Essa tendência destrutiva do valor decrescente de uso das mercadorias impactam as empresas no que diz respeito à competitividade, em face das novas exigências do capital, ao tempo de produção e consumo, incentivando a redução do ciclo de vida útil dos produtos e a concorrência subjaz de suas qualidades aos processos de inovação constantes. Antunes (2003,

p. 51) aponta a empresa transnacional de computadores Hewlett Packard como um exemplo clássico desse processo de reposição e redução da duração dos produtos, e “[...] com a ‘inovação’ constante de seu sistema computacional reduziu enormemente o tempo de vida útil dos produtos”. Os sistemas de *software* vêm se tornando cada vez mais obsoletos e desatualizados com esse sistema de redução de tempo e durabilidade, levando o consumidor a substituí-los por novos sistemas. As proposições do capital frente a lógica destrutiva ganham espaço e adequação dentro do escopo concorrencial das empresas.

O autor deixa claro que não se trata de refutar os avanços tecnológicos que compreenderam as transformações da/na sociedade, mas busca evidenciar as mazelas do sistema de metabolismo do capital no que tange ao descarte e desperdício, tanto dos produtos e bens de serviço, quanto a destruição e degradação da natureza e aos processos de exploração da força de trabalho, que como vimos, têm suas funções exacerbadamente aumentadas devido ao ciclo de redução de durabilidade dos produtos.

Reforça-se aqui, o conceito de liofilização organizativa das empresas que compreendem a redução da força de trabalho com os novos meios de exploração, como já mencionado, em que um trabalhador passa a assumir várias máquinas ao mesmo tempo, tratando-se aqui da empresa enxuta. Na era da empresa enxuta, diferentemente do sistema fordista/taylorista, há a racionalidade da força de trabalho, com menor contingente de trabalhadores, porém, consiste numa intensificação da exploração da classe operária. À medida em que esses processos se materializam no mundo do trabalho, aumenta-se a fragmentação dos direitos dos trabalhadores, assim, com a desregulamentação, precarização, terceirização e destruição do sindicalismo, tais considerações acentuam o caráter organizacional desse modelo e ratifica o avanço das tecnologias em função da hegemonia capitalista, além da extração da mais-valia, como possíveis meios de superação da crise estrutural do capital.

Portanto, as considerações sobre o modelo de produção baseado nas inovações computacionais sinalizam a introdução dos arranjos tecnológicos como meio de usurpação do saber-fazer dos trabalhadores e exploração da mão de obra da classe subalterna, atrelados ao ideário da qualidade total – que nada mais é do que estratégias de acumulação do capital para aumento da produção no que tange à durabilidade dos serviços e produtos que marcam a nova fase da exploração capitalista mediante o contexto do sistema de produção toyotista. A qualidade total, ancorada aos novos padrões tecnológicos de acumulação do capital, dá

sustentação as bases ideológicas da produção de conhecimentos condicionadas a padrões de qualidade educacionais alicerçados a índices e metas.

1.5 A qualificação do trabalho/trabalhador no modo de produção Toyotista e o modelo de educação voltado para o mercado capitalista

O Japão, em sua reconstrução do pós-guerra, utilizou o sistema de treinamento TWI – treinamento em larga escala –, já mencionado, para treinamento da força de trabalho menos qualificada. Eles aperfeiçoaram as experiências implantadas com o TWI e adaptaram as suas necessidades, como no aumento da produtividade, a exemplo, a *Toyota Motor Company* que implantou o *Toyota Training Within Industry* (TTWI). Assim, ao apropriar-se e adaptar-se a gerência científica estadunidense, as premências do país, lança um novo sistema de organização, mais focado na eliminação dos desperdícios e aproveitamento de todas as capacidades do trabalhador, e nesta conjectura, acentuam-se as qualificações da força de trabalho mantidas e valorizadas no interior das fábricas.

Para atender as necessidades de mão de obra, as empresas se atentavam aos trabalhadores para que, ao menos, tivessem o segundo grau. A formação, em quase sua totalidade, era direcionada a treinamentos de atividades práticas sobre o trabalho que desenvolveriam nas fábricas, com uma parcela mínima de temas culturais que se estendiam à história da empresa, objetivos das gerências e perfil de trabalhadores considerados ideais às particularidades exigidas, pois a formação para o mercado de trabalho era o ponto central no TTWI.

Esse sistema deflagrou uma série de qualificações profissionais, educacionais e comportamentais, não obstante do que temos hoje no sistema educacional brasileiro. A racionalidade hegemônica impunha nas instituições formais de ensino uma qualificação desprovida de um projeto que abarcasse o mundo do trabalho e a educação de modo integral, desapontando “[...] reivindicações contra a gerência ‘científica’ e a maneira como a educação e as qualificações do trabalho eram projetadas tecnicamente e impostas” (Antunes; Pinto, 2017, p. 93).

As reivindicações pairavam sob a rigidez da hierarquia dos tempos e espaços de produção de saberes-fazer, na centralidade do conhecimento, sendo impositivos, arcaicos e centralizados na figura do professor, assim como, buscavam pelas trocas de experiências na

produção de conhecimentos mais dinâmicos e abertos, na autonomia dos estudantes e na comunhão de interesses (Antunes; Pinto, 2017).

Tais reflexões evidenciam a introdução da aprendizagem flexível – que comunga com a desigualdade no contexto educacional – nos cursos e currículos de instituições públicas e privadas, em que o discurso hegemônico consagra a expressão da lógica de mercado na formação do trabalhador. Em suma, surge como um projeto para formar a mão de obra qualificada para o mercado capitalista mediante as mudanças tecnológicas e científicas que estavam em acessão no Toyotismo. Nas palavras de Kuenzer (2016, p. 3):

[...] o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que esta formação flexível seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e, geralmente, de curta duração, complementados pela formação no trabalho, pela formação geral adquirida por meio de escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores. A partir desta sólida formação geral, dar-se-á a formação profissional, de caráter mais abrangente do que especializado, a ser complementada ao longo das práticas laborais.

A escolarização era necessária apenas para capacitar os profissionais em nível básico específico à demanda do mercado de trabalho que deveria abranger requisitos intelectuais e habilidades para “[...] selecionar e relacionar informações em vários níveis de complexidade, desenvolver conhecimento por simbolização, acesso a recursos de informática, e o domínio, ao menos básico, de línguas estrangeiras [...]” (Antunes; Pinto 2017, p. 95). Os requisitos se tornaram exigências nas empresas, pois a demanda dos mecanismos tecnológicos tendenciava a capacitação dos trabalhadores ao manuseio dos novos equipamentos.

Tendo em vista a formação exigida à nova organização do trabalho, as experiências práticas ou conhecimentos tácitos são requisitos indispensáveis, assim, analogamente os aspectos informais e comportamentais tem um grande impacto na gestão toyotista, dessa forma, adaptação as mudanças, maior autonomia, resolução de problemas e a capacidade de aprender a aprender se tornam referências obrigatórias aos trabalhadores. Nesse cenário, o que passa a ser exigido nestas condições são trabalhadores que se adaptassem de maneira fácil às mudanças das tarefas, tecnologias e objetivos, e que fossem criativos. Percebe-se, nesta

constância, a educação voltada à formação da adaptação do indivíduo para mutações, desejos e imperativos da sociedade capitalista.

As instituições de ensino assumem então a função de formar indivíduos cada vez mais adaptados às exigências das empresas, que consigam trabalhar em equipe, cumprirem metas estabelecidas pelas gerências, serem proativos e se responsabilizarem, sobretudo, pela sua qualificação profissional. Mediante a essas colocações, Antunes e Pinto (2017, p. 97, grifos do autor) definem instituição escolar como “Uma escola *ampla* no *restrito* espaço do ideário e da pragmática burguesa, uma educação moldada pelos ‘valores do mercado’, por sua ‘filosofia’ utilitarista, eis a nova dogmática da educação da era do capital flexível”.

Kuenzer (2016) aponta que há desigualdades na distribuição dos conhecimentos no que diz respeito a divisão do trabalho, pois, para alguns é reservado o direito de exercerem o trabalho intelectual integrado às atividades práticas, mediante extensa qualificação na trajetória de escolarização, em contrapartida, há os que desenvolvem conhecimentos tácitos, com treinamentos precários e rápidos, para exercerem atividades simplificadas com o apoio das novas tecnologias e princípios da aprendizagem flexível.

O ensino no Toyotismo está baseado na (des)especialização, polivalência e multifuncionalidade do trabalhador, portanto, a educação requisitada pelo capital aos trabalhadores deve seguir as premissas das empresas geridas pelo sistema toyotista, enxuta, ágil e flexível. Surge a universidade corporativa, criada pelas corporações privadas para forjar trabalhadores dentro de seus “valores empresariais” (Antunes; Pinto, 2017, p. 100), e expandem-se, no Ensino Superior, cursos flexíveis com níveis básicos de competências efetivando uma formação mais agilizada, com menor custo, com tutorias e na modalidade de Educação a Distância (EAD). Essa formação passa não só a atender às formações técnicas e profissionalizantes, mas também, atingem os cursos de graduação, pós-graduação, entre outros, incluindo nesse escopo, os cursos de licenciaturas para a formação de futuros professores (Antunes; Pinto, 2017).

A chave para compreender esse movimento de flexibilização está na compreensão de que ao mesmo tempo que o sistema precisa criar outras condições de trabalho, também de educação, tem-se uma ampliação dos instrumentos e indicadores de controle – avaliação gerencial – com destaque à qualidade total, estratégias de não desperdício, condições de assalariamento, relações de trabalho, cumprimento de metas, entre outros aspectos. Assim, está fora da relação direta com o trabalho, mas é o gerente, ou o supervisor, quem avalia o

trabalhador, ou seja, o sistema não pode perder o controle sobre essa lógica de padronização e flexibilização das relações de trabalho/educação.

Não podemos deixar de destacar o aparato tecnológico no escopo educacional em que a necessidade de formação qualificada e o uso da tecnologia abrem espaço à modalidade de EAD, que, em nível superior, propicia capacitação técnica específica à demanda do mercado de trabalho. Esse processo de formação compreende um trabalhador responsabilizado por sua formação e qualificação para atender as demandas deste mercado.

Para Antunes e Pinto (2017, p. 101), com a expansão dos valores empresariais no espaço escolar, há uma nova pragmática da educação, numa sociedade liofilizada em que a força de trabalho é concebida como um capital:

[...] uma educação ‘enxuta’ para empresas que contam com cada vez menos trabalhadores/as. Da pragmática da especialização hierárquica e estática sob a variante taylorista-fordista, rumou-se à pragmática da liofilização e da flexibilização ‘multifuncional’, acunhada ‘generalista’, sob o comando da empresa flexível e da hegemonia financeira. É nesse contexto que se desenvolve a ‘teoria do capital humano’, uma forma de reprodução ideológica que concebe a pedagogia a partir da economia utilitarista e neoliberal. [...] A força de trabalho, apregoam os entusiastas dessa corrente, teria deixado de ser apenas uma capacidade homogênea de operar equipamentos e executar tarefas. Ela compreende um conjunto de saberes-fazeres específicos, de habilidades e destrezas, conhecimentos teóricos e práticos que podem e devem ser desenvolvidos previamente pelos/as trabalhadores/as a fim de serem aplicados e consumidos produtivamente por quem os compra, ou seja, os/as empregadores/as, detentores/as do capital. Trata-se, então, de uma nova fase da educação que se quer pragmática, utilitarista e desenhada segundo a lógica da razão instrumental.

A escola passa a ser um apêndice da indústria, sendo um instrumento para o capitalismo, tecendo como objetivos a formação do novo homem nas bases da teoria do capital humano. Segundo Antunes e Pinto (2017) a teoria do capital humano – idealizada por Theodore Schultz (1961) – reproduz a ideologia utilitarista da pedagogia no que concerne à economia, desta forma, corrobora com as estratégias do capital que potenciam a exploração da força de trabalho física e intelectual da classe subalterna. Essa ideologia estava arraigada à compreensão do trabalho apenas como a capacidade de realização de tarefas manuais, que, exigisse escassez de conhecimento e investimento em especialização. De acordo com Frigotto (2013, p. 4), “Trata-se de uma perspectiva integradora da educação escolar ao mundo do emprego [...]”, em que o indivíduo deve buscar as qualificações desejáveis às expectativas do mercado, com recursos próprios para garantir sua empregabilidade.

A educação escolar, meio pelo qual o ser humano permeia a busca pelo conhecimento historicamente produzido, na perspectiva do capital, serve como forma de investimento e treinamento para produzir a massa de trabalhadores que são explorados pelo mercado. O pressuposto da educação como desenvolvimento econômico chancela os investimentos da/na educação no viés da teoria do capital humano, uma vez que esse ideário de desenvolvimento econômico atrelado à formação desloca-se para o contexto social, inserção no mercado de trabalho, busca pela capacitação profissional, flexibilização e responsabilização do indivíduo segundo os padrões de mercado.

O trabalhador passa a investir em sua formação com a intenção de obter retornos, tornando-se proprietário do capital humano, na expectativa de melhorar sua produtividade, concebendo a aquisição de conhecimento como forma de capital. Dessa forma, a educação, como investimento, passa a se estender a todos, uma vez que o governo a considera como um instrumento de crescimento econômico, tornando-a um negócio.

De acordo com Frigotto (1989, p. 40) “A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho”. A escola, apêndice do capital econômico, reproduz a hegemonia dominante marcada pela desigualdade de classes, em que se acentua e assevera a diferença entre a classe dominada e a classe que explora essa força de trabalho, produzindo-se o conjunto de habilidades inerentes a sociabilização capitalista, que, reitera o disciplinamento de comportamentos, habilidades e conhecimentos requeridas ao mercado de trabalho.

Escondendo a verdadeira natureza deste fenômeno, a teoria do capital humano reforça também o reducionismo da concepção de trabalho, propositadamente confundindo a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho. E o reducionismo não se restringe às concepções de homem e trabalho. Ele é ainda maior. Reduz a sociedade ao torná-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, quando ignora a estrutura desigual e antagônica das classes sociais. Reduz a concepção de classe social e por fim, provoca também o reducionismo da educação, tornando-a um direito social e subjetivo à uma concepção mercantil de formação do homem. De formação para atender ao mercado e ao capital (Delgado, 2021, p. 43).

Sob esta perspectiva alienante, a escola traz, ancorada em seus aspectos formativos, a hegemonia de uma sociedade capitalista pertencente a um sistema que impõe ao indivíduo formação superficial, adestrada aos requisitos do mercado, e, conforma-o a sua formação como recurso de subsistência. De fato, Antunes e Pinto (2017, p. 104) corroboram que “[...] a

‘educação’ instrumental do século XXI, desenhada pelos capitalistas em sua fase mais destrutiva, não poderá desenvolver um sentido humanista e crítico [...]”, dito assim, a educação engendrada nos processos de racionalização da hegemonia dominante, subjaz uma massa de trabalhadores alienados e pré-moldados para exercerem as funções demandadas do capital.

2 A PROGRAMÁTICA DA EDUCAÇÃO DO CAPITAL E O NEOLIBERALISMO

A segunda seção desta pesquisa discorre sobre o conceito e o discurso do neoliberalismo, como se originou e as consequências dessa ideologia nas propostas de reformas, que coadunam com as políticas públicas e impactam as políticas educacionais. Discute como o neoliberalismo ganha centralidade nas reformas educacionais brasileiras e como incidem nos indicadores de qualidade da educação, e assim, nas avaliações em larga escala.

As profundas transformações na sociedade capitalista e as crises cíclicas que decorrem deste movimento hegemônico, que, se estruturam mediante os processos econômicos, políticos, sociais e ideológicos do capital, fundamentam as reformas políticas na tentativa de superação. Assim, viabilizam a afirmativa ideológica do bloco capitalista nos marcos e ordenamentos das políticas educacionais, uma vez que, é neste contexto que neoliberalismo se constitui e se fundamentam as organizações dominantes, tecendo o disciplinamento das relações educacionais com a pragmática do capital.

O neoliberalismo surgiu, teoricamente, num contexto de final de II Guerra Mundial, sendo disseminado numa tentativa de encontrar saídas para a crise capitalista dos anos de 1970. Esse movimento envolve as esferas políticas, econômicas, sociais e jurídicas, com estratégias ideológicas de reformas que legitimam as propostas das classes dominantes, ou seja, o bloco hegemônico do capital. Cabe aqui ressaltar o marco desta proposta, que tem como escopo o livro *Caminho da Servidão* de Friedrich Hayek, escrito em 1944, e que de acordo com Candiotta (2015), defendia a dissociação entre o poder político e o poder econômico na garantia de liberdade individual, bem como, a democracia como instrumento para o funcionamento do mercado no que concerne as suas próprias regras. Ainda conforme Candiotta (2015, p. 165), “A defesa da democracia é secundária, diante da busca intermitente do respeito às leis concorrenciais do mercado”.

Com base nessa lógica, é fundante observar o que Giareta (2022, p. 344) assevera, ao definir que “O neoliberalismo, conceitualmente, pode ser entendido como um neologismo para explicitar o reordenamento funcional das chamadas teses liberais – liberalismo econômico – ao longo da configuração moderna da sociedade capitalista”. O autor salienta que historicamente o liberalismo conferia aderência “[...] à lógica de mercado, à organização social, política e econômica que emerge desde a sistematização teórica e prática dos direitos subjetivos, da posse privada dos bens, de liberdade e do direito ao individualismo econômico

[...]” (Giaretta, 2022, p. 344). Nessa perspectiva, a lógica do liberalismo engendra o individualismo, o disciplinamento do Estado e o consenso político-econômico e ideológico às funções hegemônicas do capital, que adiante, se fundamentam ao neoliberalismo, neste caso, não rompe com o ideário liberal, mas sim intensifica esse movimento de controle político-econômico.

De acordo com Gentili (2010, p. 3):

Será no contexto da intensa e progressiva crise estrutural do regime de acumulação fordista que a retórica neoliberal ganhará espaço político e também, é claro, densidade ideológica. Tal contexto oferecerá a oportunidade necessária para que se produza esta confluência histórica entre um pensamento vigoroso no plano filosófico e econômico (embora, até então, de escasso impacto tanto acadêmico quanto social) e a necessidade política do bloco dominante de fazer frente ao desmoronamento da fórmula keynesiana cristalizada nos Estados de Bem-estar. A intersecção de ambas as dinâmicas permite compreender a força hegemônica do neoliberalismo.

O neoliberalismo compreende um conjunto de políticas que a partir da segunda metade dos anos de 1970 ganham centralidade, principalmente pelos governos neoconservadores, desta maneira é propagado pelo mundo pelas organizações multilaterais, que de acordo com Luiz (2013, p. 16), são “[...] criadas pelo acordo de Bretton Woods (em 1945), isto é, o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI)⁹”, reguladores das finanças globais. Diante disso, o neoliberalismo, instrumento da hegemonia capitalista, passa a regular a sociedade dentro dos mecanismos ideológicos que coadunam com os interesses das instituições internacionais, em que acresce compreender dentre essas proposituras, o poder de penetração das teorias e práticas neoliberais na sociedade pelo senso comum, compreendendo o mesmo como necessário à regulação das ordens política, econômica e social.

Harvey (2012, p. 12) traz contribuições relevantes para a compreensão do neoliberalismo:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o

⁹ Silva (2005, p.257) discorre sobre a criação do Banco Mundial e o Fundo Monetário “Ao final da 2ª Guerra Mundial (1944), na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, em Bretton Woods, New Hampshire, Estados Unidos da América, foram criadas as duas instituições financeiras internacionais: o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Juntas tornaram-se as guardiãs dos interesses do capital [...]”.

Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. [...] As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício.

Cerqueira (2008, p. 174) corrobora definindo os interesses do novo ordenamento proferido pela político-econômica neoliberal:

O conjunto de medidas dessa ordem quando implementadas visam, de um lado, a diminuição da participação do Estado como agente produtivo e regulamentador da economia na promoção do Estado de bem-estar e, por outro lado, a transferência de recursos financeiros para o Estado a serem carreados para a atividade produtiva e/ou investimentos que beneficiem e ampliem a participação das empresas na economia, como também o aparelhamento e diversificação dos meios policiais e militares, a fim de que possam ‘melhor enfrentar’ o grande contingente de desempregados e insatisfeitos que surgirão, principalmente os organizados via sindicato e outras entidades civis, e até os movimentos espalhados de forma ‘desorganizada’ (mas não menos insatisfeitos e inquietos).

Essas afirmações sobre a dinâmica neoliberal na teoria e prática, corroboram com a mínima intervenção do Estado a favor da classe dominante. Nesse contexto, observa-se a rejeição à intervenção do Estado, pois este, deveria apenas propiciar estruturas institucionais que dessem amparo às práticas político-econômicas do sistema ideológico do neoliberalismo como formas de recomposição das taxas acumulativas do capital. Para (Luiz, 2013, p. 18), “As ideias relativas à rediscussão do Estado Nacional e a falência do Welfare State ganharam coro como alternativa para a expansão e acumulação do capital”.

O processo neoliberal em prática, não apenas afeta as estruturas institucionais tradicionais, mas muda todo um sistema desde as relações sociais, as tecnologias, o bem-estar social, a relação homem natureza, os modos de vida e pensamentos, hábitos e atividades reprodutivas, e, primordialmente, as divisões do trabalho, que passam por um processo de racionalização e é brutalmente atacado por esse sistema. Cabe destacar a proibição das greves que passava a ser ilegal e a proibição da sindicalização em setores-chave, nos primórdios do neoliberalismo (Harvey, 2012).

Candiotto traz uma importante consideração para compreendermos o pensamento neoliberal diante o sistema capitalista emergente no/do processo político-econômico que subjaz as desigualdades sociais:

[...] a luta por políticas sociais equânimes jamais foi o objetivo principal do neoliberalismo. No bojo do pensamento neoliberal o crescimento econômico supõe a desigualdade e o desemprego como algo natural e estrutural. Impera a subserviência explícita do trabalho ao capital, do trabalhador ao empresário, dos países periféricos aos países centrais (Candiotto, 2015, p. 166).

De acordo com Harvey, o neoliberalismo remete a liberdade individual que garantia a liberdade de mercado e de comércio, favorável a acumulação de capital. “As liberdades que ele encarna refletem os interesses dos detentores de propriedades privada, dos negócios, das corporações multinacionais e do capital financeiro” (Harvey, 2012, p. 17), neste contexto, o Estado, para os neoliberais, deve ser o mais restrito possível e assegurar os direitos individuais, protegendo primordialmente a hegemonia burguesa.

A primeira experiência neoliberal ocorreu no Chile com o golpe militar de Pinochet, em 11 de setembro de 1973, em que derrubou o governo de Salvador Allende que tendenciava ao socialismo. Esse movimento deliberou terror e assassinatos aos simpatizantes de Allende e os movimentos sociais e organizações de esquerda foram reprimidos com violência, assim como as organizações populares e instituições democráticas, instaurando-se uma ditadura militar que se alastrou pela América Latina.

A derrocada dos movimentos socialistas, repressões sindicais e o enfraquecimento das instituições democráticas, compunham os objetivos da experiência neoliberal no Chile, em suma, há uma observância no crescimento econômico desse país durante os anos oitenta, porém, as custas do autoritarismo, da desigualdade social, da redução de direitos civis, com intenso processo de privatizações das empresas públicas e desemprego em massa.

As novas abordagens neoliberais que corroboraram na reconstrução da economia chilena contaram com um grupo de economistas denominados de Chicago Boys¹⁰, sendo o ideário desse movimento a introdução da centralidade de mercado na gestão e trocas econômicas capitalistas. A ditadura instaurada pelo golpe militar de Pinochet materializa as

¹⁰ “O projeto ‘Chicago Boys’ foi financiado pela Fundação Ford, formando 100 (cem) estudantes entre 1957 e 1970 e 50 alunos em nível de Pós-graduação *Stricto Sensu*. [...] O projeto ‘Chicago Boys’ representou os interesses imperialistas estadunidenses que visando o controle das economias latino-americanas” (Luiz, 2013, p. 20). Esse projeto – desenvolvido pelo Departamento de Estado dos Estados Unidos e a Fundação Ford na Escola de Chicago – teve como representante Milton Friedman.

ideias de Hayek no que concerne às práticas do neoliberalismo, desse modo, observa-se que o objetivo da Escola de Chicago, referente a mínima participação do Estado em setores sociais e a ampla abertura à iniciativa privada, se concretizam no Chile.

O modelo neoliberal chileno teve grande influência na Inglaterra pela primeira-ministra Margaret Thatcher e nos Estados Unidos por Ronald Reagan – países centrais do capitalismo avançado. Segundo Luiz (2013, p. 19), na Inglaterra, os pressupostos neoliberais se legitimam a partir de Thatcher que, “Persuadindo o Parlamento britânico da eficácia dos ideais neoliberais, fez aprovar leis que revogavam privilégios até então concedidos aos sindicatos, privatizou empresas estatais, além de estabilizar a moeda”. É fundante mencionar a ampla desregulamentação econômica, flexibilização do mercado e desburocratização do Estado no governo de Thatcher, pois segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 112), ela acreditava que “o ideal da revolução neoliberal era produzir um capitalismo popular, ou seja, fazer de cada cidadão um proprietário e, portanto, um capitalista”

O discurso sobre a eficiência do projeto neoliberal – difundido pelos Chicago Boys e as ideias de Hayek –, deram abrangência ao modelo econômico neoliberal para a superação das crises cíclicas do capitalismo. As determinações desses países centrais do capital, do ponto de vista da agenda político-econômica, tornam-se alinhamento para o resto do mundo. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) salienta que nos governos de Thatcher e Regan, o neoliberalismo, sob a imposição dos organismos financeiros internacionais expressos pelo FMI e o Bird, influíam nas políticas econômicas mundiais, sobretudo, aos países de terceiro mundo.

As transformações no mundo do trabalho, decorrentes do projeto neoliberal na Inglaterra e Estados Unidos, trouxeram consequências ao mundo, pois a nova divisão internacional do trabalho expandiu o ideário hegemônico do capital e, particularmente, repercutiu na classe trabalhadora e nos movimentos sindicais.

Os movimentos sindicais começam a dar sinal de esgotamento em meados dos anos de 1960-1970, e as limitações decorrentes desse processo viabilizam o advento do neoliberalismo, no que segue a ascensão de Thatcher. Assim, “Essa nova fase da história recente do Reino Unido alterou profundamente as condições econômicas, sociais, políticas, ideológicas e valorativas, dando início à longa noite do sindicalismo britânico” (Antunes, 2003, p. 66). A trajetória do conservadorismo de Thatcher revoluciona e configura a nova agenda político-econômica na Inglaterra, que conseqüentemente, tem suas ideologias espalhadas ao resto do mundo.

Pouco a pouco foi se desenhando um modelo que alterava tanto as condições econômicas e sociais existentes na Inglaterra, quanto a sua estrutura jurídico-institucional, de modo a compatibilizar-se com a implementação do modelo neoliberal. Seu eixo central era fortalecer a liberdade de mercado, buscando o espaço da Inglaterra a nova configuração do capitalismo. A *nova agenda* contemplava, entre outros pontos:

- 1) a *privatização* de praticamente tudo o que havia sido mantido sob controle estatal no período trabalhista;
- 2) a redução e mesmo extinção do capital produtivo estatal;
- 3) o desenvolvimento de uma legislação *fortemente desregulamentadora* das condições de trabalho e flexibilizadora dos direitos sociais;
- 4) a aprovação, pelo Parlamento Conservador, de um conjunto de atos fortemente coibidores da atuação sindical, visando destruir desde a forte base fabril dos shop stewards até as formas mais estabelecidas do contratualismo entre capital, trabalho e Estado, expresso, por exemplo, nas negociações coletivas (Antunes, 2003, p. 66-67, grifos do autor).

Em adição as colocações acima, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 112-113) reitera que:

O neoliberalismo de mercado, ao menos conceitualmente, luta contra o estatismo, ou seja, contra o Estado máximo, contra o planejamento econômico, contra a regulamentação da economia e contra o chamado protecionismo, ao mesmo tempo que se enraíza no mercado mundial, direcionando a construção da nova ordem internacional. Assim, essa nova ordem postula a liberação total do mercado e a transferência de todas as áreas e serviços do Estado para a iniciativa privada.

Esse novo ordenamento conflui com os mecanismos de individualismo, expansão dos empregos não manuais, com o novo modo de gerenciamento, bem como, com as novas técnicas de administração, implementação de reformas legislativas, com a expansão do trabalho autônomo e o incremento do trabalho *part-time*¹¹, a flexibilização e desregulamentação do mercado que denota a reestruturação produtiva do capital no escopo da condução do projeto neoliberal (Antunes, 2003).

A flexibilização entre capital e trabalho esboça a relação do novo disciplinamento da era neoliberal, com menos rigidez e contrário a estatização, e, minimização do Estado na economia, neste ínterim, os sindicatos passam a ter suas funções reduzidas, sistematicamente, sofrem um boicote e suas ações são reduzidas ao máximo dando maior abrangência ao

¹¹ Trabalho realizado em horário parcial, ou tempo parcial.

sistema de desregulamentação das condições de trabalho, que acarreta na deterioração das condições de trabalho e exploração da classe subalterna.

Giaretta (2021, p. 8) afirma que:

[...] o processo de reorganização das relações de produção, acumulação e poder figura-se condicionado a uma ampla agenda de flexibilização das relações de trabalho, terceirização das plantas produtivas, desburocratização administrativa e organização produtiva, que, no limite, assume como estrutural o próprio sistema da desocupação laboral – desemprego estrutural; crise estrutural. Processo que se viabiliza pela busca da flexibilização radical e pela precarização total, conduzindo movimentos de reformismo constante de desregulamentação das leis trabalhistas, das políticas de seguridade social e contratual, da terceirização irrestrita e do controle fiscal do fundo público pelos setores financeiros em detrimento do trabalho e dos trabalhadores.

Sob essa ótica, é oportuno destacar que esses movimentos ganham centralidade no denominado Consenso de Washington (1989), que pactua um conjunto de medidas instituídas por governos conservadores, representantes de instituições financeiras internacionais, entre outros agentes do capital, no que concerne as definições, ajustes e estabilização da economia, principalmente dos países devedores. Com isso, o escopo ideológico neoliberal propaga seu receituário aos países periféricos, e assim, institui movimentos de reformas.

A ideologia dominante do livre mercado, arraigado à flexibilização, eficácia e eficiência que movimentam o cenário político-econômico no mundo, teve suas bases fundamentadas, principalmente, na Inglaterra e nos Estados Unidos, difundindo a pragmática neoliberal e corroborando com o reformismo que se instaurou nos países de capitalismo central, e, primordialmente, nos países periféricos.

Perfazendo as propostas neoliberais nas tessituras educacionais, ideologicamente, se expressam no discurso de crise ou fracasso da escola pública, em conformidade com a responsabilização do Estado em gerir e/ou administrar esse bem público. É delegado, nesse caso, à iniciativa privada, o papel de reestruturação da educação nas leis do mercado, e esse modelo de educação pautado na lógica mercadológica, impele a exploração da nova ordem capitalista à formação do trabalhador. Consequentemente, “As relações entre capital e trabalho e entre trabalho e educação alteram-se profundamente, acirrando a contradição entre educar e explorar [...]” (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012, p. 115).

Esse conjunto de reformas incidem sobre os países periféricos, como o Brasil, e corroboram com a intencionalidade hegemônica do capital no aprofundamento do reordenamento político-econômico que passa a ser pauta nos processos de reajuste e

implementação de reformas do/no Estado. Desse modo, as concepções abordadas até o momento estabelecem a racionalização do projeto neoliberal que coaduna com a reorganização das relações de produção e acumulação dentro da agenda do bloco hegemônico.

A seguir, serão apresentadas como mecanismos desses organismos hegemônicos do capital as reformas sociais que impactam diretamente a educação brasileira, porém, é necessário abordar como o neoliberalismo teve incidência no Brasil.

2.1 O neoliberalismo no Brasil

O Brasil, como muitos países de capitalismo periférico, passou por muitas mudanças políticas, econômicas, sociais e ideológicas, e dentre esses movimentos, os ordenamentos político-econômicos deliberados pelas organizações internacionais, como o BM e o FMI, que potencializam a reprodução da racionalidade hegemônica diante a expansão da mercantilização e privatizações decorrentes de acordos internacionais. Isso reforça a submissão e dependência dos países periféricos a esses agentes externos, sobretudo no que concerne à justificativa de reformas profundas no aparelho Estatal que, implicam nas políticas públicas que incidem no financiamento da educação passando a responder aos critérios de ajuste de qualidade, eficácia, eficiente e flexibilização sobre os sistemas educacionais.

Em relação ao movimento de reformas, a partir da década de 1980, a reestruturação do capitalismo mundial em direção à globalização econômica, juntamente com o discurso neoliberal do mercado e os avanços técnico-científicos, introduziu novas demandas, agendas, ações e discursos ao setor educacional. Deflagra-se, então, um novo modelo gerencial tendo como princípio fundador o mercado, como autorregulador da economia e da política mundial (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012).

Com a globalização e os ordenamentos neoliberais, o Brasil se torna signatário do Consenso de Washington (1989) ao pactuar com os acordos dos organismos internacionais, formalizando a agenda político-econômica nos marcos da sociabilidade gerencial dando início ao aprofundamento das reformas de Estado, neste intento, com foco nas políticas sociais voltadas à saúde e à educação. Giaretta (2022, p. 345) aponta que o Estado neoliberal se reconhece como representativo da vontade coletiva “[...] como único marco ideológico cultural possível, consensuado, hegemônico”, e com esta, dinâmica passa a responder aos interesses do capital e compreender e estruturar a organização administrativa, principalmente

as que dizem respeito aos direitos sociais, dentro dos mecanismos de regulação e controle. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 8) atestam que:

[...] o Estado institui-se, nesse entendimento, como expressão das formas contraditórias das relações de produção que se instalam na sociedade civil, delas é parte essencial, nelas tem fincada sua origem e são elas, em última instância, que historicamente delimitam e determinam suas ações. O Estado, impossibilitado de superar contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio, portanto –, administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela. As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua fase social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades.

Tais apontamentos corroboram com as articulações materializadas pelo Estado capitalista. O ordenamento das políticas neoliberais no Brasil já se manifestava desde o governo de Fernando Collor de Melo¹², em que os ajustes econômicos já se adequavam às exigências da reestruturação global sob o fortalecimento da sociedade civil e com o aparato da redemocratização nacional, vê-se aqui, as primeiras iniciativas de abertura da economia brasileira ao capital internacional.

Collor, sucedido pelo seu vice-presidente Itamar Franco¹³, após sofrer um processo de impeachment como presidente da República, reafirmou as bases neoliberais com o enfraquecimento do Estado frente a redemocratização nacional. Ele reiterou as novas relações de mercado à aproximação dos sistemas de educação, ratificando como fundamental as iniciativas de reformas neste campo.

Assim, Silva Jr (2017, p. 209) pondera que “A nova ordem mundial e a centralidade assumida pela ciência e a tecnologia aproxima – de forma estrutural – o setor produtivo do campo educacional enquanto possibilidade de formação de recursos humanos de produção de pesquisas orientadas para o mercado em sua dimensão global.

Diante do processo de pós ditadura militar, a elite dominante precisava de uma liderança para sustentar seu projeto hegemônico, com isso, a figura de Fernando Henrique

¹² Fernando Collor de Melo é um político brasileiro que ficou conhecido por ter sido eleito presidente em 1989 e ter sofrido impeachment após um escândalo de corrupção em 1992. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/fernando-collor.htm>. Acesso em: 15 jun. 2024.

¹³ Itamar Franco foi um importante político brasileiro que desenvolveu sua carreira política em Minas Gerais. Foi eleito senador por Minas Gerais e atuou em acontecimentos marcantes da história recente do Brasil, como a Assembleia Constituinte de 1987. Foi eleito vice-presidente em 1989, e assumiu a presidência, em 1992, com o impeachment de Collor. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/itamar-franco.htm>. Acesso em: 19 jun. 2024.

Cardoso (FHC)¹⁴ surgiu como capaz de expressar esse movimento na sociedade brasileira, já adquirindo a confiança tanto das mídias, quanto das principais corporações internacionais como o BM e o FMI (Candioto, 2015).

Aqui, já se observa as primeiras manifestações de intervenções dos organismos internacionais como o BM nas políticas e estratégias direcionadas à educação, alinhando-as às prescrições externas com a finalidade de assegurar a reprodução e acumulação do capital, concebida como uma mercadoria, como uma empresa, “[...] como indústria a ser amplamente explorada pelas leis do mercado” (Silva, 2000, p. 52). A década de 1990 marca as mudanças no cenário brasileiro, emergente da implementação de políticas sociais induzidas pela lógica neoliberal e, efetivadas pelo governo federal, às prerrogativas dos acordos internacionais.

O governo de FHC foi viabilizador das políticas de reforma educacional deliberadas, sobretudo, pelas instituições internacionais, visto que essas, impulsionavam a afirmativa que a educação seria um determinante à competitividade entre os países. A OMC sinalizava ao capital que o campo educacional é um espaço fecundo de negócios rentáveis (Ciavatta; Frigotto, 2003), sendo um meio que passa a ser submetida às leis de mercado, como barganha para as empresas privadas.

É fato que o governo de FHC seguiu fielmente a cartilha neoliberal no contexto das políticas públicas, mais precisamente, sobre as políticas educacionais, colocando em prática as deliberações postas pelos organismos multilaterais que transitava pela contenção de gastos e investimentos públicos nas áreas sociais como a educação, eclodindo as concessões às iniciativas privadas e o desmonte do Estado. Esse, com relação as ações sobre as políticas educacionais “[...] é um Estado a serviço do mercado, promotor da lógica de mercado – indutor, portanto, de consensos políticos e civis em torno à autoflexibilização e ao seu ordenamento ideológico gerencial” (Giaretta, 2022, p. 345).

Nesse (des)governo, o reformismo, com forte aceno à privatização dos sistemas educacionais, intenciona a expansão e abertura à sociedade civil, que de acordo com Gramsci (1968, p. 10) denomina-se como “[...] conjunto de organismos chamados comumente de ‘privados’”, representado aqui pelas organizações governamentais e não governamentais, empresas e corporações internacionais, no livre mercado no campo da educação. Nas palavras de Ciavatta e Frigotto (2003, p. 105, grifos do autor):

¹⁴ Fernando Henrique Cardoso, popularmente conhecido como FHC, foi um cientista político e sociólogo brasileiro que ganhou notoriedade por ter sido um dos criadores do Plano Real, o plano que estabilizou a economia do Brasil. Isso permitiu que ele fosse eleito presidente do Brasil na eleição de 1994. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/fernando-henrique-cardoso.htm>. Acesso em: 15 jun. 2024.

Cardoso constituiu um governo de centro-direita e, sob a ortodoxia monetarista e do ajuste fiscal, agora no contexto da férrea doutrina dos organismos internacionais e sua cartilha do *Consenso de Washington*, efetiva as reformas que alteram profundamente a estrutura do Estado brasileiro para ‘tornar o Brasil seguro para o capital’. O fulcro deste projeto, como aludimos acima, é a doutrina neoliberal ou, mais apropriadamente, neoconservadora. Essa doutrina se baliza por alguns pressupostos que se constituem numa verdadeira bíblia desta nova hegemonia em construção em nível global, mas, com mais ênfase e destroços práticos, implanta-se em países como o Brasil.

A desregulamentação dos mercados e as privatizações dos serviços, advindas do governo de FHC, deram vazão ao emaranhado de reformas de Estado a partir da década de noventa, sucumbindo não só a economia aos ditames do mercado, mas também, em especial, a relação capital/trabalho e educação, sendo a educação alvo permanente de propostas de reformas educacionais com ênfase na qualidade da educação e maiores resultados dos sistemas de ensino. Isso subjaz a adequação da educação brasileira às novas demandas dos acordos do mercado globalizado, ou seja, a ideologia do mercado, dessa maneira, as políticas que definem o projeto educativo são definidas de cima para baixo, primordialmente, pelos organismos internacionais, base das reformas educativas (Ciavatta; Frigotto, 2003).

Nos ditames da nova governabilidade neoliberal destacam-se as revisões conferidas à CF de 1988, desarticulando direitos sociais e legitimando ajustes estruturais que coadunam com a racionalidade econômica vigente no capitalismo contemporâneo, neste cenário, “[...] as políticas sociais foram asfixiadas em nome da estabilidade monetária e do controle da inflação” (Candioto, 2015, p. 176). A supressão dos direitos sociais no governo FHC depreende o modelo de acumulação e flexibilização da sociabilidade hegemônica.

Nesse novo reordenamento da acumulação capitalista, a formação da mão de obra torna-se fundante, assentada às bases científicas e tecnológicas que vem se aprofundando e tecendo aproximações com os diversos níveis de escolarização. Notadamente, os mecanismos de massificação da qualidade e produtividade ganham centralidade na educação brasileira em virtude das demandas dos processos de trabalho, que recebem contornos legais na agenda neoliberal em que a educação se torna ponto central nas reformas e políticas educacionais. Cabe destacar a abertura da educação à ação pública, ou seja, aos organismos hegemônicos do capital, como incentivadores e promotores de iniciativas para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil, vista da ótica mercadológica.

A educação, neste contexto, passa a ser objeto ideológico das disputas empresariais, justificando as privatizações que decorrem deste processo e passa a atender as demandas do

movimento empresarial, portanto, a educação não é mais vista como um direito, mas sim, como um serviço que passa a responder ao controle ideológico das ações externas da escola.

Ao produzir consensos sobre a lógica capitalista, a educação, meio pelo qual os organismos hegemônicos buscam se reproduzir, passa a funcionar sob o controle das políticas neoliberais. Freitas (2018, p. 31) aponta que “O neoliberalismo olha a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com a qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência”. A educação, em sua materialidade pedagógica, também reproduz a conformação do homem às bases neoliberais por meio do incentivo a competitividade e concorrência, mais precisamente, na submissão das escolas as demandas do mercado.

Considerando essas proposituras, pretendemos aprofundar a reestruturação da educação aos contornos do capital que, em suma, se estrutura mediante à nova organização internacional do trabalho, e assim, dimensionar as consequências da adoção do governo FHC às diretrizes das agências e organismos internacionais que fragmentam o processo pedagógico movidos pelo reformismo curricular assentando o ideário da descentralização, desregulamentação, privatização e flexibilização às políticas educacionais. Tudo isso corrobora com a ideologia das competências e habilidades como vieses da empregabilidade, portanto, coloca a educação brasileira a serviço do capital.

2.2 A Educação do Capital

Com a finalidade de compreender os aspectos históricos que incidem nas políticas públicas e assim no reformismo educacional brasileiro, faz-se necessário retomar algumas proposições acerca da conjuntura educacional e aferir a influência do discurso neoliberal nas propostas de reordenamento do modelo educativo a partir da década de 1980.

A concepção de salvacionista dirigida à educação não é algo recente, pois esses fundamentos acompanham o discurso reformista mesmo antes da década de noventa contidos nas premissas de modernização e dos emergentes processos de industrialização. Nesse âmbito, as políticas educacionais incorporam o novo perfil exigido à educação no que concerne à formação técnica para o mercado de trabalho.

A política desenvolvimentista dos anos de 1960-1970 se articulava às demandas econômicas vigentes corroborando com a sistematização das práticas de mercados integradas as políticas educacionais. Cabe destacar que a legislação educacional, naquele período, já

assegurava o controle político-ideológico sobre todas as esferas educacionais. Shiroma, Morais e Evangelista (2011, p. 35) acrescentam que a falta de compromisso do Estado com o financiamento da educação pública “[...] abriu espaço para que a educação escolar, em todos os níveis, se transformasse em negócio altamente lucrativo”. Nessa esteira, o reformismo curricular como lócus privilegiado deste movimento assegura a expansão do mercado rentável às iniciativas privadas.

Com a finalidade de apresentar elementos importantes à trajetória da educação brasileira, é necessário pontuar que a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que aprofunda as mudanças na estrutura de ensino no Brasil ao instituir a obrigatoriedade escolar para oito anos, na fusão do ensino primário com o antigo ginásio, ampliando a faixa etária entre os 7 e 14 anos, sem exigir, a partir daí, o exame de admissão ao ginásio.

O quadro educacional da década de oitenta não demonstrava avanços, evidenciando a desarticulação das propostas de integrar a educação ao tecnicismo e a profissionalização desde o primeiro grau, razão pela qual é fundante destacar os esforços jurídicos consolidados desde a década de 1940 pelos decretos e leis, que de acordo com Giaretta (2022, p. 349) ampliaram o controle ideológico da educação:

Esse disciplinamento formalizou-se pelo extensivo ordenamento jurídico representado pelos Decretos-Lei constitutivos das chamadas “Reforma Gustavo Capanema e Raul Leitão da Cunha”, na década de 1940, que, na esteira da organização do Ensino Primário e Secundário, estruturou-se uma ampla oferta de ensino técnico, denominada de Ensino Industrial, Ensino Comercial, Ensino Agrícola e Ensino Normal; além da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946. Cabe salientar que o aparato legal tecnicista – Pedagogia Tecnicista – foi revisitado pelo projeto desenvolvimentista cívico-militar das décadas de 1960, 1970 e 1980, que, pela Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), transformou a Educação Básica brasileira em compulsoriamente técnica, nos marcos do ordenamento da Teoria do Capital Humano.

O projeto político-econômico da década de oitenta, pautados nos marcos do mercado, refletem a gravidade em que o país se sucumbia, portanto, desencadeou-se o movimento de redemocratização brasileira, que segundo Werle (2011, p. 771), “Era momento de intensas expectativas de participação e abertura dos processos de gestão da educação, mobilizando a sociedade e os educadores”, com efeito, em 1988 foi promulgada a CF de 1988 – a Constituição Cidadã – em que, encontrava-se em conformidade com as intencionalidades articuladas e consensuadas pelos educadores, associações e sindicatos da área.

Após a CF, os vários representantes educacionais deram início às discussões sobre o projeto para a nova LDB, porém, com a eleição de FHC o projeto desta lei de diretrizes educacionais, aprovado em 1996, se constituiu sob os preceitos ideológicos da onda de modernização, tendo como mote central o século XXI.

Para Shiroma; Moraes e Evangelista (2011, p. 43):

O vezo desregulamentador e privatista nela presente foi interpretado como qualidade. Seu caráter anódino foi bem traduzido por Saviani: 'É uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual'. Ou seja, da forma como foi aprovada, não impede nem obriga o Estado a realizar alterações substantivas na educação.

A Lei nº 9.394/1996 não rompe com os paradigmas ideológicos compreendidos na ótica dos interesses dos organismos internacionais, com o esforço depreendido pelo governo em manter os ordenamentos políticos-educativos nas bases do projeto hegemônico, tendendo a eximir o Estado da responsabilização com as políticas sociais, em que a educação é parte essencial, e, admitir os projetos que subjazem do Executivo. Nas palavras de Werle (2011), as reformas da década de 1990 – que encontram aderência nas reformas ocorridas no plano internacional – refletiram as parcerias entre Estado e sociedade civil, com destaque às privatizações e as emergências do Terceiro Setor.

As participações dos educadores nos movimentos de construção de um projeto que atendesse as reais necessidades educacionais foram sabotadas, o que reforça a concepção da educação como um campo de negociações e trocas, tendo como base a relação capital e trabalho, legitimando a educação sob a égide da formação da massa trabalhadora mediante os ditames do imperativo das empresas capitalistas. Assim, o senso comum rende-se a facticidade da racionalidade hegemônica no que diz respeito, até mesmo, as políticas educacionais (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011).

É preciso sublinhar o pacto com a agenda neoliberal sob o Consenso de Washington, que despendeu à educação princípios de competitividade e concorrência militando sobre a responsabilização e qualificação para o mercado, aspectos estes, que retomam fortemente a Teoria do Capital Humano. De fato, os determinantes externos à educação disseminaram a ideia de que para sobreviver a esse novo modelo de sociedade seria necessário integrar-se às novas demandas tecnológicas e qualificar-se profissionalmente. Ressalva-se a concepção da mais-valia, cabendo ao trabalhador atender as exigências do mercado de trabalho, adaptando-se no que tange a responsabilização, a intensificação e a exploração do trabalho.

Seguindo a agenda dos organismos multilaterais que, por meio de vasta documentação determinavam políticas públicas para a educação dos países, o Brasil dá início a esse ideário reformista no governo de FHC, seguindo as orientações das cartilhas dos organismos internacionais para adequar os sistemas de ensino a seus critérios.

A anuência à “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien Tailândia em 1990, consolidou em nível mundial o projeto de educação delineado pelos organismos internacionais para o decênio de 1990. Isso ocorreu no evento financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo BM, em que tinham como eixo central o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem.

O acordo firmado na conferência pressupunha assegurar uma Educação Básica de qualidade às crianças, aos jovens e adultos, principalmente nos países como o Brasil, com altos índices de analfabetismos. Focalizava também o desenvolvimento de ações que consolidaram políticas educacionais articuladas e monitoradas pelo Fórum Consultivo Internacional (FCI), em consonância com os princípios da Declaração de Jomtien (Ciavatta; Frigotto, 2003).

Em 1993 foi lançado o plano decenal de educação brasileiro, expresso pelas bases do acordo firmado em Jomtien, pleiteando as metas do projeto educacional prescritas pelos organismos multilaterais. A urgência no reformismo educacional propiciava o governo a pôr em prática seus projetos educacionais decorrendo da implementação de leis, decretos e resoluções que se articulavam aos interesses internacionais,

Cabe aqui, fazer um adendo ao documento econômico da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), com a temática “*Transformación productiva com equidade*” de 1990, pois, como veremos neste trabalho, as reformas curriculares em pauta discorrem destas considerações à medida que implantam seus ordenamentos aos sistemas educacionais por bases nacionais comuns curriculares. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 53):

Recomendava que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a oferta os conhecimentos e habilidades específicos requeridas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento e prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica.

Do ponto de vista educacional, as demandas advindas desses documentos, corroboram com as estratégias de reordenamento e reformas no/do sistema educacional parametrizadas no discurso do progresso científico-tecnológico, ou como as autoras acima asseveram (op. cit., p. 53) “a estratégia da CEPAL se articulava em torno de objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reformas institucional (integração nacional e descentralização)”. É fundante esses apontamentos para compreendermos todo, ou partes de um todo, que articulam os interesses dos organismos internacionais nas políticas sociais que incidem direta ou indiretamente na qualidade do sistema educacional brasileiro, logo, no mote central desta pesquisa, com relação às avaliações em larga escala, e assim, nas políticas curriculares à base de indicadores padronizados.

Não obstante destes ordenamentos, entre 1993 e 1996, foi produzido o Relatório Delors, por meio da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, convocada pela UNESCO, e coordenada pelo Francês Jacques Delors, que em suas vertentes, traz considerações sobre o que precisaria ser mudado para o novo século, tendo em vista a educação como instrumento fundamental da nova divisão do trabalho. Com isso, “[...] endossa as recomendações para a formação docente, em orquestração afinada com as demais agências e organizações multilaterais” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 59). De fato, as medidas em torno da adequação da educação às propostas dos organismos multilaterais ganham consensos e legitimidade, na já referida LDB.

Dentre as reformas realizadas nas décadas de noventa, é de suma importância destacar a ampla reforma curricular do Estado, que, no plano pedagógico, reverbera o controle do sistema educacional brasileiro aos esforços de políticas de parametrização. Dessa forma, é preponderante destacarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹⁵ – documento que visa construir uma base comum nacional – e, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que dão aderência às políticas de avaliações centralizadas e externas à escola.

¹⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (Brasil, 1997).

Em virtude de um plano pedagógico que objetivava a melhoria da qualidade da educação, o MEC, em meados dos anos oitenta e primeira metade dos anos noventa, iniciou um amplo programa de reformas educacionais, dentre eles, a reforma curricular da Educação Básica. Foi elaborado um material orientador de conteúdos direcionado aos professores, denominado PCN, neste contexto, as estratégias ligadas a esse projeto se configuram no modelo de sociedade capitalista em vigência.

O Estado, como braço desse movimento empresarial, assume o papel de colaborador e intensificador dos consensos de classe aos arranjos ideológicos dos organismos privados. Conserva e reproduz as relações de exploração desses organismos no âmbito educacional a partir da indução de métodos que, por assim dizer, produziria resultados almejados aos sistemas de ensino – primordialmente na Educação Básica.

As propostas inseridas pela política dos PCN, formuladas por consultores e especialista das classes hegemônicas, longe de atenderem as reais demandas sociais da educação brasileira, compreendem a escola como espaço pelo qual busca moldar o “novo homem” às prerrogativas da sociedade burguesa.

A meta do governo FHC na reforma do Estado era fazer da escola espaço de desenvolvimento do projeto de sociabilidade hegemônica, com isso, o foco das reformas educacionais estava na Educação Básica, ou seja, “[...] a formação básica da classe trabalhadora para aceitar a cidadania e a preparação geral para o trabalho adequados ao contexto da reestruturação produtiva [...]” (Falleiros, 2005, p. 213). Nessa perspectiva, o projeto em pauta acentuava os acordos neoliberais no contexto da redemocratização do Estado brasileiro.

Os PCN, documento de caráter normativo, visto pelo governo como um aparato político ideológico, justificava-se como um conjunto de orientações e recomendações ao trabalho docente, visando a consolidação da concepção de cidadania na formação do novo tipo de homem. Prioriza a formação do novo trabalhador, exigido na dinâmica da sociedade capitalista, tendo como centralidade a escola, que é um espaço fecundo às intencionalidades dos reformadores.

Segundo Falleiros (2005, p. 228):

Verificamos, assim, que os PCN se configuram em uma importante via de acesso do setor empresarial às políticas públicas educacionais, baseando-se nos valores do projeto capitalista contemporâneo de sociabilidade e favorecendo a possibilidade de intervenção direta das empresas no currículo,

na seleção de materiais e na gestão dos recursos das escolas públicas brasileiras.

Com base nas proposituras de reformas que se apresentam como equivalentes ao progresso, tanto político-econômico, quanto social, acomodam os sistemas educacionais às ações imperativas ao desenvolvimento e aprimoramento da sociedade nos fundamentos pedagógicos que emergem de competências e habilidades e princípios norteadores das políticas de ajuste econômico no quadro educacional brasileiro, “[...] indicando tanto uma aproximação adaptativa da educação aos processos de profunda precarização das relações de trabalho quanto o aceno à lógica da flexibilização assentada sobre matrizes tecnológicas” (Giaretta, 2022, p. 350).

A educação, como lógica do capital, se manifesta e se acomoda nas reformas dos sistemas de ensino perpetuando o sucesso do neoliberalismo e, como Laval (2004, p. 106) discorre, “O sucesso da ideologia neoliberal não se vê melhor em outra parte do que na identidade traçada entre a ‘reforma’ da escola e sua metamorfose em mercado ou quase-mercado”. Com isso, o governo se torna aliado deste sistema metabólico ao instituir reformas como as dos PCN para regular a educação à ideologia mercantil, em que os discursos das instituições concernem a essa lógica, tornando-as dóceis a ponto de transferir e assimilar essas práticas ao sistema escolar.

Se a escola é vista como uma empresa agindo sobre um mercado, uma recomposição simbólica se impõe além dos círculos dos ideólogos liberais: tudo o que é da escola deve poder ser parafraseado em linguagem comercial. A escola deve ter uma lógica mercadológica, ela é convidada a empregar técnicas mercantis para atrair o cliente, deve se vender e se posicionar no mercado, etc. A literatura sociológica, administrativa e pedagógica alimenta a nova fala de ‘demanda’ e de ‘oferta’ escolares. A instituição da escola que era até então entendida como necessidade moral e política, tornou-se uma oferta interessada por parte de uma organização público ou privada. E, se os adeptos desse léxico admitem que essa oferta estatal pode ter em certas épocas um efeito de apelo sobre a demanda, eles consideram que, doravante, a demanda é o fator fundamental de toda a política educativa. Ela deveria se ‘adaptar’ ao mercado generalizado, segundo o verbo em vigor, posto que se trata de um estado natural da sociedade e não de ‘resistir’ como se poderia esperar de uma escola pública (Laval, 2004, p. 107-108).

As ações das organizações financeiras internacionais, como a OCDE, no que tange as políticas sociais, em questão as políticas educacionais, corroboram com a representação da escola como lócus privilegiado das desregulamentações e privatizações do Estado sob a estandardização dos organismos multilaterais. É necessário salientar a finalidade da educação

diante de sua mercantilização, para formar a mão-de-obra adaptada às novas exigências da economia vigente.

Neves (2005, p. 105) arrazoia que:

[...] as reformas educacionais brasileiras já implementadas ou em processo de implantação visam, do ponto de vista técnico, à formação de um homem empreendedor e, do ponto de vista ético-político, à formação de um homem colaborador, características essenciais do intelectual urbano na atualidade, nos marcos da hegemonia burguesa. Esse intelectual urbano de novo tipo a ser formado pelo sistema educacional sob a hegemonia burguesa na atualidade deverá apresentar uma nova capacitação técnica, que implique uma maior submissão da escola aos interesses e necessidades empresariais e uma nova capacidade dirigente, com vistas a ‘humanizar’ as relações de exploração e de dominação vigentes.

No Brasil, essa tendência global de converter a formação à produção da massa de trabalhadores, ganha espaço com as reformas curriculares de início dos anos de 1990. A burocratização que conduz a parametrização dos sistemas educacionais difunde a hegemonia dos atores externos à educação, logo, reformas curriculares como as dos PCN viabilizam os mecanismos de controle, que em consonância com o SAEB, constituem o projeto de gestão da educação brasileira subordinados às concepções produtivistas.

Esses mecanismos de aferição da qualidade da educação e controle dos sistemas educacionais mediante a padronização das avaliações em larga escala, serão abordados no próximo tópico. Dessarte, o caráter centralizador das reformas instituídas na década de 1990 reverberam a imposição dos programas e ações preestabelecidos pelos organismos multilaterais, que legitimam o projeto neoliberal nos currículos educacionais, tecendo modos de gerenciamento análogo ao setor privado, ou seja, as empresas.

3 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E OS INDICADORES EXTERNOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Em conformidade com as incumbências das políticas de controle sobre a Educação Básica, buscaremos evidenciar como o neoliberalismo aprofundou os mecanismos de gerenciamento associado à lógica das empresas no contexto educacional, por meio do reformismo curricular, tendo como um de seus princípios de “verificação” as avaliações em larga escala. Em consonância com as determinações empresariais, com a finalidade de mensurar a “eficácia” e a “qualidade” dos sistemas de ensino, por meio de testes padronizados, as avaliações em larga escala se constituíram nos meios mercantis, ou seja, do mundo da produção capitalista.

Dentre os instrumentos de avaliação implementados pelo Governo Federal estão o SAEB, o ENEM e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e na mesma direção, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

O discurso que paira sobre as avaliações educacionais em larga escala desde os anos de 1980, concerne na aferição do desempenho dos alunos e da ação pedagógica dos sistemas de ensino a fim de mensurar – controlar – a qualidade educacional em âmbito nacional, seguindo a lógica e cultura das propostas gerenciais desenvolvidas em vários países pelos organismos multilaterais. A aplicação dessas avaliações em larga escala compreende testes padronizados, perpassando todos os níveis e modalidades da Educação Básica, e, se orientam por matrizes de referência que, em suma, não consideram as especificidades locais e/ou regionais das escolas.

As pesquisas sobre avaliação se estendem desde 1930, legitimadas em testes padronizados que compreendem a medição das habilidades e aptidões dos alunos, assim como a eficiência e a produtividade dos sistemas de ensino. A partir de 1980, o caráter das avaliações tende a expressar-se nos “[...] aspectos qualitativos quanto as questões de poder e de conflito envolvidas no currículo, a fim de pôr em questão o que e para que se avalia” (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012, p. 264), evidenciando as práticas que envolvem as avaliações com os aspectos sociais, políticos e culturais na vertente de uma sociedade capitalista. Nesse contexto, pode-se perceber que essas práticas se estendem, porém, com alguns agravantes.

Abrindo um precedente, é de suma importância compreender a avaliação como um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem. Há algumas características e conceitos que devem ser abordados para entendermos que esse percurso deve existir no

contexto educacional, não apenas como números ou parâmetros de qualidade relacionados à escalas gerenciais de rendimentos, mas como um processo que tem como centro a aprendizagem do aluno e as possibilidades que permeiam o processo educativo mediante a reflexão da prática docente por esse instrumento. “Certamente, o professor reflexivo se pautará na concepção de avaliação que garanta aos estudantes caminhos para alcançarem aprendizagens” (Martins, 2023, p. 85).

A avaliação, no espaço escolar, tem como objetivo contribuir para o êxito do ensino que está intimamente relacionado ao ato de ensinar. Nessa perspectiva, para Hadji (2001, p. 131) a finalidade de avaliar é:

Não é nem medir um objeto, nem observar uma situação, nem pronunciar incisivamente julgamentos de valor. É pronunciar-se, isto é, tomar partido, sobre a maneira como expectativas são realizadas; ou seja, sobre a medida na qual uma situação real corresponde a uma situação desejada. Isso implica que se saiba o que se deve desejar (para pronunciar um julgamento sobre o valor, desse ponto de vista, daquilo que existe); e que se observe o real (será preciso coletar observáveis) no eixo do desejado. A avaliação é uma operação de leitura orientada da realidade.

Evidencia-se que o ato de avaliar está muito além da lógica de produção, é um ato de leitura da realidade e, neste sentido, o sistema educacional deve superar os modelos de avaliações existentes, centrados na classificação em detrimento ao desenvolvimento do aluno. As propostas de reformas educacionais que impactam diretamente a avaliação no/do contexto escolar, engendradas na meritocracia, legitimam a racionalidade dos organismos externos cuja função está no controle ideológico da classe subalterna.

Para compreendermos os desdobramentos das políticas de avaliação em larga escala, como instrumentos de regulação da Educação Básica, faz-se necessário partir das abordagens epistemológicas e análises de documentos oficiais que buscam elucidar as propostas governamentais, bem como, os acordos internacionais que oficializam as avaliações no Brasil.

No ano de 1988 foi aplicada a primeira avaliação em larga escala no sistema educacional brasileiro, como um teste piloto, por meio da iniciativa do MEC realizada nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, essa avaliação foi denominada de Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP) de 1º grau, sendo de caráter amostral (Werle, 2011). A autora destaca que “[...] o Banco Mundial demandava a análise de impactos do Projeto Nordeste realizado no âmbito do acordo entre o MEC e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird)” (Werle, 2011, p. 774), e nesta pesquisa, é possível

identificar as prerrogativas dos organismos internacionais em reação às políticas de avaliação imbricadas com os acordos político-econômicos externos. A autora também salienta o interesse do MEC na ampliação da avaliação a todo o sistema público de ensino.

Embora já houvesse evidências dos movimentos relativos à organização de um sistema de avaliação em larga escala, o marco desse processo deu-se nos anos de 1990 com a implementação do SAEB, de responsabilidade do INEP, órgão do MEC, com a intencionalidade de medir a qualidade da Educação Básica e orientar as políticas educacionais.

As primeiras edições do SAEB eram de caráter amostral, tendo como público-alvo – em sua primeira e segunda edição (1990/1993) – as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental de Escolas públicas. As áreas avaliadas, neste contexto, contemplavam Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação, usando os currículos dos sistemas estaduais (Inep, 2020, n.p).

O SAEB, desde a sua criação, passou por várias reformulações. A primeira ocorreu em 1995, em que passou por uma reestruturação metodológica as quais, ainda hoje, observa-se nas avaliações em larga escala, passando o ciclo de aplicação para cada dois anos, com a inclusão do ensino médio e das redes particulares de ensino (de forma amostral); adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI); redefinição das séries avaliadas com foco nas séries conclusivas de cada ciclo escolar, sendo elas 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio; incorporação de questionários aos alunos para levantar dados sobre características socioeconômicas, culturais e hábitos de estudos, e por fim, abrangência das áreas de conhecimento de Língua Portuguesa (leitura) e Matemática (resolução de problemas).

Werle (2012, p. 775) saliente que:

A partir daí, as funções do MEC se restringem à definição dos objetivos gerais do Sistema de Avaliação, os professores da Universidade passam a ter ‘posição subalterna’, bem como as administrações locais veem reduzidas sua ação ao simples apoio logístico na fase de aplicação das provas. A partir de 1995, portanto, ocorre uma reordenação na avaliação em larga escala da educação básica na direção de uma centralização de decisões na União e um correspondente afastamento da participação dos Estados o que reforça que estes criem suas próprias estruturas avaliativas.

Em conformidade com as mudanças ocorridas no contexto educacional brasileiro, é necessário pontuar que no ano de 1996, além da promulgação da LDB –, foi criado e regulamentado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de

Valorização do Magistério (FUNDEF), implantado em 1º de janeiro de 1998, destinado especificamente para o Ensino Fundamental. Visava garantir um valor mínimo por aluno/ano, correspondente ao padrão mínimo de qualidade de ensino, assim como as despesas com a remuneração dos professores e profissionais que exercessem suporte pedagógico. Nesse contexto, os municípios perceberam que poderiam aumentar suas receitas, a partir da matrícula de alunos, e assim, passaram a acelerarem este processo.

Segundo Ciavatta e Frigotto (2003, p. 115), “[...] Em certos casos houve matrículas fantasmas”. Para Neves (2005), essa iniciativa do Governo Federal não melhorou a qualidade da educação, mas sim, intensificou as manobras de desvio de verbas, desmobilização dos sindicatos docentes e por fim, intensificou o clientelismo político.

Em 1997 houve mudanças mais significativas, tanto no que tange às avaliações em larga escala, quanto com relação aos instrumentos que reverberam suas funções, por conseguinte. O INEP se tornou uma autarquia federal redefinindo suas funções, primordialmente, no que tange a educação, decorrente da Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997, que, em seu artigo 1º, são desdobradas as suas finalidades:

Art. 1º Fica o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, órgão integrante da estrutura do Ministério da Educação e do Desporto, transformado em Autarquia Federal vinculada àquele Ministério, com sede e foro na cidade de Brasília - DF, tendo como finalidades:

- I - organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
- II - planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;
- III - apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;
- IV - desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;
- V - subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;
- VI - coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;
- VII - definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;
- VIII - promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior;
- IX - articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral.
- X - propor instrumentos de avaliação, diagnóstico e recenseamento estatístico do letramento e da educação digital nas instituições de educação básica e superior (Brasil, 1997, n.p).

De acordo com os dados acima, o escopo principal do INEP concentrava-se em subsidiar a formulação das políticas educacionais com foco na investigação e diagnóstico pautados nas avaliações educacionais, de um órgão responsável pela realização de pesquisas, organizador e disseminador de informações sobre a educação, passando a responder como órgão avaliador do sistema de ensino, perpassando todos os níveis e modalidades.

Segundo Saviani (2007), convém destacar a articulação deste órgão com os organismos nacionais e internacionais que, como evidenciado no inciso IX da lei em questão, corrobora com as imbricações técnicas e financeiras dos agentes da sociedade civil – empresarias – e as organizações multilaterais no âmbito das políticas públicas educacionais.

Até 1995 eram utilizados para formulação dos itens do SAEB os currículos dos sistemas estaduais, e a partir de 1997, passaram a ser elaborados em conformidade com a matriz de referência própria, assim também, as análises de desempenho dos estudantes, nas avaliações externas, receberam contornos do mercado, passando a serem realizadas por escalas de proficiência, com os níveis: abaixo do básico, básico, adequado e avançado.

Os itens para formulação das avaliações compreendem conteúdos relacionados às habilidades e competências pré-estabelecidas para cada etapa da escolaridade, em linhas gerais, padronizam o conjunto de habilidades a serem requeridas nas avaliações em larga escala. Cabe ressaltar que as matrizes de referência não abarcam todo o currículo escolar, desta forma, não podem ser consideradas como indicadores de metodologias pedagógicas (Carvalho; Silva, 2022).

A partir da sexta edição do SAEB, no ano 2001, os testes passam a compreender apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com o levantamento de dados sobre os alunos, turmas, professores, diretores e escolas por meio de questionários. O documento norteador do SAEB do ano de 2001 traz em seu discurso a reelaboração dos instrumentos avaliativos que, abarcavam pressupostos teóricos, metodológicos e conceituais, conforme o histórico deste sistema de avaliação (Inep, 2020).

As maiores mudanças ocorridas no percurso das avaliações externas estão na oitava edição do SAEB, em 2005. A priori, a ênfase dada aos resultados cognitivos das avaliações fica em evidência na reestruturação do sistema de avaliação por meio da Portaria MEC – nº 931, de 21 de março de 2005, estabelecendo que o SAEB passará a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil (Inep, 2020, n.p).

A ANEB, segundo o documento, mantém as características, procedimentos e objetivos, ainda sendo aplicadas de forma amostral para as escolas públicas e privadas com no mínimo 10 alunos por turma, porém, a ANRESC, ou como já mencionada, Prova Brasil, passou a acontecer de forma censitária, abrangendo no mínimo 30 alunos matriculados na última etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 4ª série/5º ano – e Anos Finais do Ensino Fundamental – 8ª série/9º ano. Dessa forma, os resultados se expandiram a cada município e a cada escola participante, já o 3º Ano do Ensino Médio, permaneceu de forma amostral, tanto para as escolas públicas como privadas.

Conforme aponta Werle (2012, p. 786):

A Prova, criada em 2005 e aplicadas de dois em dois anos, avalia, tal como o Saeb, habilidades de leitura e de resolução de problemas, mas diferencia-se daquela, em sua abrangência universal a todos os alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de escolas públicas situadas em zonas urbanas [...] por ser universal – abrange todos os estudantes das séries indicadas.

O que ocorre, na prática, com a introdução da Prova Brasil, são comparativos entre escolas, uma vez que os resultados são amplamente divulgados, expondo-se escolas, professores e alunos. O caráter censitário de avaliar intensifica e reforça o tensionamento das práticas de responsabilização e controle sobre os sistemas educacionais, caracterizando a avaliação como “fiscalizadora”. Corrobora com as políticas neoliberais que atuam no campo educacional impelindo as escolas a penalidades pela qualidade da educação, ou seja, ausentando a falta de políticas educacionais que assegurem esse papel nos sistemas educacionais.

A edição seguinte seguiu o mesmo formato da anterior, contudo, foi criado pelo MEC/INEP, em 2007, o IDEB, que segundo os documentos normativos, seria um indicador para aferir a qualidade da educação nacional, e, a partir desse instrumento de medida, servir como referencial para traçar metas de desempenho bianuais para as escolas.

A partir do Censo Escolar, foi possível combinar as médias de desempenho dos estudantes, com as taxas de rendimento escolar, bem como, aprovação, reprovação e abandono escolar, e assim, realizar o cálculo do IDEB. Por conseguinte, as médias de desempenho são aferidas pela Prova Brasil – contempla o desempenho das escolas dos municípios – e, para os estados e País são utilizados os resultados do SAEB, e ambas, ocorrem a cada dois anos (Inep, 2020).

Nas palavras de Saviani (2008, p. 13):

O IDEB foi criado pelo MEC, a partir de estudos elaborados pelo INEP, para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos da educação básica. Tomando como parâmetros o rendimento dos alunos, a taxa de repetência e a evasão escolar, construiu-se uma escala de 0 a 10. Aplicado esse instrumento aos alunos em 2005, chegou-se ao índice médio de 3,8. À luz dessa constatação, foram estabelecidas meta progressivas de melhoria desse índice, prevendo-se atingir, em 2022, a média 6,0, índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que ficaram entre os 20 com maior desenvolvimento educacional do mundo.

As duas edições seguintes do SAEB, 2009 e 2011, seguem o mesmo formato de 2007, em contrapartida, no ano de 2013 houve a inclusão da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), por meio da Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013, do MEC, direcionada para as escolas urbanas e rurais, contemplando os estudantes do 3º Ano do Ensino Fundamental.

O pacto constitui o compromisso com a alfabetização de todas as crianças até a conclusão do ciclo de alfabetização que compreende os primeiros anos escolares, instituído pela BNCC. Além da implementação da ANA, voltada para mensurar a alfabetização, há a inclusão da avaliação de Ciências Humanas e Ciências da Natureza para estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental, de forma experimental (Inep, 2020, n.p).

Em 2015 foi disponibilizada a devolutiva dos resultados das avaliações por meio de uma página eletrônica, denominada pelo INEP como: Plataforma Devolutivas Pedagógicas, com o objetivo de disponibilizar os itens correspondentes à Prova Brasil (ANRESC), discriminando descritores e comentários de especialistas da área. A finalidade era corroborar com professores, gestores e estudantes, na aproximação com as avaliações em larga escala e contribuir com o processo de aprendizagem mediante as explanações da avaliação.

Confluindo com as perspectivas das avaliações em larga escala, o SAEB de 2017 torna censitária a avaliação do 3º Ano do Ensino Médio, e abre às redes de ensino privadas a adesão. A partir desta aceitação, as escolas públicas e privadas de Ensino Médio passaram a fazer parte dos resultados do SAEB, e igualmente, do IDEB (Inep, 2020, n.p).

É fundante posicionar as mudanças ocorridas no SAEB de 2019, posto que as reestruturações ocorridas dão aderência ao propósito desta pesquisa no que concerne as avaliações em larga escala e as reformas curriculares que incidem na BNCC. Nessa nova reconfiguração, as propostas das matrizes de referências se alinham as competências e habilidades da base nacional curricular que passa a orientar a elaboração dos itens das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática do 2º Ano do Ensino Fundamental. Nesse

mesmo movimento é incluso Ciências Humanas e Ciências da Natureza no 9º Ano do Ensino Fundamental, sendo ambas as propostas de forma amostral sem impacto no cálculo do IDEB.

Da mesma forma, as avaliações ANA, ANRESC e ANEB são reestruturadas, agora unificadas sob o nome SAEB, sem nenhum rompimento com as etapas, áreas de conhecimento e instrumentos envolvidos. Como parte de um estudo-piloto, são realizadas avaliações na Educação Infantil. Nessa etapa, não são aplicados testes, mas sim questionários eletrônicos direcionados a professores, diretores e secretários municipais e estaduais de educação (Inep, 2020).

O SAEB de 2021 ocorreu, mesmo em meio a pandemia da Covid-19¹⁶, seguindo os protocolos de segurança, e em conformidade com as características da edição anterior, sendo implementada a avaliação para a Educação Infantil (ainda de forma amostral). A aplicação para o 5º e 9º Anos do Ensino Fundamental e 3ª e 4ª Séries do Ensino Médio das escolas públicas foram censitárias, e amostral nas escolas privadas para essas mesmas etapas. Nesta edição, a avaliação de Ciências Humanas permaneceu de forma amostral.

Ciavatta e Frigotto (2003, p. 117) trazem considerações essenciais acerca do SAEB, esclarecendo que:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) constitui-se em mais um instrumento coercitivo, também produzido pelo alto, e que tem um efeito desagregador e inócuo [...] O que o MEC recolhe são dados que, se efetivamente analisados como o faz uma pesquisa da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, acabariam reprovando o conjunto de políticas do próprio Ministério. Trata-se de uma avaliação que não avalia as condições de produção dos processos de ensino e que não envolve diretamente o corpo docente, portanto não é avaliação e sim uma mensuração simples. A forma de divulgação e o uso desta “medida” como avaliação punitiva pelo Ministério da Educação ou a sua utilização seletiva como critério de acesso ao nível superior e ao emprego ampliam as suas deformações. Ressaltamos que não se trata de negar o direito e o dever do Estado de avaliar, o que está em questão é o método, o conteúdo e a forma autoritários e impositivos de sua implementação.

Conforme o exposto, as avaliações externas resultam em ações punitivas e exercem controle não apenas sobre os métodos e práticas pedagógicas, mas sobre o sistema

¹⁶ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19>. Acesso em: 19 jun. 2024.

educacional como um todo, por meio de reformas educacionais sustentadas pelo discurso de organismos internacionais.

A ideologia mercadológica que compreende o sistema de avaliação em larga escala corrobora com as medidas e sanções do governo perante as escolas, estimulando a competitividade e o caráter mercantilista da/na educação, o que fica ainda mais explícito nos requisitos das mensurações, levando em conta apenas o desempenho dos alunos em testes padronizados em detrimento ao processo de ensino e aprendizagem como um todo.

Para dimensionar as mudanças ocorridas no percurso das avaliações em larga escala no Brasil, segue abaixo um quadro que demonstra o histórico do SAEB, com as alterações mormente ocorridas entre 1990 e 2023. É necessário pontuar que as informações contidas, a respeito do SAEB de 2023, foram retiradas da Portaria Nº 267, de 21 de junho de 2023, que estabelece as diretrizes com foco no SAEB (ano de 2023), pois até a elaboração deste quadro, as avaliações não haviam sido aplicadas.

Quadro 2 – Síntese do percurso do SAEB na educação brasileira: 1990 a 2023

ANO/ EDIÇÃO	Público-alvo	Abrangência	Formulação dos itens	Disciplinas contempladas nas avaliações
1990	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas públicas (amostral)	Currículos de sistemas estaduais	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação
1993	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas públicas (amostral)	Currículos de sistemas estaduais	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação
1995	4ª, 8ª séries do EF e 3ª série do EM	Escolas públicas e particulares (amostral)	Currículos de sistemas estaduais	Língua Portuguesa e Matemática
1997	4ª, 8ª séries do EF e 3ª série do EM	Escolas públicas e particulares (amostral)	Matriz de Referência	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais (Física, Química e Biologia)
1999	4ª, 8ª séries do EF e 3ª série do EM	Escolas públicas e particulares (amostral)	Matriz de Referência	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais (Física, Química e Biologia) e Ciências Humanas (História e Geografia)
2001	4ª, 8ª séries do EF e 3ª série do EM	Escolas públicas e particulares (amostral)	Matriz de Referência	Língua portuguesa e matemática
2003	4ª, 8ª séries do EF e 3ª série do EM	Escolas públicas e particulares (amostral)	Matriz de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
	4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano	Escolas públicas (censitária)	Matriz de Referência	Língua Portuguesa e Matemática

2005	do EF			
	3ª série do EM	Escolas públicas e particulares (amostral)	Matriz de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
2007	4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do EF	Escolas públicas (censitária)	Matriz de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
	3ª série do EM	Escolas públicas e particulares (amostral)	Matriz de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
2009	4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do EF	-Escolas públicas (censitária) -Escolas particulares (amostral)	Matriz de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
	3ª série do EM	Escolas públicas e particulares (amostral)	Matriz de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
2011	5º e 9º ano do EF	-Escolas públicas (censitária) -Escolas particulares (amostral)	Matriz de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
	3ª série do EM	Escolas públicas e particulares (amostral)	Matriz de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
2013	3º ano do EF	Escolas públicas (censitária)	Matriz de Referência	Leitura, escrita e Matemática
	5º e 9º ano do EF	-Escolas públicas (censitária) -Escolas privadas (amostral)	Matriz de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
	9º ano do EF	Escolas públicas (amostral)	Matriz de Referência	Ciências Humanas e Ciências da Natureza (sem resultados divulgados)
	3ª e 4ª série do EM	Escolas públicas e privadas (amostral)	Matriz de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
2015	5º e 9º ano do EF	-Escolas públicas (censitária) -Escolas privadas (amostral)	Matriz de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
	3ª e 4ª série do EM	Escolas públicas e privadas (amostral)	Matriz de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
2017	5º e 9º ano do EF	-Escolas públicas (censitária) -Escolas privadas (amostral)	Matriz de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
	3ª e 4ª série do EM	-Escolas públicas (censitária) -Escolas privadas (amostral +	Matriz de Referência	Língua Portuguesa e Matemática

		adesão)		
2019	Creche e Pré-Escola da Educação Infantil	Escolas públicas (amostral) – estudo-piloto	Matrizes de Referência 2018	-
	2º ano do EF	Escolas públicas e privadas (amostral)	Matrizes de Referência 2018 (em conformidade com a BNCC)	Língua Portuguesa e Matemática
	5º e 9º ano do EF	-Escolas públicas (censitária) -Escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência vigentes desde 2001	Língua Portuguesa e Matemática
	9º ano do EF	Escolas públicas e privadas (amostral)	Matrizes de Referência 2018 (em conformidade com a BNCC)	Ciências da Natureza e Ciências Humanas
	3ª e 4ª série do EM	-Escolas públicas (censitária) -Escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência vigentes desde 2001	Língua Portuguesa e Matemática
2021	Creche e Pré-Escola da Educação Infantil	Escolas públicas (amostral) – estudo-piloto	Matrizes de Referência 2018	-
	2º ano do EF	Escolas públicas e privadas (amostral)	Matrizes de Referência 2018 (em conformidade com a BNCC)	Língua Portuguesa e Matemática
	5º e 9º ano do EF	-Escolas públicas (censitária) -Escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência vigentes desde 2001	Língua Portuguesa e Matemática
	9º ano do EF	Escolas públicas e privadas (amostral)	Matrizes de Referência 2018 (em conformidade com a BNCC)	Ciências da Natureza e Ciências Humanas
	3ª e 4ª série do EM	-Escolas públicas (censitária) -Escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência vigentes desde 2001	Língua Portuguesa e Matemática
2023	Creche e pré-escola da educação infantil	Escolas públicas (amostral)	Matrizes de Referência vigentes desde 2001	Língua Portuguesa e Matemática
	2º ano do EF	Escolas públicas e privadas (amostral)	Matrizes de Referência 2018 (em conformidade com a BNCC)	Língua Portuguesa e Matemática
	5º e 9º ano do EF	-Escolas públicas (censitária) -Escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência de 2001	Língua Portuguesa e Matemática
	9º ano do EF	Escolas públicas e privadas (amostral)	Matrizes de Referência 2018 (em conformidade com a BNCC)	Ciências da Natureza e Ciências Humanas
	3ª e 4ª série do EM	-Escolas públicas (censitária)	Matrizes de Referência de 2001	Língua Portuguesa e Matemática

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Outra proposta de avaliação externa que ganha materialidade no sistema educacional brasileiro a partir de 1988 é o ENEM, aplicado aos estudantes concluintes do Ensino Médio com o objetivo de aferir o desempenho escolar desta etapa educacional até seu término, e assim, utilizar os dados na reestruturação dos currículos (dessa etapa).

Esse mecanismo de avaliação tornou-se uma porta de entrada para os sistemas federal e estadual de educação superior pública e privada. Muitas Instituições de Ensino Superior (IES) já utilizam o ENEM como método de admissão, substituindo até mesmo os tradicionais vestibulares como forma de seleção.

Nas palavras de Weler (2012, p. 776):

O Enem foi recebido, inicialmente, com descrédito por parte das Universidades, e com reações contrárias, inclusive por parte dos estudantes. Uma das dificuldades era o pagamento de taxas para sua realização, frente ao que algumas secretarias de educação se dispuseram a arcar com os custos de inscrição dos estudantes das escolas públicas. Entretanto, o Enem foi progressivamente adquirindo espaço e força em decorrência de três eixos de questões. Primeiro, com a adesão de Universidades que passaram a considerar os resultados obtidos pelos estudantes para o ingresso no Ensino Superior, em segundo lugar, com o Programa Universidade para Todos (ProUni) cujo critério de ingresso no Ensino Superior apenas considera os resultados do Enem e, em terceiro lugar, com a implantação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

O Sistema de Seleção Unificado (SISU) é mais um instrumento informatizado e gerenciado pelo MEC que permite a escolha dos estudantes que são candidatos a vagas no Ensino Superior por meio da classificação. Muitas IES estão utilizando a nota do ENEM como única fase do processo de seleção para ingresso dos alunos ao Educação Superior. Dessa forma, é necessário que o estudante se submeta a um processo centralizado de ofertas de vagas nos cursos das IES públicas, visto que o próprio sistema executa a seleção com base nas notas obtidas no ENEM. A inscrição é gratuita e realizada pela internet, e o estudante pode ter duas opções de escolhas de cursos. E mesmo que não for selecionado nos cursos indicados, ainda tem a possibilidade de disputar uma das vagas por meio da lista de espera do SISU (Inep, 2020, n.p). Um dos questionamentos que deve embasar esse processo, permeia a adesão de todos neste sistema, posto que, ainda temos muitos alunos sem acesso à internet, em situações precárias ou mesmo fora da escola – em idade que atenderia o processo de entrada aos cursos superiores.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) é outro meio de ingresso ao Ensino Superior, tratando-se de um programa com foco no ingresso de estudantes aos cursos de graduação de instituições de ensino privadas, que utiliza, exclusivamente, a nota do ENEM, ofertando bolsas integrais ou parciais. Segundo Weler (2012, p. 785), “O Prouni é, pois, um instrumento que dá um sentido pragmático, funcional aos resultados do Enem, atribuindo importância à participação nesse exame, fortalecendo-o como instrumento de política e de interação entre Estado e sociedade”.

Não vamos nos ater aos processos de avaliação do Ensino Superior, porém é essencial trazer algumas considerações. Os mecanismos de avaliação e regulação da educação superior ganham centralidade no final dos anos de 1990, com a inserção da obrigatoriedade da realização de exames nacionais e anuais das IES. Assim, o MEC instituiu, por meio da Portaria n.º 249/1996, o Exame Nacional de Cursos (ENC), denominado de Provão, sendo avaliação extensiva a todos os formandos de cursos de graduações presenciais, com o objetivo de aferir os resultados referentes ao processo de ensino e aprendizagem mediante conteúdos específicos de cada curso.

O Provão – em curso no período de 1996-2003 – passou por uma reestruturação dando lugar ao SINAES, criado pela Lei nº 10.861 (Brasil, 2004), que avalia as instituições, os cursos e o desempenho dos alunos, considerando os aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. É por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) que o SINAES reúne informações que corroboram para a orientação institucional de estabelecimentos de Ensino Superior e para embasar políticas públicas nesta etapa educacional. Esses processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e a operacionalização fica sob a responsabilidade do INEP.

Além desses meios de avaliações em larga escala já mencionados é necessário destacar que o Brasil integra o PISA, como pontuado anteriormente, como convidado. Trata-se de um programa de avaliação comparada, em que, incluem-se os países membros da OCDE, sendo realizado a cada três anos para avaliar o desempenho de estudantes na faixa etária de quinze anos. A idade estimada, pressupõe na maioria dos países, o término da escolaridade básica obrigatória.

Os resultados do PISA permitem que os países membros, avaliem os conhecimentos e as habilidades de seus estudantes e possam compará-los entre os países participantes e, assim, mediante os comparativos, possam formular políticas educacionais que corroborem com a

melhoria da qualidade e da equidade dos resultados de aprendizagem. No Brasil, o INEP é o órgão responsável pelo planejamento e a operacionalização da avaliação do PISA.

Perfazendo todos os apontamentos sobre as avaliações em larga escala, cabe ressaltar aqui o documento que dá aderência as prerrogativas em questão – as avaliações em larga escala – nesse âmbito, é de suma importância compreender as propostas do PNE no que concerne aos sistemas de avaliação em todos os níveis de ensino.

O PNE regulamenta a lei nacional de educação e traduz a política educacional vigente em estratégias de cumprimento desta legislação envolvendo uma ampla negociação da sociedade com o poder legislativo para que os recursos e a elaboração de instrumentos legais complementares sejam garantidos. As políticas e os planos educacionais do Estado “[...] acompanham as vicissitudes da sociedade brasileira na falência de não consolidar, até hoje, uma sociedade democrática e de não incorporar amplos setores populares a um projeto superior de país” (Ciavatta; Frigotto, 2003, p. 112).

A ideologia assumida já no PNE, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com vigência de 10 anos, assume a égide da racionalidade hegemônica em curso no Brasil, da era FHC, traduzida na redução de custos e busca de eficiência. O ideário desse novo plano assenta a racionalidade financeira como pano de fundo do discurso governamental, no que tange às políticas de avaliação do sistema educacional brasileiro. Pode-se dizer, que com isso, seguiu a centralidade conferida às reformas de Estado pautadas nos ordenamentos dos organismos multilaterais.

O PNE de 2001 já trazia em seus documentos explicações acerca da relevância dos mecanismos de mensuração da educação brasileira, em seus objetivos, destacava o desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como, aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão de dados, sendo indispensáveis para gestão do sistema educacional e melhoria do ensino (Brasil, 2001, n.p).

Fica evidente nos objetivos e metas do PNE de 2001 a implementação de um plano de monitoramento da Educação Básica por meio de programas de avaliações:

Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos Estados e Municípios que venham a ser desenvolvidos (Brasil, 2001, n.p).

O viés de supervisão e inspeção no sistema de avaliação mediante funções já estabelecidas viabiliza o controle nos processos de monitoramento por indicadores externos à escola. Nessa mesma vertente, o documento ressalta que o SAEB, o ENEM e outros sistemas de avaliação já existentes são importantes mecanismos para promoverem a eficiência e a igualdade no Ensino Médio, porém, o que vemos na prática, é a massificação dos currículos e a acentuação da desigualdade, principalmente, dos alunos de escola pública, de famílias de baixa renda. Propaga-se desde a década de 2000, em que os programas de avaliação da Educação Básica já estavam em pleno funcionamento, o controle e a padronização do sistema de ensino em diretrizes, metas e objetivos integrados à reforma do Estado.

É possível, já no PNE de 2001, verificar os esforços em envolver organizações da sociedade civil no que tange ao acompanhamento e avaliação do PNE, ratificando a articulação e parceria com o terceiro setor. Evidencia-se a influência dos organismos hegemônicos nas ações governamentais relacionados à educação, e essa mesma condição é preconizada no PNE (2014-2024), em seu artigo 8, inciso II, que estabelece a ampla participação da sociedade civil nos processos de elaboração e adequações dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2014).

De acordo com a Lei nº 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação define 10 diretrizes para guiar a educação e 20 metas a serem cumpridas no seu período de vigência. O PNE reitera o princípio de cooperação federativa da educação, constantes na CF (1988) e na LDB (1996), ao estabelecer o regime de colaboração para alcance das metas e implementação das estratégias e objetivos deste plano, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, cabendo aos seus gestores o alcance das metas estabelecidas na legislação em questão.

A despeito da avaliação da Educação Básica, o artigo 11, do PNE, reitera o SAEB como “[...] fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino” (Brasil, 2014, n.p).

Ao que consiste na ampliação dos instrumentos de aferição dos resultados das avaliações educacionais, a meta 7 do PNE (2014-2024) traz como indicador da qualidade da Educação Básica o IDEB, instrumento que concerne ao comparativo do desempenho do sistema de ensino, bem como, o fluxo de aprendizagem nos padrões pré-definidos, ou seja, no monitoramento das escolas, profissionais da educação – gestores e professores – e estudantes.

É, sem dúvida, um agravante depositar nas instituições de ensino, especificamente nos gestores, professores e alunos, a responsabilização de resultados estatísticos, traduzidos em

índices da qualidade educacional, isentando o Estado e as políticas públicas da real necessidade de ações governamentais no quadro do sistema educacional brasileiro. Todavia, essa discussão implica diretamente na avaliação, principalmente, quando se trata de mensurar a eficácia e eficiência do sistema educacional.

A tabela abaixo apresenta as médias nacionais instituídas no PNE (2014-2024) a serem atingidas pelo IDEB:

Figura 1 – Médias Nacionais para o IDEB

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: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

Acesso em: jun. 2023.

Com base na demonstração é possível perceber um aumento gradativo, esperado, dos índices nacionais, perpassando todo o processo escolar. Assim, ocorre que as escolas buscam adequar seus currículos as matrizes de referência das avaliações em larga escala para ajustarem-se aos padrões pré-definidos de qualidade que são impostos de fora para dentro, e muitas vezes, por pessoas ou organizações que nunca vivenciaram o andamento dos sistemas educacionais por completo.

Na meta 7.1 fica evidente essa conjuntura ao sinalizar a implementação das diretrizes pedagógicas alinhadas a base nacional comum dos currículos “[...] com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local” (Brasil, 2014, n.p).

A qualidade pretendida à educação, transformada em medida pelo IDEB, por meio das avaliações em larga escala, não contempla todo o processo educacional, pois são apenas médias exigidas por este índice e reafirmadas pelo PNE para assegurarem programas e políticas concernentes aos organismos internacionais. A regulação do sistema educacional, via indicadores externos à escola, viabiliza a gestão por resultados, herança das gestões pactuadas

nos moldes empresariais, visto assim a escola perde o espaço de gestões coletiva e democrática das aprendizagens para reproduzir currículos engendrados por competências e habilidades.

Diante de tal contexto, as propostas inovadoras instrumentalizadas a partir do PNE estão intrinsecamente ligadas à agenda de políticas educacionais neoliberais e aos ditames dos agentes externos como o BID, FMI, BM e OMC, entre outros, que coadunam com o ideário da educação como política de mercado.

4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO COMO POLÍTICA DE PADRONIZAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Para compreendermos as mudanças decorrentes da redemocratização do Estado nos anos de 1990, ou seja, sobre as reformas educacionais que incidem desse movimento, buscaremos analisar o contexto histórico que marca a abertura do sistema educacional brasileiro aos organismos internacionais. Desse modo, busca-se identificar o reordenamento político-econômico que aprofunda a padronização das políticas curriculares, tal qual, a política curricular da BNCC. Para tanto, é necessário fundamentar como se estruturam essas políticas dentro da legislação brasileira.

Assim também, pretendemos identificar e analisar as propostas dos reformadores empresariais da educação que corroboram com o disciplinamento materializado nas políticas de avaliação em larga escala, conferindo centralidade às reformas curriculares – centralizada na política de controle, padronização e regulação da BNCC – que tencionam o disciplinamento educacional às abordagens gerenciais. Pretende-se compreender o escopo regulador destas políticas na formação do indivíduo, assim como, o carácter ideológico capitalista que as regulamentam. Nas palavras de Hypolito e Jorge (2020, p. 21):

As diretrizes educacionais adotadas pelos últimos governos, ao longo das últimas décadas, adotam uma série de ações que demonstram uma coerência consistente com tais políticas, caracterizadas por uma centralidade dos aspectos econômicos e de gestão, em detrimento dos aspectos políticos e sociais. A educação, neste contexto, é deslocada para a esfera econômica, tendo como característica a centralidade de técnicas gerenciais do mercado.

Em face a regulação da organização das práticas pedagógicas das escolas as demandas de índices e matrizes de referência, abre-se uma ampla reflexão crítica sobre a responsabilização dos agentes que compõem a estrutura do sistema educacional, sendo eles gestores, professores, famílias e estudantes. Nesse ínterim, realizaremos o debate deste capítulo, buscando compreender e analisar o controle ideológico sobre a estrutura educacional brasileira.

4.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

O processo de redemocratização do Estado brasileiro não apenas abriu portas às privatizações, como também, a participação da sociedade civil¹⁷ nos desdobramentos das políticas públicas, em especial, as políticas sociais, que, neste contexto, toma como centro de análise a educação. Esta abertura também se dá no que concerne às articulações dos organismos internacionais às políticas de Estado que vê a educação como uma mercadoria. Tais reformas, financiadas por esses organismos, buscam minimizar custos com a educação e maximizar a concorrência entre escolas abrindo espaço à privatização, constituindo um ideário embasado na estrutura empresarial.

É necessário retomar as raízes desse movimento e compreender como se vincula à sociedade e, em especial, nas políticas educacionais. Sabe-se que esse mecanismo de controle se articula e corrobora com os interesses dos agentes externos, como já mencionados nas seções anteriores. Dessa forma, o FMI e o BIRD se fortalecem no sistema educacional brasileiro por meio da abertura às políticas neoliberais.

Desde 1990 as movimentações dos agentes do capital se intensificaram com a formação de Organizações não Governamentais (ONG), fundações, organizações da sociedade civil, instituições privadas, entre outros, ampliando e reverberando suas intenções frente às políticas educacionais, logo, à educação. Estes, se organizam por meio de fóruns, palestras, debates e documentos, em que os interesses da classe hegemônica pautavam uma nova sociabilidade voltada à agenda educacional.

As propostas que norteiam essa agenda incluíam reformas educacionais pactuadas na eficácia das novas demandas do mercado e, na formação do novo trabalhador para dominar as competências tecnológicas e organizacionais que coadunam com o modelo empresarial. Os discursos proferidos pelos empresariados ressignificam e incorporam as lutas de classe aos interesses da classe mercantil. Assim, “[...] empregando o discurso de ‘educação para todos e todos pela educação’ apresenta propostas alinhadas com as reformas educacionais implementadas em vários países europeus e latino-americanos [...]” (Bernardi; Rossi; Uczak, 2014, p. 3). É válido salientar que o mote central do discurso desses agentes está na atuação junto ao Estado nas demandas e políticas educacionais.

As articulações da sociedade civil e iniciativas privadas ganharam contornos com o movimento TPE, iniciado em 2005, porém, oficializado nacionalmente em 6 de setembro de 2006, que, se auto-refere como “[...] uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil” (TPE, 2023, n.p). Se

¹⁷ A sociedade civil, de acordo com Gramsci (1968), é representada pelo conjunto de instituições ideológicas: escolas, igrejas, partidos políticos, sindicatos, instituições científicas.

declaram uma organização não governamental, sem fins lucrativos e, sem ligações com partidos políticos que atuam como um movimento, afirmando que são financiados “[...] por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública” (TPE, 2023, n.p).

A sustentação de que são uma organização da sociedade civil, sem ligação com partidos políticos, não concerne com a realidade, pois se constituem de uma rede política, com membros de vários setores, sendo: empresariais, instituições privadas e públicas, agentes sociais, intelectuais entre outros. Assim, também podemos citar algumas organizações fundantes do movimento TPE como a Fundação Lemann, Fundação Itaú, Instituto Península, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, entre outros mantenedores. Nesse âmbito, se destacam pessoas que ocuparam ou mesmo ocupam cargos políticos nos governos federais ou estaduais (Bernardi; Rossi; Uczak, 2014).

Os indicativos que corroboram para a participação atividade dos agentes nas demandas educacionais consistem na argumentação da ineficiência do Estado frente às políticas sociais, assim, o discurso deste movimento pauta-se em propostas salvacionistas, ficando explícito em seu projeto social que utilizando-se de parâmetros de qualidade mercadológica, consegue a abrangência do consenso social.

De acordo com Bernardi, Rossi e Uczak (2014, p. 5), “O discurso inicial de garantia do acesso a educação (que é um direito) é substituído pelo da ‘qualidade’, cujo sentido para este grupo está na avaliação e construção de um parâmetro de qualidade pensado e definido pelo TPE e aceito socialmente”. As autoras ainda ressaltam que “Ao cruzarmos essa compreensão de construção de consenso e direção com a forma como olhamos uma política pública afirmamos que ela não é estática e observamos o jogo que perpassa a política desde sua formulação até a execução” (Bernardi; Rossi; Uczak, 2018, p. 31). Pode-se inferir que o movimento TPE materializa a influência do setor privado mercantil mediante as políticas educacionais brasileiras pelas vias de consenso social.

Vale destacar, de acordo com Bernardi, Rossi e Uczak (2014, p. 7), que:

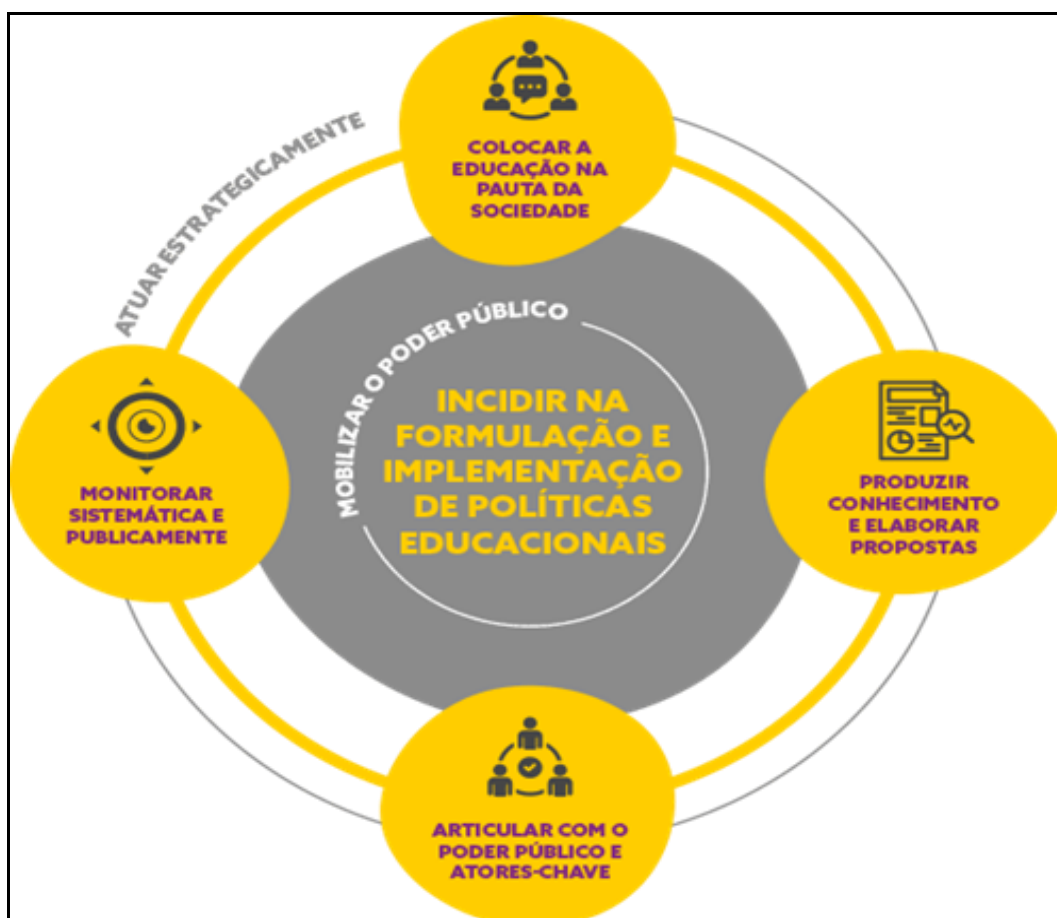
O significado deste intrincado processo de relações empresariais que toma conta de uma fatia do mercado educacional é justificado pelos empresários em torno de um discurso comum de ‘qualidade da educação’ e se constitui numa rede política que oferece para o sucesso desta missão a competência gerencial [...] E essa qualidade empresarial se baseia em princípios de eficiência e produtividade que possam ser mensuradas através de provas padronizadas a estudantes de todo o país.

O movimento TPE adentra o espaço educacional promovendo a hierarquia da classe dominante perante o discurso de reformas sociais em que ele dá a direção e governança das políticas educacionais. O uso das mídias, neste processo, promove o consenso em relação a ‘qualidade’, a igualdade de oportunidades e a equidade da/na educação, e protagonizam a busca por mudanças e ações em prol da melhoria da Educação Pública. Nesse sentido, o movimento TPE propõe 5 metas com o objetivo de acompanhar a evolução dos indicadores educacionais, que são:

Meta 1- Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola, Meta 2 – Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos, Meta 3 – Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano, Meta 4 – Todo jovem com ensino médio concluído até 19 anos, Meta 5 – Investimento em Educação ampliado e bem gerido. (<https://todospelaeducacao.org.br/o-que-fazemos/>, 2023, n.p).

Da mesma forma, o movimento TPE organiza suas estratégias em 4 eixos complementares, alinhados de acordo com as mudanças que querem atingir:

Figura 2 – Eixos - Movimento TPE



Fonte: Disponível em: todospelaeducacao.org.br. Acesso em: jun. 2023.

Observa-se a articulação do movimento TPE com o Governo Federal em relação às intervenções da sociedade civil nas políticas educacionais. Eles defendem a reestruturação do sistema educacional, posicionando-se como agentes nesse processo e alterando a agenda de políticas voltadas para a educação, “[...]transformando a escola em um ambiente que irá beneficiar apenas o capital e o aumento da produtividade” (Costola; Borghi, 2018, p. 1314). Desse modo, o Estado passa a ser mero regulador das ações oriundas dos movimentos empresariais.

As ações dessas organizações nas políticas educacionais incluem não apenas relatórios e intervenções diretas nas políticas sociais, mas também, o fornecimento de produtos e soluções educacionais, tornando-se assim, clientes do Estado. Bernardi, Rossi e Uczak (2018) ressaltam a influência do Conselho de Governança do movimento TPE na interlocução, influência e oferta destas soluções.

Outro ponto a ser considerado permeia a criação, pelo MEC, em 2007, do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹⁸ - rearticulação do movimento TPE – e, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁹. Essas ações do governo reproduzem nas políticas de avaliação mudanças significativas, buscando não apenas números, mas sim, produção.

As rearticulações proferidas em 2007 pelo Governo Federal, com ações predominantes dos organismos multilaterais, operacionalizaram as avaliações no viés neoliberal e asseveraram o controle dos sistemas educacionais pactuados na centralização das políticas educacionais.

O governo, por meio do PDE, incorporou as metas estabelecidas pelo movimento TPE, mediante as 28 diretrizes do PDE ficando “[...] evidente a indicação de entidades com uma lógica de mercado dentro da escola pública, influenciando na elaboração e no acompanhamento de políticas educacionais, afinado aos discursos do Movimento Todos Pela

¹⁸ O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, 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*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 20 jun. 2024. Os sistemas municipais e estaduais que aderirem ao Compromisso seguirão 28 diretrizes pautadas em *resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf, grifos nossos. Acesso em: 20 jun. 2024.

¹⁹ O PDE foi lançado em 24 de abril de 2007, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), na gestão do então ministro da Educação Fernando Haddad (PT). O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi um conjunto de programas que visaram melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas. Lançado em 2007, tinha um prazo de quinze anos para ser completado, mas acabou descontinuado antes desse prazo. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

Educação” (Bernardi; Rossi; Uczak, 2014, p. 9). De fato, a relação sociedade civil e políticas públicas educacionais tornam-se cada vez mais interligadas mediante as ações governamentais em atribuir suas funções ao movimento empresarial.

A adesão ao Plano de Metas pelos estados e municípios habilitou-os a receberem assistência técnica e financeira por meio da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR)²⁰. Entre as ações ofertadas pelo PAR temos mais uma vez exposto a abertura do governo às iniciativas de instituições privadas no que tange a oferta de tecnologias e informações suplementares de materiais pedagógicos, inseridos no Guia de Tecnologias Educacionais (GTE), ferramentas e materiais pré-qualificados e avaliados pelo MEC. O documento estabelece que instituições públicas e/ou privadas podem apresentar propostas de tecnologias que sejam inovadoras e que possam promover a qualidade da Educação Básica pública (Bernardi; Rossi; Uczak, 2014-2018).

Sobre o GTE Bernardi, Rossi e Uczak (2014, p. 11 grifos nosso) ressaltam:

Observando o guia, constata-se a presença do setor privado em quase todas as categorias, porém destaca-se a concentração predominante numa área estratégica para a educação, que é o *ensino-aprendizagem*. Das 60 tecnologias pré-qualificadas, 51 são externas ao MEC e, destas, seis são de entidades públicas, uma de pessoa física, 31 de empresas com fins lucrativos e 13 do terceiro setor, ou seja, entidades públicas não estatais.

A presença dos organismos externos na implementação dos guias compreende à ação da sociedade civil nas políticas públicas educacionais e, conforme já explicitado, a função do Estado passa a ser de coadjuvante destas corporações. Assim, permitem que a ação privada intervenha nos sistemas de ensino brasileiros com o discurso de oferta de ‘qualidade’ para avançar os índices da educação, pautados na lógica do mercado. Dessa maneira, o meio para atingir as metas estabelecidas por estes índices está na interligação com a oferta de produtos e/ou gestão dos processos pedagógicos educacionais.

²⁰ O Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, contribuindo para a construção de um sistema nacional de ensino. Trata-se de uma estratégia para o planejamento plurianual das políticas de educação, em que os entes subnacionais elaboram plano de trabalho a fim de desenvolver ações que contribuam para a ampliação da oferta, permanência e melhoria das condições escolares e, conseqüentemente, para o aprimoramento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de suas redes públicas de ensino. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/1ccr/par.html>. Acesso em: 20 jun. 2024.

De acordo com Bernardi, Rossi e Uczak (2014 p. 14, grifos nossos) o modelo gerencial mercantil permeia todo o espaço educacional no que se refere às políticas públicas educacionais:

Estas políticas são ofertadas aos sistemas de ensino em todos os níveis com o discurso de qualificação da educação e chegam às escolas desdobradas em várias possibilidades de parcerias (voluntários, privados, ONGs) para tratar dos problemas enfrentados nas instituições. Ou seja, **a solução apontada, está no mercado**. [...] existe um forte movimento da classe empresarial dominante que seguindo as recomendações do capitalismo internacional construiu uma trajetória de interlocução com o Estado, definiu a pauta educacional brasileira e tornou-se cliente, pois ao mesmo tempo em que estabelece o conteúdo de propostas e programas educacionais, oferta produtos tecnológicos para ‘dar conta’ de **solucionar todos os problemas**. Enquanto isso, apesar do intenso movimento de classe que realiza, usando a convocação da união de ‘todos’ na busca da qualidade da educação (definida por ela), propõe o fim do conflito de classe e constrói o consenso em torno de suas definições.

Em 2013 foi criado o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), também definido como um grupo de profissionais da educação, não governamental, que atuava na elaboração e implementação da BNCC. Notadamente, os sujeitos que compõem este grupo, são os mesmo que representam o movimento TPE, o que confere, uma rede da sociedade civil na incumbência da mercantilização da educação.

O projeto de classe destes organismos tende a operar nas políticas públicas, especialmente nas políticas educacionais, e assim, visam não apenas operar na oferta de materiais didáticos, mas na gestão educacional, nos currículos²¹ escolares, na formação docente, nos insumos tecnológicos, bem como, nas formações para instrumentalização e adaptação das redes ao uso desses meios, em consultas públicas e privadas com o discurso de ‘qualidade total’ com relação às avaliações – avaliações em larga escala.

Por meio de seminários, palestras e encontros organizados pela Fundação Lemann, observou-se a consolidação do MBNC como uma entidade focada nas políticas públicas educacionais brasileiras. Esses eventos tinham como pauta contribuir para a criação de uma

²¹ De acordo com Demerval Saviani (2020, p. 7-8) o “Currículo é entendido comumente como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa. Entretanto, no âmbito dos especialistas nessa matéria, tem prevalecido a tendência a se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluindo o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim. Este pode ser considerado o conceito ampliado de currículo, pois, no que toca à escola, abrange todos os elementos a ela relacionados. Em síntese, pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os recursos materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens.

base curricular que atendesse às necessidades da educação brasileira, promovendo a equidade educacional. A participação direta do MBNC fica evidente em sua influência, articulação, construção de consensos e atuação ativa na elaboração da BNCC.

O movimento se iniciou um ano antes das primeiras manifestações governamentais sobre a BNCC, que de fato, caracterizou a movimentação dos agentes do capital nas políticas educacionais. Segundo os atores desse processo, é necessário a intervenção de organizações da sociedade civil pois:

Organizações da sociedade civil podem influenciar a construção de consensos sobre temas relevantes de interesse público, tendo implicações em mudanças nas políticas públicas. No caso do Movimento pela Base, a organização foi importante para a estabilidade da construção da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) em meio a um momento político tenso e instável, dadas as constantes trocas de ministros e o impeachment de 2016, por agregar diferentes atores e atuar fortemente na articulação entre eles. Assim, promoveu o aprofundamento e a ampliação da articulação entre atores fundamentais, como MEC (Ministério da Educação), Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação), Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), CNE (Conselho Nacional de Educação), Uncme (União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação) e Foncede (Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação). Entre 2013 e 2015, o Movimento trabalhou para tornar a BNCC uma agenda pública relevante para a sociedade brasileira, realizando estudos e pesquisas para **subsidiar discussões, articulação e pactuação de documentos de posicionamento, explicitando consensos mínimos sobre a base brasileira**. (MBNC, 2024, n.p., grifos nossos).

Destaca-se, aqui, o aprofundamento das articulações do Movimento pela Base com instituições governamentais, como o MEC e o CNE, estrategicamente planejado devido à grande importância desses órgãos para a educação nacional. Além disso, a forma de divulgação e as estratégias utilizadas pelo MBNC para disseminar informações sobre as políticas educacionais revelam uma ligação direta com instituições e pessoas do setor público que interagem diretamente com esses meios, abrangendo diversos setores da educação pública.

Cada vez mais, evidencia-se a influência do setor privado na orientação das políticas educacionais com discursos como os do MBNC. Eles promovem o estreitamento dos currículos com base na equidade do conhecimento, propondo que todos os estudantes desenvolvam competências e habilidades padronizadas. Esse enfoque na universalização do currículo é apresentado como uma solução para os problemas de qualidade na educação.

Considerando que os representantes do MBNC se apresentam ora como profissionais da educação, ora como especialistas, eles buscam legitimar o discurso sobre os debates com a sociedade civil a respeito da implementação de políticas educacionais. Com o foco na qualidade da educação, tendem a alinhar políticas de avaliação, elaboração de materiais didáticos e formação de docentes às suas propostas, ou seja, à lógica mercadológica, ficando “[...] claro o interesse desse Movimento em participar ativamente não só nos debates de elaboração da Base, mas também nas etapas posteriores, tais como implementação e monitoramento” (Bernardi; Rossi; Uczak, 2018, p. 45). Ainda, segunda as mesmas autoras, o MBNC além de estar ativamente acompanhando todos os movimentos em torno da elaboração da base, “[...] querem garantir a sua influência nas políticas em todas as etapas, a exemplo da formação de professores e gestores, assim como a avaliação” (ibidem).

O discurso do MBNC sobre a educação de qualidade enfatiza garantir que todas as crianças e jovens brasileiros tenham seus direitos de aprendizagem assegurados. O direito à educação, como consta nas legislações brasileiras, aqui, é substituído pelo direito de aprendizagem, mediante o documento da BNCC, e espera-se que o estudante seja capaz de desenvolver competências socioemocionais para efetivamente ser inserido na sociedade do conhecimento. Essas considerações estão mais comumente ligadas ao conformismo, a formação do indivíduo apenas para atender aos interesses do mercado, e assim, ser passível nas demandas do capitalismo.

O site do MBNC ²² traz alguns princípios que se baseiam na promoção da educação integral de qualidade pela implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, com direitos de aprendizagem e desenvolvimento potencializados pela coerência entre currículo, formação de professores, materiais didáticos e avaliações e implementação e revisão da BNCC que devem considerar as perspectivas dos estudantes, professores e gestores escolares das secretarias escolares. Focaliza a valorização do regime de colaboração nas iniciativas do MBNC, assim como com redes e parceiros, transparência e acompanhamento da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio e implementação da BNCC com responsabilidade do poder público, das redes de ensino e apoio da sociedade civil (MBNC, 2024, n.p).

Em relação aos princípios estabelecidos pelo Movimento pela Base (MB) é visível a intencionalidade desta organização em estabelecer parceria público-privada nas ações de

²² <https://movimentopelabase.org.br/como-atuamos/>

reformas da educação, e assim, implementar os projetos hegemônicos nas escolas, assim como se tornarem clientes do Estado.

Faz-se necessário estabelecer uma lógica na elaboração da BNCC para compreendermos o projeto mercadológico por trás desta reforma, para tanto, precisamos explorar a construção deste documento desde seus primeiros manifestos. Aguiar (2018, p. 8) salienta que:

[...] a BNCC foi proposta pelo Ministério da Educação (MEC) no contexto que se configura como uma contrarreforma da Educação Básica conduzida pelo atual governo em sua ação de desmonte das conquistas democráticas e populares, sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais.

Em relação à elaboração da BNCC, em 2014 o MEC iniciou estudos que corroborassem com a construção do documento disponibilizando, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), a leitura para estudos do documento preliminar intitulado *Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento* (Aguiar, 2018, p. 11).

Assim, em 2015 novos estudos, também iniciados pelo MEC, contaram com cerca de 120 profissionais da educação envolvendo professores da Educação Básica e do Ensino Superior de diferentes áreas do conhecimento. Esse primeiro estudo resultou a primeira versão da BNCC que foi colocada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016, por meio da internet. Segundo Aguiar (2018), nessa primeira versão, a maior parte das contribuições foi individualizada, sem passar por um amplo processo de discussões.

De acordo com dados do MEC, as contribuições ao documento passaram de 12 milhões. Consta a participação, de acordo com esse órgão, de 300 mil pessoas e instituições. Foram incluídos pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica (Aguiar, 2018). Profissionais da Universidade de Brasília (UNB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) sistematizaram as contribuições e subsidiaram, com o MEC, a elaboração da segunda versão da BNCC.

Em 2016 foi disponibilizada a segunda versão do documento da BNCC, depois que o MEC analisou a sistematização das contribuições definindo o que seria incorporado ao documento. Mediante seminários realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) de 23 de junho a 10 de agosto de 2016, cerca de 9 mil educadores tiveram acesso ao

documento para discussões que mantiveram premissas da primeira versão. A análise do documento foi realizada por meio de discussões em salas específicas, organizadas por áreas de estudo ou componentes curriculares, e coordenadas por moderadores que, em sua maioria, utilizavam slides para apresentarem objetivos e conteúdos. Nessas condições, os participantes tinham apenas opções de concordarem, discordarem totalmente e/ou parcialmente, bem como, se fosse o caso, indicarem propostas de alteração (Aguiar, 2018).

As contribuições da segunda versão foram enviadas ao Comitê Gestor do MEC que teve como Secretária Executiva Maria Helena Guimarães de Castro, uma das responsáveis pela implementação das políticas de avaliação no país. Castro ocupou o mesmo cargo no governo de FHC e na gestão do ministro Paulo Renato, em que foram implementados os PCN. Assim sendo, a Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, institui:

Art. 1º Fica instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

§ 1º A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como **especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação.**

§ 2º Participarão dessa comissão profissionais de todas as unidades da federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime.

§ 3º A composição da Comissão de Especialistas será determinada pelas Áreas de Conhecimento e respectivos componentes curriculares de acordo com as etapas da Educação Básica, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Art. 2º É atribuição da Comissão produzir documento preliminar da Proposta da Base Nacional Comum Curricular bem como produzir relatório consolidando os resultados da discussão pública para entrega ao Conselho Nacional de Educação - CNE até final de fevereiro de 2016.

Parágrafo único. A discussão pública a que se refere o caput desse artigo será realizada nas unidades da federação sob a coordenação das secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, bem como com as associações acadêmicas e científicas que atuam nas áreas de conhecimento da Educação Básica (Brasil, 2015, p. 16).

As contribuições dos seminários enviadas pela UNDIME e CONSED ao Grupo Gestor resultaram na terceira versão do documento da BNCC que foi encaminhado ao CNE para análise. Essa versão definiu a metodologia de construção do documento de maneira vertical e centralizada. Essa abordagem omitiu uma etapa da Educação Básica, concentrando-se na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e deixando de lado, o Ensino Médio, o que

não está em conformidade com as exigências legais que abrangem a totalidade da Educação Básica. É importante destacar que o Comitê Gestor, de forma autônoma, elaborou a terceira versão da BNCC.

É de suma relevância pontuar as mudanças ocorrida no Governo Federal durante a elaboração do documento da BNCC. No dia 31 de agosto de 2016 a então presidenta Dilma Rousseff²³ foi afastada da presidência da república pelo Congresso Nacional (CN), causando grande tumulto em todas as esferas da sociedade brasileira. Com o impeachment da então presidenta, quem assumiu o governo é Michel Temer²⁴ do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) dando início aos novos desdobramentos das políticas neoliberais no país.

As alterações na educação começaram quando o mesmo nomeou para Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho (Deputado Federal do Democratas (DEM) - PE), as movimentações no campo educacional começaram a tramitar como, as mudanças ocorridas no FNE e CNE, “[...] retiraram do FNE sua base de representação social e descaracterizaram a configuração da CNE [...]” (Aguiar, 2018, p. 6). O objetivo do governo era obter o apoio favorável do CNE às propostas do MEC direcionadas para a aprovação da BNCC, buscando alinhar o CNE ao novo projeto governamental em conformidade com os interesses de grupos nacionais e internacionais no contexto mercadológico.

A versão final da BNCC traz a estrutura das versões anteriores, porém, os conteúdos alinhados à linguagem mercadológica, tecendo fundamentos pedagógicos embasados nas dez competências gerais deste documento que passaram a determinar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, bem como, os objetivos de aprendizagem.

No processo de elaboração do documento da BNCC as diversas influências e perspectivas de especialistas da educação foram substituídas na versão final por grupos empresariais, que como mencionado, se apresentaram tanto como profissionais especializados, quanto como representantes da sociedade civil. Isso possibilitou a abertura das políticas públicas educacionais para a influência gerencial do mercado, refletindo a proposta do novo governo neoliberal em colaboração com o setor privado.

Caetano (2023, p. 21) reitera que:

²³ Dilma Rousseff é uma política brasileira reconhecida como a primeira mulher a assumir a presidência do Brasil, governando entre os anos de 2011 a 2016. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/dilma-rousseff.htm>. Acesso em: 20 jun. 2024.

²⁴ Michel Temer é um político e advogado brasileiro. Ingressou na política na década de 1980, alcançando a presidência de maneira polêmica: após o impeachment de Dilma Rousseff. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/michel-temer.htm>. Acesso em: 20 jun. 2024.

A BNCC revelou o interesse de grandes grupos empresariais privados. Muitos desses grupos buscavam indicar a direção das políticas educacionais através de órgãos de Estado, assim como influenciar o conteúdo da proposta com formas pouco democráticas, sem a ampla participação das entidades, dos professores, dos alunos e da comunidade escolar. Ressaltamos que as reformas globais, através dos organismos internacionais, interferiram nesse processo, pois uma de suas características é a padronização dos currículos nacionais. Assim, as fundações e os institutos privados brasileiros, representados pelo Movimento pela Base, tensionaram para o atendimento dessas indicações baseadas nos interesses do mercado, pressionando o próprio Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação na direção dessa proposta.

É oportuno destacar que três conselheiras do CNE foram contrárias a última versão da BNCC, pois acreditavam que o processo não fora transparente e democrático, assim, elas apontaram o aligeiramento na tramitação do documento apresentado.

As conselheiras Márcia Ângela da Silva Aguiar, Malvina Tania Tuttman e Aurina Oliveira Santana, ao protocolarem o pedido de vista do parecer e da resolução, entenderam que o documento da terceira versão da BNCC não estava concluído. De acordo com as conselheiras, “[...] existiam questionamentos e dúvidas quanto a estes documentos que precisavam ser melhor discutidos e aprofundados pelo CNE” (Aguiar, 2018, p. 13).

É evidente que a rápida tramitação da proposta do documento da BNCC, sem uma análise aprofundada dos princípios educacionais, juntamente com as breves sessões destinadas à análise do documento, resultou na exclusão de debates fundamentais e necessários para a formulação de uma política curricular baseada em uma base comum, conforme exigido pelas legislações brasileiras pertinentes como a CF de 1988, a LDB de 1996 e o PNE de vigência 2014-2024. Ressalvadas as considerações, Caetano (2023, p.7) acresce que:

Esse modelo de política curricular privilegia modelos estruturados, como cartilhas, instruções programadas, guias e plataformas digitais, que retiram, dos professores, a autonomia no desenvolvimento do seu trabalho, bem como tornam a educação um grande negócio, em que tudo se compra e se vende.

A aprovação da terceira versão da BNCC reflete um esvaziamento democrático evidente que se relaciona com um conjunto de políticas públicas consolidadas na orientação, arranjos institucionais e gerenciamento privado, tanto a nível nacional, quanto internacional. A construção linear e vertical deste documento está alinhada com as políticas dos PCN, as quais apresentam características centralizadoras e regulamentadas, em conformidade com os princípios das políticas neoliberais.

A BNCC seguiu para a homologação no MEC no dia 20 de dezembro de 2017, pelo então Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, e no dia 22 de dezembro de 2017, foi publicada a Resolução do CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser **respeitada obrigatoriamente** ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (Brasil, 2017, n.p, grifos nossos).

O destaque dado no documento final da BNCC às competências gerais para orientar os currículos de todas as etapas e modalidades da Educação Básica direciona o propósito da educação brasileira para uma base que enfatiza as competências gerais em detrimento dos direitos e princípios educacionais, bem como dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Conforme descrito neste documento, a definição de competência está pautada na “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, n.p).

O fundamento político-pedagógico subjacente ao conceito de competências gerais nesta política centralizada desloca o direito à educação para o direito à aprendizagem, divergindo do modelo de formação nacional baseado nos princípios de respeito, dignidade e igualdade. Isso posiciona o indivíduo como principal responsável por sua própria formação, refletindo um projeto social que enfatiza a retirada do Estado do papel de garantir uma educação pública de qualidade e a atribuição da responsabilidade educacional a cada indivíduo.

No próximo tópico, abordaremos como as reformas educacionais articulam as políticas curriculares no contexto do desmantelamento da educação brasileira, destacando a relação entre a BNCC e as demandas dos reformadores empresariais.

4.2 A articulação entre a BNCC e a padronização da educação brasileira

A articulação da sociedade civil com o sistema educacional brasileiro vem se desdobrando desde os processos de flexibilização pactuados no Consenso de Washington (1989), o que corrobora, no caso do Brasil, com as reformas decorrentes deste marco. Isso é evidenciado devido a um aumento significativo deste movimento com a introdução de

mecanismos de controle representados por avaliações em larga escala e pela reforma curricular fundamentada nas diretrizes da BNCC.

No contexto das reformas educacionais, Freitas (2018) argumenta que o movimento de reforma educacional encara a mudança como um processo que se inicia no cerne e se dissemina por meio da gestão em todos os níveis do sistema educacional, culminando na atuação direta do professor e do estudante. Esse processo promove a responsabilização das escolas, gestores e professores pelos resultados educacionais, que são baseados em competências e habilidades, impactando diretamente na qualidade da educação e estando intrinsecamente ligados à dinâmica competitiva.

No rol das políticas curriculares, é fundante destacar o posicionamento do Estado frente as demandas educacionais engendradas no controle e padronização do currículo educacional. O Estado acaba por exercer o papel de Estado educador (Neves, 2005), respondendo assim ao que as organizações não governamentais propõem em suas considerações, ou seja, a nova sociabilidade do capital que reduz o Estado a mínimo. Desse modo, fica a cargo das organizações privadas as demandas que, política e socialmente, deveriam ser de responsabilidade do Estado. Conforme aponta Neves (2005, p. 95):

O Estado, não sem tensões e contradições, vem intensificando, com todos os instrumentos legais e ideológicos a seu dispor, o seu papel de educador, ou seja, de instrumento de conformação cognitiva e comportamental do brasileiro ao projeto de sociabilidade burguesa implementado pelos governos anteriores.

Nessa mesma vertente, Giaretta e Viera (2023, p. 19) trazem considerações que reafirmam a submissão do Estado às prerrogativas da nova sociabilidade burguesa:

O Estado educador, dessa forma, orienta a sociedade civil a se articular à sociedade política, reduzindo possíveis distanciamentos, tendo em vista uma aproximação mais orgânica e, portanto, funcional à hegemonia em curso. Dentro dessa sociedade burguesa urbana e industrial, o Estado educador passa a ser um ativo importante na produção do conformismo-aceitação voluntária, operando sobre a modelagem das classes subalternas, quer da forma de pensar, pela formação de baixo para cima; quer pela aceitação da apropriação privada do trabalho como modo de referência para a organização da vida e dos meios de produção; e ainda pelo utilitarismo moral e intelectual.

Ao analisar as transformações nas políticas educacionais, especialmente exemplificadas pela homologação da BNCC e seu impacto nas políticas curriculares, percebemos uma tendência ao conformismo que permeia o sistema educacional brasileiro,

direcionando-o cada vez mais para uma abordagem privada que prioriza a produção de conhecimento simplificado em detrimento do conhecimento sistematizado, devido à influência da formação gerencial.

É fundamental contextualizar esse movimento dinâmico dentro do contexto escolar para entendermos as transformações que a reforma educacional traz consigo, especialmente por meio da BNCC. Conforme Saviani, o conceito ampliado de currículo abrange o conjunto essencial das atividades conduzidas na escola, incluindo as organizações temporal e espacial dedicadas à educação de crianças e jovens. Dessa forma, “Um currículo é, portanto, uma escola funcionando, isto é, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (Saviani, 2016, p. 57). Ora, se essa é a função do currículo, ao assumir a BNCC como norteadora dos currículos escolares, perde-se a caracterização da escola. No art. 7º da BNCC fica explícito que:

Art. 7º Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino. Parágrafo único. Os currículos da Educação Básica, tendo como referência à a BNCC, devem ser complementados em cada instituição escolar e em cada rede de ensino, no âmbito de cada sistema de ensino, por uma parte diversificada, as quais não podem ser consideradas como dois blocos distintos justapostos, devendo ser planejadas, executadas e avaliadas como um todo integrado (Brasil, 2017).

O currículo que antes era da escola, construído pelos membros escolares e instituído pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada instituição escolar, passa a ser norteado, obrigatoriamente, por um currículo externo, com fins às competências previamente estabelecidas. O foco que antes estava na construção de conhecimentos produzidos historicamente, tendem a perder seu propósito. A educação, concebida como um processo para a formação integral do ser humano compete com a lógica neoliberal, que prioriza a adaptação dos indivíduos à realidade vigente. No contexto da BNCC, a concepção pedagógica é orientada por uma abordagem centrada em competências.

De acordo com Saviani (2016, p. 64), “[...] o saber que diretamente interessa a educação é aquele referido ao processo de aprendizagem, voltado à produção do trabalho educativo”. O autor ainda afirma que para chegar ao resultado que se refere, “[...] a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber

objetivo produzido historicamente”, visto deste modo, a reforma curricular proposta pela BNCC se justifica pelo retrocesso, controle e padronização da educação no conjunto de ordenamentos da sociabilidade em curso.

É sabido que o currículo tendo como base a BNCC precede o esvaziamento dos conceitos básicos que dão sentido aos conteúdos sistematizados ao longo do tempo, em que abrangem o saber necessário à reflexão e construção dos processos educativos e as aprendizagens inerentes à educação escolar, e assim, ao pleno preparo do educando para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho assegurados em lei.

Pode-se inferir que a padronização promovida pela BNCC na educação segue uma tendência fundamentada na psicologia, focada em habilidades comportamentais e socioemocionais, com uma forte inclinação à conformidade. Além disso, as novas tecnologias são integradas de forma a atenderem às exigências do mercado de trabalho. Essas concepções, claramente alinhadas às condições do mercado, desempenham um papel central no controle do currículo escolar dentro do movimento de reformas como o da BNCC. Desse modo, compreende-se que “O campo educacional já era de disputas, agora agrega disputas explícitas fora do campo educacional, de interesses mercadológicos, envolvendo empresários, políticos e uma rede de interesses na abertura do campo educacional para o mercado” (Rosa; Ferreira, 2018, p. 118).

Esse mecanismo de controle da educação via “competência” não é algo novo e vem se desenrolando desde meados dos anos de 1960 com a necessidade de servir as demandas da sociedade industrial. Agora, surgem com uma nova roupagem, ancoradas nas competências e habilidades da BNCC, capazes de mobilizar conhecimentos e saberes para o mundo do trabalho, com forte apego à formação do indivíduo para moldar-se as ideologias das políticas de ajuste.

Nas palavras de Ramos (2006, p. 16), “Cada indivíduo terá de agora em diante, então, de adquirir um banco ou pacote de competências desejadas pelos homens de negócio no mercado empresarial, permanentemente renovável [...]”. Nesse contexto, o processo educativo passa a responder as exigências do mercado, que nesta perspectiva, caberá ao indivíduo responsabilizar-se pela sua formação de acordo com os ditames do capital, ou seja, passíveis e adaptáveis às políticas de ajustes neoliberais. Ainda segundo a autora, observa-se um desmonte dos direitos sociais anteriormente estabelecidos por uma perspectiva de compromisso social coletivo, e hoje, fragmentas de acordo com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização (Ramos, 2016).

Ramos (2016, p.16) ainda destaca a noção de competência no âmbito escolar e como essa concepção pressupõe a promoção entre a formação e emprego:

A ideia que se difunde quanto à apropriação da noção de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações.

É dentro deste escopo de reformas e regulamentações que o currículo escolar tem suas concepções educativas e fundamentos teóricos e práticos subordinados aos desdobramentos da BNCC, com ênfase nas condições e exigências estabelecidas externamente por organizações externas à escola. Em relação os conteúdos, esses passam a ser orientados pelas competências, conforme as diretrizes da OCDE, que priorizam o desenvolvimento de competências na educação escolar, especialmente em países pobres.

Como mencionado anteriormente, observa-se um estreitamento do currículo devido à padronização resultante das reformas políticas educacionais. Ramos (2006, p. 222) salienta que “A escola é forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares”.

À medida em que as propostas da BNCC permeiam o ambiente escolar, ocorre uma transformação nas metodologias, na didática e nos conteúdos, que passam a seguir rigorosamente cartilhas pré-definidas. As formações docentes, conseqüentemente, começam a valorizar prioritariamente os resultados das avaliações, em detrimento da formação integral do estudante.

O foco no *ranking* das escolas, em virtude do desempenho dos alunos nas avaliações externas, implica adequações nos currículos, de modo que as matrizes de referência dessas avaliações passam a orientar os conteúdos escolares, restringindo-os às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento das demais áreas do conhecimento. Esse direcionamento altera todo o processo de ensino, motivado pelos bônus que essas instituições recebem ao atingirem as metas estabelecidas pelo governo.

De fato, a BNCC, situada no cerne das disputas econômicas, visa não apenas controlar o currículo escolar — que, conforme o documento, deve estar a serviço do desenvolvimento de habilidades e competências —, mas também, exercer controle sobre a escola por meio de ferramentas gerenciais. Essas ferramentas influenciam a gestão escolar, o funcionamento da instituição, a formação e capacitação dos docentes, bem como a avaliação do ensino por meio da padronização das avaliações externas.

Nesse sentido, Caetano (2023, p. 15) acrescenta que:

Ao logo do debate conceitual da BNCC e na lógica das competências, a reprodução do capital se amplia, sai da esfera da produção fabril e alcança o cotidiano das pessoas, das cidades, da educação, das escolas e da sala de aula. Na educação, o foco passa a ser a aprendizagem, passível de medição e de comparação, por facilitar as medidas através das avaliações nacionais, o que justifica a padronização dos currículos Mundial. O capital tem uma agenda para a educação, cuja centralidade passa a ser a padronização mercadológica dos sistemas públicos de ensino e o deslocamento do foco da educação como processo mais amplo para a aprendizagem.

Sob essa perspectiva, a materialização das demandas mercadológicas na educação, evidenciada pelos esforços das normativas da BNCC e ditada pela lógica das avaliações de desempenho corrobora a existência de um currículo prescritivo que subordina a educação aos interesses empresariais, tratando-a como um produto do mercado. De acordo com Caetano (2023, p. 18). “[...] na disputa por hegemonia, os grandes grupos privados conseguiram imprimir sua força, uma vez que trouxeram elementos das reformas de outrora, alinhadas aos organismos internacionais e aos interesses privados”, as disputas em torno da educação não são recentes, e agora, ganham ainda mais centralidade com os consensos da sociedade civil e amparados pelo próprio governo.

Veremos no próximo tópico como as avaliações em larga torna possível as proposituras desses agentes externos no que tange a qualidade da educação atrelada às reformas educacionais pautadas na agenda neoliberal, e assim, a relação trabalho-educação na racionalidade hegemônica.

4.3 A avaliação diante dos indicadores externos para a formação do trabalhador no âmbito da formação para o mercado de trabalho

A política de centralização, implementada por meio das reformas curriculares que moldam a educação desde meados de 1990, e atualmente, alinhada ao disciplinamento das

políticas educacionais pela BNCC, engendram um ideário neoliberal com forte aceno para as relações mercadológicas. Neste contexto, as políticas educacionais apresentam como indicadores a qualidade, a eficácia e a eficiência, tendo como parâmetros as avaliações em larga escala. Como destaca Giaretta (2022, p. 341), são “[...] indicadores centrados na política de avaliação e controle pela via curricular”.

O currículo, fundamentado nas demandas dos organismos internacionais, influencia diretamente as políticas de padronização da educação resultando em práticas de controle tanto internas, quanto externas, ao sistema educacional. Giaretta (2022, p. 341) aponta que:

Esse modelo de política curricular radicaliza a adoção das matrizes de avaliação por competência e habilidades como matrizes estruturantes da própria organização da matriz curricular, espelhando o desenvolvimento de competências predefinidas, assentadas sobre objetivos de aprendizagem, padrões de avaliação e o anunciado direito de aprendizagem, como referencial político epistemológico norteador da política curricular objetivada pela BNCC no sistema educacional brasileiro.

As mudanças decorrentes das relações de trabalho impactaram rapidamente a educação, e com isso, a organização curricular, que a partir de indicadores externos, reproduzem no ambiente escolar o modelo gerencial da nova ordem econômica. O currículo pautado em competências e habilidades segue o ideário desta nova ordem no que concerne a formação do trabalhador para responder as exigências do mercado, gerando assim, um trabalhador flexível e adaptável ao controle social e a escola passa a contribuir para o desenvolvimento da força de trabalho alinhada à racionalidade gerencial.

Para Freitas (2018, p. 33-34), a tendência é introduzir, principalmente nas escolas, os parâmetros de funcionamento das empresas, bem como “[...] criar ferramentas de aferição e certificação da qualidade (externamente às escolas), dar visibilidade das avaliações na mídia e condicionar os recursos hoje disponíveis a metas de aumento da qualidade das redes e das escolas”.

É perceptível a forma como as reformas educacionais, que incidem da disputa ideológica neoliberal, fortalece os parâmetros e indicativos de qualidade que dão vazão à lógica de controle e responsabilização das escolas por meio do planejamento de ações educacionais voltadas às matrizes de referência das avaliações externas à escola.

Os índices de desenvolvimento da educação reproduzem escalas de proficiência – grau de comparabilidade do desenvolvimento da aprendizagem – e metas a serem alcançadas pelos sistemas educacionais, do mesmo modo que a dinâmica das empresas dispõe suas escalas e

padrões de produção. É um movimento intenso de pressão e cobranças que são estabelecidas pelo alcance ou não das metas estipuladas de cima para baixo. Ao citar Gramsci, Giaretta (2022, p. 346) assevera que “[...] toda relação que se quer hegemônica movimenta uma relação pedagógica, enquanto estratégia de conformação técnica e ética das massas à sociabilidade em curso [...]”, assim, a escola se torna o maior alvo do reordenamento neoliberal no que tange aos consensos da agenda capitalista.

Cabe aqui trazer uma consideração relevante a todo o processo de escolarização que permeia o direito à educação, amparado em lei pela CF (1988) em seu artigo Art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, n.p.). Percebe-se a contradição nos documentos que amparam as reformas das políticas educacionais em detrimento ao que está posto na CF de 1988, uma vez que são documentos que colocam em primazia a formação no espectro de competências produtivas pré-estabelecidas e voltadas à lógica mercadológica que vai de encontro ao pleno desenvolvimento do educando, tornando-se a educação um ativo do capital.

Em relação as avaliações em larga ressalta-se a questão da qualidade como escopo para controlar o sistema educacional, pois o processo que leva a esse mecanismo de regulação e controle está intrinsecamente relacionado a qualidade educacional. As reformas educacionais pactuadas nos princípios neoliberais tendem a dimensionar a qualidade da educação por meio de parâmetros pré-estabelecidos que permitem identificar a regulação dos sistemas educativos por meio das avaliações externas, e assim, determinam os critérios qualitativos e quantitativos sobre a ação escolar, não obstante, insere nesses locais o “[...] valor social competitivo” (Silva, 2017, p. 12). A autora ainda ressalta que nos ambientes educacionais “Essa prática vem sendo conduzida pelo currículo instrumental, pela verificação de conteúdos em testes padronizados e pela pressão sobre os professores para obter resultados, e gera uma qualidade restrita e restritiva, que compromete a justiça social na escola pública” (Silva, 2017, p. 12).

Os princípios gerenciais na/da educação, na esfera neoliberal e, determinados pelos organismos internacionais, adotam o viés meritocrático para mensurar o processo educativo dentro dos parâmetros de eficácia, competitividade e produtividade que, como vimos no início deste trabalho, coadunam com o interesse do capital na formação da massa de trabalhadores doutrinaados na ideologia da hegemonia dominante, ou seja, “[...] a educação destina-se à

formação de trabalhadores para as necessidades imediatas da economia” (Libâneo, 2018, p. 48).

As políticas educacionais buscam moldar a educação de acordo com as referências do mercado, o que resulta na subordinação das finalidades educativas à padronização dos princípios ideológicos supranacionais. Isso visa regular os sistemas educacionais com base em critérios de produtividade. Libâneo (2018, p. 48) pontua que “[...] os resultados das avaliações externas são usados para gerenciamento das escolas e professores, transferindo-lhes a responsabilidade por esses resultados”, de fato, os resultados são racionalizados desde fora atendendo às demandas dos organismos multilaterais, tendo como indicador a qualidade, como pressuposto da narrativa externa para produzir um conceito no âmbito da regulação dos sistemas educacionais.

Libâneo (2018, p. 50) salienta que:

[...] finalidades educativas e critérios de qualidade são definidos com base no modelo da racionalidade econômica, que incide de modo direto ou indireto no planejamento das políticas educacionais, na legislação educacional, no currículo, nas formas de organização e gestão da escola, nos professores em suas condições de exercício profissional: pela precarização e intensificação do seu trabalho, pela pressão para acatarem conteúdos pré-definidos externamente, pela perda de autonomia e pela desvalorização do seu trabalho que fica reduzido ao treinamento dos alunos para os testes padronizados.

Nessa mesma direção, Freitas (2018, p. 37) pondera que:

[...] imaginando ‘consertar’ as escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares, secundarizam a importância das variáveis extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças na sua educação. Tal postura advém da recusa de levar em conta restrições estruturais no processo educativo e da concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de ‘tornar o professor (e a escola) o único responsável’ pela aprendizagem e uma vez tendo identificado ‘o responsável’, promover políticas e ‘responsabilização verticalizadas’ como forma de pressioná-lo.

O processo de responsabilização das escolas, gestores, professores e alunos em relação as avaliações externas, subscreve o alinhamento das instituições escolares – e seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) – as demandas das matrizes de referência destas avaliações e, como já mencionado, o currículo que antes pertencia a escola, assim como a organização do trabalho pedagógico passa a responder ao estreitamento dos conteúdos e aprendizagens às competências e habilidades padronizadas em testes, considerados essenciais

para o desenvolvimento do educando em cada etapa da educação básica, desta forma, passam a ser documentos orientadores das práticas pedagógicas no ambiente escolar.

Freitas (2014) já apontava as proposições das avaliações externas e os processos de responsabilização como uma pedra angular, em que as médias de desempenho dos estudantes nos exames nacionais e internacionais, com a divulgação nas mídias, passariam a exercer referência à boa educação. Visto dessa forma, pondera-se que diante desse aspecto as observações se detêm nas médias, pois “[...] descem ou sobem e não se as formas de organização das práticas pedagógicas das escolas evoluem em direção a concepções avançadas de educação e de participação social da juventude” (Freitas, 2014, p. 1088).

A disputa em torno à escola pelos reformadores empresariais da educação reforça a função das avaliações externas que, de acordo com Freitas (2014, p. 1093, grifos do autor) dá centralidade a mesma na “[...] *indução da padronização* como forma de permitir o fortalecimento do controle não só sobre a cultura escolar, mas sobre as outras categorias do processo pedagógico [...]”.

Em conformidade com as demandas das matrizes de referência das avaliações em larga escala, os efeitos intraescolares são definidos para atenderem aos interesses extraescolares. Tais considerações nos levam a ratificar o esmorecimento das relações escolares com uma reflexão crítica sobre a educação e o esvaziamento do trabalho pedagógico exercido na escola em função da formação do cidadão crítico reflexivo.

Na dinâmica vigente o esforço dos organismos hegemônicos em adaptar a escola a estrutura produtivista empresarial aprofunda a meritocracia, a responsabilização e a associação dos sistemas educacionais às novas tecnologias educacionais.

Em relação ao direito à formação, Freitas (2014, p. 1090 - 1098, grifos do autor) reitera que:

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o ‘básico’ expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o *domínio que é considerado ‘adequado’ para uma série escolar nas disciplinas avaliadas* – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e *não o currículo prescrito, a base nacional comum*, que definem o que será considerado como ‘básico’. [...] As avaliações externas, portanto, têm consequências não controladas dentro das escolas e suas salas de aula e constituem parte de uma cadeia de ações que afeta a vida de professores, estudantes, diretores e pais de alunos. Nesse processo rompem-se importantes pressupostos da relação e da confiança entre profissionais e entre estes e seus estudantes.

Entende-se, pelos reformadores, que a educação, como meio de compensação das desigualdades – como é proferido em seus discursos – deve ofertar o direito ao aprender, o básico, a formação do indivíduo no escopo dos processos que serão necessários para o acesso ao mercado de trabalho. Nesse processo, as avaliações em larga escala justificam a necessidade de classificar e padronizar as escolas mediante matrizes de referências condicionadas à estas avaliações externas.

O objetivo destes mecanismos de controle é tornar a educação uma mercadoria, sendo um instrumento de fornecimento de mão de obra à máquina produtiva. Essa relação em que o trabalho é subordinado ao capital reflete também a ideia de que a educação deve ser igualmente subordinada, sendo vista como um ativo do capital (Giaretta, 2022).

Para manter os controles político e ideológico da escola, os reformadores buscam por meio da desmoralização dos profissionais da educação e do próprio estudante, o culpabilizando por seus fracassos, privatizando a educação e tirando a responsabilidade do Estado sobre o cenário educacional brasileiro, e assim, abrindo espaço para as empresas dominarem o campo educacional.

É notório que o movimento empresarial se baseia na organização do trabalho privado para engendrar indicadores de qualidade no ambiente escolar a fim de obter o controle sobre os sistemas educacionais, sendo processos que se assemelham a abordagem verticalizada ancoradas na lógica empresarial.

[...] os reformadores visam a implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um status quo modernizado. O objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do ‘direito social’ e sua inserção como ‘serviço’ no interior do livre mercado, correntemente com sua concepção de sociedade e de Estado (Freitas, 2018, p. 41-42).

Ainda segundo Freitas (2014, p. 1099):

A sala de aula e a escola não são uma linha de produção sobre a qual pode-se cravar uma série de relógios que indicam se a produção está sendo feita segundo as metas ou se está havendo ‘desvio’. Muito diferente disso, a escola e a sala de aula se assemelham a uma rede de relações multilaterais que não deve sofrer interferências não planejadas de fora, e na qual as ações devem ser acordadas, ou seja, negociadas entre os variados participantes do

processo. Ações não planejadas de fora para dentro destroem a confiança relacional vital para o desenvolvimento de um trabalho que é antes colaborativo entre seus participantes. A ideia de concorrência que orienta os negócios dos empresários e que se expressa no ‘premiar, punir e corrigir os desvios da meta’ não é boa para a educação, simplesmente porque esta não é uma atividade concorrencial.

A relação trabalho e educação é histórica e se define na relação com o modo de produção capitalista em cada sociedade, sendo duas práticas sociais inerentes à formação humana. A escola surgiu da necessidade de reprodução e organização das ideias, dos conhecimentos e valores da classe burguesa, porém, é um espaço de disputa da classe dominante com a classe dominada, no âmago das relações trabalho e educação. A escola é vista como uma extensão do mercado, pois “Trata-se de ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar na função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento, pensado pelas classes dominantes” (Frigotto, 2015, p. 231).

No decorrer da história, a formação da classe subalterna estava arraigada no controle ideológico da classe dominante, portanto, não se mudaram muitas coisas das primeiras manifestações educacionais para o que estamos presenciando com as reformas da educação, pensadas e implementadas pelos reformadores empresariais. A luta para superar as relações sociais capitalistas pela classe trabalhadora ainda é latente e, a educação, ainda é um meio de resistência desta classe.

A educação, no contexto das reformas educacionais pactuadas com a sociedade capitalista, torna-se instrumento da expansão do sistema hegemônico e legitima o interesse da classe dominante no processo de acumulação de capital. “Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é o mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema” (Sader, 2008, p. 15). Em contribuição às considerações, Frigotto (2015, p. 242) ressalta a questão da educação escolar como um capital humano “[...] ‘fator’ fundamental para sanar as desigualdades entre nações, grupos sociais e indivíduos”. É nesse sentido que se instaura a regulação e usurpação do saber, historicamente produzido, em primazia ao sistema capitalista que controla e padroniza a educação na perspectiva político-econômica.

Tal conjuntura, em conformidade com a política de reforma educacional da BNCC, promulgada pela Lei nº 13.415/2017, não só posiciona a educação escolar nas demandas neoliberais, como assevera a padronização do currículo que passa a responder por matrizes de referências alinhadas as avaliações em larga escala, e tem como escopo, competências e habilidades vinculadas a agenda gerencial.

A lógica de avaliação, dentro deste contexto, está pautada na produção, na capitalização do ser humano que passa a responder como um capital humano, com a premissa do aluno produtivo, do professor e da escola dentro dos padrões e metas estabelecidos pela produtividade e concorrência, ou seja, o que deveria ser um processo de análise para estabelecimento de parâmetros e diagnósticos acaba sendo de julgamento e punições.

Assim, as avaliações em larga escala se baseiam principalmente em critérios quantitativos em vez de qualitativos, o que leva à perda de foco na aprendizagem. Como resultado, a educação escolar é progressivamente influenciada pela meritocracia advinda dos agentes do capital e é regulamentada externamente pelas políticas do mercado global.

Enfim, mediante todo o contexto de reformismo educacional brasileiro, desde 1990, o que se vê são reformas que incidem de políticas públicas engendradas na lógica produtivista dentro de um discurso ideológico que produz narrativas buscando fundamentar as relações de trabalho dentro das mudanças estruturantes do capitalismo, e assim, padronizar a educação, justificando suas ações, via avaliações em larga escala, em que os indicadores da qualidade educacional, se tornam parâmetros destas políticas de regulação. Assim, trata-se de adequar a função das escolas às exigências procedentes do mundo do trabalho, ou seja, à subordinação controlada da classe dominante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises, que ao longo deste texto foram preponderantes para esta pesquisa, buscaram atender os esforços em compreendermos como a relação entre as políticas de avaliação educacional em larga escala e a centralidade conferida as reformas curriculares no sistema educacional brasileiro disciplinam as intencionalidades educacionais a partir de indicadores padronizados e predefinidos nos marcos da regulação e das demandas de mercado para a educação. Nessa direção, fez-se necessário entender a relação dialética entre trabalho/educação dentro de um contexto histórico de redemocratização brasileira, e assim, estabelecer os condicionantes que apontam as reformas curriculares pactuadas às demandas dos organismos hegemônicos que conferem ampla aderência à implementação da ideologia de mercado no âmbito educacional.

Face a racionalidade hegemônica nas relações institucionais, ancoradas às novas demandas das relações produtivas, é notório destacar que as reformas educacionais que incidem das políticas neoliberais respondem aos interesses da classe dominante que, neste estudo, buscou-se evidenciar pelas políticas de controle e regulação, com forte aceno à reforma curricular promulgada pela Lei nº 13.415/2017 que instituiu a BNCC e as avaliações em larga escala, pautada na lógica de produção, revelando que tais mecanismos de padronização-parametrização e controle, via avaliações externas à escola, concernem no disciplinamento do sistema educacional brasileiro às exigências da gestão gerencial do trabalho.

No contexto das políticas públicas, sob forte incidência dos organismos multilaterais, impõem-se modelos de políticas curriculares centralizadas por matrizes de avaliação por competências e habilidades demandadas pelo mercado de trabalho, que respondem à sociabilidade neoliberal. Esse modelo passa a estruturar a organização das matrizes curriculares nas redes educacionais.

Destacamos que o objetivo geral foi analisar a relação entre política de avaliação em larga escala e a política curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de forma articulada às demandas de padronização da oferta educacional no âmbito da agenda neoliberal do Estado brasileiro. Cabe ressaltar que mediante as considerações dos autores, e com base nas legislações pesquisadas, pode-se aferir que, orientadas pelo ideário mercadológico, as reformas educacionais acima citadas reafirmam a centralidade das políticas neoliberais no

escopo do disciplinamento educacional, e assim, figuram obedientes às demandas vinculadas aos reordenamentos das relações produtivas alinhadas a atual ordem econômica mundial.

Como mencionado, para o desenvolvimento inicial desta pesquisa, os primeiros esforços para posicionar a problemática indicada neste texto se deram na pretensão de compreender como a relação entre as políticas de avaliação educacional em larga escala e a centralidade conferida às reformas curriculares no sistema educacional brasileiro disciplinam as intencionalidades educacionais a partir de indicadores padronizados e predefinidos nos marcos da regulação de mercado para a educação. Buscou-se, então, estabelecer objetivos específicos que corroborassem com as análises e compreensão da pesquisa no âmbito da construção histórica do ordenamento político-econômico sobre as políticas educacionais.

Na primeira seção foram analisadas, no contexto histórico, aspectos da sociedade urbano-industrial e o processo de racionalização científica do trabalho em que a relação trabalho-educação esboça os mecanismos de controle da classe burguesa sobre a classe trabalhadora. O trabalho, como modo de produção capitalista, passa a se subordinar aos interesses do capital, determinado pela reprodução privada, e nesse processo, a alienação e o estranhamento são partes inerentes do trabalhador que não se reconhece no produto de seu ofício. É nesse processo que se estabelece a relação de dependência com o capital e a redução da identidade do trabalhador a funções meramente reprodutivas.

Nessa vertente, outro aspecto abordado no texto retoma o trabalho como apêndice da máquina, que a partir século XX com traços do taylorismo, fordismo e toyotismo, traz um novo modelo de racionalização a este contexto. Taylor desenvolveu um método científico para aumentar a eficiência e produtividade no interior das fábricas que provocou a divisão do trabalho, separando as atividades intelectuais das atividades manuais, bem como, quem gerencia e controla o trabalho e quem o executa, ou seja, o trabalhador.

A principal característica do taylorismo estava centrada no controle das fases de produção, submetendo os trabalhadores a competição e homogeneização, sendo meros executores de tarefas. Podemos observar este modelo gerencial, no que tange a educação, nas reformas educacionais que abarcam a educação brasileira desde 1990, visto que, é neste escopo de competição, homogeneização, gerencialismo e gratificação pela execução das atividades em menor tempo e controle de fases, que se perpetuam os modelos educacionais em vigência no Brasil.

Centrado no sistema de acumulação, Ford inaugurou a indústria de massa, intensificando a exploração da força de trabalho pela linha de montagem automática nas

fábricas. Tal conjuntura assevera a exploração do trabalho, ou seja, a mais-valia o que representa a disparidade entre o que se produz e o que se ganha pela produção, como forma de usurpação do trabalho não pago. Tanto Taylor, como Ford, expandiram a produção nas demandas do sistema capitalista e extraíram do trabalhador o seu saber-fazer, formado na nova configuração de produção burguesa.

A educação, nesse novo modelo de produção, responde pela fragmentação dos saberes, buscando-se novas competências ao novo modo de viver e adequando-as às concepções de mundo da classe dominante. Vale ressaltar que o projeto de educação no sistema taylorista-fordista estava baseado no tecnicismo, com foco na formação profissionalizante com vistas à mão-de-obra assalariada.

Buscamos evidenciar a crise do sistema taylorista-fordista, cujo período de acumulação de capital dá sinais críticos de estagnação. Fatores como a queda da taxa de lucros; esgotamento do padrão de acumulação, marcado pelo alto índice de desemprego; concentração de capitais pela fusão entre empresas monopolistas e oligopolistas e a crise do Estado de bem-estar – *Welfare State* – acarretaram a crise fiscal do Estado capitalista, ou seja, a crise do sistema de metabolismo do capital.

Conforme se discorreu, o processo de reestruturação do capital se deu, também, pelo domínio técnico-científico, alcançando novas formas de precarização da força de trabalho que viabilizam as práticas de exploração, principalmente, dos países dependentes. Neste processo, as lutas e ações dos operários não foram suficientes para combaterem a hegemonia dominante, o que de fato ocorreu, servindo para a reorganização do capital mediante a apropriação da polivalência do trabalhador que passou a responder como economia de escala humana.

Destacamos também o modelo de sistema produtivo Toyotista, que em relação a expropriação da força de trabalho, contribui com a intensificação da usurpação da capacidade laboral do trabalhador com a implementação de plataformas tecnológicas, incorrendo-se assim, a um trabalhador mais flexível e qualificado no âmbito das novas tecnologias digitais.

A tecnologia é fundamental no processo de reestruturação do modo de produção capitalista, adequando o trabalhador às premissas do trabalhador polivalente, ou seja, àquele que executa várias funções ao mesmo tempo, sendo multifuncional. Assim, este processo evidencia o esforço em demonstrar como a educação, dentro dos pressupostos da Teoria do Capital Humano, concebe ao indivíduo a responsabilização por sua própria formação e empregabilidade. A educação, passa, com esse cenário, a ser um investimento, um negócio,

que retorna ao indivíduo como capital, desta forma, as reformas da educação mediante os mecanismos de flexibilização, padronização e controle via mercado, adestrada aos imperativos empresariais, estão à mercê da falácia.

Na segunda seção desta pesquisa, evidenciamos o papel do Estado no neoliberalismo, que responde aos interesses da classe dominante. Surge com o acordo de Bretton Woods, pelo FMI e o BM, numa tentativa de encontrar uma saída para a crise do capital nos anos de 1970, sendo uma estratégia político-econômica que defende a intervenção mínima do Estado. O neoliberalismo defende a liberdade econômica na dissociação entre o poder político e o poder econômico, ou seja, o individualismo econômico - o livre mercado. As transformações no mundo do trabalho, recorrentes do projeto neoliberal, repercutem na exploração da classe-que-vive-do-trabalho.

No Brasil, o neoliberalismo ganhou aderência no governo de Fernando Collor de Melo, se intensificando no governo de FHC, bem como ao se tornar signatário do Consenso de Washington (1989), ao pactuar acordos com os organismos internacionais. Com a redemocratização nacional a economia brasileira abriu-se ao capital internacional e intensificam-se as referidas reformas do Estado. Aqui, buscamos dar ênfase às reformas educacionais, que diante do contexto neoliberal, apresentam-se como salvacionistas, enquanto instrumentos fundamentais para promoverem o crescimento econômico e reduzirem as desigualdades sociais, passam a ser objetivos ideológicos de disputa das organizações internacionais e nacionais.

Dentro dos marcos legais, pontuamos a CF (1988) e a LDB/1996, que não rompem com as ideologias consensuadas nos acordos com os organismos multilaterais, mas sim, refletem a parceria com estes movimentos nas chamadas reformas curriculares alinhadas aos princípios da competitividade, eficiência, produtividade e eficácia, conceitos resultantes do movimento fabril.

Também destacamos os esforços políticos de parametrização da educação via reforma curricular dos PCN, material orientador de conteúdos direcionado aos professores. O Estado conserva e reproduz os consensos da classe dominante a partir da indução de propostas e métodos que acomodam o projeto de sociabilidade burguesa, adequando, assim, a educação com foco na reestruturação produtiva. Nesse cenário, as avaliações em larga escala ganham viabilidade sendo instituídas ao sistema nacional de avaliação brasileiro.

A seção 3 buscou-se evidenciar a lógica de padronização, parametrização e controle das políticas educacionais brasileiras via reformismo curricular e, em conformidade com os

princípios do mercado, identificar os mecanismos de padronização das/nas Avaliações em Larga Escala que, têm como foco, aferir a qualidade da educação por meio de avaliações externas à escola. Assim, compreende-se que estes testes padronizados de verificação da aprendizagem, isolados do contexto educacional, em que o educando está inserido, e, pautados nas demandas dos organismos externos, tendem a ser mais um meio de regulação dos sistemas educacionais brasileiros centrados nas políticas neoliberais.

Na quarta seção, destacamos a avaliação no contexto mercadológico pertencentes às propostas gerenciais como mecanismos de controle do processo educacional, por meio de testes padronizados. Dentre os instrumentos de controle do sistema educacional brasileiro, via avaliações em larga escala, apontamos o SAEB, ENEM e o SINAES, contudo, mesmo não sendo nosso objeto de pesquisa, sofre grande influência das organizações externas e está atrelado à orientação dos aparelhos hegemônicos para cooptação e gerenciamento deles no que tange a produção de conhecimentos no escopo da formação para o mercado de trabalho. Tais mecanismos de mensurações na educação se orientam por matrizes de referências constituídas de fora para dentro, como constatado, sendo instrumentos de coerção.

Ao longo desta pesquisa, foi possível perceber a incidência das organizações da sociedade civil nas ações governamentais relacionadas à educação, sendo a Fundação Lemann um exemplo. Essa organização além de estar imbricada no movimento TPE, apresentado aqui como uma iniciativa que está por traz da elaboração e implementação da BNCC, juntamente com algumas autarquias do governo, atua na esfera das políticas neoliberais e dotam políticas centralizas na esfera econômica.

Há um esforço nesse trabalho em demonstrar como o movimento empresarial intervém nas políticas públicas, em especial, na educacional, inserindo a lógica de mercado nas instituições escolares via padronização, parametrização e controle do currículo, por meio de materiais didáticos e formações de professores (inicial e continuada), além da regulação do sistema por meio de avaliações em larga escala.

As reformas educacionais e as políticas de controle têm impactos na responsabilização docente e confere um certo disciplinamento na relação do trabalho/trabalhador. Deixa-se o trabalho intelectual, para responder ao trabalho técnico. Estas políticas de padronização e controle educacional criam um distanciamento entre o trabalho e o produto de seu trabalho com consequências na produtividade.

Buscamos ressaltar que, a reforma curricular pactuada pela homologação da BNCC legitima as intencionalidades políticas-econômicas e ideológicas do capital sobre o sistema de

ensino brasileiro, e sob a narrativa da qualidade educacional, justificam a predominância da classe empresarial na interlocução com o Estado em relação às reformas desse segmento. Assim, reconhecemos, portanto, que as funções dos sistemas escolares, sempre estiveram atreladas à subordinação das demandas do capital, seja via reformas educacionais, ou regulação e controle via avaliações externas.

Não cabe, aqui, apenas compreender a expressão das Matrizes de Avaliações em Larga Escala e da BNCC, não em si próprias, mas poder localizá-las ao longo de uma tradição recente das relações estruturantes da economia política, por isso a relação trabalho/educação, que é um conjunto de intencionalidades que veio se constituindo nas formas de como produzimos o modelo social ao longo do tempo, em que vai fazendo parte deste modelo de racionalidade. Assim, a ideia de padronização, parametrização e controle, explícita no sistema educacional brasileiro, reproduz as relações que fomos produzindo: política, econômica, social, de trabalho e educação.

As análises na pesquisa mostraram que quando o modelo de sociabilidade burguesa capitalista se apropria do trabalho, confere a ele uma certa disciplina, e, começa a reduzir o trabalho a condição de empregabilidade, de forma precarizada. Dessa forma, parece que a educação flerta com uma espécie de “preparação” das pessoas para conviverem com a relação simplista da relação apropriada do trabalho pela sociedade capitalista. Assim, a crítica está na condição que começa a se dar na escola a este movimento, na necessidade de se produzir consensos, ampliando a ideia de regulação e controle.

De modo geral, a pesquisa revelou que a relação entre trabalho e a educação, no contexto das classes sociais, tende a refletir os interesses da classe dominante devido às constantes reformas que impactam diretamente o cenário educacional. Essas reformas, orientadas pelos interesses do mercado, transformam a educação em um setor altamente lucrativo, favorecendo as privatizações e a ideologia do capital humano, ademais vão na contramão das políticas inclusivas.

Como contribuição, a pesquisa sugere que é necessário reavaliar as reformas educacionais para garantir que elas não sejam, exclusivamente, orientadas pelos interesses do mercado e da classe dominante. Ao invés disso, devem focar no atendimento às necessidades de todas as classes sociais, promovendo uma educação pautada na valorização, no desenvolvimento e formação integral dos estudantes. Nessa perspectiva, acreditamos que ainda há muito o que discutirmos sobre as avaliações em larga escala e as reformas curriculares, com atenção especial, à BNCC.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S; DOURADO, L. F. (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2003.

ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

BERNARDI, L. M.; ROSSI, A. J; UCZAK, L. H. Do movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do estado.» (PDF) **XANPED SUL**, Florianópolis, 2014.

BERNARDI, L. M.; UCZACK, L. H.; ROSSI, A. J. **Relações do Movimento Empresarial na Política Educacional Brasileira**: a discussão da Base Nacional Comum. Currículo Sem Fronteiras, v. 18-n.1, p. 29, 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/bernardi-uczak-rossi.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2022.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) em Autarquia Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, 15 mar. 1997, edição extra.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-deatuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL, **Saeb 2001**: novas perspectivas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2001.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. **Histórico**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exameseducacionais/saeb/historico>. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. **Exame Nacional de Cursos (Provão)**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/iniciativas-descontinuadas/provao>. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL, Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 114 p. 16, 18 jun. de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. de 2024.

BRASIL. Resolução nº CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 245, p. 41-44, 22 dez. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 87-90, 10 de fevereiro de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.126p.

CAETANO, M. R. As disputas na construção da Base Nacional Comum Curricular: anotações em torno do conteúdo da política educacional. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1–24, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.20446.014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20446>. Acesso em: 17 dez. 2023.

CANDIOTTO, C. Neoliberalismo e Democracia. Princípios: **Revista de Filosofia (UFRN)**, [S. l.], v. 19, n. 32, p. 153–179, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/7568>. Acesso em: 23 jul. 2023.

CARVALHO, M. C. A. de; SILVA, M. S. da. Percurso do Saeb no Brasil: história e debate. **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas – TO – v.9, n.03. fev. 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/6690>. Acesso em: 20 de ago. 2023.

CERQUEIRA, J. B. A. de. Uma visão do neoliberalismo: surgimento, atuação e perspectivas. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 39, p. 169 – 189, jul./dez. 2008.

COSTOLA, A.; BORGHI, R. F. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp3, p. 1313–1324, 2018. DOI: 10.22633/rpge.v22iesp3.11889. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11889>. Acesso em: 9 dez. 2023.

DELGADO, R. M. **O IFMS de Três Lagoas/MS e a (re) configuração dos cursos Técnicos no Brasil**. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, MS, 2021.

FALLEIROS, I. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Construção de uma Nova Cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 209-235.

FERNANDES, C. de O. **Avaliação, currículo e suas implicações - projetos de sociedade em disputa**. Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, jul./dez. 2015.

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

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Educação & Sociedade [online]. 2014, v.35, n. 129. Disponível em: ISSN 0101-7330. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Acesso em 23 out. de 2022.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, G. Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In.: FAZENDA, Ivani. (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 69-90.

FRIGOTTO, G. **Novos fetiches mercantis da pseudo-teoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio**. Rio das Ostras, 2013. Disponível em: <https://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/O-rejuvenecimento-da-teoria-do-capital-humano-no-contexto-do-capitalismo-tardio.pdf>. Acesso em: 26 de out. de 2022.

FRIGOTTO, G. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 1, n. 20, junho/dezembro de 2015.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educação & Sociedade [online]. 2003, v. 24, n. 82. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S010173302003000100005>. Acesso em 23 nov. 2022.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. Disponível em: <https://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf>. Acesso em 14 de jul. de 2023.

GIARETA, P. F. **Fundamentos político-pedagógicos da BNCC: considerações sobre o Estado educador e a produção de hegemonia**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 6, e2118187, p. 1-17, 2021.

GIARETA, Paulo. Fioravante. **A BNCC E O Reformismo Curricular no Brasil no Contexto da Agenda Neoliberal**. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 29, n. 1, p. 339–356, 2022. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/18984>. Acesso em: 15 jun. 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, A. **Americanismo e Fordismo**. Tradução Gabriel Bogossian. São Paulo: Hedra, 2008.

HADJI, C. **A Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo: história e implicações**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2012.

HUNTZINGER, J. **As raízes do lean**. 2005. Disponível em: lean.org.br/artigos/97/asraizes-do-lean.aspx. Acesso em: março de 2023.

HYPOLITO, Á. M.; JORGE, T. **OCDE, PISA e avaliação em larga escala no Brasil: algumas implicações**. Sisyphus Journal of Education, Lisboa, v. 8, p. 10-27, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5757/575764328002/html/>. Acesso em: 18 de out. de 2022.

INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **XI Anped Sul – Reunião Científica da Anped: educação, movimentos sociais e políticas governamentais**, UFPR, Curitiba, 24-27 jul. 2016. [Eixo 21 – Educação e trabalho: trabalho encomendado]. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-e-Trabalho.pdf>. Acesso em 20 de mar. 2023.

- KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, trabalho e educação**, v. 3, p. 77-96, 2002. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/exclusao_includente_acacia_kuenzer.pdf. Acesso em: 10 de março de 2023.
- LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004. xxi, 324p.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10ª. Ed., São Paulo: Cortez, 2012.
- LUIZ, L. H. de T. **Os impactos do neoliberalismo no ensino superior privado no Brasil**. 2013. 83 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2013.306>.
- MARTINS, A. S. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil Contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.
- MARTINS, T. R. M. **Avaliação da aprendizagem em matemática sob a perspectiva de pedagogas egressas do programa de residência pedagógica (PRP)**. Tese (Doutorado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Norte do Paraná, 218 fl, 2023.
- MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro 1: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARX, K. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MBNC. **Necessidade e Construção de uma Base Nacional Comum**. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Necessidade-e-construcao-Base-Nacional-Comum.pdf>. Acesso em: 27 de setembro de 2023.
- SADER, E. A educação para além do capital. In. MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Iza Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOVIMENTO pela Base Nacional Comum. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 12 jun. 2023.
- NEVES, L. M. W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org). **A Nova Pedagogia da Hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 85-125.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2006.

ROSA, L. O da.; FERREIRA, V. S. A rede do movimento pela base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular brasileira. **Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 2, p. 115-130, 29 nov. 2018.

SAVIANI, D. **O plano de desenvolvimento da educação**: análise do projeto do MEC. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 ago. 2022.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], n. 24, 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc Campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 28 jun. 2023.

SAVIANI, D. O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a Rbep. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 93, n. 234, p. 291-322, ago. 2012. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812012000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 jun. 2023.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação** , n. 4, 9 ago. 2016.

SILVA, G. da; CARVALHO, D. **A cultura da avaliação e da responsabilização nas reformas educacionais pós-1990**. Educação em Foco, [S. l.], v. 24, n. 44, p. 397-421, 2021. <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5867>. Acesso em: 20 dezembro de 2022.

SILVA, M. A. da. **O Consenso De Washington e a Privatização Na Educação Brasileira**. Linhas Críticas, vol. 11, núm. 21, julho-dezembro, 2005, p. 255-264. Universidade de Brasília. Brasília, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193517360006>. Acesso 20 de ago. de 2022.

SILVA, A. V. M. da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 197-209, 2016. DOI: 10.20396/rho.v16i70.8644737. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737>. Acesso em: 21 set. de 2022.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. Qualidade total em educação: ideologia administrativa e impossibilidade teórica. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 1, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71755>. Acesso em: 16 jul. 2023.

SHIROMA, O. E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

VIEIRA, M. G.; GIARETA, P. F. A Pedagogia da Hegemonia em Gramsci no contexto da Sociedade Capitalista Contemporânea: Aproximações Teóricas. Revista ENSIN@ UFMS, Três Lagoas, v. 4, número especial, p. 15-28. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Associados Efetivos. 2018. Disponível em:
<https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 25 jul. 2023.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 73, p. 769–792, out. 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KnxbVPCbHDBHKzHXwh66vkz/#>. Acesso em 09 de jul. de 2023.