



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CAPITALISMO e A ESTRATÉGIA DAS AVALIAÇÕES ESCOLARES EXTERNAS

Susana Schneid Scherer

Mestre em Educação Física Universidade Federal de Pelotas

E-mail: susana_scherer@hotmail.com

Resumo

Ensaio com objetivo suscitar perspectivas para justiça e democratização da formação escolar no Brasil. Tendo como base metodológica o corte qualitativo e o aporte de linhas investigativas macrosociais das políticas educacionais, busca-se elucidar a situação socioeconômica mundial até chegar ao tomo brasileiro. Neste passo, elucidam-se as reflexões capitais contemporâneas nacionais e os seus impactos, através de corporações empresariais, pela sistematização de testagens externas e padronizadas, tais como SAEB, ENEM e PISA, conduzindo uma Agenda nacional às escolas e determinadas (im) potências formativas.

Palavras-chave: Estratégias capitais. Agenda escolar. Avaliações em larga escala.

APRESENTANDO A PROBLEMÁTICA.

O capital surge da criação dos homens quando deixaram de produzir o básico para si e descobriram o lucro e a produção de riqueza pelas trocas/dinheiro, avançando, fortemente, na Industrialização e, paulatinamente, cindindo a sociedade em duas partes: uma classe burguesa dominante e outra dominada de proletários (MARX, 2003). Daí pra frente o capitalismo se impôs como o sistema metabólico para propagação da dominação e exploração sócio-capital (MESZÁROS, 1997), tornando-se características suas habilidades como sobreviver, competir, ganhar dinheiro, ter flexibilidade de ajuste, etc. em substituição àqueles valores para manutenção do tecido social (quer sejam justiça, solidariedade, etc.).

No capitalismo, conforme Harvey (2013a) “[...] o dinheiro é o significante do valor do trabalho” (p.99), logo, “o próprio dinheiro como representação do poder na sociedade capitalista, se torna objeto de luxúria, de ambição e de desejo” (p.100). Tal adjacência vem assumindo patamares, na passagem secular XX para XXI com a globalização¹ e os modos neoliberalizadores da Qualidade Total, elevando, como jamais se vivenciou de devastação, consumo, destruição ambiental, além do esfarelamento da ideia de sociedade em vista da

¹ Nomenclatura síntese da universalização produtiva, mercantil e financeira, de revolução tecnológica e expansão comunicativa, fenômeno até agora dominado pelo capital (KOHAN, 2013).



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

crescente privatização, uma vez que, “você não tem nenhum direito. Você é responsável por você mesmo, responsável por seus próprios cuidados médicos, sua educação, sua moradia, e não pode esperar o Estado” (HARVEY, 2013b, s/p). Neste seio, a própria “educação é, ela mesma, uma mercadoria [...]” (SADER, 2005, p.1).

Meszáros (2008) postula: para saber o lugar da educação em uma nação basta olhar os princípios econômicos que lhe regem. Observando, então o Brasil, como um país grandes dimensões que busca desenvolvimento despontando com uma aquecida que permite a disputa no *ranking* dos mais ricos do globo, mas com o maior grau de desigualdade continental, onde nunca houve melhoras sociais (SADER, 2012). E ainda os governos petistas (de Lula, Gestão PT 2002-2006; Reeleição 2006-2010 a Dilma, Gestão PT 2011-2014; 2015 em ação) apontando melhorias, suas perspectivas ficam rasas, pelo não rompimento neoliberal (ANTUNES, 2004). Assim, a aclaração do tomo brasileiro, amplamente submerso às exigências produtivas e econômicas capitais do tipo neoliberal vem conduzindo à contemplação de relações entre o cenário socioeconômico e a educação escolar, pois, na medida em que as nações objetivam participar da concorrência econômica global são buscadas moldações para a sociedade almejada, e a escolarização, o grande bem público de formação humana, ganha “função” basilar. Nas estratégias para alinhavar o caminho formativo contemporâneo, em formas sem resistência e contrariedade, ecoam testagens externas, em tipo larga escala, em nível nacional e internacional que, consolidadas por grandes empresas mercantis, estruturam uma Agenda Educativa (em nível de conteúdos e conhecimentos) a ser aferida para balizar a “qualidade” do ensino. Diante disso, percorre-se nesta reflexão buscando os efeitos de tais sobre a escola pública.

O PERCURSO METODOLÓGICO.

Investigativamente se adotou a perspectiva qualitativa, contrapostamente ao viés quantitativo, “[...] caracterizada, essencialmente, pela obtenção de dados a partir de um pequeno número de casos sobre um grande número de variáveis” (STAKE, 1982, p.20), isto é, horizonte onde se privilegiam a eleição de eventos/casos de interesse ao invés de variáveis para estudo e ainda que se faça uma delimitação prévia de pontos de referência, os focos são momentos, lugares e pessoas em constante movimento. Não obstante, são focadas mediações “entre o campo da particularidade e sua relação com uma determinada



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

universalidade” (FRIGOTTO, 2011, p. 236-7), entendendo a necessidade de uma concepção macrodinâmica, especialmente em nações em desenvolvimento, como o Brasil, onde se objetiva a “transformação da essência da realidade social” (TRIVIÑOS, 1995, p.14),

Ball (2009), Mainardes (2013) e Bernstein (SANTOS, 2003) foram eleitos como nortes investigativos por partirem da materialidade da formulação, implementação e experimentação das políticas educacionais para vislumbrar efeitos em padrões de justiça social. Para Bernstein (SANTOS, 2003), a escola como substrato social, “reflete imagens que são a projeção da hierarquia de valor, valores de classes” (p.25), e (re) produz uma série de injustiças sociais, próprias da lógica capital, manifestas em textos educacionais, compondo mensagens, claras e ocultas, para controle social. Então, embora uma política seja uma ação, essencialmente, “material”, coexistem dimensões, para além do que se efetiva no chão-escolar, que interferem, diretamente, resultando em que as políticas não tenham um processo linear e neutro da teoria à prática pedagógica, e, ou do ideal prévio ao que efetivamente se executa. Assim, Ball (2009), apresenta um ciclo tricontextual formado por um contexto de influência, da produção do texto, afora da prática da política, onde, “cada um apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolvem disputas e embates específicos”, mas no âmbito político-educacional não são vistos de forma alguma como estanques ou lineares, e sim de modo interdependente (MAINARDES, 2013, p.97).

UM OLHAR SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS.

Entre as testagens de larga escala levadas a efeito no Brasil o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) aponta como uma das principais, já que o teste serve de cálculo para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e no presente momento tem servido de Vestibular para acesso ao Ensino Superior. Em quatro de suas provas (INEP, 2015a), entre 2011 a 2014, encontrou-se uma sistematização de 180 questões, a Matemática como o campo do conhecimento com maior número de assertivas, em face da sua contemplação em uma área isolada, tendo 44 perguntas, seguida pelo Português (que junto de sua divisão Literatura ocupa 35 questões enquanto outros componentes da área de Linguagens, as Artes participam com uma média de três assertivas e a Educação Física com duas, além do Inglês/Espanhol com cinco questões). Na completude das demais



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

testagens que analisam a educação em nível nacional e internacional, vê-se um contorno parecido ao do ENEM no que se refere à valorização das disciplinas. Tanto o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o *Programme for International Student Assessment*² (PISA) contemplam apenas os conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática, sendo que o PISA avalia ainda as Ciências. Mas, certamente, o que se coloca como importante é que estas provas externas de larga escala (SAEB; ENEM; PISA) são todas gerenciadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao MEC e servem, desde 2007, para aferir via IDEB coeficientes sobre o ensino, promovendo, de fato, responsabilização e meritocracia em busca de melhores cifras; além do que, o arranjo da matriz do ENEM tem como base o desenvolvimento de competências e habilidades, procedimento que é também tônica constitutiva do SAEB e do PISA (MEC, 2011), enumerações, essas, fortemente, entrelaçadas ao anseio neoliberal (FREITAS, 2011).

Cumprir destacar, que não quer se negar de forma alguma a importância do destaque da Língua Portuguesa e Matemática, uma vez que tais componentes desenvolvem aprendizagens sumárias como ler, escrever, e fazer cálculos. Pretende-se, sim, refletir acerca da redução curricular, conseqüentemente, a uma formação humana dosada, especialmente, no EM vista pelo binômio Matemática/Português e que se modifica em determinados tempos históricos (como ora acontece com o Inglês). Depreendendo-se, por certo, as articulações entre as suas “escolhas” e um subsistema maior, que se vale, pontualmente, buscando contínua afirmação de seu poder via estratégias para regular escolas, como as avaliações externas fazem. Pois confluem para o condicionamento de grades currículo-escolares, no sentido de uma Agenda de Educação.

A posição de refuta da redução dos conhecimentos escolares, despreziosamente, a aprendizagens intituladas como “básicas”, decorre da compreensão que os ensinamentos, componentes e formas pedagógicas colocadas em prática conduzem a um “tipo” de formação, a serviço de determinações e interesses, que, em fato, pormenorizam o caráter formativo humano-cidadão, expropriando o acesso, aos mais altos níveis de saber científico e reflexivo, a grande faixa de pessoas, uma vez que no espaço público o lugar central em que se escolarizam. E o aprofundamento teórico para essa investigação permitiu

² O PISA é uma avaliação internacional organizada pela OCDE e aplicada a cada três anos a alunos de 15 anos de idade independente da série em que se encontram (INEP, 2015b).



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

“descortinar” as ações dominantes capitais interessadas na escola como meio de preparação e submissão para manutenção hegemônica capital. Uma das representações da lógica capital é observada no PISA organizado pela Organização de Desenvolvimento Econômico (OCDE), que o sistematiza segundo competências e habilidades promovendo disputas meritocráticas e responsabilizatórias por melhores notas, etc. Brooke (2012) cita o PISA como um dos maiores exemplos conduzido por organizações econômicas internacionais, uma vez que ele tem como pressuposto avaliar os países de modo igual por terem possibilidades idênticas de competir, e assim para alcançar níveis mais altos nesta prova, os países procuram modelos de currículo e métodos administrativos para poder competir entre si, em termos exclusivamente educacionais. Em face de que o ideário contemporâneo neoliberal subentende que, “o mesmo modelo servia para todos, já que todos usavam o conceito de globalizado como fator explicativo para a adoção das reformas e todas as reformas pareciam convergir para o mesmo objetivo de aumentar a competitividade global” (BROOKE, 2012, p.330), no campo educativo os sinais passaram a iluminar “uma espécie de comunidade cultural mundial que compartilha muitos valores, incluindo a integração, o progresso e a justiça social” (p.330).

Antunes (2009) elucida o advento do neoliberalismo como o “intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho” (p. 33), em resposta a crise de queda dos lucros da forma capitalista liberal taylorista/fordista³. Paulatinamente, o cenário de confronto da reestruturação produtiva com o processo de globalização econômica consolida a uma dinâmica de exigências mercantis em busca de cada vez mais qualidade com menor custo, o que unido ao novo paradigma tecnológico e apoiado essencialmente na microeletrônica cuja característica principal é a flexibilidade, resulta, enfim, na modificação da vida em todo o globo (KUENZER, 2013). A experiência japonesa da Toyota para uma produção “enxuta” diminuindo o número de funcionários e pedindo um trabalhador de novo tipo, polivalente, polissêmico, “mais qualificado, participativo, multifuncional” (ANTUNES, 2009, p.50) e capacitado para operar em torno de cinco máquinas diferentes, ganhou o

³ Kurz (1999) relata a emergência do taylorismo/fordismo quando o engenheiro norte-americano Frederick Taylor desenvolveu no começo do século XX a ‘ciência do trabalho’, empregada pela primeira vez em larga escala nas fábricas de automóveis de Henry Ford em tal ponto que não parou de se refinar, inculcando-se profundamente no corpo social ao longo daquele século. Assim, a partir de uma produção em massa visando à redução do tempo e o aumento do ritmo de trabalho, estruturou-se um trabalho centralizado, fragmentado e parcelar por meio do uso de uma esteira que caracterizou a “mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista” (ANTUNES, 2009, p.39).



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

mundo a partir da segunda metade do século XX e passou a servir como orientação aos objetivos neoliberais. E Gentili (1996) define o ideal neoliberal no processo duplo dinâmico de construção hegemônica que, encontrou uma saída dominante, através de uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas, para a crise capitalista no fim dos anos 1970, conseguindo, daí, expressar um ambicioso projeto de reforma ideológica social com o intuito de construção e difusão de um novo senso comum para fornecer coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas reformuladoras do bloco dominante.

Tais preceitos, vangloriosamente, alastram rastros, mais fortemente, nos países em busca de crescimento, àqueles subdesenvolvidos, mais pobres, excludentes e desiguais como a América Latina, onde não por acaso ocorreu o primeiro experimento político neoliberal em nível mundial, no período ditatorial chileno de Pinochet, em 1970 (GENTILI, 1996). Além do que, essa égide competitiva é excitada em tal ponto até recair sobre as escolas. Conforme Carnoy e Castro (2012) ilustram, houve uma “onda” neoliberal na América Latina. Com exceção da Cuba socialista⁴, segundo estes autores, no mínimo sete países latino-americanos levaram a cabo programas parecidos (caracterizados por: descentralização da gestão, melhoramento da qualidade, referência à equidade, sistemas mais eficientes, maior autonomia, incentivo a cobranças e responsabilidades às escolas, etc.). Sendo a maior similaridade, certamente, a instalação dos sistemas avaliativos externos efetivados por 13 países, entre 1990 e 1998, com salvação do Chile que já possuía certificação de tal magnitude desde a década de 1980 e de Cuba com seu sistema próprio desde 1970.

EXPRIMINDO EFEITOS...

Um desenho de produtos neoliberais educativos é feito por Ravitch (2011), a partir da sua própria vivência, durante as décadas de 1990 a 2000, na presidência da cadeira de pesquisa e melhoria educacional dos Estados Unidos. Ela, que entrou no cargo para presidir a criação de referências nacionais curriculares, viu que “a tarefa de identificar o que os estudantes deveriam aprender – o coração das referências curriculares – fora deixada para cada Estado” (p.35), com isso: poucos Estados criaram referenciais e aqueles

⁴ Modelo ainda em ação a mais de meio século a partir da Revolução, datada pelo dia 1º de janeiro de 1959, quando Che Guevara e sua guerrilha entraram na capital cubana Havana e exauriram o governo ditatorial até então governante do país (SADER, 2009).



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

que fizeram deixaram indicações muito vagas, os professores permaneceram usando apostilas, os grandes empresários persistiam com as reclamações que tinham de gastar muito dinheiro para treinar docentes, a mídia continuava declamando o desempenho medíocre dos estudantes e as universidades a defender a necessidade de remodelação dos acadêmicos. Enfim, tudo isso culminou para o fracasso do movimento por referências para o ensino e por outro lado pela simpatia como opção governamental por termos como responsabilização, meritocracia, escolas autônomas e escolha escolar.

Ravitch (2011) conta que “abortou o barco” em abril de 2009 ao identificar a sabotagem sobre a educação pública estadunidense a partir da consolidação, em 2002, da Lei “*No Child Left Behind*” (NCLB), o programa “coração” do presidente de Bush, que tornou regulares testes externos. Estes conquanto, passaram a produzir uma “montanha de dados, não cidadãos educados” (p.47), pois, consolidou-se uma “adoração” aos dados, pelos quais as escolas se moviam ao invés de usarem-nos como fontes para (re) reflexão. A avaliação dos alunos cederam lugar de mensuração com fim em si mesma e as escolas disputavam entre si escores melhores de modo que a meta por melhores padrões educacionais se transformou em um sistema responsabilizatório mecânico e embecilizando da educação. Atingir escores mais altos em avaliações não é sinal de uma educação melhor, e sim, pode levar, paradoxalmente, a uma educação ainda pior, pois “não há uma chave-mestra, pena mágica ou panaceia que vá milagrosamente melhorar o desempenho dos estudantes” (p. 256). Neste sentido, Ravitch (2011) alerta para as contínuas intransigências dos reformadores por atalhos e respostas rápidas tal como na busca de um pote de ouro sem perceber que não há arco-íris no final.

As nossas escolas não irão melhorar se nós as entregarmos aos poderes mágicos do mercado. Os mercados têm perdedores e vencedores. A escola escolar pode levar a melhores resultados ou a piores resultados. Deixar mil flores desabrocharem não garante um jardim cheio de flores. Se o jardim for desassistido e desregulamentado, é provável que ele acabe tomado de ervas daninhas (p.253).

Sem dúvida tal desenho conduz a pensar o caso do Brasil. Que no início do século XXI elegeu Lula esperando outros-novos caminhos progressistas após os governos neoliberais que desvelaram um todo de detrimento social. Porém, as gestões petistas (do duplo mandato Lula à sua postergação duplamente também por Dilma) não mostram



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

rompimento, em fato, neoliberais (ANTUNES, 2004). Assim sendo, Freitas (2011a), alerta sobre a pressão das corporações empresariais ao governo Dilma para uma “revolução na educação”, uma vez que o país procura crescimento para se tornar mais competitivo, o que requer, [...] a melhoria da qualidade da educação, o aumento da produtividade do setor informal e das micro e pequenas empresas e o incentivo à meritocracia, de forma a valorizar a acumulação de capital humano e o desempenho no trabalho (p.7). A disputa mercantil brasileira, tendo como um dos objetos a formação de um exército de reserva de mão-de-obra barata, o mercado direciona imposições severas de uma Agenda pedagógica para instrumentalizar as escolas das suas projeções. Exemplificando-se como corporações de tal calibre, conforme Freitas (2012), os movimentos “Todos pela educação” e “Parceiros da educação⁵”, os quais adentram nas escolas, mediando ações didáticas, especialmente, referentes a padrões intra e internacionais, concretizados via avaliações, tais que PISA, ENEM, Prova Brasil. Ou seja,

A educação brasileira sofre e sofrerá nos próximos anos o assédio dos reformadores empresariais. Para eles, a educação é um subsistema do aparato produtivo e nisso se resume. Para os educadores profissionais, porém, formar para o trabalho é apenas parte das tarefas educacionais. E aí está uma divergência central. Para os reformadores empresariais, os objetivos da educação se resumem em uma “matriz de referência” para se elaborar um teste que mede habilidades ou competências básicas. Um país que não sabe o que pretende com sua juventude e que tudo que pode oferecer a ela como projeto de vida é passar no ENEM, não pode ir muito longe. (FREITAS 2011b, p.6).

Segundo Freitas (2011a), o IDEB é um frutífero exemplo neoliberal, instrumentalizando responsabilização individual de professores, alunos e famílias, pelas vitórias e ou derrotas, a partir de um sistema de mérito, por meio do qual, freqüentemente, propagandas são difundidas na televisão para explorar os rankings numéricos e faixas são colocadas nas escolas e cidades mais bem colocadas, sendo vangloriadas na comunidade escolar. Para o mercado neoliberal os resultados do IDEB dependem de esforço pessoal, sendo concebidas como “naturais” as desigualdades obtidas, não há sequer suposição de qualquer interferência na obtenção dos resultados, até mesmo

⁵ Todos pela educação é um movimento que se encontra dentro do Ministério da Educação e presta assessoria e suporte, sendo encabeçado pela Rede Globo dele participam os bancos Itaú, Bradesco, Santander além do grupo siderúrgico Gerdau, etc. A rede Parceiros da educação é atualmente uma corporação empresarial de bancos, como o Itaú, passando pelo grupo Pão de Açúcar e chegando ao shopping Iguatemi e que em 2005 aliou-se com a prefeitura de São Paulo. Para maiores informações visite os sítios oficiais: <http://www.parceirosdaeducacao.org.br/>; <http://www.todospelaeducacao.org.br>.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

porque se isto fosse aceito teriam de serem admitidas disparidades sociais que a própria lógica mercantil produz e que adentram as escolas, uma vez que “nossa sociedade produz tamanha desigualdade social que as instituições que nela funcionam, se nenhuma ação contrária for adotada, acabam por traduzir tais desigualdades como princípio e meio de seu funcionamento” (FREITAS, 2007, p.969).

Considerar apenas a variável das notas para nivelar a Educação Básica brasileira como o IDEB faz é impetuoso. Prova Brasil, SAEB e IDEB devem ser instrumentos de monitoramento de tendências e não instrumentos de pressão, essas avaliações precisam ser articuladas com a avaliação institucional e a sala de aula, ou seja, “três níveis de avaliação (sistema, escola e sala de aula) devem estar trabalhando articuladamente” (FREITAS, 2007, p.979) e “os governos não podem “posar” de grandes avaliadores, sem olhar para seus pés de barro, para suas políticas, como se não tivessem nada a ver com a realidade educacional do país de ontem e de hoje” (p.975). Até porque a estratégia mercantil enfoca a responsabilização apenas um dos polos: a escola, e o faz com a intenção de desresponsabilizar o Estado de suas políticas, “para a escola, todo o rigor; para o Estado, a relativização do que é possível fazer” (p. 975).

Frigotto (2012) acena para o quase um século que vem se protelando o cumprimento de educação com qualidade para o povo brasileiro, de modo que a grande massa populacional, com horizonte apenas na escola pública, é escolarizada a partir de um efêmero processo, não tendo possibilidades de ser para além de trabalhadores servis ao bem viver de outrem. Pergunta: ora, pois, o que falta? Vontade política⁶ em nível que se proponha a superação do cenário “gigante com pés de barro” (FRIGOTTO, 2013, s/p). Certamente, suplantar o castelo de areia negador, efetivamente, da cidadania política, econômica, social e cultural a gerações presentes e futuras imprime (re) colocar as “luzes” sobre os bens públicos, entre eles, a educação, principalmente, porque se observam sinais mercadológicos que brotam e se enraízam no chão-escolar deteriorando a qualidade público-institucional, sobretudo, em vista do norte brasileiro amplamente submerso no

⁶ Advoga-se aqui em conformidade ao conceito de Dallari (1992), ou seja, política advinda da vida em comum na cidade do grego *pólis* e haja vista que as pessoas precisam de objetivos e decisões para sumarizar regras de convivência, “política é a conjugação das ações de indivíduos e grupos humanos, dirigidos a um fim comum” (p.10). Sendo que, foi no século XVIII quando se firmou o ideal político da Democracia emergiu a figura de um representante do povo, uma vez que não era possível reunir toda a população para tomar decisões, e neste tempo Rousseau já alertava para as escolhas dos representantes não a serviço dos ensejos de quem deveriam representar, mas segundo interesses particulares (DALLARI, 1992).



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

neoliberalismo, que como bem define Nosella (2009), não encaminha um serviço social, e sim ao capital. Assim, há que se considerar o entrelaçamento de políticas educativas a formas capitais que sujeitam a adaptação do homem, presentemente, na contemporaneidade, pelas vias globo-flexíveis que como Freitas (2012) ilustra repercutem em: 1) estreitamento curricular; 2) competição entre profissionais; 3) pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes; 4) fraudes; 5) aumento da segregação socioeconômica no território; 6) aumento da segregação socioeconômica dentro da escola; 7) precarização da formação do professor; 8) destruição moral do professor e do aluno; 9) aniquilamento do sistema público de ensino e; 10) por fim, ameaça à própria noção liberal de Democracia. De modo que, pensar o tocante da democratização formativa estudantil, a servidão escolar (des) valorando o ensino de determinados conteúdos desapropria o acesso a uma série de saberes, compelindo sonhos e, impossibilitando o ingresso a diferentes espaços da vida socialmente (sendo exemplos: a busca por um trabalho melhor; a aprovação em um concurso público e a possibilidade de uma carreira estável; o acesso ao ensino superior, principalmente na esfera pública, etc.).

Ou seja, como mostra Kuenzer (2015), já que no seio contemporâneo capitalista as palavras de ordem são qualidade e competitividade. Disso, sobressalta “o individualismo possessivo, irmão da propriedade privada, valores fundamentais do capitalismo. Este individualismo possessivo se revela [...] para obter ganhos pessoais” (KUENZER, 2015, p.11), fluindo, para que, “insistentemente. Realizar-se, então, o pleno domínio da lógica capitalista a partir da qual construir-se-á uma sociedade cada vez mais violenta, miserável, destruidora e desumana” (p.11). Nesse sentido, cumpre, em conclusão, advertir para o que acena Kotic (1995), tendo-se pela transformação em produto mercantil uma “coisificação” da educação, que gera, processualmente, alienação e exclusão do homem como sujeito social. Logo, pensar uma escola pública com reais potências humanas, pressupõe um amplo processo de descolonização do homem societariamente da lógica desumanizadora do capitalismo, tencionando para a fruição de outra forma escolar.

REFERÊNCIAS.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil** (Collor, FHC e Lula). São Paulo: Autores Associados, 2004.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

- _____. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BALL, Stephen. Entrevista. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In: **Educação e Sociedade**, v. 30, nº106, p.303-318, 2009.
- BRASIL. Lei nº 9.394/1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.
- BROOKE, Nigel. **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- CARNOY, Martín; CASTRO, Carlos. A melhoria da educação na América Latina: e agora, para onde vamos? In: **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 231-240, 2012.
- DALLARI, Dalmo. **O que é participação política**. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- FREITAS, Luiz C. Eliminação adiada: O caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, out, p. 965-987, 2007.
- _____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: **Seminário de Educação Brasileira**, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, fev., 2011a.
- _____. Começar pelo começo: o que temos a oferecer aos jovens? In: **Revista Caros Amigos**. Especial Educação, junho, 2011b.
- _____. Os novos reformadores: o impacto da lógica empresarial na organização escolar. In: **Anais... XVI ENDIPE**, Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas: UNICAMP, 2012.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 46, jan/abr, p. 235-274, 2011.
- _____. Entrevista: Ensino Médio. In: **Sala de Convidados**. 10/09/2012. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=iArxEf7E4T8>. Acesso em 10/07/2013.
- _____. Ensino Médio e técnico profissional: disputa de concepções e precariedade. In: **Le Monde Diplomatique**. 01/03/2013. Disponível em: <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1384>. Acesso em 10/07/2013.
- GENTILI, Paolo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2013a.
- _____. Entrevista: A História não acabou. In: **Portal Fórum**. 26/07/ 2013. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/blog/2013/07/entrevista-com-david-harvey-a-historia-nao-acabou/>. Acesso em 20/11/2013.
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM: provas e gabaritos**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 20/03/2015.
- _____. PISA. 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 20/03/2015.
- KOHAN, Nestor. **Dicionário Básico de categorias marxistas**. Era Naciente Srl, 2006.
- KOSIC, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- KUENZER, Acácia. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios pra a gestão. In: **O ofício da História**, p.1-13, 2013. Disponível em: <http://files.o-oficio-da-historia.webnode.com.br/20000036512dd213d71/As%20mudancas%20no%20mundo%20do%20trabalho%20e%20a%20Educacao%20texto2.pdf>. Acesso em: 20/03/2015.
- _____. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios pra a gestão; p.1-13. Disponível em:



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

<http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/w/file/fetch/94347674/Asmudancasnomundo dotrabalhoEducaotexto2.pdf>. Acesso em: 10/01/2015.

KURZ, Robert. **A expropriação do tempo**. In: Folha de São Paulo, 1999. Disponível em: www.race.nuca.ie.ufrj.br. Acesso em: 20/03/2015.

MAINARDES, Jeferson. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. Lista de obras de S. J. Ball e de pesquisas brasileiras que empregam suas ideias. 2013. Disponível <http://www.uepg.br/gppepe> p.1-33. Acesso em 10/11/2013.

KARL, MARX. **O capital**. Livro I, v. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MEC, Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação/SAEB: ensino médio, matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf. Acesso em: 20/03/2015.

MESZÁROS, István. **Entrevista: O Marxismo hoje: Entrevista com István Meszáros**. In: Crítica Marxista, nº 2. Campinas: Xamã, 1997, p.129-137. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br>. Acesso em 01/04/2013.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. In: **Anais**, Encontro Internacional de Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2009.

SADER, Emir. Prefácio: Meszáros. A educação para além do capital. In: **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n.51, 2005.

_____. **A nova toupeira: Os caminhos da esquerda latino-americana**. Boitempo: SP, 2009.

_____. Entrevista por Jacira Cabral da Silveira ao Jornal Extra Classe. **A América Latina é uma toupeira**. In: SINPRO/RS, 2012. Disponível em:

<http://www.sinproba.org.br/conteudo.php?ID=708>. Acesso em: 01/04/2013.

SANTOS, Lucíola. A contribuição de Bernstein para a sociologia da educação. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 120, 2003.

STAKE, Robert. Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional. In: **Anais**, Seminário Avaliação em Debate. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/RJ, p. 5-14, 1982. Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/55.pdf>. Acesso em: 20/02/2014.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução á pesquisa qualitativa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.