

A CULTURA DA RESPONSABILIZAÇÃO POR RESULTADOS EDUCACIONAIS¹

Alex Vieira da Silva ²
Edlene Cavalcanti Santos ³
Givanildo da Silva ⁴

RESUMO

A cultura da avaliação é oriunda das reformas educacionais realizadas no Estado brasileiro pós-1990, decorrente da reforma gerencial que desencadeou a responsabilização do setor público por resultados. Esta pesquisa tem como objetivo problematizar a cultura da responsabilização dos profissionais da educação e da escola por resultados nas avaliações externas, desconsiderando os contextos político, social, econômico, cultural e educacional. A abordagem qualitativa foi o instrumento utilizado para a realização da pesquisa, por meio de um levantamento de estudos e legislação que tratam da discussão. Os resultados da pesquisa evidenciaram que as políticas educacionais pós-1990 implementaram a cultura da responsabilização da escola por resultados quantitativos, mediante as avaliações externas e as cobranças para os profissionais da educação de modo que todos sintam-se envolvidos na cultura da eficiência, da eficácia e da produtividade oriundas da gestão gerencial.

Palavras-chave: Política educacional, Cultura da responsabilização, Gestão gerencial.

Introdução

O Estado brasileiro nas décadas de 1980 e 1990 integrou-se a um grupo hegemônico, bancos e organismos internacionais, para consolidar reformas administrativas que estivessem alinhadas a corrente neoliberal, cujo principal viés foi administrar o espaço público semelhante ao privado. Além dessa situação, o Estado neoliberal transferiu a sua responsabilidade para a sociedade civil, eximindo-se do seu papel e realizando ações mínimas, exercendo um papel de regulador, avaliador e gerenciador das dimensões sociais.

As reformas desenvolvidas impactaram todas as esferas sociais, incluindo a educação. O campo da política educacional foi designado para ampliar ideias, realizar

¹ Este trabalho é resultado de uma pesquisa intitulada “O IDEB e suas implicações para a função social da escola pública”, financiada pela Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), Edital 003/2022. A referida pesquisa ainda está em desenvolvimento (2022-2024) e os resultados que são apresentados neste recorte são parciais.

² Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, integrante do grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE), alexpedufal@gmail.com;

³ Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, líder do grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE), edleneufal@gmail.com;

⁴ Professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, integrante do grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE), givanildopedufal@gmail.com;

modificações políticas e ideológicas, na perspectiva de alcançar os objetivos propostos nas concepções neoliberais. Na visão de Gentili e Suárez (2004, p. 23), as reformas foram parte de um processo global de reestruturação do Estado, apoiando-se em um discurso da “qualidade, equidade e eficiência, e uma importante mobilização de recursos e esferas públicos, pretendendo modificar o currículo, a organização e a gestão dos sistemas e dos estabelecimentos de ensino”.

Nesse contexto, a cultura da avaliação é oriunda das reformas educacionais realizadas no Estado brasileiro pós-1990, decorrente da reforma gerencial que desencadeou a responsabilização do setor público por resultados. O gerencialismo é parte integrante da concepção neoliberal, tendo como pressuposto criar um ambiente cultural semelhante a organização empresarial por meio da competição, da eficácia, da eficiência e da produtividade. A partir dessa referência, no âmbito das organizações públicas, os princípios que pautam a condução das atividades é o da empresa, pois o discurso neoliberal enfatiza que o espaço público não é eficiente, necessitando de uma condução administrativa semelhante às empresas privadas.

As influências globais do neoliberalismo foram suficientes para garantir que as políticas educacionais estivessem centradas em referências mercadológicas, ampliando o horizonte da aproximação entre escola e empresa. Os direcionamentos educacionais foram pautados em dimensões que traziam para a escola pública o objetivo de centrar-se, exclusivamente, na produção, no mercado de trabalho, no aprender-fazer, no pragmatismo, deixando de lado a configuração ampla e emancipadora da educação. Nota-se, nessa perspectiva, que os sistemas educacionais foram enfraquecidos, com um viés burocratizado e desprovidos de autonomia e financiamento para as propostas educativas locais.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo problematizar a cultura da responsabilização dos profissionais da educação por resultados nas avaliações externas, desconsiderando os contextos político, social, econômico, cultural e educacional. O ponto de partida para a compreensão da discussão é a análise das intenções das políticas educacionais de cunho neoliberal e gerencial, pois tratam de interesses globais a partir de dispositivos que modificaram a organização da escola e a atuação dos profissionais da área (GENTILI; SUÁREZ, 2004).

O texto está estruturado em duas seções, além desta introdução, da metodologia e das considerações finais. Na primeira, dialoga-se sobre os princípios do gerencialismo para a educação. Na segunda, apresenta-se a legislação do Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei 14.113, de 25 de dezembro de 2020, articulando com a cultura da responsabilização dos profissionais da educação por resultados nas avaliações externas.

Metodologia

A abordagem qualitativa foi utilizada na pesquisa, compreendendo-a como aspecto que pode refletir sobre os diferentes elementos que estão sendo tratados, de modo a garantir uma visão ampla, percebendo as contradições, os anseios e os diferentes interesses no contexto da educação. Nessa dimensão, Minayo (1994, p. 21-22) esclarece que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis

Em relação à classificação, a pesquisa tem o objetivo de realizar um estudo exploratório, pois busca “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41). As pesquisas de caráter exploratória são apresentadas na perspectiva de problematizar e enfatizar a temática como sinalizações importantes para a área, sendo um caminho inicial para aprofundar a discussão.

As técnicas de pesquisa desenvolvidas foram as bibliográfica e documental. O levantamento bibliográfico, de acordo com Gil (2002), pode ser entendido como um estudo exploratório, de modo que contribui para a familiaridade da temática. A identificação das fontes foi o primeiro caminho a ser definido com a finalidade de nortear as orientações, as visões e as posturas a serem desenvolvidas na pesquisa. Destacam-se como referências os estudos sobre Política Educacionais, Gerencialismo e Reformas Educacionais (GENTILI; SUÁREZ, 2004; CASASSUS, 1995;); Cultura da Avaliação e da Responsabilização (ALBINO; SILVA, 2019; FREITAS; OVANDO, 2015).

Acerca da pesquisa documental, foi oportuna tê-la como técnica, uma vez que “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa” (GIL, 2002, p. 45). Desse modo, o documento utilizado na pesquisa foi a Lei 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que trata do Novo FUNDEB.

Referencial teórico

O Estado avaliador difundiu os seus ideais pós-1990, quando implementou políticas de avaliação para todas as esferas sociais. No âmbito da educação, as políticas de avaliação e de responsabilização surgiram no contexto da Reforma do Estado, em 1995, por meio da criação do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), conduzido por Luiz Carlos Bresser Gonçalves Pereira, na gestão central de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

As reformas administrativas desenvolvidas pelo Estado Nação têm o caráter de regulação e legitimação (CASASSUS, 1995). Estes princípios apresentam o poder do Estado em referendar as ações e os objetivos desencadeados pelas reformas, implicando nas formas de organização social, nas tratativas documentais e “de outro lado, quando pensamos no conceito de “política pública” se entendem as ações do Estado em termos de conseguir uma articulação adequada das ações de regulação e as de legitimação” (CASASSUS, 1995, p. 63).

Desse modo, as ações do Estado acontecem de acordo com as perspectivas políticas e ideológicas que os grupos que estão no poder defendem, corroborando com o projeto de sociedade em questão. No que se refere ao caráter ideológico, a concepção política neoliberal esteve no centro para ditar as regras e referenciar a construção do paradigma social. Em relação à educação, as políticas avaliativas, pós-1990, foram concretizadas na intenção de responsabilizar as comunidades locais e escolar, com a finalidade de que elas pudessem estar seguindo as orientações do gerencialismo neoliberal.

Uma das principais características para que o gerencialismo neoliberal pudesse estar em evidência foi a entrada de dimensões mercadológicas no contexto da escola pública. Ela seria administrada seguindo os mesmos preceitos de uma empresa. Isso porque “na medida em que aumenta a regulação da sociedade pelo mercado, incrementa a necessidade de ajustes por intermédio da política pública e, em consequência, cresce o Estado e a necessidade de sua intervenção” (CASASSUS, 1995, p. 64).

A justificativa para a defesa de um modelo de gestão gerencial, como já sinalizado, salienta que “o mercado aloca melhor que o Estado os recursos e, conseqüentemente, a educação deve estar orientada pela dinâmica do mercado e não pelo Estado” (CASASSUS, 1995, p. 51). Nota-se a influência de um modelo capitalista, referendado pelo Estado, pautado em ações que se caracterizam pela competitividade, pela eficiência, pela produtividade, espalhando esses pressupostos para todos os espaços sociais.

Os efeitos sociais do neoliberalismo e do gerencialismo para a educação foram marcantes, reproduzindo um modelo de sociedade dividida em duas classes, a trabalhadora e burguesa. Nessa divisão há espaços delimitados para cada uma, bem como modelos distintos de educação, ocasionado uma escola dual, cujas propostas e objetivos se distinguem, pois devem responder/preparar para a funcionalidade em que cada grupo atuará. De acordo com Gentili e Suárez (2004, p. 25), os efeitos dos processos da globalização neoliberal, destacam-se:

[...] as políticas de ajuste estrutural, o controle e redução do gasto público, implementadas pelos governos conservadores, a redefinição do papel do Estado como garantia dos direitos sociais (entre eles, o direito a uma educação de qualidade para todos), bem como dos processos de privatização e mercantilização da educação.

No âmbito da educação, além das políticas de avaliação, foram marcantes os modelos padronizados de currículo escolar, a formação de professores pautados na perspectiva da prescrição, a gestão escolar como base para responder positivamente ao paradigma gerencial e a cultura de responsabilização das comunidades escolar e local pelos resultados educacionais.

As transformações promovidas pelas reformas educacionais aproximam a escola pública a uma empresa, tendo como configurações a percepção de que a escola de qualidade é a que tem bons resultados nos testes padronizados, desconsiderando as dimensões políticas, culturais, sociais, educacionais e econômicas. Nesse sentido, percebe-se que “o Estado nas sociedades capitalistas avançadas voltou a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em contraste direto com as propostas ideológicas tendentes a reduzir seu âmbito de intervenção nos países menos desenvolvidos” (CASASSUS, 1995, p. 64).

Para Gentili e Suárez (2004, p. 27), as reformas nas políticas educacionais tiveram como centro:

As políticas curriculares, de formação e aperfeiçoamento docente e de avaliação do desempenho profissional, que serviriam como instrumentos de implementação *top-down* de reformas que tendem a proletarizá-los, a desautorizar suas experiências, práticas convencionais e saberes profissionais, e a requalificá-los como executores de pautas e prescrições de especialistas externos e alheios à cultura escolar.

Aos poucos, por meio das configurações políticas, a escola pública e os seus profissionais estiveram inseridos em um contexto de cobranças, de regulação das atividades desenvolvidas, de formação pragmática, sendo direcionados a um modelo de educação em que o “mercado mundial está configurado pela ação conjunta do Estado e as grandes empresas” (CASASSUS, 1995, p. 64).

A estrutura política que prescreve os caminhos a serem trilhados pelos profissionais da educação é resultado do gerencialismo no qual diminui o horizonte formativo e aprimora, cada vez mais, os pressupostos neoliberais. Nesse recorte político-educacional, há a marca de um modelo que reduz a educação ao processo de preparar para o mercado de trabalho, a partir dos condicionantes políticos e sociais. Na visão de Albino e Silva (2019, p. 144):

Os processos formativos numa perspectiva de orientação humana, autônoma e crítica podem ser suprimidos quando a excessiva categorização e descrição de uma base normatizante passa a reduzir a produção de conhecimento a um sequenciamento esquemático de descritores. O sentimento de pertença faz parte de uma educação e produção de conhecimento a partir da estrutura democrática. Sem essa participação efetiva (sobre: o que conhecer? Para que conhecer? Por que conhecer? Por que esses conhecimentos e não outros?) a compreensão de conhecimento fica reduzida e mecânica, o que contribui para a conformação e menos justiça cognitiva [...] e, portanto, menos justiça social.

Os apontamentos apresentados pelas pesquisadoras são importantes para refletir sobre o cenário atual, carregado de intenções por meio de uma política curricular homogeneizadora e prescritiva como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atrelada a política de avaliação, sistematizada pelo Sistema Avaliação da Educação Básica (SAEB), articulando as experiências escolares aos dispositivos de regulação, legitimados pelo Estado. Em meio as dinâmicas de regulação, surgem caminhos formativos que tendem a reduzir a formação docente e discente ao neotecnicismo, favorecendo aos apelos neoliberais.

Os dispositivos gerenciais, BNCC e SAEB, são indícios de mecanismos regulatórios da educação e têm perspectivas gerenciais para consolidar os princípios do mercado para a escola pública. Isso porque “os sistemas educacionais públicos foram envolvidos em uma espécie de armadilha: questionados e obrigados por dinâmicas globais e também por necessidades e exigências locais a melhorarem substancialmente seus resultados” (GENTILI; SUÁREZ, 2004, p. 78).

O Estado avaliador, por meio das políticas educacionais, responsabiliza os profissionais da educação pelos resultados das escolas, a partir das avaliações externas. A responsabilização perpassa as dimensões educacionais, uma vez que todos que compõem os espaços educativos podem ser culpabilizados pelo Estado avaliador. Assim, nota-se que:

O Estado aumenta a centralização do controle dos resultados dos sistemas de ensino e da oferta de insumos e induz entes federativos a se preocuparem com a autorregulação, ou seja, com o acionamento de dispositivos de regulação própria. Assim, o lócus da avaliação e o controle do avaliador tornaram-se ponto de tensão nas relações federativas que, longe de ser atenuado, foi



acentuado quando o governo federal estendeu o controle de resultados até as unidades escolares (FREITAS; OVANDO, 2015, p. 971).

A cultura de resultados e de responsabilização se intensificou a ponto de até a política de financiamento está inserida nessa seara, como é apresentado na Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que trata da regulamentação do novo FUNDB. Eis, o objeto de discussão da próxima seção.

Resultados e Discussão

As políticas educacionais são desenvolvidas em cenários de correlações de forças, de modo que há diferentes interesses e intenções em suas proposições. Toda política é construída em uma seara de disputas e sofrem interferências dos movimentos políticos, sociais, educacionais e econômicos. No contexto das políticas de Estado, que têm um marco temporal definido, com amplo processo de diálogo, há distintos espaços contraditórios em busca de benesses com o resultado da aprovação ou reprovação.

Para Freitas e Ovando (2015, p. 966), “as políticas públicas refletem relações de poder e dominação, articulando-se com o projeto mais global da sociedade, construído por forças sociais que têm poder de voz e decisão junto ao Estado e governo, e com o referencial normativo setorial”. Desse modo, a aprovação de uma política reflete a hegemonia de determinadas correntes políticas.

Na seara de interesses políticos, o financiamento da educação faz parte de um processo regulatório que expressa o poder de determinados grupos sociais, os quais disputam recursos públicos para serem gastos/investidos em educação. Ao longo do processo histórico da educação, dois movimentos estiveram no centro da disputa dos recursos públicos. De um lado, há os representantes da escola pública e, do outro, os que representam a escola privada e os empresários. Cada um dos lados tem interesses diferentes, influenciando nas políticas educacionais, tendo como resultado a repercussão no chão da escola.

Na década de 1990, mais especificamente em 1997, em relação ao financiamento foi aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), com validade de 10 anos (1997-2007). Este fundo foi desenvolvido para investir exclusivamente no ensino fundamental, vedando a educação infantil, o ensino médio e das demais modalidades. Após uma década de vigência do FUNDEF, em 2007 foi criado o FUNDEB com vigência de 14 anos (2007-2020), ampliando o investimento para toda a educação básica.



Após a finalização do FUNDEB, em 25 de dezembro de 2020, foi aprovada a Lei n. 14.113, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a qual alterou o artigo 212-A da Constituição Federal de 1988. A referida Lei ficou conhecida como a institucionalização do FUNDEB permanente, pois diferentemente das experiências anteriores, esta não tem validade, tornando-se uma política de Estado sem tempo de ser finalizado.

Considera-se que a existência de uma política de financiamento permanente, como o FUNDEB permanente, é um avanço para a política brasileira, principalmente em um país que há uma cultura de rompimento com as políticas públicas. No entanto, como as políticas definem o Estado em Ação em cada momento histórico, nota-se que a influência global e a concepção política hegemônica se traduz nas normatizações e orientações “ que se produz no amplo espaço político prefigurado na dialética da relação entre a reprodução global das sociedades e a reprodução de cada setor específico para os quais políticas públicas são concebidas, formuladas, implementadas” (FREITAS, OVANDO, 2015, p. 966).

Nesse contexto, a Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o FUNDEB permanente traz em suas nuances, a política de avaliação e responsabilização como condição para que os estados e os municípios tenham acesso aos 2,5% da complementação da União. A seção IV, que trata da distribuição da União em relação ao valor anual mínimo por aluno (VAAF-MIN) e ao valor anual total mínimo por aluno (VAAT-MIN), expõe, no artigo 14, as condições para que se possa ter acesso aos recursos complementares da União.

Art. 14. A complementação-VAAR será distribuída às redes públicas de ensino que cumprirem as condicionalidades e apresentarem melhoria dos indicadores referidos no inciso III do **caput** do art. 5º desta Lei.

§ 1º As condicionalidades referidas no **caput** deste artigo contemplarão:

I - provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho;

II - participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica;

III - redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades;

IV - regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução;

V - referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino.

Percebe-se que as políticas educacionais estão inseridas em um contexto de influência que repercutem na concepção de sociedade e educação. A política de financiamento do FUNDEB permanente foi efetivada em uma perspectiva para que os municípios, os estados, o Distrito Federal respondam positivamente ao modelo de escola semelhante a uma empresa, repercutindo no trabalho docente e nos saberes desenvolvidos. O resultado das avaliações externas apontará para possíveis retaliações ou benesses às unidades federativas. Nesse sentido, problematiza-se sobre a educação como direito do Estado em oferecer as melhores condições aos envolvidos. Nota-se que “na educação, a ótica economicista postula fundamentos que preceituam redução e eficiência dos gastos e eficácia do ensino” (FREITAS; OVANDO, 2015, p. 968).

A relação entre resultados e escola é condição para que as unidades da federação possam ter o complemento da União, com a finalidade de incentivar os espaços educacionais a construírem estratégias para que os resultados das avaliações sejam favoráveis. Desse modo, os profissionais da educação são responsabilizados pelos resultados, condicionando, muitas vezes, em premiações materiais e financeiras para eles, caso atendam as expectativas dos governos local e nacional.

Dando continuidade a leitura do artigo 14, da Lei do FUNDEB permanente, evidencia-se:

§ 2º A metodologia de cálculo dos indicadores referidos no **caput** deste artigo considerará obrigatoriamente:

I - o nível e o avanço, com maior peso para o avanço, dos resultados médios dos estudantes de cada rede pública estadual e municipal nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, ponderados pela taxa de participação nesses exames e por medida de equidade de aprendizagem;

II - as taxas de aprovação no ensino fundamental e médio em cada rede estadual e municipal;

III - as taxas de atendimento escolar das crianças e jovens na educação básica presencial em cada ente federado, definido de modo a captar, direta ou indiretamente, a evasão no ensino fundamental e médio.

Cabe fazer uma problematização acerca dessa questão, compreendendo que o financiamento para a educação é condição basilar para contribuir com o processo de melhoria das condições de trabalho, e conseqüentemente, a qualidade da educação. Nesse sentido, “diversos problemas sociais que afetam a educação escolar não são enfrentados de forma satisfatória, além do que pesa a complexidade do contexto político, institucional, governativo e administrativo, ao que se somam fatores culturais” (FREITAS; OVANDO, 2015, p. 968).

A cobrança excessiva por resultados educacionais não leva em considerações as complexidades educacionais e sociais. O processo de ensino e aprendizagem fica

reduzido ao aspecto quantitativo e pragmático, desconsiderando os contextos locais, uma vez que a normativa para o financiamento da educação reproduz os preceitos neoliberais. Esse dispositivo impacta nas unidades federativas com pouca perspectiva arrecadatória, de modo que a tendência é trilhar o horizonte que a política evidencia, firmando o pressuposto da escola como mercado.

No contexto global e brasileiro, o que se percebe que é uma ação estratégica, “com vistas a gerar e universalizar qualidade na educação escolar básica, estabelecendo uma das prioridades nacionais o alcance de um mínimo de melhoria do ensino expresso nos resultados das avaliações externas” (FREITAS; OVANDO, 2015, p. 968). A redução da qualidade aos aspectos quantitativos configura-se como uma dimensão mínima, uma vez que a educação é ampla e perpassa diferentes processos.

No artigo 14, da referida Lei, ainda é explicitado que:

§ 3º A medida de equidade de aprendizagem, prevista no inciso I do § 2º deste artigo:

I – será baseada na escala de níveis de aprendizagem, definida pelo Inep, com relação aos resultados dos estudantes nos exames nacionais referidos no inciso I do § 2º deste artigo;

II - considerará em seu cálculo a proporção de estudantes cujos resultados de aprendizagem estejam em níveis abaixo do nível adequado, com maior peso para:

a) os estudantes com resultados mais distantes desse nível

b) as desigualdades de resultados nos diferentes grupos de nível socioeconômico e de raça e dos estudantes com deficiência em cada rede pública.

O Estado avaliador produz dispositivos para que a sociedade reproduza seus objetivos e tenha como princípios norteadores as concepções que são postas, mediante as políticas públicas. A cultura dos resultados nos exames nacionais “acentua o foco na quantidade, na comparação e competição, e realça uma restrita concepção de qualidade que pode ter consequências redutoras dos fins e meios da educação” (FREITAS, OVANDO, 2015, p. 971).

O modelo de educação posto em evidência, decorrente da concepção neoliberal e gerencial, “contribui para a difusão na educação de racionalidade econômica, contábil, técnica, positivista, pragmática, gerencialista, prestando-se ao surgimento de políticas e de avaliações orientadas pelos interesses dominantes na reestruturação capitalista” ((FREITAS, OVANDO, 2015, p. 971). A dinâmica da escola sofreu interferências políticas globalizadoras, repercutindo na atuação dos profissionais da educação, congregando os anseios de um paradigma de educação dualista, no qual há uma preparação para conduzir e outra para estar nas fábricas servindo à elite e ao sistema capitalista.

Considerações finais

A construção de um paradigma societal perpassa pela educação. Os projetos de sociedade que são estabelecidos pelas correntes políticas têm influência nos processos sociais, culturais e econômicos, direcionando forças e consolidando vantagens nas diferentes dimensões da sociedade. Nesse sentido, a política educacional é um campo importante para ser garantido, com a finalidade de efetivar práticas que correspondam aos interesses dos grupos que estão em disputa.

As correlações de força para consolidar um modelo de sociedade/educação sofrem influências externas, principalmente dos setores empresariais que têm interesses claros em orientar ações para a educação. Nesse contexto, as políticas desenvolvidas no âmbito do mercado são resultados de um modelo de educação que têm como proposta difundir os horizontes do mercado, de modo que os seus representantes e defensores possam lucrar com as ações desenvolvidas, por meio de sistemas de apostilamentos, das consultorias e dos materiais didático-pedagógicos que vendidos às redes de ensino.

Ao responder positivamente ao paradigma político-social do mercado, o Estado evidencia a cultura de regulação, tornando-se a avaliação e a responsabilização dos profissionais da educação, como categoriais centrais para serem efetivadas mediante as políticas educacionais. Assim, as repercussões na escola são vistas e apreciadas por meio da prescrição curricular, impactando nos saberes que são trabalhados; na concepção de avaliação, exclusivamente quantitativa com excesso de treinamentos para as avaliações em larga escala, destacando-se o SAEB; na gestão escolar, com foco no gerencialismo e na condução de uma educação empresarial, cujo líder tem o papel de cobrar e incentivar os profissionais a atuarem a partir dos princípios estabelecidos; na formação pragmática dos profissionais da educação; e no financiamento da educação, a partir da regulação de mecanismos que vinculem os resultados das avaliações e seus dispositivos aos recursos transferidos aos estados, municípios e o Distrito Federal.

O significado de um modelo de educação que está vinculado ao mercado tem repercussões na formação dos estudantes e na construção de ideais políticos e sociais. Nessa conjuntura, os filhos da classe trabalhadora são os mais afetados, pois a oferta se resume ao mundo do trabalho, com saberes mínimos, sem possibilidades de transformação de vida, a partir de uma educação ampla e política. Nota-se que essas repercussões estão permeando todas as dimensões educacionais, inclusive o financiamento da educação, como foi possível perceber com o FUNDEB permanente ao



vincular a complementação da União aos resultados dos testes padronizados e aos dispositivos de regulação.

Por fim, salienta-se a defesa da educação pública, integral, democrática e referenciada socialmente, com perspectivas formativas para a transformação, especialmente para os filhos da classe trabalhadora, mediante condições de oferta, de financiamento qualificado para atender as demandas, de políticas educacionais que atendam aos interesses da escola pública, indo de encontro às perspectivas do mercado e construindo uma escola com valorização social, política e cidadã. Eis, portanto, o desafio!

Referências

ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio, 2019.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF, 2020.

CASASSUS, J. **Tarefas da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

FREITAS, D. N. T.; OVANDO, N. G. A avaliação educacional em contextos municipais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 963-984, out./dez., 2015.

GENTILI, P.; SUÁREZ, D. **Reforma Educacional e Luta Democrática**: um debate sobre a ação sindical docente na América Latina. São Paulo: Cortez, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.