

MELHORIA DOS INDICADORES COMO MÁXIMA E A QUALIDADE RESTRITA AOS PARÂMETROS DO MERCADO

Valéria Prazeres dos Santos
Universidade Estadual de Santa Cruz

Resumo: O presente artigo consiste em uma problematização acerca do conceito de qualidade educacional imposto pelas avaliações externas e busca contribuir para a discussão crítica sobre as premissas neoliberais na educação pública. Sua construção procura aprofundar resultados da dissertação de mestrado defendida pela autora em 2019, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). A abordagem teórica acolhida é a que possibilita uma postura crítica com um olhar materialista histórico-dialético da realidade social, pois para compreender os fenômenos sociais é necessário compreender a realidade como resultado de um processo histórico, dialético, vivo e que precisa ser superado para fins de desalienação e emancipação humana.

Palavras-chave: Avaliações externas. Educação. Neoliberalismo.

Introdução

Este texto consiste em uma problematização acerca do conceito de qualidade educacional imposto pelas avaliações externas e busca contribuir para a discussão crítica sobre as premissas neoliberais na educação pública. Sua construção procura aprofundar resultados da dissertação de mestrado defendida pela autora em 2019, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), denominada “A Distorção Idade-Série nas escolas do campo: um estudo sobre os Anos Iniciais do ensino fundamental no Município de Nazaré-Ba”.

Os resultados da pesquisa revelaram que a ênfase nos resultados, a busca imediata por melhores pontuações no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) através, principalmente, da redução da reprovação e estratégias internas de treinamento para o formato da Prova Brasil, se sobrepuseram às ações de mudanças estruturais, como análise das raízes do problema, investimento em formação continuada de professores e em melhores remunerações, transformações das redes físicas das escolas do campo com implementação de recursos pedagógicos variados, melhorias nas condições de transporte e alimentação dentre outras questões.

Isso nos direciona à discussão de que a forma como as avaliações externas são estruturadas, sua lógica neoliberal de competição, impacta diretamente na docência, pois o

professor é direcionado para trabalhar em prol de resultados, independente das condições reais de múltiplas realidades das escolas públicas. A corrida desenfreada pela melhoria dos índices, muitas vezes não se alinha a uma preocupação e uma compreensão das causas das disparidades educacionais, tampouco consegue tocar em aspectos essenciais para a real melhoria da aprendizagem dos discentes que passam pelo processo de exclusão porque, por diversos motivos (intra e extraescolares), não conseguem avançar para as séries seguintes e entram em Distorção Idade-Série.

Neste trabalho, nós retomamos a alguns pontos da pesquisa em questão e buscamos ampliar a discussão dos aspectos neoliberais imbricados no IDEB, problematizando a sua relação com o mercado e os perigos do neoliberalismo para a educação pública. Numa abordagem materialista histórico-dialética do fenômeno observado.

Neoliberalismo na educação

Principalmente a partir da década de 1990, quando as políticas e reformas educativas se intensificaram por quase todos os países da América Latina, inclusive no Brasil – trazendo em seu escopo a defesa do Estado mínimo, que deveria ter o máximo de eficiência –, as avaliações externas ganharam força e se tornaram balizadoras da qualidade educacional brasileira, trazendo como consequência direta o ranqueamento entre os melhores e piores estados, as piores e as melhores escolas.

Esses comparativos colaboram para que ocorram rápidas tentativas de adequações dos processos de gestão da escola pública baseadas, muitas vezes, em modelos de gestão privada, cujos parâmetros de eficiência, eficácia e produtividade, originários da economia de mercado e internalizados pelos sistemas escolares, tornam-se os ideais da vez, princípios que devem ser perseguidos. Azevedo (2007) e Lima (2008), apontam que esse processo se apresenta como uma forma direta de mercantilização da educação na medida em que se compara e se administra uma instituição escolar, com valores próprios de uma empresa privada, especialmente com a predominância de valores econômicos, poucos recursos, maiores resultados.

Tal prática é encaixada numa perspectiva neoliberal de encaminhar as questões educacionais. Harvey define o neoliberalismo como

[...] uma teoria da economia política que propõe que o bem-estar e o desenvolvimento humanos podem ser bem alcançados por meio da libertação das capacidades empresariais individuais, no interior de uma estrutura institucional caracterizada por fortes direitos de propriedade privada, mercados livres e comércio livre. (Harvey, 2005 p. 02)

Neste sentido, classificar a educação ou uma política como neoliberal é identificar nela a lógica da mercadoria e tal como a mercadoria, ela está atrelada à forma de funcionamento da lógica capitalista vigente, de competição/concorrência, de extração da mais valia e de aprimoramento das técnicas para continuação do modo de produção hegemônica. Para Marx (2014) o mais-valor, ou mais-valia, resulta da transformação do valor de uma mercadoria que vem a ser pago depois que seu valor de uso, sob o comando do capital, recria o antigo valor de troca como uma substância capaz de aumentar por si mesma.

A intrínseca relação entre políticas educacionais e as agendas do capital, firmadas, sobretudo, pelos acordos entre as organizações internacionais e os governos de países em desenvolvimento, como o Brasil, a partir da década de 1990, fizeram com que a forma de olhar para a Educação fosse modificada. A inserção neoliberal na criação de políticas educacionais vem modificando o modo como se avalia e como se enxerga o trabalho do professor e da gestão da escola pública. Impacta também o conceito de qualidade da educação e reestrutura a discussão acerca do que é educação e de que aluno se quer formar. Segundo Laval (2019, p.48)

O saber não é mais um bem que se adquire para fazer parte da essência universal do humano, como no antigo modelo escolar – que, diga-se de passagem, reservava esse bem supremo a poucos -, mas um investimento mais ou menos rentável para indivíduos com dotes materiais e intelectuais desiguais. Os valores que constituíam o mundo escolar foram substituídos por novos critérios operacionais: eficiência, mobilidade, interesse. O sentido da escola muda: ela não é mais lugar de assimilação e convívio com grandes narrativas onde se moldam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas, mas um local de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em incessante movimento.

Nesse sentido, a reformulação da escola para atender às demandas do mercado tornam-se cada dia mais engenhosas. Através das relações e financiamentos do Banco Mundial, as premissas neoliberais no campo educacional potencializam a competitividade entre os entes federados, não conseguindo alcançar uma relação de cooperação entre eles como pressupõe a Constituição Federal (1988), tudo isso porque estes entes estarão preocupados em atingir melhores resultados entre si, independente de que se tenham condições estruturais e financeiras para uma mudança substancial e verdadeira dos índices.

É importante destacar que a neoliberalização da educação se intensifica agora nas duas primeiras décadas do século XXI, ela passa pelo estágio que David Harvey (1992) designa como acumulação flexível que tem como principais características: se distinguir do padrão taylorista/fordista de acumulação, se apoiar na flexibilidade dos processos de trabalho, com

intensificação de inovação tecnológica e gerencial e terceirização do trabalho. Tonelo (2020), apoiado nas discussões de Harvey (1992) e Antunes (1999) argumenta que estamos vivendo uma reestruturação produtiva neoliberal, pós-crise econômica de 2008, marcada pelos planos de austeridade por quase todo o globo (aqui no Brasil, a exemplo, temos a Emenda Constitucional 95/2016 que congela os repasses para a saúde e educação por 20 anos, a reforma trabalhista instituída pela Lei 13.467, de 13 de julho de 2017, dentre outras medidas implementadas, principalmente, pós-golpe político de 2016). Para Tonelo (2020, p.142), essa reestruturação se constitui em

De um lado, os distintos governos injetando trilhões de dólares nas economias nacionais a fim de salvar bancos e grandes empresas – o que acabou por evitar um desenvolvimento depressivo da crise; de outro lado, uma política fiscal de arrocho, mecanismo decisivo para a manutenção do sistema financeiro e industrial, como a implementação dos planos de austeridade [...]. Esse aspecto é muito importante para compreendermos a reestruturação do capital, pois é, de certo modo, o mais “neoliberal” dos aspectos pós crise, no sentido de reproduzir novamente as condições de exploração anteriores (cortes de salário e benefícios, aumento das jornadas, precarização das condições laborais etc.), mas de uma forma ainda mais intensificada [...].

Trazemos a citação de Tonelo (2020) para discutir, ainda que brevemente, que o avanço do neoliberalismo atinge todas as áreas e todos os âmbitos dos processos de trabalho, sua ênfase no lucro, se expande e ameaça de diversas formas o setor público e as próprias condições de trabalho com reformulação das formas de exploração¹.

Na educação, tal aspecto se relaciona à investida do setor privado nas políticas, programas, materiais e na privatização da escola pública. E essa investida se dá de diversas formas. Mais recentemente podemos ver a ofensiva das políticas neoliberais no campo do currículo, com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que tem se constituído como locus de disputa dos setores privados naquilo que é público. Entretanto, a BNCC, que está sendo muito refutada por boa parte das pessoas, no ambiente acadêmico, por representar o interesse dos setores privados em contraposição à luta dos professores, intelectuais e movimentos sociais, é apenas o mais novo passo do mercado dentro da educação pública nacional.

Pela constante atualização das estratégias para fugir de suas crises estruturais (MÉSZÁROS, 2011), o capitalismo vai alternando suas táticas de sobrevivência. Uma delas é culpabilizar o Estado pelas mazelas, não o sistema como um todo. Nesse sentido, investe numa visão negativa do público e exalta o privado. A esse respeito, Peroni e Caetano dizem que:

¹ Mais sobre esta discussão em ANTUNES, Ricardo (Org.). *Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0.* – 1 ed. – São Paulo: Boitempo, 2020.

[...] a perspectiva salvacionista, de que o privado mercantil deve garantir a qualidade da educação pública, está inserida em uma lógica que naturaliza essa participação, pois parte do pressuposto neoliberal de que não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, para essa concepção, é reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, portanto a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo. (PERONI; CAETANO, 2015, p. 339)

No Brasil, o processo de privatização da educação pública ocorre de várias formas, tanto por meio da direção quanto da execução de políticas educativas (PERONI; CAETANO, 2015). Peroni e Caetano destacam a participação do Movimento Todos Pela Educação, que influenciou diretamente na nossa agenda educacional das décadas de 2000/2010, na forma do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (PMCTE). As autoras (2015, p. 346) destacam algumas instituições privadas que fizeram parte da BNCC e que fazem parte do PMCTE. São elas: a “Fundação Lemann, principal apoiadora e articuladora da reforma curricular, Cenpec, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper e Instituto Fernando Henrique Cardoso”, dentre outras.

A esse respeito, Giroux diz que

No meio de um massivo ataque global ao estado de bem-estar e provisões sociais alimentadas pelas políticas neoliberais, o contrato social central para as democracias liberais foi triturado e, com ele, qualquer noção viável de solidariedade, justiça econômica e bem comum. O progresso foi transformado em seu oposto e registra mais desigualdade, sofrimento e violência. A linguagem mais antiga dos direitos coletivos deu lugar ao discurso dos direitos individuais, e o vocabulário da colaboração e da compaixão foi arrancado por um discurso do individualismo radical e de um ethos severo, a sobrevivência do mais apto. ‘Liberdade’ transformou-se em sinônimo de auto-interesse desenfreado e uma razão para abdicar de qualquer senso de responsabilidade moral e política. (GIROUX, 2017, p. 01)

Freitas (2018), atento ao desmonte da educação pública debate sobre a forma de ação dos setores empresariais e ligados aos organismos internacionais (BM, OCDE, FMI etc).

[...]a questão é a produção de ‘política com evidência’, ao centrar-se na organização e análise dos números, oculta as concepções que jazem a estes e impede uma discussão sobre a concepção de educação e de sociedade que deve orientar o que entendemos por ser uma boa educação. E ao não discutir, impõe aquela que emerge juntamente com os números. (FREITAS, 2018, p. 61)

Nessa configuração, Souza (1997, p. 264) esclarece que “[...] a educação precisa alcançar *qualidade* capaz de responder às demandas decorrentes das transformações globais nas estruturas produtivas e do desenvolvimento tecnológico” (Grifo nosso). Ainda a mesma autora,

as avaliações legitimam a qualidade nos processos educativos e nas escolas, pois funcionam como instrumentos de medida, adequação e controle dos sistemas educativos, passando a orientar políticas públicas. Freitas (1995) questiona veementemente a questão

Esclarecendo melhor: não se pode recusar lutar pela qualidade de ensino, mas se pode demonstrar que o conceito liberal de qualidade e de ensino é insatisfatório e, mais ainda, pode-se examinar os limites da proposta à luz dos determinantes históricos e sociais da escola. Não se pode recusar a descentralização do ensino, a democratização ou o aumento da participação da comunidade escolar na gestão da escola. Mas se pode tomar essa proposta de forma radical para os alunos e professores. Talvez dessa forma consigamos, ao menos, acirrar a contradição entre educar/explorar. (FREITAS, 1995, p. 140)

A qualidade, como um conceito neoliberal, não objetiva superar as contradições de classe, não possibilita uma educação como forma de ampliação das mais diversas capacidades físicas e intelectuais, uma formação omnilateral, mas está para atender às demandas das agências multilaterais. Observemos que essa qualidade, portanto, emerge da necessidade de se prepararem os indivíduos para processos mentais cada vez mais requintados e abstratos, qualificando-os para estarem aptos a buscarem (nem sempre encontrarão) uma profissão no mercado de trabalho, de maneira cada vez mais flexível, devendo se adaptar a diversas funções dentro de um único cargo (KUENZER, 2020).

Discussão a partir do objeto de pesquisa

Ao debater o problema da Distorção Idade-Série nas escolas do campo do município de Nazaré, ressaltou-se a necessidade de exposição da distinção entre a perspectiva neoliberal de educação e uma concepção de educação para a emancipação humana, que só será plenamente possível fora do sistema capitalista de produção, mas que deve ser pautada e fazer parte da luta de todos aqueles que compreendem o sistema exploratório na qual se baseia a economia do sistema hegemônico.

Santos (2019) destaca que a Distorção Idade-Série (DIS) ou defasagem idade-série é a condição em que se encontram alunos cuja idade destoa da série/ano na qual os mesmos deveriam estar. Para o Ministério da Educação (MEC) está em distorção/defasagem o aluno que se encontra em 2 anos ou mais de “atraso” em relação ao ano que deveria estar cursando.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 assegura em seu artigo 208 que o Estado deve ofertar educação *básica* obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade

própria. Na Educação Básica obrigatória, a etapa do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) é a que abre, oficialmente, o processo de classificação e exclusão dentro do sistema escolar, uma vez que é a partir desta etapa que os alunos podem começar a passar por reprovações e as reprovações seguidas, somadas ao abandono e à entrada tardia na escola são os principais fatores diretos da DIS.

Pode-se afirmar que o problema adquire mais evidência com a democratização do ensino a partir do momento em que a escola deixa de ser um lugar explicitamente para “selecionados” e passa a ser aparentemente “para todos”; e por isso, a reprovação, a evasão e a desistência passam a permear esse espaço. Em um trabalho anterior, Santos e Santos (2018) destacam que as pesquisas educacionais (dissertações e teses que têm como objeto a DIS), em sua maioria, discutem a eficiência dos programas de aceleração e, sobretudo, o caráter mercadológico embutido em um problema tão sério e complexo, como é a condição dos alunos em distorção. Com o intuito de explicitar a visão mercadológica desses programas, destacamos um excerto retirado de um site relacionado ao Instituto Ayrton Senna – Rede Vencer (s/d), que diz:

[...] Para as redes de ensino, a reprovação significa gastos com salas de aulas adicionais e contratos de professores, ou seja, impactos financeiros que poderiam ser usados em outras ações para melhorar a educação.

[...] Nossa proposta é que, em um prazo de quatro anos, as redes de ensino possam diminuir a Distorção Idade-Série no Ensino Fundamental, corrigindo o fluxo escolar e evitando que outras crianças entrem para as estatísticas de analfabetismo, reprovação e abandono. À vista disso, os gestores contam com soluções específicas, desenvolvidas pelo Instituto Ayrton Senna, para montar uma estratégia de atuação e estabelecer metas de desempenho concretas com vistas ao aprendizado do aluno. Esse modelo prevê ações sistematizadas de formação, apoio e orientações a gestores, a coordenadores escolares e a professores (REDE VENCER, [s.d.], grifos nossos).

É possível observar que a preocupação do instituto se volta à questão financeira causada pela reprovação. Dessa maneira, eles (setores privados) trabalham na confecção e aplicação de seus materiais e metodologias com a promessa de solucionar o problema em poucos anos, livrando os municípios desse “gasto”, ou seja, a educação torna-se um negócio, não figura mais no campo do direito, e, novamente, busca atacar as consequências, não a raiz do problema, além de irem garantindo espaço na criação das políticas e na venda direta de seus produtos e cursos educacionais.

Em outro trabalho Santos e Santos (2020, p.178-179) se referindo, mais diretamente à participação do empresariado na criação de políticas para o controle da DIS analisam que

Essas iniciativas analisam os problemas da repetência, evasão e abandono mediante uma ótica de mercado, com projetos prontos e que em nada criticam as bases do sistema capitalista, verdadeiro responsável pelo desmonte da educação pública. Fundamentam-se numa visão de que é preciso motivar o aluno, responsabilizando-o pelo seu sucesso ou fracasso; criam iniciativas – projetos que buscam associações com os Estados e municípios, e suas influências perpassam também as políticas públicas e as formas com as quais as unidades federativas buscam alcançar as metas estabelecidas. (SANTOS; SANTOS, 2020, p.178-179)

Dentro dessa lógica, o capital segue alienando, agindo ideologicamente para que “finjamos para nós mesmos que as classes e contradições de classe já não existem ou já não importam” (MÉSZÁROS, 2011, p. 39). No singular, essas práticas consistem em uma solução rasa. Para Mézszáros (2008, p.62-63),

A recusa reformista em abordar as contradições do *sistema* existente, em nome de uma presumida legitimidade de lidar *apenas com as manifestações particulares* – ou, nas suas variações ‘pós-modernas’, a rejeição apriorística das chamadas *grandes narrativas* em nome das *petits récits* idealizados arbitrariamente – é na realidade apenas uma forma peculiar de rejeitar, sem uma análise rival, e uma forma igualmente apriorística de *eternizar* o sistema capitalista. (MÉSZÁROS, 2008, p. 62-63, grifos do autor)

Na pesquisa, discutimos que a Distorção Idade-Série devia ser entendida dentro da totalidade que envolve a oferta da Educação do Campo no município, tanto as questões de condições físicas, (in)disponibilidade de recursos materiais, dificuldades com transportes, falta de uma proposta pedagógica construída com e para os sujeitos do campo sejam relevantes para a análise do problema em questão.

Conforme já discutido no início deste trabalho, a ênfase nas avaliações surge, sobretudo, do interesse em atingir as metas postas pelos organismos internacionais. Ainda, assim, a maioria dos professores sinalizaram que sentiam a influência da avaliação externa na questão da aprovação/reprovação nas escolas do Campo. Um dos sujeitos da pesquisa revela

Influencia, porque, no caso, se na educação do Campo tiver um índice de reprovação muito grande, também vai mexer com o IDEB. Porque os meninos estão inseridos no contexto escolar da secretaria. (Coordenadora 02. Entrevista realizada em novembro de 2018, grifos nossos)

No que se refere ao âmbito universal, essas políticas neoliberais de avaliação visam o crescimento do mercado e escondem-se atrás de uma pseudoavaliação do processo de ensino, quando, na verdade, avaliam os resultados dos exames. Para Afonso,

[...] a *avaliação estandardizada criterial*, isto é, a avaliação que visa ao controle de objetivos previamente definidos (quer como produtos quer como resultados educacionais), é que foi sendo apontada como um dos traços distintivos das mudanças nas políticas avaliativas, tornando-se um instrumento importante para a implementação da agenda da nova direita. Isso porque, se pela introdução da avaliação estandardizada criterial se pode favorecer a expansão do Estado, pela publicação dos resultados dessa mesma avaliação pode promover-se a expansão do mercado. (AFONSO, 1999, p. 148, grifos do autor)

No particular, tomam-se os resultados que não consideram as diferenças culturais, sociais, econômicas que permeiam os países, e seus respectivos estados e municípios, que possuem suas singularidades. Para Afonso, “[...] a ênfase genérica na avaliação dos resultados (e produtos), e a conseqüente desvalorização da avaliação dos processos, independentemente da natureza e dos fins específicos das organizações ou instituições públicas consideradas” (AFONSO, 1999, p. 146).

A formação para os resultados diverge da perspectiva crítica de educação cuja ênfase deveria estar na emancipação dos sujeitos. Entretanto, a influência da submissão da educação ao mercado vem encurralando os professores. Um exemplo é uma BNCC que extermina as discussões sobre a diversidade e que, inclusive, desrespeita a autonomia dos estados e municípios na criação dos seus currículos, porque o enfoque dos municípios é, obviamente, atingir as metas das avaliações externas. E essas estarão associadas ao documento, bem como aparece no texto de apresentação da base.

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. (BRASIL, 2017, p. 05)

Caminhamos para uma retomada a uma visão homogênea de educação e de sujeitos. Por isso, apontamos na pesquisa que os educadores do campo devem estar cientes das

especificidades da Educação do Campo, já resguardadas pelos documentos legais² e buscar seguir a lógica contrária, fazendo a correlação de forças.

Considerações finais

O objetivo maior deste texto foi confrontar o conceito neoliberal de qualidade com a qualidade substantiva na educação. O primeiro caminha a passos largos e vem, principalmente a partir dos resultados das avaliações externas, ampliando o que Freitas (2018) nomeia de “política por evidência”, uma prática que age através do discurso para a inferiorização da escola pública, tentando voltá-la ao modelo de gestão empresarial e impulsiona a criação de políticas de cunho neoliberal.

Ao tempo que há cobrança e culpabilização pela melhoria dos índices, em caráter contraditório, a educação pública sofre com cortes e congelamentos de verbas e repasses, como é o caso da Emenda Constitucional nº 95. Para o atendimento das pressões dos organismos internacionais e dos setores empresariais acompanhamos a criação de políticas e programas que só mantêm e legitimam esse lugar de desigualdades entre a educação que é oferecida aos filhos da classe trabalhadora e aos filhos das elites. As reformas impactam no currículo, na avaliação e na forma como é desenvolvido o trabalho do professor.

Em contraposição a essa perspectiva de qualidade para atender ao mercado, precisamos, enquanto educação pública resistir às propostas neoliberais de educação. Primeiro, compreendendo os riscos que elas trazem ao trabalho docente e à formação da classe trabalhadora, segundo, cobrando mais ativamente, pois educação de qualidade não se faz sem que as escolas tenham boas estruturas físicas, sem que os professores tenham a formação inicial e continuada adequada, não se faz com esvaziamento do currículo e negação do saber à classe trabalhadora.

Referências

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação e Sociedade**, Lisboa, ano XX, n. 69, dez. 1999.

² Resolução CNE/CEB nº 1/2002; Resolução CNE/CEB nº 2/2008; Parecer CNE/CEB nº 1/2006; Resolução CNE/CEB nº 4/2010; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (Dentre outras)

ANTUNES, Ricardo (Org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**; [Tradução Murillo van der Lann, Marco Gonsales]. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, Boitempo, 1999, coleção mundo do trabalho.

AZEVEDO, J. C. Educação pública: o desafio da qualidade. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 7-26, 2007. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10234>. Acesso em: 2 abril. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 24 fev. 2021.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o ato as disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

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

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

GIROUX, H. A. **Trump's neo-nazis and the rise of illiberal democracy**. 2017. Disponível em: <https://truthout.org/articles/neo-nazis-in-charlottesville-and-the-rise-of-liberal-democracy>. Acesso em: 01 fev. 2021.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo, Loyola, 1992.

HARVEY, David. **O neoliberalismo história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2005.

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, 25(1):57-66, 2020. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/pdf/csc/v25n1/1413-8123-csc-25-01-0057.pdf>> . Acesso em: 13 mar. 2021.

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

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política, livro I**. – 33 ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

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

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação. Projetos em disputa?. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

REDE VENCER. **Políticas de aprendizagem escolar**. [S.d]. Disponível em: <<http://www.redevencer.org.br/sme/conteudoinstitucional/menuesquerdo/SandBoxItemMenuPaginaConteudo.ew?idPaginaItemMenuConteudo=7349>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

SANTOS, V. P. dos. **A Distorção Idade-Série nas escolas do campo: um estudo sobre os anos iniciais do ensino fundamental em Nazaré-Ba**. Dissertação de Mestrado. Ilhéus-Ba, UESC, 2019. 217 F.

SANTOS, V. P. dos; SANTOS, A. R. dos. DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE: estado do conhecimento. In: **XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste**, 2018, João Pessoa. Anais das Reuniões Regionais da ANPEd, 2018.

SANTOS, V. P. dos; SANTOS, A. R. dos. Relação entre a Distorção Idade-Série nas Escolas do Campo e as Políticas de Avaliação. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 1, n. 2, p.166-184, out./dez., 2020. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 13 de abril de 2021.

SOUZA, S. M. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 264-283.

TONELLO, I. Uma nova reestruturação produtiva pós-crise de 2008?. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**; [Tradução Murillo van der Lann, Marco Gonsales]. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2020.

SOBRE A AUTORA

Valéria Prazeres dos Santos

Mestra em Educação. Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Coordenadora Pedagógica na Rede Estadual de Educação da Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas

Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade – GEPEMDECC. E-mail:
prof.valeriah@gmail.com