

NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO BÁSICA E AVALIAÇÕES EXTERNAS: DESAFIOS PARA A ESCOLA DEMOCRÁTICA BRASILEIRA

Mirela Máximo Bezerra Silveira¹
Maria Elyara Lima de Oliveira²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a interpelação dos vieses ideológicos, políticos e econômicos instaurados no Brasil, a partir da década de 1990 e as avaliações externas de larga escala. A metodologia adotada pautou-se no materialismo histórico-dialético por permitir uma análise mais profunda do objeto de estudo. A pesquisa constou revisão bibliográfica, em teóricos como Marx, Mészáros, Saviani, Libâneo, dentre outros. Vive-se, atualmente, em nosso país, uma tendência mundial de globalização e neoliberalismo que tendem a incorporar na Educação um novo paradigma semelhante ao dos modelos fabris, pelos quais os resultados devem ser obtidos por meio da concorrência e da busca por qualidade total. Controle este, realizado através das avaliações externas. Concluiu-se, portanto, que, na Educação, este modelo converge para a exclusão e a manutenção das desigualdades sociais, já que não admite a falha e/ou as dificuldades de aprendizagens.

Palavras-chave: Neoliberalismo, Educação Básica, Avaliações externas, democratização do ensino.

INTRODUÇÃO

O presente artigo discute sobre os rebatimentos do capitalismo mundial, sobretudo por meio da política neoliberal na Educação brasileira, em específico nas avaliações externas que ocorrem por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb. O estudo considera sobremaneira o contexto de crise estrutural do capital, ressaltando o papel do Estado e de parcerias com organismos internacionais que elaboram o planejamento de políticas educacionais para os países ditos emergentes.

O objetivo analisar acerca dos aspectos ideológicos, políticos e econômicos atuais e suas reverberações nos direcionamentos da Educação do Brasil, em particular nas Avaliações externas. Para tanto, tivemos como objetivos específicos: i) questionar sobre a submissão do modelo educacional brasileiro em relação às grandes potências mundiais; ii) rastrear as diretrizes das avaliações externas que atuam nas escolas brasileiras; iii) provocar reflexão sobre

¹ Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, professora de Ensino Básica, Técnico e Tecnológica do Instituto Federal do Ceará – IFCE, mirela.bezerra2014@yahoo.com.br;

² Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, professora substituta do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA, elyaraoliveira10@gmail.com;

se o formato atual de avaliação da educação básica das escolas públicas brasileiras que ocorre por meio das avaliações externas, promove, de fato, equalização e inclusão de todos.

Justifica-se este debate pela necessidade de refletir sobre a originalidade do percurso que tem sido dado à educação de nosso país. Assim, são pertinentes os seguintes questionamentos: Os caminhos para resoluções dos problemas educacionais do país seguem um formato original pensado para as suas reais dificuldades? As possíveis soluções encontradas são realmente pensadas para a grande massa da população do país? A implantação das avaliações externas promovem o melhoramento das escolas públicas do país? Ou, mantêm as desigualdades? As avaliações externas têm contribuído para a aprendizagem dos alunos?

Para uma análise crítica sobre estas questões, faz-se necessário esclarecer que, vive-se hoje, no contexto sociometabólico do capital, permeado de crise, que não é exatamente [ou isoladamente] crise “da Educação”, mas do sistema do capitalismo mesmo na sua forma e estrutura.

A educação como complexo que se realiza nesta conjectura, encontra-se intrinsecamente influenciada por esse contexto, que a coloca numa situação que Tonet (2016) vem chamar de autonomia relativa, ao passo que, inserida em um sistema socioeconômico acaba por propagar os delineamentos dos grupos dominantes, que o regem. Entretanto, assume ainda, a possibilidade de contribuir para a transformação. Diante disto, resta saber: a que viés educativo as avaliações externas atendem?

Fruto de um processo histórico marcado pelas contradições e pela desigualdade social, nosso país chega a década de 1990 sem garantir de forma completa e satisfatória nenhum dos polos que demarcam a discussão educacional desde a década de 1940: a qualidade e a quantidade. Posto que, mesmo com a ampliação da oferta de vagas esta não era suficiente para a crescente demanda do país, destarte, o ensino oferecido foi apresentando de forma cada vez mais crescente perda na qualidade do serviço educacional prestado.

Nada que se admirar, de um país colonizado por exploração, saqueado de sua cultura e seus recursos em mais de 500 anos de história, que só vem alcançar possibilidade democrática após a vivência de uma ditadura que tinha como inimigo a população jovem, intelectual e artística, que almejava a possibilidade de exercer sua condição humana de sujeito político.

Apoiando-se nessa realidade as propostas neoliberais, conseguem, sob o discurso do atraso tecnológico de nosso país, implementar, desde o governo de Fernando Collor, uma agenda

liberal que se apresenta como a possibilidade de que o país melhore seus índices educacionais para que possam se enquadrar ao patamar dos países desenvolvidos.

O trabalho precoce e o empobrecimento da população, aliados às condições precárias de oferecimento do ensino, levaram à baixa qualidade do processo, com altos índices de reprovação. Atualmente, o país está sendo vítima dessa política. O atraso técnico-científico e cultural brasileiro impede sua inserção no novo reordenamento mundial. A escolaridade básica e a qualidade do ensino são necessidades da produção flexível, e a educação básica falha constitui fator que tolhe a competitividade internacional do Brasil. (LIBÂNEO, 2012, p. 165).

Sob esse discurso, o neoliberalismo, instaura em nosso país, o capitalismo emergente em uma das suas mais cruéis configurações. O viés mercadológico adentra assim na educação brasileira, disseminando o paradigma da formação flexível, do estado mínimo, da mercantilização do ensino, da fragilização dos serviços públicos e da adequação dos processos educativos a lógico do controle, da competitividade e do individualismo.

É nesse contexto que o governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio de seu programa de governo “Acorda Brasil: está na hora da escola!” (LIBÂNEO, 2012) institui as primeiras avaliações externas, que desde então, se difundem em nosso país, alastrando de forma rápida e sistêmica. Muitas transformações sociais, históricas e políticas sucederam-se nesse percurso de pouco mais de três décadas.

Desta feita, torna-se necessário aprofundar nossa reflexão sobre a avaliação sob a forma como ela se expressa no contexto vigente. Para dar conta deste ensejo, organizamos nosso texto da seguinte forma: expõe-se os apontamentos metodológicos que guiam o delineamento de nossa reflexão; em seguida apresentamos a fundamentação teórico conceitual de nosso posicionamento epistemológico; discorremos sobre os conceitos de globalização e neoliberalismo e suas reverberações no contexto brasileiro, e, por fim, discute-se especificamente sobre as avaliações externas, sua configuração, dificuldades e perspectivas diante da atual conjuntura sociopolítica.

METODOLOGIA

Nosso estudo teve como método epistemológico o materialismo histórico-dialético, tendo em vista que, buscou-se construir uma análise sedimentada nas principais categorias que o fundamentam, a saber: materialidade, história e totalidade. Construiu-se uma análise que toma mote a compreensão de que as políticas educacionais, os direcionamentos socioeconômicos, a

educação e, conseqüentemente, as avaliações externas, são feitas por homens reais, que vivem cotidianamente as contradições que permeiam essa sociedade entre a ótica do sistema sociometabólico do capital.

Não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco [d] os homens pensados, imaginados ou representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos [...], do seu processo de vida real (MARX-ENGELS, 2007, p. 86-87, *itálicos não originais*, apud NETTO, 2011, p. 30).

Partimos da interpretação de processo sociais, que se fazem e refazem pelos homens. Posto isso, tomamos como ponto de partida o pressuposto da sociedade dividida em classes antagônicas com interesses inconciliáveis. Compreendemos ainda que a possibilidade de transformação da realidade se dá pela consciência de classe, pois somente por essa tomada de consciência, que responde às demandas essenciais da classe trabalhadora é que se pode compreender a realidade social aproximando-se da sua totalidade (TONET, 2016).

Entendemos, por totalidade a busca por construir uma visão que abarca a análise do objeto confrontando-o com as várias dimensões que o conjecturam. É justamente diante dessa compreensão que situamos nosso objeto de pesquisa pela análise, em sentido macro, dos interesses capitalistas das grandes potências baseadas na política neoliberal, desvelando seus direcionamentos frente a configuração das avaliações externas em nosso país. Por conseguinte, como orienta Marx (*apud* TONET 2016) não se deve partir das ideias, especulações ou fantasias, mas de fatos reais, com indivíduos concretos.

Por fim, entende-se que nesta investigação, lidamos com elementos sociais e históricos, e que, à medida que as relações socioculturais e econômicas vão se reestruturando, pela ação dos homens, também pode se modificar. Nesse construto trabalha-se com a perspectiva da histórica, da dinamicidade dos fatos e, conseqüentemente, de sua possibilidade de mudança. Assim sendo, “[...] não se pode conceber o mundo como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos” (MARX-ENGELS, 1963, p. 195, apud NETTO, 2012, p. 31).

Daí porquê partimos, inicialmente, de um estudo exploratório, realizado a partir de observações adquiridas a partir de nossas vivências como professoras da Educação Básica na rede municipal de ensino nos anos de 2011, 2017 e 2019 no interior do Estado do Ceará e do Pernambuco, situados no Nordeste do Brasil. Estas experiências nos permitiram verificar, com certa proximidade, como acontece, na prática, as provas vinculadas às avaliações externas. Percepções estas, que nos provocaram para chegar à produção deste trabalho.

Desta visão exploratória, que parte da prática social concreta (SAVIANI, 2012) desenvolvemos Pesquisa Bibliográfica, que constou de uma sistematização dos conceitos, através de fichamentos, notas de textos e resumos das obras de autores renomados no campo das investigações vinculadas ao materialismo histórico, a saber: Marx e Engels (2010), Meszáros (2011), Tonet (2016), Netto (2012). E, no campo da Avaliação destacamos: Luckesi (2000), Libâneo (2012), Coelho (2008). A partir deste material, fizemos um estudo aprofundado a respeito da temática em questão que perpassou pela leitura criteriosa e sistematização.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Contextualizando o tema

O século XXI é um século delicado e decisivo “no qual tudo que parecia sólido se liquefaz, encontrando-se o capitalismo em forte processo de liquefação” (MÉSZÁROS, 2011, p. 11). As certezas que o homem possuía, fundadas na ciência, já não se sustentam, as relações sociais, estão cada vez mais desprovidas de valores éticos, de um olhar sério e humano para o outro, o homem se distancia cada dia mais de uma relação de transformação harmoniosa com a natureza. A busca incontrolável pelo lucro, está nos levando a nossa autodestruição, que presa numa “cegueira” extrema, não tem nos permitido ver os limites dessa estruturação social que criamos. É neste segmento que Mézáros (2011, p. 11) afirma:

[...] o sistema de capital, por *não ter limites para a sua expansão*, acaba por converter-se numa processualidade *incontrolável* e profundamente *destrutiva*. Conformados pelo que se denomina, na linhagem de Marx, como *mediações de segunda ordem* – quando tudo passa a ser controlado pela lógica da valorização do capital, sem que se leve em conta os imperativos humano-sociais vitais -, a produção e o consumo supérfluos acabam gerando a corrosão do trabalho, com a sua conseqüente precarização e o desemprego estrutural, além de impulsionar uma destruição da natureza em escala global jamais vista anteriormente (MÉSZÁROS, 2011, p. 11).

Neste quadro, “encontramo-nos [...] mergulhados no que Mézáros (2001) denomina como *depressed continuum*, que exhibe as características de uma crise estrutural” (*idem, ibidem*, p. 11). Trata-se de períodos de declínio constante de tudo que, antes, parecia ter solução e solidez. A crise do sistema alcança a tudo dentro da sociedade mundial.

Basta mencionar as crises comerciais que, repetindo-se periodicamente, ameaçam cada vez mais a existência da sociedade burguesa. Cada crise destrói regularmente não só uma grande massa de produtos fabricados, mas também uma grande parte das próprias forças produtivas já criadas. [...] a epidemia da superprodução. A sociedade vê-se subitamente reconduzida a um estado de barbárie momentânea; como se a fome ou uma guerra de extermínio houvessem lhe cortado todos os meios de subsistência (*idem, ibidem*, p. 45).

A crise do *capital* e do sistema *capitalista*,³ portanto, é uma realidade incontestável. Compartilhamos da ideia de Mészáros (2011, p.17), quando avalia que “a questão óbvia que precisamos tratar se refere à natureza da crise global em desenvolvimento e as condições necessárias para a sua solução factível”.

O que se presencia a nível mundial e local, porém, são incansáveis e frustrantes tentativas de superação da constante crise do capital. A este sentido Mészáros (2011) nos alerta que é próprio ao sistema capitalista a existência de crises cíclicas ao longo de sua história de desenvolvimento, porém, todas as outras crises já vivenciadas foram superadas porque ainda não havia encontrado limite da estruturação do capital. Porém, esta última crise que estamos vivendo é diferente, porque nela o capital encontra demarcações para sua própria continuidade.

Oriundas da crise na própria estrutura do sistema, outras crises são correlatas: econômica, política, educacional, cultural, humana, enfim. A crise da Educação, como já dissemos, não é proveniente dela própria, mas decorrente dessa complexidade maior.

Este contexto opera com efeitos sobre a Educação brasileira, que revela, em toda a sua história, estas influências e determinações mundiais por meio de políticas públicas voltadas para o segmento público, articuladas pelo próprio Estado. Em decorrência da lógica de regulação do capitalismo surgem constantemente novas estratégias do capital em busca de “sair da crise”, o que enseja novas determinações por todos os setores sociais, inclusive e drasticamente, na Educação.

Globalização e neoliberalismo

Os artifícios do capital e suas manobras têm conduzido a humanidade, por séculos, numa ótica destrutiva articulada pela classe dominante sobre a classe dominada. Nos dias atuais, esta lógica é levada a efeito, principalmente, pelos fenômenos da globalização e do neoliberalismo.

³Consideramos necessário esclarecer, aqui, a diferença apresentada por Mészáros (2011) sobre o sistema de Capital e Capitalismo: o primeiro antecede o capitalismo, já existia antes mesmo dele. O segundo é uma das formas possíveis do capital, uma de suas variantes históricas, “presente na fase caracterizada pela generalização da *subsunção real* do trabalho ao capital, que Marx denominava de capitalismo pleno” (MÉSZÁROS, 2011, p. 10).

O primeiro diz respeito à inserção dos países do globo terrestre no contexto político-econômico a nível mundial, pela necessidade da classe que domina os meios de produção se estabelecer *em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte* (MARX e ENGELS, 2010, p. 43); o segundo concebe que o necessário para o progresso da sociedade deve ser o mercado privado, em detrimento do Estado intervencionista – que é visto como algo ameaçador da liberdade política e econômica de indivíduos e corporações.

É importante situar que a visão neoliberal defende um estado mínimo para a maioria da população e máximo para as grandes multinacionais. Isto porque sempre que os grandes empresários entram em crise financeira, a primeira porta de recursos é o Estado. Essa lógica, principalmente dentro de um país de proporções continentais como o nosso, prejudica as classes de infinitas formas. Pois, além de lhes ser negada a oferta dos serviços básicos (educação, saúde, segurança etc.), ou quando são oferecidos, o são com má qualidade, ainda tem que optar pelo setor privado para suprir suas necessidades. E, como se não bastasse, no final das contas, os trabalhadores são os que pagam para continuar perpetuando esse sistema desigual.

Portanto, o tempo presente é um tempo diferente, de globalização que, a bem da verdade, não é um fenômeno de hoje, mas que vem sendo gestado há muito tempo atrás. Em *A ideologia alemã*, Marx e Engels já se referiam a esse fenômeno como sendo “a existência empírica concreta dos homens no plano *histórico-mundial* em vez de no plano local” (2009, p.51). Para Marx e Engels (2010, p. 44), trata-se de um plano articulado pela burguesia que, “sob pena de ruína total, [...] obriga todas as nações a adotarem o modo burguês de produção, constrange-as a abraçar a chamada civilização, isto é, a se tornarem burguesas [...] cria um mundo à sua imagem e semelhança”.

O intercâmbio mundial, ou globalização, portanto, passou a existir como uma condição *sine qua non* para que o domínio da classe burguesa pudesse criar forças produtivas mais numerosas e colossais do que todas as gerações passadas em conjunto (MARX, 2010, p.44), o que coloca as nações numa relação de inteira dependência.

No tempo histórico ao qual Marx e Engels se referem à existência dos homens num plano *mundial*, ou seja, o advento da globalização, obviamente, este fenômeno não tinha as feições, a sofisticação e as peculiaridades que existem atualmente. Entretanto, é sobre o mundo globalizado do século contemporâneo que vamos nos deter. Vejamos, pois, esta hodierna definição de globalização:

Esse termo sugere a ideia de movimentação intensa, ou seja, de que as pessoas estão em meio a acelerado processo de integração e reestruturação capitalista. Exatamente por isso, há quem diga que globalização é um conceito ou uma construção ideológica. De acordo com os estudiosos do assunto, nesse conceito esconde-se a ideologia neoliberal, segundo a qual, para garantir seu desenvolvimento, a um país basta liberalizar a economia e suprimir formas superadas e degradadas de intervenção social, de modo que a economia por si mesma se defina e seja criado, assim, um sistema mundial autorregulado (TOURAINÉ, 1996, citado por LIBÂNEO *et al*, 2012, p. 61-62).

Pelo fenômeno da globalização, se impôs ao Brasil, assim como a outros países ditos emergentes, uma postura que possibilitasse participar do andamento do “progresso econômico”, a partir da lógica de que, globalizando-se, podem vislumbrar sair das condições econômicas *atrasadas* nas quais vivem e acompanharem o ritmo avançado dos países chamados de primeiro mundo.

Em síntese, compreendemos que a globalização é fator determinante para promover a exploração de nações mais pobres por nações mais ricas e desenvolvidas. Sob o discurso globalizante, grandes nações têm manipulado políticas públicas de países em desenvolvimento.

O neoliberalismo⁴ expandiu-se por meio da globalização. Desde o seu surgimento, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o neoliberalismo tem atacado, de modo teórico e político, a intervenção do Estado nos mecanismos de mercado. Para os neoliberais, a intervenção do Estado na economia se constitui como um instrumento que destrói “a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual [depende] a prosperidade de todos” (ANDERSON, 1995).

Na América Latina foi mais especificamente a partir de 1970 que o padrão neoliberal se expandiu. “Ele se iniciou com experiências no Chile, Argentina e Uruguai, ganhou impulso nos anos 1980 e atingiu seu auge nos anos 1990, tornando-se predominante na região com o estabelecimento do Consenso de Washington” (MARTINS, 2011, p. 313); reunião promovida em 1989 por John Williamson no International Institute for Economy, que funciona em Washington, com o “objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina” (SAVIANI, 2007, p. 425).

No Brasil esta política culminou, nos anos 1970, com o tecnicismo na Educação, pela implantação de métodos pautados na técnica, transmissão e recepção das matérias. Vale ratificar

⁴ *Grosso modo*, o neoliberalismo traz a concepção de livre comércio, no sentido de que é preciso “condicionar o acesso a novos recursos creditícios ao “cumprimento de políticas econômicas que abram os mercados internos, liberem os negócios aos investimentos estrangeiros e reduzam a intervenção do Estado nos assuntos econômicos” (ROMÃO, 1995, p. 46).

que, em diferentes momentos da história, a Educação sempre esteve atrelada ao contexto econômico/produtivo da sociedade. Na atualidade, o neoliberalismo atua no Brasil operando por outra lógica educacional:

No novo processo [...] em que estão presentes as novas tecnologias e as novas ou mais flexíveis e eficientes formas de organização da produção, não há praticamente lugar para o trabalhador desqualificado, com dificuldades de aprendizagem permanentes, incapaz de assimilar novas tecnologias [...] sem autonomia e sem iniciativa [...] A desqualificação passou a significar exclusão do novo processo produtivo (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p.124).

A partir daí os rumos políticos, em nível mundial, tiveram outra direção hegemônica que “convergia em torno de um denominador comum: ‘o ataque ao estado regulador e a defesa do retorno ao estado liberal idealizado pelos clássicos⁵’” (SAVIANI, 2007, p. 426).

Dentre as justificativas de defesa do neoliberalismo está, em especial, a ideia de que o mercado se constitui como o princípio fundador, unificador e autorregulador da sociedade global competitiva. O mercado é compreendido como *capaz de resolver todas as mazelas sociais*. Neste sentido, globalização e neoliberalismo, teórica e praticamente, se retroalimentam, pois, a ideia geral é de que o mundo deve ser, de forma interconectada (globalização), regulado pela “mão invisível do mercado” (neoliberalismo).

Neste sentido, como afirma Leher (1999), “Nesta nova versão da teoria do capital humano, o conhecimento não pertence mais ao indivíduo, tampouco é pensado a partir do mesmo” (LEHER, 1999, p. 25), o conhecimento passou a ser o fator de produção de grande valor no mercado.

No âmbito dos sistemas de ensino e das escolas, procura-se reproduzir a lógica da competição e as regras do mercado, com a formação de um *mercado educacional*. Busca-se eficiência pedagógica por meio da instalação de uma pedagogia da concorrência, da eficiência e dos resultados (da produtividade) (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p.126).

Ainda na esteira da nova versão da teoria do capital humano, Libâneo *et al*, (2012, p. 43-44) afirmam que:

O raciocínio sistematicamente reiterado por agências financeiras internacionais, como o Banco Mundial, é o seguinte: novos tempos requerem nova qualidade educativa, o que implica mudança nos currículos, na gestão educacional [...] A partir daí, os sistemas e as políticas educacionais de cada país precisam introduzir estratégias como descentralização, reorganização curricular das escolas, novas formas de gestão e de direção.

⁵O termo “clássico” refere-se ao período denominado de Economia Política Clássica, que vai do século XVIII ao século XIX, no qual, destacamos, dentre outros, David Ricardo (1772-1823) e Adam Smith (1723-1790) que, a despeito das diferenças de concepções, tinham em comum o pensamento de que dinheiro, capital, lucro, salário, mercado, propriedade privada etc., eram instituições naturais que, uma vez descobertas pela razão humana e instauradas na vida social, permaneceriam eternas e invariáveis na sua estrutura (NETTO, BRAZ, 1996, p.18).

A citação acima demonstra a ideologia disseminada no Brasil. A fiscalização e o controle desta ideia política e econômica é feita por meio das chamadas avaliações externas.

Avaliações Externas

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, iniciado desde a segunda metade dos anos 1990 no Brasil, atua nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, por meio de instrumento quantitativo (prova), que visa verificar a aprendizagem dos alunos. A partir desta averiguação das aprendizagens por meio da prova, se avalia também, o desempenho da gestão escolar.

No decorrer dos anos de 1990, acentuadamente no período posterior a 1994, a sociedade brasileira viu ganhar centralidade o tema da qualidade do ensino como objeto de regulação federal, cuja viabilidade exigira o aporte de um sistema de informações educacionais conjugado a um sistema nacional de avaliação. Ambos são considerados elementos estratégicos da “boa-governança educacional” no país entendida como exercício dinâmico do ato de governar que implica capacidade de coordenação, de liderança, de implementação e de produção de credibilidade (COSTA, 1997 *apud* COELHO, 2008, p. 8).

Este discurso está imbricado de uma cobrança extrema sobre os gestores escolares e professores, pela excelência - modelo fabril que assume a postura de “zero defeito”. Consequentemente, atrelado a estes discursos de capacidade de coordenação, liderança, produção e credibilidade está imbricado também o sentimento de culpabilidade destes mesmos atores, pelo resultado final.

A cobrança por resultados e a culpabilidade pelo resultado, porém, promovem uma série de ações danosas à Escola, às crianças e à aprendizagem, a saber: i) a cobrança que é feita sobre os gestores transpassa para os professores que reproduzem-na sobre os alunos, gerando um clima de tensão no interior da Instituição; ii) o clima de tensão e o sentimento de competente e/ou incompetente circula também no interior da Instituição e se alarga entre as Instituições no município; iii) a busca por resultados que atendam às exigências das Avaliações externas, faz com que se maquie a realidade.

Trata-se de uma série de fatores negativos que vão se articulando dentro das escolas para atingir os resultados esperados pelas Avaliações. No que se refere especificamente, a aprendizagem verdadeiramente significativa esse fator é desastroso porque as instituições acabam por que criar uma realidade que não existe. Pois, não raro, se nota que os resultados das

avaliações, não condizem com a realidade diária dos alunos da Escola, criando-se um contexto inexplicável de forma concreta, nem mesmo pelos atores que constituem estes espaços.

De modo que, os professores se veem pressionados a focar naqueles alunos que têm melhor desempenho, melhor capacidade de aprendizagem, deixando “de lado” aqueles alunos que apresentam dificuldades cognitivas ou os que têm alguma necessidade especial de aprendizagem, já que o foco é o desempenho na hora da avaliação.

Dessa forma a Educação institucionalizada (Escola) que, por excelência é o lugar de ensino, aprendizagem e de inclusão dos excluídos do processo de aquisição do conhecimento, passa a ser excludente e discriminatória.

Atualmente, esse sistema, além do exame por amostragem (Saeb), conta ainda com a Prova Brasil introduzida em 2005, para avaliar o desempenho em Língua Portuguesa e em Matemática em cada unidade escolar, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, criado em 2007, para monitorar o andamento das políticas públicas pela análise combinada do desempenho dos alunos nos exames Prova Brasil e Saeb e das taxas de aprovação de cada escola (COELHO, 2008, p. 3).

As formas de controle vão se ampliando, se alastrando, se diversificando e as respostas a estas exigências também. Os gestores cada vez mais cobram dos professores, que, ora cobram dos alunos, que ora acabam por ser excluídos dentro próprio âmbito da instituição.

Além disso, a forma como as Avaliações externas acontecem, não permite que a aprendizagem em sala de aula ocorra de fato, pois o fim último desse modelo é o de apresentar resultados positivos/quantitativos sem considerar o processo e os possíveis estudantes que não conseguem apresentar bom desempenho naquele momento pontual. Este formato agride a função da avaliação na sua essência. Refletindo sobre isso Luckesi (2000, p.1) afirma,

O que desejamos é uma melhor qualidade de vida. [...] compreendo e exponho a avaliação da aprendizagem como um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida.

Em sentido oposto ao que é tratado por Luckesi no fragmento acima, as Avaliações externas, enquanto pontuais, descontextualizadas e apáticas à realidade dos educandos, não cumprem o papel primordial da avaliação porque não acolhem, não contextualizam e não incluem a todos.

Operando por exclusão, ela tem selecionado aqueles alunos que são considerados os melhores da Escola ou da sala de aula. Neste sentido perguntamo-nos: como se sentem os demais alunos? Como ficam os alunos que possuem alguma dificuldade de aprendizagem? Que

acolhimento a Escola tem dado para eles? Que ética tem sido aplicada? Que humanidade? Que valores a Escola tem?

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam (LUCKESI, 2000, p.1).

As Avaliações externas, devem, pois, ter como prioridade fundamental, na aprendizagem dos alunos, no processo e não no fim. Deve se guiar pelo princípio da inclusão e da aprendizagem por parte de todos os que estão na escola em busca do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como fenômeno social, a Educação institucionalizada por meio da Escola, não ocorre separada do contexto macro na qual está inserida. Deste modo, acompanha, influenciando e sendo influenciada pelo entorno político, econômico, social e cultural que a cerca.

Desde a segunda metade de década de 1990 o Brasil vem recebendo forte influência da política neoliberal que defende o mercado como “princípio fundador, unificador e autorregulador da sociedade” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 95), portanto, vê a lógica da instituição privada como a melhor forma de resolver os problemas sociais e econômicos de um povo. Junto com a lógica da economia de mercado, estão os princípios que, segundo esta concepção, levariam à excelência dos serviços: flexibilidade, competência, eficiência e qualidade.

A influência dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, atua nos países pobres por meio da implementação de políticas educacionais que trazem este viés liberal. No caso específico do Brasil, esta intervenção acontece por meio da implementação das chamadas Avaliações externas que consistem em reproduzir, nas escolas públicas de Educação Básica, este novo paradigma.

O Sistema Avaliação da Educação Básica – SAEB, é efetivo no país deste 1990 e atua por meio de provas que são aplicadas aos alunos da rede pública como instrumento para verificar, em última instância a competência (flexibilidade, eficiência e qualidade) da Escola.

O aspecto da aprendizagem no seu processo, que inclui erros e acertos, não tem visibilidade ou valor para este novo paradigma.

Assim se desencadeiam processos excludentes maléficos que violam o verdadeiro sentido da Escola que, tem como prioridade ensinar, cuidar, incluir e preparar para o exercício da verdadeira cidadania pautada na ética e na humanização. Em detrimento desses valores, a nova escola articulada com os interesses do mercado, inclui como valores a competição, a produtividade, a busca pela qualidade total com o incentivo da premiação/punição.

Este novo paradigma também se distancia grandemente e fere os princípios da avaliação na sua função primordial que é a inclusão, a amorosidade, o olhar sensível, a disposição do avaliador para guiar o aluno rumo à aprendizagem (LUCKESI, 2000).

Para Libâneo (2012, *et al*) o Brasil está diante de um grande desafio que é se integrar em uma economia global, sem perder a soberania, sem sacrificar a sua cultura, seus valores, sem marginalizar. Ou seja, no campo educacional, a escola precisa resgatar a sua função clássica já preconizada por Comênius, *de ensinar tudo a todos* (PILETTI, 2013).

A ideia de incluir a todos sem distinção, desde o século XVII já era vislumbrada por Comênius e difundida na obra clássica Didática Magna e deve ser mantida principalmente hodiernamente, já que se vive um contexto ameaçador da ordem que visa a democratização e acesso de todos ao saber.

A formação da consciência coletiva sobre a necessidade de lutar por uma escola com formação ética e humanizadora que não perpetue a exclusão e discriminação deve se constituir o primeiro passo para a superação destes desafios do presente.

De modo geral, foi possível compreender que o modelo educacional e a forma de avaliação adotada pelos organismos internacionais para o Brasil, assumem um caráter tecnicista semelhante ao do modelo fabril. Controle da qualidade total, flexibilidade, premiação e punição de acordo com o desempenho da Escola; competitividade e ações voltadas para o mercado de trabalho são exemplos desse paradigma próprio do neoliberalismo.

Conclui-se, também, que esse modelo adotado para as Escolas, sobretudo a partir da década de 1990 - quando a política neoliberal passa a vigorar no país – é excludente porque desconsidera as dificuldades individuais dos alunos ao passo que se pauta pelo “defeito zero”.

Aponta-se que um possível caminho para superação deste entrave na Educação brasileira é a conscientização da função clássica das instituições escolares, que são, o ensino, a

aprendizagem e, conseqüentemente, a inclusão de todos. A função precípua da escola, portanto, é a de auxiliar os indivíduos no processo de assimilação e aprendizagem dos conteúdos sistematizados, nunca, a exclusão daqueles que não conseguem aprender num tempo hábil exigido pela efemeridade própria da globalização e todas as suas tecnologias. Por meio da consciência de classe é que torna possível atuar no sentido de transformar a realidade

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. GENTILLI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
COELHO, M.I.M. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n.3, p. 19-30, 1999.

LIBÂNEO, J.C. OLIVEIRA, J.F. TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, C. C. **Pátio**. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

MARTINS, C.E. **Globalização, dependência e neoliberalismo na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATOS, O.C.F. **A escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**. São Paulo: Moderna, 1993.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAULO NETTO, J. P. BRAZ. M. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1996.

PILETTI, C. **História da educação:** de Confúcio a Paulo Freire. 1. ed. – São Paulo: Contexto, 2013.

ROMÃO, J.E. **Dívida externa e Educação Para Todos.** Campinas: Papirus, 1995.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

TONET, I. **Método científico:** uma abordagem ontológica. 2. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.