



**FACULDADE DE INHUMAS - FACMAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**JÔSY DE SOUZA PAIXÃO OLIVEIRA**

**AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E SUAS INFLUÊNCIAS NO PROCESSO  
AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DE GOIÁS**

**INHUMAS - GO**

**2022**

**JÔSY DE SOUZA PAIXÃO OLIVEIRA**

**AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E SUAS INFLUÊNCIAS NO PROCESSO  
AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DE GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Faculdade de Inhumas-GO, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Lucineide Maria de Lima Pessoni

**INHUMAS - GO**

**2022**

**BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais**

O48p

OLIVEIRA, Jôsy de Souza Paixão  
AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E SUAS INFLUÊNCIAS NO  
PROCESSO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DE  
GOIÁS. Jôsy de Souza Paixão Oliveira. – Inhumas: FacMais, 2022.

103 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas:  
FacMais, Mestrado em Educação, 2022.

“Orientação: Dr<sup>a</sup>. Lucineide Maria de Lima Pessoni”.

1. Avaliações em larga escala; 2. Educação; 3. Neoliberalismo; 4. Processo  
Avaliativo; 5. Escolas Públicas. I. Título.

CDU: 37

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

### **AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E SUAS INFLUÊNCIAS NO PROCESSO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DE GOIÁS**

Banca Examinadora

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lucineide Maria de Lima Pessoni  
Presidente da Banca  
Faculdade de Inhumas - FacMais

---

Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Marcelo Máximo Purificação  
Membro Interno - FacMais

---

Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> André Luiz Araújo Cunha  
Membro Externo – IFGoiano

## A Escola

“Escola é... o lugar onde se faz amigos não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos.... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, O coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de ilha cercada de gente por todos os lados”. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém, nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se “amarrar nela”! Ora, é lógico...numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz”

Paulo

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, que com Tua infinita bondade e misericórdia me fortificou diante dessa trajetória. Gratidão à minha orientadora que tanto empenhou para o desenvolvimento e aprimoramento desta pesquisa. Estendo minha dedicação à banca avaliadora, que acompanharam com atenção e carinho o desenvolvimento de conclusão dessa dissertação, apresentando suas sugestões e compartilhando suas ideias e propostas. Não poderia deixar de dedicar ao meu esposo, companheiro, amigo que tanto me incentivou e contribuiu para a realização deste sonho, que hoje está sendo realizado. Estendo aos meus filhos, pais, irmãos, que me acompanharam nesse momento de formação e descobertas, fortalecendo meu conhecimento acadêmico e profissional.

## **AGRADECIMENTOS**

Gratidão ao Meu Deus, que através de tua infinita bondade e misericórdia, esteve sempre comigo nesta trajetória, em que pude vivenciar grandes desafios, descobertas e conhecimentos. Senti-me amparada e protegida nos braços de Meu Senhor, que me capacitou e fortaleceu, física e emocionalmente.

Em nome da Professora Dr<sup>a</sup> Elianda Figueiredo A. Tiballi, Coordenadora do Programa, agradeço a todos os envolvidos no PPGE-Inhumas/ FacMais, pois estive amparada em todos os momentos deste trabalho de Mestrado. Uma equipe acolhedora e prestativa, meus sinceros agradecimentos.

Estendo meus agradecimentos à Professora Dr<sup>a</sup> Lucineide Maria de Lima Personi, que foi quem depositou toda sua confiança em mim, me conduzindo e orientando com muito carinho atenção e profissionalismo. Sempre muito pautada de conhecimentos científicos, visão crítica e pontual, o que contribuiu muito para minha formação e realização desse trabalho.

Ao meu esposo, Túlio Sávio, companheiro e incentivador, que demonstrou entusiasmo e credibilidade no decorrer de toda minha formação. Aos meus filhos, Luiz Eduardo, meu Anjo Guardião, que hoje festeja ao lado de nosso Senhor essa minha alegria. Ao meu Filho amigo e confidente de todas as horas, Túlio Sávio Filho, que contribuiu para essa conquista, e hoje esse prêmio é seu também. À minha Filha Amada, Tuany, minha estrelinha que iluminou todo esse percurso de encontros, desencontros e muitas descobertas.

Às minhas amigas, Rita de Cassia e Eliane Silva, que sempre estiveram me incentivando e apoiando.

Aos Professores Doutores Marcelo Máximo Purificação e André Luiz Araújo Cunha pela prontidão em ler e contribuir com esse trabalho, minha gratidão.

Por fim, o meu agradecimento aos meus pais, Esmeralda e Claudomiro, exemplos vivos de que a educação muda tudo e que não conseguimos chegar em lugar algum sem o conhecimento. Obrigada pelo apoio e confiança a todos que contribuíram para a realização desta dissertação, que para mim é um sonho realizado.

## RESUMO

Esta pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Acadêmico da Faculdade de Inhumas FacMais, na linha de pesquisa Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos, aborda o tema do neoliberalismo e suas influências no processo avaliativo na educação pública no estado de Goiás. Para tanto, a questão que norteou esta pesquisa foi: quais as consequências do processo avaliativo de orientação neoliberal baseado em resultados para a escola, para os professores e para os alunos? Diante disso, o objetivo geral deste estudo propõe analisar a constituição histórica, econômica e a ideologia das políticas neoliberais e suas influências e consequências para a educação básica no estado de Goiás. Os objetivos específicos são: investigar as concepções políticas, históricas, ideológicas e econômicas do neoliberalismo e suas repercussões no Brasil; discutir as repercussões das políticas neoliberais no contexto educacional brasileiro, no currículo referência do estado de Goiás e nos projetos a serem concretizados nas escolas; e, analisar os impactos das políticas neoliberais no processo avaliativo baseado em resultados e as consequências para a escola, para os professores e alunos da educação básica no estado de Goiás. Com relação aos processos metodológicos, este trabalho está pautado em uma pesquisa bibliográfica e documental. A análise de dados numa abordagem qualitativa na perspectiva que se aproxima do materialismo histórico dialético, com elaboração de categorias de análise que contemplem os objetivos propostos para esta pesquisa. Tendo como principais referenciais teóricos Chauí (2003; 1982; 1980); Freitas (2012a; 2012b); Libâneo (2012); Frigotto (2005); Harvey (1993; 2004); Pessoni (2017), dentre outros. Os resultados da pesquisa apontam que no Estado de Goiás, seguindo os ideais neoliberais, houve a implantação dos currículos e das avaliações externas visando garantir o resultado satisfatório para os índices impostos pelo mercado. Como consequência, observa-se que isto ocasionou de forma considerável uma cobrança intensa para os professores da rede visto que estes, devem preparar o aluno para ser um cidadão qualificado e apto a se inserir nas exigências e interesses do mercado e dos organismos. A culpabilização dos índices negativos das avaliações tende a ser apenas culpa dos professores e dos alunos e isto, exime a responsabilidade das políticas públicas que ao invés de oferecerem suporte as escolas, apenas esperam por obter êxito e qualidade.

**Palavras – chave:** Avaliações em larga escala. Educação. Neoliberalismo. Processo Avaliativo. Escolas Públicas.

## ABSTRACT

This research developed within the scope of the Postgraduate Program in Education - Academic Master's Degree at Faculdade de Inhumas FacMais, in the line of research Education, Culture, Theories and Pedagogical Processes, addresses the theme of neoliberalism and its influences on the evaluation process in public education in the Goiás state. Therefore, the question that guided this research was: what are the consequences of the evaluation process of neoliberal orientation based on results for the school, for the teachers and for the students? Therefore, the general objective of this study proposes to analyze the historical, economic and ideology of neoliberal policies and their influences and consequences for basic education in the state of Goiás. The specific objectives are: to investigate the political, historical, ideological and economic conceptions of neoliberalism and its repercussions in Brazil; to discuss the repercussions of neoliberal policies in the Brazilian educational context, in the reference curriculum of the state of Goiás and in the projects to be implemented in schools; and, to analyze the impacts of neoliberal policies in the evaluation process based on results and the consequences for the school, for teachers and students of basic education in the state of Goiás. Regarding the methodological processes, this work is based on a bibliographic and documentary research. The data analysis will be in a qualitative approach in the perspective that approaches the dialectical historical materialism, with the elaboration of categories of analysis that contemplate the objectives proposed for this research. Having as main theoretical references Chauí (2003; 1982; 1980); Freitas (2012a; 2012b); Libâneo (2012); Frigotto (2005); Harvey (1993; 2004); Pessoa (2017), among others. After the end of this research, it was found that in the State of Goiás, following the neoliberal ideals, there was the implementation of curricula and external evaluations in order to guarantee a satisfactory result for the indices imposed by the market. Roughly speaking, it was observed that this caused a considerable demand for the network teachers, since they must prepare the student to be a qualified citizen and able to insert himself in the demands and interests of the market and of the organisms. The blame for the negative ratings indices tends to be just the fault of teachers and students and this exempts the responsibility of public policies that instead of offering support to schools, just wait for success and quality.

**Keywords:** Large-scale assessments. Education. Neoliberalism. Evaluation Process. Public schools.

## LISTAS DE SIGLAS

**BIRD** - Banco Mundial ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**CAPES**- Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior.

**CEB**- Câmara da Educação Básica

**CEPI** - Colégio Estadual de Período Integral Maria Olinta de Almeida

**CEPMG** – Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás

**CES**- Câmara da Educação Superior.

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CONAE** - Conferência Nacional de Educação

**DC-GO** - Documento Curricular para Goiás

**DCNs** – Diretrizes Curriculares Nacionais

**ECA** – Estatuto da criança e do adolescente

**ENADE** - Exame “Nacional de Desempenho de Estudantes

**EPET** - Punitivo, Empreendedor e de Trabalho

**EUA** - Estados Unidos da América

**FMI** - Fundo Monetário Internacional

**FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB**- Lei de Diretrizes e Bases

**MEC**-Ministério da Educação

**OCDE** - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**OMC** - Organização Mundial do Comércio

**ONU** - Organização das Nações Unidas

**OS**-Organizações não governamentais.

**OSs**- Organização Social do sistema de Gestão

**PCN's** - Parâmetros Curriculares Nacionais

**PAR**- Plano de Ações Articuladas

**PRONATEC** - programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

**PROUNI**- Programa Universidade para Todos

**SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SASE** - Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino

**SECADI** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**SEDUCE** - Secretaria de Educação de Goiás

**SIED**-Sistema Integrado de informações Educacionais

**SNE** - Sistema Nacional de Educação

**UNESCO** - Organização da ONU para a Educação Ciência e Cultura

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Pilares ideológicos do pensamento neoliberal.....	23
<b>Figura 2:</b> Novo liberalismo.....	25

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I - CONCEPÇÕES POLÍTICAS, HISTÓRICAS, IDEOLÓGICAS ECONÔMICAS DO NEOLIBERALISMO E SUAS REPERCUSSÕES NO BRASIL.....</b>	<b>19</b>
1.1 Concepções sobre o neoliberalismo.....	19
1.2 Concepções de globalização.....	27
1.3 Globalização e repercussões do neoliberalismo no Brasil.....	31
1.4 Reformas educacionais na perspectiva neoliberal.....	34
<b>CAPÍTULO II - O CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DO ESTADO DE GOIÁS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS: desdobramentos das avaliações em larga escala na educação pública.....</b>	<b>44</b>
2.1 Repercussões das políticas neoliberais e as reformas educativas.....	44
2.2 Políticas neoliberais e os referenciais da qualidade de ensino .....	52
2.3 Embates ideológicos, políticos e pedagógicos no processo educacional do Estado de Goiás.....	55
2.4 Currículo Referência do Estado de Goiás e suas repercussões .....	60
2.5 DC-GO: Organização de um novo currículo à luz da BNCC.....	66
<b>CAPÍTULO III- OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO PROCESSO AVALIATIVO BASEADO EM RESULTADOS E AS CONSEQUÊNCIAS PARA A ESCOLA, PARA OS PROFESSORES E ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DE GOIÁS.....</b>	<b>72</b>
3.1 O processo avaliativo nas escolas estaduais de Goiás no contexto neoliberal.....	72
3.1.1 Finalidades e objetivos das avaliações externas.....	81
3.1.2 Os índices nas avaliações externas dos alunos da rede pública no Estado de Goiás: a culpa é de quem?.....	82
3.1.3 O papel das avaliações em larga escala na promoção da competitividade e do individualismo.....	86
<b>CONSIDERAÇÕES</b>	
<b>FINAIS.....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>94</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Acadêmico da Faculdade de Inhumas FacMais, na linha de pesquisa Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos, aborda o tema do neoliberalismo e suas influências no processo avaliativo na educação pública no estado de Goiás. Tem a finalidade de evidenciar as influências e as consequências das atuais políticas educacionais de cunho neoliberal no processo avaliativo na educação pública brasileira, bem como para a qualidade da educação básica no estado de Goiás que ultimamente tem se concentrado nas avaliações externas em larga escala com o objetivo fornecer dados quantitativos que geram os índices, os quais têm servido mais para o controle do Estado e da Secretaria de Educação do que como resultados qualitativos de aprendizagem.

Diante desse quadro, observa-se que a educação brasileira ao longo da história sofre influências de fatores políticos e econômicos como um campo fértil de disputas de poder, ainda mais no modo de produção capitalista que divide a sociedade em classes distintas: de um lado a hegemonia da classe rica que discrimina, exclui e se apropria da força de trabalho dos trabalhadores e transforma instituições públicas em empresas trocando os direitos sociais por serviços; de outro lado, os trabalhadores se encontram lutando diariamente para preservar o emprego e os direitos conquistados. É nesse contexto que o Estado se organiza para atender aos interesses da classe hegemônica por meio da educação pública que também passa a seguir os princípios e regras do setor empresarial.

O interesse por esta pesquisa surgiu de minha atuação profissional enquanto professora efetiva da rede Estadual de Educação do Estado de Goiás, há 16 anos. Durante esse tempo passei pela função de Professora PIV, no Colégio Estadual de Período Integral de Aplicação nos anos de 2006 a 2007 na cidade de Iporá-Go. No ano de 2008 na cidade de Itaberaí-Go assumi a regência da turma do 5º Ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Maria Olinta de Almeida, período que se estendeu até 2011. Nesta mesma escola, no ano de 2012, passei a fazer parte da Equipe Gestora como Coordenadora Pedagógica, função que me permitiu acompanhar a mudança de todo o processo da implantação do Colégio Estadual de Período Integral Maria Olinta de Almeida (CEPI); esta foi para mim uma experiência única, em que aprendi muito.

No ano de 2018 fui convidada para assumir a função de Tutoria Pedagógica, junto à Coordenação Regional de Educação de Itaberaí-Go. Nesta função acompanhei quatro escolas, sendo CEPI-José Eduardo do Couto, CEPI – Americano do Brasil, Colégio Estadual Rocha Lima e Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás-Benedito Pinheiro de Abreu. Nesta ocasião, pude conhecer realidades diferentes, cada uma delas diante das modalidades de ensino e suas diversidades. As escolas Integrais, com suas orientações e projetos diferenciados; o Colégio Estadual Rocha Lima que apresenta a modalidade EJA e Educação Prisional; no Colégio Estadual da Polícia Militar pude presenciar uma organização administrativa com ênfase no controle disciplinar com obediência hierárquica.

No ano de 2019 assumi a função de Secretária Geral no CEPMG-Benedito Pinheiro de Abreu, cargo em que me encontro nos dias atuais. Essas experiências permitiram-me a aquisição de conhecimentos e descobertas na parte administrativa e também de todas as Normativas, Portarias, Resoluções, Leis de criação, organização administrativa e documental de uma escola pública.

Hoje, por ocasião desta pesquisa em nível de mestrado, pude ter o privilégio de iniciar minhas pesquisas com um novo olhar, pois esse tema das políticas públicas neoliberais me chama muito a atenção por ser atual e, portanto, um tema que me instiga e me deixa com interrogações a respeito desse assunto e principalmente sobre as mudanças de percepções acerca do processo de avaliação na escola.

Na educação, aprendi que o segredo está no olhar. Percebi que o professor com seus estudantes tem que aprender a aprender; que valorizar o estudante não é dar boas notas, mas reconhecer sua história, fazer com que o ensino e a aprendizagem aconteçam por meio dos conteúdos curriculares; que é necessário analisar os contextos vivenciados pelos alunos e se apropriar do conhecimento produzido e acumulado historicamente, numa relação dialética.

Nesse sentido, Silva (2018) explicita que:

No Brasil, com muita intensidade, o vento sopra em todas as direções! Como uma tormenta constante, atinge e modifica a produção econômica, a formação política e social, o ordenamento jurídico, as instituições universitárias de pesquisa científica e as escolas públicas. Estas transformações econômicas ocorrem sem fronteiras, em busca de expansão de mais espaços para negócios comercializáveis, que potencializam a reprodução e acumulação de capital (SILVA, 2018, p.10).

Assim, ao passar por diferentes funções nas escolas públicas e em órgãos da Secretaria da Educação pude perceber o quanto as políticas educacionais dos governos federal e estadual sofrem influências econômicas tanto de organismos internacionais (Banco Mundial, ONU, Unesco, OCDE) e grupos empresariais transnacionais, como também do setor empresarial brasileiro que articulam formas de “acordos, convênios e protocolos com os governos de outros países, atuando como guardiões dos interesses do capital financeiro internacional” (SILVA, 2018, p.10). É assim que estes projetos chegam à escola com finalidades expressas destes setores a serem incorporados nos planos e nas práticas dos professores e gestores, por exemplo, as constantes e variadas avaliações inspiradas em contextos privados de resultados e responsabilização.

Diante disso, acredita-se que para os homens de negócios do capital e para os serviços públicos nos setores de educação e na saúde, por vezes, podem ser ofertados pelas empresas em forma de terceirizações e organizações sociais, visto que os mecanismos de mercado potencializam os seus resultados e, ainda, os colocam nos circuitos das inúmeras práticas competitivas e até mesmo, mercantis. Posto isto, visando sustentar a lógica neoliberal

A imprensa internacional e nacional passou a veicular e divulgar indicadores estatísticos da Educação apontando a má qualidade do ensino fotografada nos indicadores obtidos nos testes e exames, o insucesso da formação escolar de adolescentes e jovens para o mercado de trabalho, o contingenciamento das despesas públicas do Estado para o pagamento de professores, e a redução de recursos financeiros para a Educação brasileira (SILVA, 2018, p.10).

Assim, a imprensa internacional e nacional passou a divulgar as vantagens e as potencialidades de grupos empresariais educacionais, tais como: (Kroton, Fundação Paulo Lemann, etc.) e a expansão do mercado rumo ao Ensino Fundamental e Médio visando expandir os negócios rentáveis, de modo a se obter uma flexibilidade nos contratos, nas parcerias e até mesmo nas relações de trabalho. Diante disso, acredita-se que “o reordenamento do poder econômico, político e bélico e a astúcia dos homens do capital em busca do livre comércio, puseram centralidade no projeto hegemônico das elites econômicas” (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p.29).

Ainda segundo Libâneo; Freitas (2018) este reordenamento, carregado de ideologia neoliberal de forma dissimulada, proclama apenas os seus interesses

como se estes fossem coletivos ou gerais. Dessa maneira, para se consolidar essa organização supranacional, os senhores do capital ordenam e simplesmente passam a conduzir os dispositivos político-econômicos, bem como, os jurídicos sob a ótica dos grupos empresariais nacionais e os governos. Juntos, estes atuam com o objetivo de reequilibrar e até mesmo, manter em segurança, unicamente, ao sistema capitalista de produção e sua formação no convívio em sociedade.

O neoliberalismo começou a ganhar diversos contornos de plano de governo e do modelo de Estado no Brasil essencialmente a partir dos anos 1980 no Governo Sarney (1985-1990). Posteriormente, na administração Collor (1990-1992) esse processo acelerou, no entanto, a radicalização do neoliberalismo ocorreu essencialmente com advento do Governo FHC<sup>1</sup> (1995-2002). Dos anos de 1990 e 2000 em diante, tem crescido consideravelmente o interesse de corporações e dos grupos empresariais ávidos com o intuito de negociar serviços de educação visando à lógica empresarial privatista no âmbito da educação brasileira. Esses grupos e empresários atuam no cenário brasileiro, criando acordos, tratados, subscrição a convenções internacionais e, até mesmo, convênios, programas, projetos, Parcerias público privadas consultorias, “assistência técnica, fundações, empréstimos financeiros, condicionalidades inscritas e cruzadas nos acordos e protocolos, subscrição aos documentos decorrentes de conferências para expandir negócios empresariais lucrativos na Educação” (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 29).

Neste contexto, conforme Pessoni (2017), a educação no modelo neoliberal tem apresentado opções as quais o domínio é absoluto, de modo que os pressupostos políticos educacionais das diretrizes são propostos pelo sistema neoliberal visando privatizar as escolas para que estas sejam administradas nos modelos de gestão empresariais, tendo apenas com foco a qualidade fiscalizada. Diante disso, acredita-se que o modelo neoliberal considera os pais e filhos como sendo os consumidores e os professores e os administradores como os produtores para o mercado.

Mediante a isto, salienta-se que essa pesquisa se justifica pela necessidade de se discorrer sobre as influências dos aspectos neoliberais nas escolas públicas do Estado de Goiás, com a finalidade de compreender a atuação da escola diante

---

<sup>1</sup> O Governo de Fernando Henrique Cardoso consistiu em momento decisivo para a consecução definitiva no que tange o projeto neoliberal no Brasil, configurando-se como sendo um modo radical. (PESSONI, 2017).

dessa doutrina econômica, buscando evidenciar as ações relevantes e, em contrapartida, as ações que requerem atenção no processo avaliativo nas escolas públicas do Estado de Goiás. Para tanto, a questão que norteou esta pesquisa foi: quais as consequências do processo avaliativo de orientação neoliberal baseado em resultados para a escola, para os professores e para os alunos?

Diante disso, o objetivo geral deste estudo propõe analisar a constituição histórica, econômica e a ideologia das políticas neoliberais e suas influências e consequências para a educação básica no estado de Goiás. Os objetivos específicos são: investigar e analisar as concepções políticas, históricas, ideológicas e econômicas do neoliberalismo e suas repercussões no Brasil; discutir as repercussões das políticas neoliberais no contexto educacional brasileiro, no do currículo referência do estado de Goiás e nos em projetos (idealizados) e implementados nas escolas públicas a serem concretizados nas escolas; identificar e analisar quais os impactos das políticas neoliberais no processo avaliativo das avaliações em larga escala na educação básica do Estado de Goiás e possíveis consequências para professores, alunos e gestão escolar. baseado em resultados e as consequências para a escola, para os professores e alunos da educação básica no estado de Goiás.

Com relação aos processos metodológicos, este trabalho está pautado em uma pesquisa bibliográfica e documental. A análise de dados será numa abordagem qualitativa na perspectiva que se aproxima do materialismo histórico dialético, com elaboração de categorias de análise que contemplem os objetivos propostos para esta pesquisa. Tendo como fontes de pesquisas Chaui (2003; 1982; 1980); Freitas (2012a; 2012b); Libâneo (2012); Frigotto (2005); Harvey (1993; 2004); Pessoni (2017), dentre outros.

Para tanto, essa pesquisa está dividida em três capítulos. No primeiro, intitulado - Concepções políticas, históricas, ideológicas e econômicas do neoliberalismo e suas repercussões no Brasil – aborda-se discussões sobre as concepções históricas, políticas, ideológicas e econômicas do neoliberalismo e suas repercussões no cenário brasileiro.

O segundo - As repercussões das políticas neoliberais no contexto educacional brasileiro, no currículo referência do Estado de Goiás e no processo avaliativo a serem concretizados nas escolas -, se discute sobre as repercussões

das políticas neoliberais e as reformas educativas enfatizando o Currículo Referência do Estado de Goiás e suas repercussões.

O terceiro e último capítulo - Os impactos das políticas neoliberais no processo avaliativo baseado em resultados e as consequências para a escola, para os professores e alunos da educação básica no Estado de Goiás, se discute sobre o processo avaliativo nas escolas estaduais do Estado de Goiás no contexto neoliberal e se fala sobre as avaliações externas. Esse capítulo apresenta, ainda, reflexões sobre a avaliação como forma de controle e como ela repercute na responsabilização a escola e dos professores.

## **CAPÍTULO I CONCEPÇÕES POLÍTICAS, HISTÓRICAS, IDEOLÓGICAS ECONÔMICAS DO NEOLIBERALISMO E SUAS REPERCUSSÕES NO BRASIL**

Este capítulo tem como premissa básica suscitar discussões sobre as concepções históricas, políticas, ideológicas e econômicas do neoliberalismo e suas repercussões no Brasil. Se fomenta discussão ainda sobre a Globalização e as Reformas Educacionais na perspectiva neoliberal. Como suporte teórico utilizou alguns autores tais como: (Harvey, 1993), Duménil e Lévy (2007), Raimundo (2007), Petry (2008), Alves (2000), Petry (2008), Fonseca (2010), Braz; Neto (2012), Dardot; Laval (2019), Lacerda (2021), Socarrás (2021), dentre outros.

### **1.1 Concepções sobre o neoliberalismo**

Conforme Petry (2008) o neoliberalismo consiste em uma doutrina que tem sua origem no liberalismo que se estabelece por meio de um conjunto de ideias e definições políticas e econômicas com fim de organização do capital e tem como princípio básico a não participação do estado na organização da economia. Adam Smith (1723-1790) é considerado o principal representante do liberalismo econômico. Esse economista e filósofo acreditava que cada homem é um ser capacitado para que se possam avaliar as suas ações. Para tanto, não deveria ocorrer a intervenção demasiada do Estado sobre o mercado.

De acordo com Smith (1723-1790), o Estado deve prover educação básica para todos os indivíduos sem exceção, para que eles possam competir no mercado por meio da divisão social do trabalho, o qual ao mesmo tempo, que gera progressos, também ocasiona desigualdades (PETRY, 2008).

Assim, antes conceituar o neoliberalismo, convém acrescentar que:

O liberalismo opõe-se a qualquer intervenção do Estado e formula a tese de que o indivíduo se caracteriza como a célula elementar de constituição da sociedade. Nesta condição, o indivíduo tem direito à total liberdade econômica e política, não podendo o Estado inibir ou coibir qualquer iniciativa sua. O mercado, regido pela “mão invisível”, harmonizaria as

ações e os comportamentos individuais, alicerçados nos interesses particulares (PETRY, 2008, p.4).

Mediante o exposto, salienta-se que a vertente histórica do pensamento neoliberal surge com o liberalismo dos séculos XVIII e XIX. Este, por sua vez, estabeleceu-se por meio da influência na sociedade europeia em decorrência do desenvolvimento do capitalismo e, até mesmo, a partir da consolidação da ordem burguesa. “A doutrina liberal afirma que o propósito do Estado - como associação de indivíduos independentes – é facilitar os projetos de seus membros e de seus empreendimentos” (PETRY, 2008, p.4).

Além disso, acredita-se que o liberalismo pode ser visto como uma corrente que corresponde às diversas ideologias históricas e presentes na sociedade gerida pelo capital. Esse sistema desenvolveu-se de modo a responder e dar sequência às conformações do sistema capitalista, mas tem como principal conceito a preservação da liberdade na esfera política e econômica. Essa ideia consiste na administração com ênfase no mercado privado, sem a participação do Estado na administração da economia (SMITH, 1983).

Assim, fundamentado na concepção de livre mercado, o liberalismo econômico “acredita na opinião de que o mercado e o próprio sistema instituiriam suas regras de funcionamento, e por isso defendem a ideia de um Estado mínimo” (SMITH, 1983, p. 4).

Acerca desse modelo econômico, o autor evidencia que:

O liberalismo passou a constituir os pensamentos políticos e econômicos europeus no fim do século XVIII. Esse pensamento contribuiu para as manifestações e revoluções populares contra a monarquia absoluta, ao sistema mercantilista que era considerado por muitos intelectuais como uma política econômica que não buscava o bem-estar social, às diversas formas de ortodoxia religiosa e ao clericalismo. Esses fatores vão abrir caminho para o liberalismo econômico (SMITH, 1983, p.4).

Assim, se nota que o neoliberalismo deriva do liberalismo e dissemina-se como doutrina econômica que possui fundamentos filosóficos, políticos e também ideológicos liberais, especificamente a partir do final da década de 1970. Posto isto, acrescenta-se que desde o início dessa década ocorreu uma nova divisão internacional do trabalho que possibilitou mudanças na composição do proletariado nos países desenvolvidos e, conseqüentemente, acirrou as tendências com o direcionamento para o declínio da classe operária (ALVES, 2000).

Essa conjuntura econômica demonstrou que o modelo de acumulação taylorista/fordista, que foi hegemônico até então, começou a dar sinais de que não mais atendia às exigências da acumulação do capital nesse período de crise. Assim, muda-se o padrão de acumulação de rígido, para o que David Harvey chamou de *acumulação flexível*. Foi a partir desse novo modelo, com base no toyotismo, que se mudaram as relações e condições de trabalho no capitalismo.

Sobre esse novo modelo de acumulação, esse mesmo autor afirma:

*A acumulação flexível [...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 1993, p.140).*

Essa flexibilização destina-se, especialmente, a mercados mais específicos, atendendo algumas regiões com particularidades de consumo. O capital então lança um movimento de desconcentração industrial, ou seja, unidades produtivas deslocadas para outros espaços territoriais – de preferência em áreas subdesenvolvidas e/ou periféricas – onde haja ausência de legislação trabalhista para livre exploração da força de trabalho (BRAZ; NETTO, 2012).

Pode-se dizer que os principais elementos constitutivos adotados pelo capital para sair da crise foram: reestruturação produtiva, responsável pela expansão do desemprego, em que a cultura do desemprego gera um medo que é funcional, essencial no capitalismo; contrarreforma<sup>2</sup> do Estado ou ausência do mesmo – aqui a lógica é um Estado mínimo para o social e máximo para o capital – e o neoliberalismo (cultura individualista, concorrência, meritocracia) como na sua questão mais cultural que é a pós-modernidade (BRAZ; NETTO, 2012).

A reestruturação produtiva trouxe consigo a incorporação do avanço tecnológico e conseqüentemente o desenvolvimento de forças produtivas. Nesse sentido, a introdução da eletrônica impactou diretamente nas condições e processos de trabalho – conforme citado (BRAZ; NETTO, 2012).

Braz e Netto (2012) destacam que são três as conseqüências imediatas dessa transformação. A primeira refere-se ao trabalho coletivo, implicando uma expansão das fronteiras do trabalhador coletivo. A segunda diz respeito às novas exigências impostas ao trabalhador envolvido diretamente na produção, como a

---

<sup>2</sup> Conceito usado por Behring para dizer que é uma reforma regressiva e não progressiva.

qualificação mais alta, múltiplas atividades, polivalência. Concomitante a essas exigências, observa-se o enfraquecimento de atividades laborativas, insegurança no trabalho – exemplo nítido da reestruturação produtiva. E, a terceira consequência trata-se da nova gestão da força de trabalho, ou seja, a tentativa de enfraquecer a consciência de classe dos trabalhadores utilizando a política da “participação” e “envolvimento dos trabalhadores”, redução das hierarquias em detrimento da consolidação de “equipes de trabalho”, cujos capitalistas passam a referirem-se aos trabalhadores como “colaboradores” e/ou “cooperadores” – é nesse cenário que se tem a ascensão do toyotismo.

O toyotismo inaugurou uma nova forma de capitalismo, o concorrencial, diante do cenário de crise de superprodução. Esse modelo trouxe um novo significado,

[...] nova lógica de produção de mercadorias, novos princípios de administração da produção capitalista, de gestão da força de trabalho, cujo valor universal é constituir uma nova hegemonia do capital na produção, por meio da captura da subjetividade operária pela lógica do capital (ALVES, 2000, p.31).

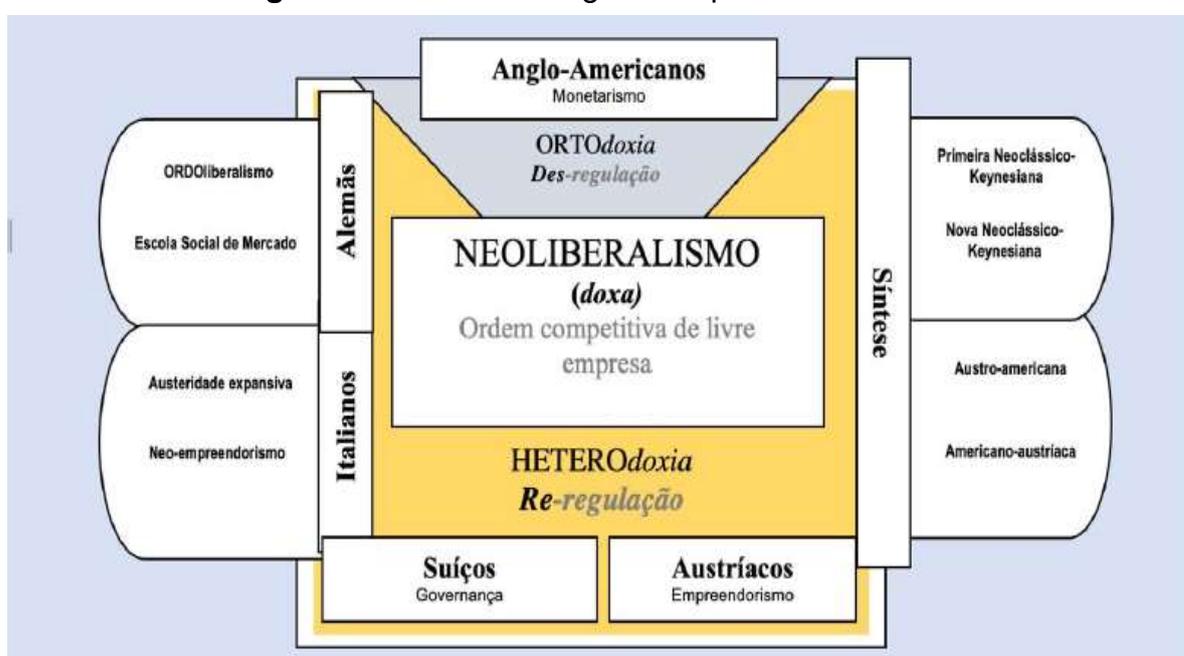
Aglieta (1978) afirma que, em linhas gerais, o toyotismo não rompeu com a lógica de produção do taylorismo/fordismo e, por esse motivo, esse modelo acabou sendo chamado de “neofordismo”. A principal diferença entre o toyotismo e o modelo anterior é o salto na captura da subjetividade do trabalhador, já mencionado acima, na tentativa de trazê-lo para junto da empresa. Contudo, não se pode vincular o conceito de toyotismo somente à indústria manufatureira japonesa, apesar de sua gênese se dar no Japão ligado ao pioneirismo da Toyota – pois isso seria reduzir o desenvolvimento capitalista a uma perspectiva microeconômica.

O toyotismo trouxe consigo práticas gerenciais e empregatícias como a *just-in-time/kanban*<sup>3</sup>, qualidade total, engajamento estimulado. Estas surgem como uma nova linha original do trabalho, focalizado na *lean production* (produção enxuta) com o objetivo geral de concretizar seus princípios e técnicas na construção da subjetividade operária de racionalização do trabalho.

<sup>3</sup> Esse conceito de *just-in-time* – *hora certa* ou *momento certo*, significa que nada deve ser produzido, transportado ou comprado antes da hora – é uma introdução conceitual com o objetivo de promover um conjunto de reagregações das tarefas produtivas, tendo a subjetividade operária como principal preceito do novo complexo de produção de mercadorias. Já o *kanban* consiste em estabelecer fluxos reais de produção e informações para o controle da quantidade exata de peças, é o princípio de estoque mínimo (ALVES, 2000).

Dentro dessa lógica, acrescenta-se que a ascensão do neoliberalismo ocorreu no cenário da crescente intervenção estatal, inclusive em países com forte tradição liberal como foi o caso dos EUA e também da Inglaterra. Este ainda “representou o ocaso da crença liberal vigente em larga escala durante o século XIX, sintetizada nas imagens do *laissez-faire* e da “mão invisível do mercado”” (FONSECA, 2010, p. 3).

**Figura 1:** Pilares ideológicos do pensamento neoliberal



Fonte: Socarrás (2021).

A imagem acima mostra que o neoliberalismo se manifesta por meio de uma estratégia econômico-política hegemônica e, ao mesmo tempo, neocolonial. Nesse sentido, a reconstrução neoliberal do Estado governamental se ajusta apenas às novas condições da acumulação capitalista tardia a qual expressa transformações estruturais que se exprimem na subordinação progressiva da (re)produção no que tange às relações sociais diante do mercado (DARDOT; LAVAL, 2019).

De acordo com Fonseca (2010), as ideias e dogmas dos neoliberais, embora estivessem sido derrotadas no final da Segunda Guerra Mundial, ressurgiram nos anos de 1970 e chegaram ao poder tornando-se hegemônicas essencialmente na década de 1980. Assim, do ponto de vista histórico, acredita-se que o neoliberalismo passou a ter outros adversários e inimigos, os quais não se assemelhavam ao

absolutismo, ao corporativismo de descendência feudal, ou o patrimonialismo, pois os seus novos adversários passaram a ser:

Os novos adversários seriam o socialismo, o Estado de Bem-Estar Social, todas as formas de intervenção do Estado na economia e na sociedade (direitos sociais e trabalhistas, keynesianismo, etc.). Nesse sentido, seria também um “novo” liberalismo, revigorado para novos embates, embora essencialmente com o mesmo corpus teórico (FONSECA, 2010, p. 5).

Diante do exposto, se percebe que este novo liberalismo tem como proposta a marca da “radicalização”, entendida como sendo o fruto de ideias levadas “[...] tendo em vista a raiz de seus pressupostos, entre os quais o significado de justiça. Daí essa vertente ser considerada “ultra” liberal, para além, portanto, de sua “novidade”” (FONSECA, 2010, p. 5), se configurando em neoliberalismo.

De acordo com Duménil e Lévy (2007), o conceito de neoliberalismo se configura como um grande desafio no que se refere à Ciência Política e suas teorias relacionadas às democracias, haja vista que ele consiste em um termo usado para descrever as principais mudanças nos modos de regulação e, até mesmo, de acumulação do capitalismo, promovidas essencialmente pela classe de proprietários no final dos anos de 1970. Aliás, conforme os autores essas mudanças realizadas na dinâmica política e econômica do capitalismo possuem três componentes, os quais se dividem em:

a) a afirmação de tendências de tecnologia e de distribuição mais favoráveis às empresas, considerando a produtividade do trabalho, a produtividade do capital e a taxa de lucro; b) a criação de novos fluxos de renda em favor das rendas altas, observado por um aumento espetacular de renda no topo da pirâmide; e c) o não restabelecimento da taxa de acumulação como resultado de uma nova governança financeira da sociedade e da transferência de lucros às classes ricas através do rentismo (DUMÉNIL; LÉVY, 2007, p. 2).

As consequências dessas mudanças neoliberais foram a destruição da ordem social e representou a emergência de uma nova fase de restauração “dos aspectos violentos do capitalismo, criando dessa forma, um capitalismo ressurgente e sem adornos” (DUMÉNIL; LÉVY, 2007, p.2). Diante deste entendimento, convém compreender que o neoliberalismo, consiste em uma,

[...] expressão do desejo da classe de proprietários capitalistas e das instituições que concentram o seu poder, que chamamos coletivamente de

'finanças', para restaurar – no contexto de um declínio geral nas lutas populares – as receitas e o poder de classe (DUMENIL; LÉVY, 2004, p. 2).

Essa dimensão política do novo liberalismo consiste em configuração de poder, particular no sistema do capitalismo, de modo que o poder e a renda da classe capitalista se estabeleceram após o período de retrocesso (DUMENIL; LÉVY, 2004).

**Figura 2: Novo liberalismo**



Fonte: Socarrás (2021)

A designação do novo liberalismo permite enfatizar os atributos cruciais deste processo econômico político na contemporaneidade. Ele também consegue capturar essencialmente as novidades e, ainda, os atributos-chave, os quais eram relativamente inéditos no que se refere à nova fase do capitalismo neoliberal no século XXI. Além disso, se observa na imagem apresentada acima que a combinação múltipla do (novo) Estado neoliberal por meio de um caráter Punitivo, Empreendedor e de Trabalho (EPET) pode vir a sintetizar as reconfigurações do neoliberalismo considerado tardio (SOCARRÁS, 2021).

Portanto, acredita-se que:

O neoliberalismo foi um dos pilares fundamentais para que a economia mundial se tornasse global e interdependente. Isto porque, com a ascensão desta corrente, os países abriram suas economias, desregulamentaram seus mercados e, conseqüentemente, mudaram o papel do Estado-nação. Assim sendo, grande parte destes países passou por mudanças estruturais

que impactaram diretamente sobre o mercado de trabalho (RAIMUNDO, 2007, p.10).

Devido à intensificação da globalização no século XX, iniciou-se uma nova fase do processo produtivo, a Reestruturação Produtiva, e que tinha como principal objetivo a Revolução Tecnológica. “Não só os métodos, técnicas e tecnologias foram modificados, mas fundamentalmente o trabalhador, seu perfil e seu próprio pensamento” (RAIMUNDO, 2007, p.10).

No século XX, desenvolveu-se uma reorganização do capitalismo mundial, tendo em vista o aumento do poder das multinacionais e também do enfraquecimento do poder estatal. Nesse período, as multinacionais começaram a adquirir essencialmente uma mobilidade em nível global, provando, dessa forma, a polarização entre os países e a reorganização da força de trabalho. Isto fez com que o Estado mudasse o seu papel e reforçasse a sua atuação em defesa dos interesses do capital; e, assim, as empresas multinacionais passaram a exercer um papel central no que se refere à reorganização da economia mundial.

Mediante a isto, convém acrescentar que no livro “*Novo Conservadorismo Brasileiro*” a autora Marina Basso Lacerda (2021), traz uma discussão sobre uma possível relação entre o neoconservadorismo o qual surgiu nos Estados Unidos da América, com os movimentos neoconservadores no cenário brasileiro, pois em sua concepção culminaram na ascensão de Jair Messias Bolsonaro<sup>4</sup> como presidente da República. Para essa autora, a base de observação da política do Brasil, consiste justamente na ascensão e também na atuação das bancadas evangélica, bem como na segurança pública na Câmara dos Deputados.

Ao longo da sua obra essa autora, faz um paralelo no que tange a atuação dos parlamentares nos Estados Unidos com os do Brasil. Lacerda (2021), fala de questões sensíveis como os avanços em favor da descriminalização do aborto, dos debates sobre homofobia, os quais por vezes, são tidos pelos conservadores como sendo uma "ideologia de gênero", que precisa ser combatida conforme os princípios neoliberais.

A bancada evangélica em sua maioria, acredita que a ideologia de gênero deve ser combatida, pois o discurso do presidente é conservador, no entanto, o seu governo se fundamenta no moralismo punitivista, no pró-família patriarcal e na pauta

---

<sup>4</sup> Jair Messias Bolsonaro é o 38º presidente do Brasil, assume este cargo desde 1º de janeiro de 2019, tendo sido eleito essencialmente pelo Partido Social Liberal (PSL).

econômica do neoliberalismo dando ênfase aos valores do livre mercado. Ademais, para Marina Basso Lacerda (2021), os temas que são discutidos na Câmara dos Deputados, se restringem a Petrobras e ao Pré-Sal e a reforma da legislação trabalhista, bem como da votação da PEC-95<sup>5</sup>, instituída no Governo de Michel Temer (2016-2019) e isto, tem limitado muito os gastos públicos.

Em meios as políticas públicas instituídas por Michel Temer que permanecem em ascensão pelo atual governo demonstram um caráter penal de um Estado neoliberal, pois consiste em na harmonia entre a direita cristã com o discurso do livre mercado. Neste contexto, se acredita que aos interesses de Jair Messias Bolsonaro está intimamente ligado com os interesses da burguesia, associados ao capital internacional.

## 1.2 Concepções de globalização

O processo de globalização não é visto como algo recente, uma vez que tem se desenvolvido desde 1492, abarcando um número de diversos países no que se referem aos seus ciclos de expansão e também de retração. Conforme Ianni (2002),

Este processo se intensificou com a crise do Bloco soviético, as transformações revolucionárias do Leste europeu e a queda do Muro de Berlim, provando a força do capitalismo, força tamanha que a maioria dos reformadores que implantaram a globalização provinha da esquerda, derrotando política e ideologicamente o socialismo em quase todo o mundo (IANNI, 2002, p.6).

De acordo com Ianni (2002), a globalização designa essencialmente o fim das economias nacionais, e isto faz com que as realidades e problemas nacionais se mesquem diante das realidades e dos problemas mundiais. Assim, tudo o que se passa no mundo como um todo é vivido e também presenciado por todos os lugares, e isto forma uma sociedade global.

Conforme Personi (2017), a globalização diz respeito ao conjunto de transformações econômicas, políticas, sociais e, até mesmo, culturais os quais

---

<sup>5</sup> A emenda Constitucional 95, denominada como a antiga “PEC da Morte”, estabeleceu sobretudo, uma legislação a qual altera o regime fiscal tendo como seu principal foco, realizar um congelamento por 20 anos tanto na área da educação quanto na saúde, causando vários impactos, no que diz respeito, à insuficiência de recursos para a ocorrência do funcionamento da qualidade da educação pública brasileira.

ocorreram no mundo devido à reestruturação do capitalismo mundial especificamente final do século XX.

Desse modo, a globalização foi impulsionada pelo neoliberalismo, inclusive trouxe exigências, ações e estratégias para o Estado “e para o setor educacional, num intenso processo de integração de mercados e interdependência de blocos econômicos” (PESSONI, 2017, p.7).

Infere-se que a globalização consiste em uma ideologia do pensamento único que é proveniente das forças de mercado, tendo em vista que após abolir as restrições impostas pelo Estado agem em liberdade, visando à obtenção de uma política econômica que seja fundada nos diversos critérios do neoliberalismo como: “competitividade, produtividade, livre troca e rentabilidade, os quais permitem a sobrevivência da sociedade em um mundo marcado pelo comércio concorrencial” (PESSONI, 2017, p. 28).

No mercado capitalista neoliberal e globalizado, o Estado é tido como mínimo para as questões sociais e, máximo para atender aos interesses e anseios econômicos nacionais e internacionais. Posto isto, evidencia-se que:

No atual contexto, a globalização pode ser vista sob dois ângulos: o primeiro como processo de inclusão, daqueles que conseguem incorporar atitudes, valores e novos padrões de comportamento exigidos pela sociedade capitalista, tecnológica e informacional; O outro refere-se ao processo de exclusão que ocorre porque o capitalismo orientado pela ideologia do mercado livre expõe o fluxo da desigualdade existente na política da globalização (PESSONI, 2017, p.29).

Com o advento da globalização, é consensual a ideia de que todas as áreas da sociedade sofrem interferência em decorrência de todo o percurso do processo. Para isso, é necessário que se organize uma agenda global. Essa organização possibilita uma reconfiguração do papel do estado diante da sociedade civil de modo a reduzir a sua interferência no que se refere ao processo de construção e gerenciamento das políticas públicas, inclusive, quando o assunto em pauta é a educação (PESSONI, 2017).

Assim, acredita-se que esses interesses no processo de globalização são desvelados por meio de uma “agenda globalmente estruturada” pelos organismos internacionais, posto que estes possuem como premissa básica reformulação das leis gerais para que ocorra essencialmente a reestruturação da educação mundial. Logo,

Assumem esse papel o BIRD (Banco Mundial ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento), o FMI (Fundo Monetário Internacional), a OMC (Organização Mundial do Comércio), a ONU (Organização das Nações Unidas), a OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico), a UNESCO (Organização da ONU para a Educação Ciência e Cultura), dentre outras (PESSONI, 2017, p.29).

Mediante ao exposto, observa-se que esses organismos possuem como objetivo central garantir que ocorra a organização de conferências mundiais, bem como Fóruns, seminários, congressos e a elaboração de “documentos que visam direcionar as políticas públicas em todo o mundo, sobretudo nos países em via de desenvolvimento, e com isso assegurar maior eficiência às políticas educacionais” (PESSONI, 2017, p. 29).

A globalização das economias ocorreu devido à Revolução da Tecnologia da Informação, que surgiu no último quartil do século XX. Além disso, essas novas tecnologias começaram a agir sobre todos os domínios da atividade humana de modo a possibilitar o estabelecimento de infinitas conexões nos diversos domínios das atividades (CASTELLS, 1999).

Para Castells (1999), a nova economia possui um caráter informacional proveniente do processo de globalização e faz com que tanto a produtividade quanto a competitividade dependam essencialmente da capacidade de gerar, processar e aplicar de maneira eficiente a informação a qual é fundamentada em conhecimentos.

Diante disso, os agentes decisivos na geração dessa economia global nova foram os governos e as suas instituições internacionais auxiliares, bem como:

O Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), com as políticas de desregulamentação das atividades econômicas domésticas, liberalização do comércio e dos investimentos internacionais e a privatização das empresas públicas, conseqüentemente a globalização foi imposta na maioria dos países através da pressão política por intermédio de atos diretos do governo ou de imposição por estas instituições (CASTELLS, 1999, p.8).

Assim, conforme o autor, as instituições políticas e os Estados possuem o interesse de promover a competitividade das suas economias, pois é a concorrência nos mercados globais que pode vir a determinar a percentagem de riqueza a qual, se vê apropriada pelas empresas e também pelo povo de cada país em específico (CASTELLS, 1999). Essas instituições internacionais passaram a ter maior poder

político e financeiro que os próprios Estados, dominando-os de forma praticamente absoluta com o objetivo de mantê-los debilitados para que possam ajudar na sua acumulação capitalista (HARVEY, 2004).

Além disso, acredita-se que a globalização pode ser entendida como sendo um processo de profunda reorganização geográfica do que se refere ao capitalismo, apropriada à dinâmica de acumulação, conforme explica Harvey (2004):

Esta reorganização geográfica tende a provocar a marginalização dos países em desenvolvimento através do recuo dos IED's (Investimentos Estrangeiros Diretos), da restrição da transferência de tecnologias e da exclusão do sistema de intercâmbio de muitos produtores de produtos básicos, aprofundando ainda mais a polarização entre os países periféricos e os situados no âmago do oligopólio mundial (HARVEY, 2004, p.8).

Este fato pode vir a explicar outra tendência que se observou nas décadas de 1980 e 1990, que foi a criação de blocos comerciais em “todo o mundo, como é o caso da NAFTA e do MERCOSUL, com o objetivo de os governos protegerem suas economias da exclusão no comércio internacional” (HARVEY, 2004, p.8).

Além disso, acredita-se que a intensificação da concorrência capitalista contribuiu para que surgisse a necessidade das corporações que pudessem buscar a redução dos custos de produção tais como: a mão-de-obra e os recursos naturais que fossem mais baratos. Em consequência disso, “os países subdesenvolvidos começaram a ser alvo dessa busca incessante, sofrendo com todos os efeitos negativos sobre eles” (HARVEY, 2004, p.8).

Entretanto, embora houvesse uma crescente ligação entre as sociedades com as economias globais, acredita-se que as disparidades relacionadas aos termos de desenvolvimento e as condições socioeconômicas não deixaram de ocorrer. Aliás,

Um dos efeitos nefastos dessa busca pela redução dos custos de mão-de-obra é a concentração dos melhores postos de trabalho nos países ricos e o aumento das dificuldades de defesa da produção e empregos nos países pobres, além da maior concentração da pobreza, desemprego e de postos de trabalho mais simples e mal remunerados (POCHMANN, 2001, p.8).

Diante disso, se percebe que com o aumento da precarização do trabalho, os países subdesenvolvidos são os mais afetados, e isto se deve ao fato da debilidade de seus governos, bem como a inexistência e “enfraquecimento de alguns direitos trabalhistas, a falta de infraestrutura, altas taxas de natalidade, falta de qualificação e a já existente alta taxa de desemprego” (POCHMANN, 2001, p. 8).

Dessa maneira, acredita-se que alteração das formas de produção ou de organização, com as dispersões e as fragmentações geográficas dos sistemas de produção, possibilitou a existência de corporações com poder de controle maior do espaço. Isto ocorreu devido à proliferação das políticas neoliberais no mundo todo, com a liberalização e desregulamentação das economias, fazendo com que estas corporações passassem a ter maior domínio não apenas sobre os espaços, mas também sobre as pessoas. Conforme Pochmann (2001):

Atrelado ao aumento da força de trabalho assalariada global, houve também uma radical feminização da força de trabalho global. Esta força de trabalho, que ainda hoje luta pelos seus direitos, enfrenta condições de trabalho e remuneração bastante discriminatórias. O aumento de sua participação pode estar ligado à simplificação de tarefas pelo crescente uso de tecnologias, ao fato de esta parcela da população ser geralmente menos qualificada e ao fato de esta mão-de-obra ser geralmente menos remunerada que a masculina (POCHMANN, 2001, p.10).

A globalização, de acordo com Pochmann (2001), também pode trazer consigo outras consequências como, por exemplo, o aumento do fluxo migratório ou a interpenetração cultural, o aumento populacional, o índice de poluição, a degradação ambiental, bem como o aumento das dificuldades do exercício de um poder disciplinador que se encontra submerso de uma potência central sobre as demais. Ainda é possível citar nesse cenário o aumento das facilidades para que essas potências periféricas se insiram de forma diante da concorrência capitalista, logo,

Esta última consequência pode ser reflexo da interdependência dos mercados globais e da reestruturação produtiva que trouxe consigo as novas formas de produção, mais rentáveis, para as multinacionais. Assim, já não se verifica o aumento do poder de uma Nação ou Estado e sim das empresas multinacionais, que não têm Estado, e se situam em todo o universo (POCHMANN, 2001, p.8).

Em face ao exposto, se percebe que a intensificação da concorrência capitalista, a qual acontece devido à globalização, possibilitou as empresas alterações em seus modos de produção provenientes da busca para se ter uma maior rentabilidade.

### 1.3 Globalização e repercussões do neoliberalismo no Brasil

Com a globalização é possível que os países como um todo tenham acesso a novas tecnologias e isso possibilita que a população tenha mais informação e se desenvolva culturalmente e economicamente. Entretanto, não é bem isso que se tem observado com a política neoliberal implantada, haja vista que, nesse caso, o processo de globalização pode evidenciar os contrastes que este sistema ocasiona dentro das sociedades atingidas, pois

De um modo geral, o neoliberalismo agrava a má distribuição de renda, causando efeitos perversos e negativos no cenário social brasileiro. Ou seja, há um aumento ainda mais acentuado da pobreza, desencadeando ainda mais violência, discriminação e desigualdade. Além disso, há uma precarização ainda maior dos serviços públicos de educação, saúde e transporte, entre outros, o que prejudica cada vez mais o desenvolvimento econômico do país (MARINHO; CASTRO; AIRES, 2010, p. 2).

A participação e a inserção dos países neste cenário são diversificadas e podem estar sujeitas principalmente ao nível de desenvolvimento no que se referem às escolhas políticas e à ligação de forças entre setores que são bem-sucedidos. Diante disso, acredita-se que o sistema de globalização pode ser analisado sob uma regra internacional do capital financeiro dos diversos países hegemônicos. “O caráter de produção capitalista agrupa em uma única arma, a dominação do capital sobre países subdesenvolvidos” (MARINHO; CASTRO; AIRES, 2010, p. 2).

O Brasil é visto como sendo uma forte potência econômica, no entanto, não consegue amortecer as desigualdades sociais que existem em seu vasto território, uma vez que:

O neoliberalismo e a globalização não contribuíram para acabar com a desigualdade social, que chega a níveis alarmantes no país, isto é, existe um reduzido número de pessoas e empresas capitalistas que constituem o seletivo grupo dos mais endinheirados, ao passo que boa parte da população vive abaixo da linha da pobreza, gente mal alimentada e desassistida socialmente (MARINHO; CASTRO; AIRES, 2010, p.2).

Ainda segundo os autores, a combinação do neoliberalismo com a globalização da economia, nos anos de 1980, foi fundamental para que ocorresse a sua imposição nos países mais pobres. Além disso, a globalização permitiu que o ideário, bem como, as políticas e as reformas neoliberais assumissem as proporções mundiais (GARCIA, 2005).

O processo de produção na sociedade na era globalizada traz consigo determinados critérios que acabam sendo essenciais para determinar o modo de

produção material na vida social, política e ideológica. O trabalho exige algumas ferramentas para que haja uma ruptura na naturalidade das atividades estabelecidas, podendo assim, gerar habilidades e conhecimento para romper as determinações biológicas. São atividades do homem com a natureza nas quais o humano é o próprio mediador, regulador e controlador de sua relação com a natureza (LESSA, 1999).

Com o processo de globalização, o trabalho é colocado como a base da produção de bens materiais e da vida econômica social. Com o desenvolvimento do trabalho, ao longo do tempo, o ser humano estabelece algumas relações produtivas que acabam estruturando a vida econômica da sociedade e a formação consolidada da mesma (LESSA, 1999).

A partir da criação de instrumentos e o posterior desenvolvimento da tecnologia, o ser humano desenvolve a capacidade de antecipar suas escolhas, finalidades e meios sob a exigência de uma construção ideal antes de realizá-lo enquanto trabalho efetivado (prévia-ideação). Entretanto, com o processo de alienação do trabalho e de reprodução social conhece uma nova categoria dentro da sociedade humana, o processo de exploração do homem pelo homem. O “homem passa a desdobrar relações sociais de exploração, a vida social é cada vez mais baseada na violência que possibilita que uma classe viva do trabalho (e da miséria, portanto) da outra” (LESSA, 1999, p. 28).

O processo de reprodução social, o trabalho alienado e o desenvolvimento das forças produtivas são partes constitutivas na construção das relações sociais da sociedade humana. É por meio dessas categorias que o homem se desenvolve enquanto indivíduo (particularidade) e conseqüentemente desenvolve a sociedade na qual ele está inserido, tanto de maneira material quanto ideológica (LESSA, 1999).

Nas últimas décadas do século XX, ocorreram importantes mudanças ocasionadas pela globalização, bem como pela ascensão do neoliberalismo e pela Terceira Revolução Industrial. Acredita-se que essas mudanças fizeram com que ocorressem sérias repercussões sobre o mercado de trabalho mundial, sobretudo, nas economias periféricas, como é o caso do cenário brasileiro (RAIMUNDO, 2007).

Raimundo (2007) evidencia que o processo de globalização obteve maior repercussão no final da década de 1980, pois foi reforçado pela expansão do neoliberalismo e das tecnologias de comunicação no mundo. Este processo não

aconteceu de maneira uniforme no mundo todo; e, continua se desenvolvendo em países diversos.

No cenário brasileiro, desde o final da década de 1980 e início da década de 1990, a classe trabalhadora sentiu com maior ênfase os efeitos da globalização, quando ocorreu a adesão às políticas neoliberais desenvolvidas pelos governos Fernando Collor de Mello (1990-1992) e de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Nessa época, tanto o cenário político quanto o econômico se encontrava em uma fase turbulenta em função dos ajustes econômicos e produtivos. “A economia abriu-se com a liberalização e desregulamentação do mercado, o PIB cresceu (crescimento não sustentável) e, com o Plano Real, a inflação foi finalmente contida” (RAIMUNDO, 2007, p.10).

#### 1.4 Reformas educacionais na perspectiva neoliberal

Cardoso (2022) tece uma reflexão dando enfoque às influências do neoliberalismo e organizações internacionais na formulação de políticas públicas educacionais. Esta autora evidencia que o sistema educacional em vigor é resultante da hegemonia neoliberal, que deu origem à legislação responsável pelas diretrizes da educação.

Assim, destaca-se que a filosofia neoliberal se estabeleceu na metade da década de 1970 como já fora mencionado, ocasião em que o sistema econômico do liberalismo de John Maynard Keynes ruiu. Neste contexto, em 1980, ocasião em que vários países se encontravam em crise e com muitas dívidas, sobretudo os da América Latina, o Banco Mundial começou a articular-se para gerenciar as dívidas e a promoção do desenvolvimento dos países frente a financiamentos externos (CARDOSO, 2022). Desta forma:

O Banco Mundial, ao identificar na educação um fator de desenvolvimento humano, passou a tratá-la como peça fundamental nos acordos de financiamentos. Para isso adotou medidas duras para a diminuição dos gastos públicos, o ensino obrigatório de responsabilidade do Estado só para o ensino básico e direcionando a educação para o setor privado, sujeita às leis de mercado (CARDOSO, 2022, p. 86).

Cardoso (2022) discorre que tais medidas originadas do poder de organismos multilaterais e fundamentadas em princípios neoliberais ocorreram com

consentimento das autoridades governamentais que as incorporadas na legislação brasileira.

Wilhelm e Nogueira (2012) argumentam que diante da crise econômica e política, a dívida externa refletiu na redefinição do papel do Estado e, conseqüentemente, atingiu as instâncias que o constituem, tais como a escola, que historicamente foi conclamada a atender as novas demandas do capitalismo. Nesse sentido, o neoliberalismo se desenvolveu no continente latino-americano aprofundando a pobreza e agravando ainda mais os problemas sociais.

Desta forma, o acesso ao mundo letrado se apresentou como uma maneira de gerar novas necessidades condicionadas ao consumo de mercadorias, à ampliação da produtividade, dentre outros fatores. Assim, a educação se ergueu como uma alavanca para a solução dos problemas sociais e como requisito para o ingresso ao mundo globalizado e forma de se incorporar os novos códigos da modernidade (WILHELM; NOGUEIRA, 2012).

No âmbito brasileiro, quanto aos objetivos a serem alcançados pela reforma educacional, destaca-se a universalização do ensino fundamental, uma meta que sustentou política e ideologicamente o discurso de que a inserção na escola regular dos grupos marginalizados, dentre os quais se pode mencionar as pessoas com deficiência, era um imperativo do denominado mundo globalizado, fomentando-se assim a ideia da inclusão educacional de todos. “Este discurso corroborou para o processo de universalização desse nível de ensino, resultado que foi divulgado no ano de 2001 com base no Censo de 2000, ao ser atingido o índice de ingresso de 96,3% das crianças em idade escolar” (WILHELM; NOGUEIRA, 2012, p. 255).

Para Cardoso (2022) o neoliberalismo se mostra contrário aos investimentos em políticas públicas sob o argumento de que não trazem lucros, além de acarretar a ampliação da burocracia, de despesas, podendo gerar déficits públicos, aumentando a carga tributária, sendo esta entendida como nociva à economia. Desse modo, a autora evidencia que os ideais liberais não são totalmente contra a responsabilidade e o investimento público na educação, mas percebem nesta um elemento potente para a redução da pobreza e, por conseguinte, um gerador de desenvolvimento econômico. Entretanto, segundo a autora, somente o ensino básico, entendido como ensino fundamental, seria responsabilidade do estado.

Em que pese o distanciamento do poder público dos investimentos no ensino profissionalizante, médio e superior, preconizado pela corrente neoliberal, procura favorecer os estudantes sem recursos com empréstimos para serem pagos após a formatura e o financiamento por meio de “cupons” de acordo com programas pré-definidos. Entendendo a educação como sujeita às leis de mercado, a competitividade geraria a boa qualidade do ensino. A qualidade geraria a escolha da melhor educação que os pais prefeririam para os filhos (CARDOSO, 2022, p. 107).

Cardoso (2022) argumenta que a crise do endividamento dos países da América Latina teve como consequência o desemprego, a incapacidade de pagamentos, déficits públicos e pobreza. Desse modo, esse endividamento passou a ser gerenciado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM) com o intuito de reestruturar a economia de tais países. No entanto, a autora destaca como lado negativo o fato de os métodos ortodoxos de contenção de investimentos em programas sociais ampliarem consideravelmente a desigualdade.

Por outro lado, a mesma autora reconhece que quando o Banco Mundial vislumbrou na educação um aspecto capaz de refletir na redução da pobreza, teve um papel positivo quanto à melhoria do nível educacional nos países em desenvolvimento, uma vez que a educação na América Latina apresentava condições consideradas críticas em 1970, com grande número de repetência, evasão escolar e baixo aprendizado. “A partir das mudanças houve uma sensível melhora no sistema educacional. Resultado: investimentos na área educativa, nos anos de 1991 a 1994, atingindo 29% do total dos empréstimos, o que determinou a implementação de grandes projetos” (CARDOSO, 2022, p. 107).

Por outro lado, o Banco Mundial não tinha outra maneira senão formular suas políticas de maneira uniforme para todos os países envolvidos, haja vista a impossibilidade de se regionalizar. Outro elemento significativo era as necessidades das diversas regiões. Tudo isso, o levou a utilizar os parâmetros com base nas literaturas dos autores do seu conhecimento, no caso estrangeiros, que de acordo com sua ótica, seriam aplicáveis e necessárias para países pobres que estavam sendo incluídos na nova ordem mundial (CARDOSO, 2022, p. 107 e 108).

Conforme Torres (2000), várias críticas despontaram em relação à atuação do Banco Mundial, tendo em vista a elaboração de políticas pensadas por economistas e tecnocratas que não eram familiarizados com as problemáticas do ensino; que não entendiam e nem se preocupavam em conhecer a realidade da sala de aula, assim como sem ouvir os professores, sem levar em conta a diversidade sociocultural. Assim, foram pensadas políticas genéricas para vários países sem levar em conta

suas particularidades quanto aos aspectos culturais, econômicos, sociais, dentre outros.

Segundo Torres (2000), neste contexto, o Banco Mundial interfere até mesmo quanto aos conteúdos dos currículos, a literatura, o tamanho da classe, tempo de instrução, tipo de lanches, a prioridade do livro didático, salários vinculados à capacidade docente, dentre outros fatores, tudo sem se levar em conta as condições pedagógicas, ou mesmo as necessidades locais.

Quanto ao pacote de reformas educativas preparado pelo Banco Mundial, Torres (1996) discorre que se destacam a prioridade para a educação básica, uma vez que os governos careciam concentrar os investimentos nessa área como ponto central de crescimento da economia, do desenvolvimento social, visando à ampliação da capacidade de produção das pessoas seja no âmbito político, econômico, ou científico, buscando agregar valor e eficiência ao trabalho dos pobres e com isso melhorando os níveis de pobreza.

De acordo com Cardoso (2022), após as reformas elaboradas pelo BM a educação básica passou a ser desenvolvida em, aproximadamente, oito anos de escolaridade, centrando-se na educação formal e na educação infantil. Assim, ficaram excluídas a educação de adultos, a educação não formal e outras formas de educação, se afastando das determinações da Conferência de Jontien de 1990 em que o Banco Mundial foi um dos patrocinadores e na qual se propunha uma educação básica em sentido amplo, voltada para jovens e adultos, se estendendo ainda por toda a vida.

Ainda quanto ao pacote de reformas educativas preparado pelo Banco Mundial, Torres (1996) destaca que a melhoria da qualidade e da eficiência como eixo da reforma educativa; prioridade da reforma educativa sobre os aspectos financeiros e administrativos com objetivo de sanar as deficiências internas; descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados; convocação para maior participação de pais e comunidade nos assuntos escolares; impulso do setor privado e organismos não governamentais como agentes ativos no terreno educativo, seja nas decisões, ou implementação, mobilização e alocação eficazes de recursos adicionais para a educação de primeiro grau; enfoque setorial e definição de políticas e prioridades com base na análise econômica.

Cardoso (2022) entende que frente às propostas recomendadas pelo Banco Mundial, notadamente, existe a sua interferência nas políticas públicas, bem como nas políticas educacionais brasileiras com a incorporação de seus postulados na legislação.

Koga e Guindani (2017) apresentam uma reflexão relativa às políticas educacionais e sua relação com o sistema econômico, sobretudo com o capitalismo a partir de 1980, o qual assume uma configuração neoliberal mais agressiva e tirânica, o que, segundo as autoras, gera uma interferência direta nas determinações educacionais.

Entende-se que a partir da ideia da educação como investimento, os pensadores neoliberais delegam à educação a função de promotora da ascensão social, bem como do desenvolvimento econômico. Assim, evidenciam a necessidade de uma educação polivalente, que faça com que o trabalhador se adeque às exigências do capital. Frente a este contexto, a qualidade total na educação, presente no discurso neoliberal, constitui-se de um pano de fundo, pois o que se percebe são ações que conduzem à perpetuação do atendimento dos interesses da classe dominante (ALMEIDA; DAMASCENO, 2015).

Segundo Almeida e Damasceno (2015), dentre os vários planos que sofreram as influências do neoliberalismo, tomando o mercado como foco das decisões, destaca-se o plano educacional. Esses autores discorrem que a escola enquanto instituição social passa a ser pensada na mesma perspectiva que uma empresa produtiva e que é a partir dessa concepção que são planejadas as estratégias que direcionam as políticas educacionais.

Sob esses princípios, os diretores das instituições públicas de ensino acabam assumindo novas funções no cenário escolar, sobretudo, no que se referem aos aspectos financeiros e administrativos. Sendo assim, frente a tantas atribuições, os aspectos pedagógicos do trabalho dos diretores ficam debilitados e sua função acaba sendo redimensionada a uma espécie de “gerente de produção” das escolas (ALMEIDA; DAMASCENO, 2015).

Ainda de acordo com os autores, este modelo de educação empresarial traçado pelo sistema neoliberal busca promover o trabalho pedagógico, assim como a gestão escolar com um caráter mais moderno, em sintonia com a qualidade, produtividade, racionalidade e eficiência dos demais setores do mercado.

Conforme esses autores a educação como investimento se traduz em referência para aqueles que compreendem a educação como um meio de ascensão social; e, ela se converte a uma espécie de redentora das mazelas sociais das nações pobres, ocultando a dinâmica do modo de produção capitalista como geradora das desigualdades sociais entre as pessoas e nações. Desse modo, destacam que:

Ao projetar uma visão sobre o modelo neoliberal para a educação, é mister considerar que nenhum tipo de reforma, modelo ou prática introduzida no campo educacional é desprovida de um arcabouço ideológico legitimado por uma base produtiva que lhe dá sustentação e que, em última análise, nos remete ao modo de produção dominante em nossa sociedade. Os “modismos” e as inovações que invadem o ambiente escolar não são feitos de forma desinteressada e neutra, mas traz, em sua essência, o caráter de ser um agente de reprodução dos interesses da classe dominante, no sentido de perpetuar o modo de produção capitalista (ALMEIDA; DAMASCENO, 2015, p. 45/46).

Diante do exposto, pode se entender que não há como se pensar as reformas educacionais na perspectiva neoliberal sem se levar em conta as questões ideológicas presentes no sistema capitalista. Nesse sentido, evidentemente existe a compreensão da necessidade de se questionar a quem tais reformas interessam e se de fato estão comprometidas com uma educação justa, que busca formar seres autônomos, críticos e reflexivos, que irão contribuir efetivamente para uma sociedade que questione e rompa com as diversas formas de opressão e exclusão.

Ao mencionarem a atual conjuntura educacional brasileira, Almeida e Damasceno (2015) defendem que esta recebeu influência do neoliberalismo com práticas econômicas que têm interferido negativamente no setor educacional. Desta forma, evidenciam que, para ocorrer uma transformação que possibilite uma revisão quanto às diretrizes e qualidade na educação nacional, faz-se necessário um rompimento com algumas reformas educacionais propostas pelo sistema neoliberal, de forma que seja viabilizada a construção de um modelo educativo comprometido com a emancipação e edificação da dignidade humana.

Peroni (2003) destaca que a redefinição do Estado tem se concretizado por meio de políticas públicas, principalmente por dois movimentos de contradição do estado mínimo e Estado máximo, bem como por conteúdos dos projetos de descentralização. Esses processos resultam na política de privatização do ensino e

na precarização do trabalho docente, o que implica na reorganização do trabalho e da prática docente.

Desta forma, entende-se que, de acordo com Peroni (2003), as reformas têm retirado a obrigação de financiamentos às políticas educacionais, usando como justificativa o racionamento dos recursos públicos. A autora destaca que tais ações têm sido concretizadas pela legislação, sobretudo nas Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), no sistema de avaliações externas, bem como nas avaliações internas de ensino. Observa-se, então, que as políticas públicas pensadas sob a concepção neoliberal interferem, sobremaneira, na forma de ensinar nas escolas e faculdades brasileiras, além do evidente controle exercido por meio das avaliações institucionais.

Neste contexto, por falar dos gastos ineficientes do Brasil com a educação conforme o documento “Um ajuste Justo” (2017), após um período de estabilidade econômica e de altas taxas de crescimento e até mesmo, à redução substancial da pobreza, o país tem enfrentado desafios para conseguir lidar com os seus gastos públicos.

O crescimento das despesas primárias superou o PIB mesmo durante a fase favorável do super ciclo das commodities. O gasto tornou-se cada vez mais engessado pela rigidez constitucional em categorias como folha de pagamento e previdência social, deixando quase nenhum espaço para despesas discricionárias e de investimento (DOCUMENTO UM AJUSTE JUSTO,2017, p.12).

Conforme este documento, as crescentes despesas públicas e a queda no que se refere aos números de matrículas públicas, tem resultado em um maior gasto por aluno. Em relação aos municípios mais ricos a eficiência, tem sido mais baixa devido a transição demográfica que é mais acelerada, e isto, resulta em uma redução do número de alunos que se encontram na rede pública.

Assim, além de uma razão aluno-professor baixa, o sistema público de “educação no Brasil é caracterizado por baixa qualidade dos professores e pelos altos índices de reprovação. Todos esses fatores levam a ineficiências significativas” (DOCUMENTO UM AJUSTE JUSTO,2017, p.125).

Os gastos públicos referente a educação se dividem entre os três níveis de governo. Em relação, aos gastos do Governo Federal na sua maioria, estes são para o ensino superior. No cenário brasileiro, os municípios são responsáveis por grande parte das escolas que são do ensino fundamental do 1° ao 9° ano de modo

que recai ao Estado se responsabilizar pelo ensino médio. O Governo Federal transfere recursos para os sistemas educacionais subnacionais por meio, de repasses orçamentários que nem sempre supre todas as necessidades das instituições escolares.

O Banco Mundial, por sua vez, tem se constituído em auxiliar da política externa americana, através de financiamentos de projetos, tornando-se o maior captador de recursos do mundo. Propõe como política educacional a reforma do financiamento e da administração da educação, redefinindo a função do governo ao atendimento às minorias; estreitamento do setor privado na educação profissional; maior articulação com o setor privado; autonomia das instituições e maior eficiência no gasto social como medida de contenção da pobreza (ALMEIDA; DAMASCENO, 2015, p. 45/46).

Para estes autores a partir do século XX, no Brasil tem-se fortalecido a gestão por resultados. A modernização dos processos educativos admite uma gestão descentralizada e ao mesmo tempo compartilhada por meio, da participação dos indivíduos clientes seguindo as determinações que são estabelecidas pelos organismos internacionais.

As reformas educacionais que ocorreram na década de 1990, ocasionaram reformulações em relação a organização da educação brasileira, no que se refere às políticas educacionais, por meio da efetivação dos diversos dispositivos legais. Através da política educacional que os governos ao mesmo tempo que definem, organizam, bem como podem vir a materializar as mudanças nessa área. “Porém, as políticas educacionais não estão sozinhas na sociedade. Ao contrário, relacionam-se de maneira intrínseca à realidade social mais ampla” (MICHELS, 2006, p. 408).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no ano de 1996, foi um dos marcos centrais da reforma educacional nos anos 90 ela, estabeleceu propostas para os cursos de formação de professores. Por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), ocorreu a busca por mais organicidade nas questões referentes à formação de professores na educação básica, e isto abarcou a rediscussão de instrumentos normativos voltados à formação inicial e continuada. Em consequência disso,

O CNE regulamentou no ano de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, sob forma de Pareceres e Resoluções, em que estabelece-se princípios orientadores para a formação de professores, tanto inicial como continuada, além disso, a Resolução CNE/CP 1/2002, que instituiu Diretrizes Nacionais, tornou-se

reguladora dos procedimentos concernentes à reforma e à organização curricular dos cursos de formação inicial de professores para atuação na educação básica ( SCHNEIDER, 2007, p. 14).

Após se passar treze anos, em 2015, o CNE instituiu a Resolução nº 2 ela diz respeito as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, especificamente no Nível Superior dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Essa resolução, instituiu princípios, bem como fundamentos e os procedimentos relativos às políticas, gestão e os cursos de formação.

Em 2016 ocorreu regulamentação da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 8.752. Ela tem como finalidade organizar e ao mesmo, tempo efetivar a formação de profissionais da educação básica, “em regime de colaboração entre os municípios, os estados, o Distrito Federal e a União, em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE” (BRASIL, 2016, p.9).

Nesse cenário, se situa a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a sua primeira versão foi finalizada em março de 2016, no entanto, as discussões de sua elaboração não cessaram de modo que os seminários com professores, gestores e os especialistas, foram realizados em todo o país. O resultado por sua vez, incidiu propriamente na elaboração da segunda versão da BNCC, que foi publicada em 2016. Após a ocorrência de discussões dessa versão, o processo culminou na elaboração da terceira e a última versão deste documento (ANDRADE, 2020).

A elaboração da BNCC, consistiu em uma exigência dos organismos internacionais, bem como da Constituição Federal de 1988, das Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e das três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024). A implantação dessa normativa e a Reforma do Ensino Médio, tiveram as suas bases na Lei no 13.415/2017 e na participação de organizações financeiras e instituições nacionais e internacionais correspondendo aos anseios do empresariado nas discussões e nas tomadas de decisões, pois

A proposta da BNCC pretendia redefinir ainda a formação continuada do professor, na qual esse, ao longo da carreira, deveria desenvolver habilidades e competências a serem comprovadas mediante empenho ou titulação, passando por quatro níveis de proficiência: o Inicial (nível do docente novato que ingressou mediante desempenho no Enade, prova nacional, concurso local ou outra forma de avaliação); o Probatório (para o ingressado que deverá apresentar novas competências e habilidades); o

Altamente Eficiente (o docente que estará na carreira mais avançada); e, por último, o Líder (o docente que estará no nível mais alto da carreira e tem responsabilidades e compromissos mais amplos (PIRES;CARDOSO, 2020,p.8).

Diante disso, convém salientar que para estes autores, as ações de formação continuada poderiam ser realizadas por meio da escola, das redes estaduais ou até mesmo das municipais, ou por meio das ações externas, como os cursos de pós-graduação e os congressos.

Entretanto, o sistema educacional brasileiro carece ser repensado e que os estudos e reflexões quanto às políticas educacionais e reformas no contexto neoliberal são importantes. Isto porque, é necessário vislumbrar um modelo educacional que diverge de uma empresa capitalista, mas que venha a somar em um país tão desigual, que há anos vem relegando tantos grupos à marginalização, transformando-os em meros instrumentos que alimentam as molas do capitalismo e a ele confere cada vez mais lucros.

## **CAPÍTULO II- O CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DO ESTADO DE GOIÁS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS:** desdobramentos das avaliações em larga escala na educação pública

O presente capítulo tem como premissa básica discutir sobre as repercussões das políticas neoliberais e reformas educativas dando ênfase para os desdobramentos das avaliações em larga escala na educação pública. Se espera ainda, evidenciar as políticas neoliberais e os referenciais da qualidade de ensino; discorrer sobre o Currículo Referência do Estado de Goiás e suas repercussões, os embates ideológicos, políticos e pedagógicos e as qualidades e quantidades no processo educacional no Estado de Goiás.

### 2.1 Repercussões das políticas neoliberais e as reformas educativas

O planejamento no campo da política educacional, nas últimas décadas, tem se tornado um instrumento fundamental dos governos como forma de controle social e, ao mesmo tempo, como maneira de atender às demandas e pressões da sociedade contemporânea organizada como representação civil e popular (PIANA, 2009). Assim, o planejamento educacional envolve todo o sistema de educação, desde a fase macro das políticas educacionais projetadas pelo Estado, por meio dos sistemas de ensino, até o processo da fase micro através das instituições educacionais para o ensino e aprendizagem.

As políticas neoliberais têm intensificado o seu poder de atuação na escala mundial de modo a direcionar as mudanças no campo econômico, político, social e cultural em diversos países. Em relação ao cenário brasileiro, as orientações que atendem às perspectivas neoliberais têm impactado diretamente nos serviços sociais como a educação, com influências intensas nas propostas de programas de governo e nas políticas educacionais, pois, além de incorporarem essas orientações, ainda estabelecem regulamentações no que se refere ao campo legal. Diante disso, Piana (2009) salienta que:

As políticas sociais brasileiras estão relacionadas diretamente às condições de vida em uma perspectiva econômica, político e social. Ou seja, são compreendidas como políticas públicas que advêm dos direitos econômicos e sociais dos cidadãos, traduzidas em bens e serviços, como: saúde, transporte, segurança e educação, dentre outros. A reflexão desenvolvida neste trabalho, parte dessa compreensão de educação, como direito social

fundamental, que vem sendo apropriado pelo capital para desenvolver sua plataforma política econômica de gestão e controle (PIANA, 2009, p.9).

Na concepção de Piana (2009), para entender como ocorre o processo de dependência da educação frente aos interesses do capital e as possíveis mudanças que acontecem na educação, é necessário entender as relações da reestruturação produtiva, pois esta é fruto das exigências da política neoliberal. Posto isto, infere-se que essa reorganização impacta em múltiplas dimensões educativas de modo que é preciso analisar as suas relações e implicações. Além disso, convém salientar que o projeto neoliberal de educação, segundo Orso (2007) é

Proveniente do aprofundamento do liberalismo, considerado uma vertente do capitalismo, que orienta novos rumos liberais para fortalecer o projeto do capital, sem necessariamente romper com ideários anteriores aos moldes dessas orientações, haja vista que, os programas de governo que encaminham as políticas de Estado, reajustam os serviços sociais para atender a produção capitalista (ORSO, 2007, p. 9).

Orso (2007) evidencia que, diante dos projetos de sociedade em disputa no cenário brasileiro, é importante entender que a educação tem sido tratada como um mero objeto de subordinação frente aos interesses do capital. E, para Frigotto (1995, p. 32), o “caráter explícito desta subordinação, de uma clara diferenciação da educação ou formação humana às classes dirigentes e à classe trabalhadora”. Assim, para as elites se destina o privilégio de se ter uma formação completa e ainda abrangente, enquanto que para as classes populares, são destinadas apenas as aprendizagens e saberes básicos e elementares, os quais possuem como intuito corresponder aos anseios do mercado de trabalho.

Nessa conjuntura, se observa que a educação é entendida a partir das determinações sociais e econômicas, as quais são constituídas de relações de poder que é construído historicamente como sendo campo social de disputa hegemônica das classes. Observa-se que essa disputa se apresenta na articulação de “concepções, na organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola, bem como, nas diferentes dimensões sociais, mediante os interesses de classes” (FRIGOTTO, 1995, p.7).

O discurso educacional neoliberal, à primeira vista, demonstra excelência no ensino e também na pesquisa com professores competentes que forme alunos que sejam aptos para se ingressarem no mercado de trabalho. Entretanto, implícito

nesse discurso de qualidade e competência encontra-se um ponto de vista mais empresarial do que um educacional, posto que traz em seu bojo um raciocínio altamente tecnicista fundamentado, sobretudo, na produtividade e na performatividade na educação brasileira.

Diante disso, convém destacar que a escola de qualidade, sustentada e difundida pelos ideais neoliberais, consiste naquela que apresenta essencialmente um ensino e uma gestão que seja eficiente para competir no mercado, de modo a promover a ideia de que o aluno é apenas um consumidor do ensino e o educador um profissional bem treinado. O papel desse profissional é a de preparar os educandos para que futuramente consigam se inserir no mercado de trabalho (GIRON, 2010). A educação nesse processo deixa de ser um direito social para se tornar um serviço.

Assim, embora o modelo neoliberal sobreviva da desigualdade social, a escola vende a concepção de que o sucesso depende unicamente do empenho e desempenho de cada um que a compõe. Essa ideia reforça a lógica de que na sociedade moderna, só se pode vencer aqueles sujeitos que são considerados como “os melhores”, ao passo de que se o aluno “não conseguiu atingir os resultados esperados, a culpa não é da escola (ou da sociedade), mas dele, que não teve competência para atingir os objetivos propostos” (GIRON, 2010, p.7).

Esse pensamento neoliberal sobre a educação não corresponde à concepção de Paulo Freire (1996), ao mencionar que o contexto escolar é um processo pelo qual uma sociedade molda os indivíduos que a constituem, visando que estes abstraíam valores, saberes e interpretações do mundo à sua volta. Dessa forma, cabe à escola formar cidadãos críticos, reflexivos, e que consigam ser conscientes de seus direitos e deveres perante o meio em que estão inseridos.

Assim, na concepção de Paulo Freire (2000), a escola é um dos primeiros lugares em que o aluno aprende a conviver em sociedade, o que se apresenta como um grande desafio para o estudante, uma vez que cada um traz de casa seus costumes e maneiras de viver em família. O autor destaca que a instituição escolar também é um espaço de conhecimento em permanente mudança e que embora com os desafios existentes, objetiva promover um ensino eficaz e a formação de seres críticos e reflexivos.

A escola é uma instituição de grande importância para a sociedade, já que contribui não somente para formar trabalhadores, mas para a formação e preparação dos indivíduos para o exercício da cidadania plena (FREIRE, 2000).

Neste contexto, se nota que a riqueza da concepção freireana de educação se encontra contida na afirmação de que os seres humanos se educam mediados por um determinado objeto de conhecimento, ou seja, a sua realidade de vida, posto que “ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1974, p. 79).

Nessa perspectiva, se nota que diferentemente da proposta neoliberal, Freire (1983), acredita que a educação e humanização consistem em termos indicotomizáveis, porque em síntese o educar precisa objetivar formar e ao mesmo “trans-formar” seres humanos, valorizando essencialmente, os processos de mudança dos sujeitos e as suas potencialidades.

Por outro lado, o projeto neoliberal de educação vislumbra-se que:

A educação tem grande importância para o projeto neoliberal, pois legitima a desigualdade (base do sistema econômico capitalista). Partindo do pressuposto que a educação possibilita aos alunos as mesmas oportunidades, a educação prova que desigualdade é eticamente justa, por ser uma opção individual. O maior problema é que esse discurso desmonta toda e qualquer possibilidade de construção de um espírito solidário e cooperativo entre as pessoas, acirrando cada vez mais a disputa e a competição, o que contribui para o reforço da ideologia excludente pregada por esse modelo econômico (GIRON, 2010, p.8).

Peroni (2003) destaca que o projeto neoliberal de educação, que advém do aprofundamento do neoliberalismo, pode ser considerado como sendo uma vertente do capitalismo, pois este orienta e fortalece aos anseios do capital. E, isto ocorre por meio dos programas de governo os quais são responsáveis por encaminhar as políticas de Estado, bem como os reajustes dos serviços visando atender às expectativas da produção capitalista.

A educação tem sido alvo de uma disseminação em massa dos ideais neoliberais, pois conforme essa concepção, a educação se ingressa no mercado capitalista deixando de fazer parte do campo social e político. Assim, percebe-se que os conteúdos políticos da cidadania foram substituídos apenas pelos direitos relativos ao consumidor. Essa perspectiva economicista faz ressoar a ideologia de que tanto os pais quanto os alunos são considerados consumidores (PERONI, 2003).

Diante disso, no que se refere à interferência do neoliberalismo na educação, convém elencar que especificamente nos de 1980 e 1990, começou surgir no meio educacional, algumas palavras tais como: “qualidade total, modernização do ensino, adequação ao mercado de trabalho, competitividade, eficiência e produtividade, fruto da ideologia neoliberal” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 54). Segundo Shiroma e Santos (2014) são slogans adotados pelos discursos neoliberais com a finalidade de obter o “consentimento ativo” da sociedade no sentido de convencer a população de que as reformas educacionais são necessárias para melhorar a qualidade da educação e da vida das pessoas.

Nessas décadas se atribuía à educação a total responsabilidade de dar sustentação à competitividade do país, visto que para sobreviver à concorrência do mercado ou até mesmo, “para conseguir ou manter um emprego, para ser um cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 54).

Posteriormente,

A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), realizada em Jontiem (Tailândia), financiada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o PNUD e BM, ficou VIII acordado com representantes de diversos governos e entidades não-governamentais, associações profissionais e educadores do mundo inteiro, que todos se comprometeriam em garantir uma educação básica de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos do seu país (MELO, 2004, p. 9).

Assim, conforme Melo (2004), em 1990, a educação básica deveria atender às necessidades básicas da aprendizagem e diminuir o índice de pobreza; aumentar a produtividade dos trabalhadores dentre outros. Ou seja, ao se investir na educação básica, isto iria contribuir para que se formassem trabalhadores que fossem adaptáveis e capazes de adquirir novos conhecimentos sem ter maiores dificuldades para atender às novas demandas do mercado globalizado.

Em conformidade com Giron:

Essas reformas consistem na retomada dos pressupostos liberais, impondo aos países em desenvolvimento, diretrizes políticas de ajuste estrutural conveniente aos interesses do capital estrangeiro, como: redução dos gastos públicos com os setores sociais; uniformização e a integração dos países às políticas econômicas globais; restrição da criação científica e tecnológica para os países pobres; e um investimento na educação, principalmente, com o objetivo de proporcionar à população a aquisição de competências, habilidades e valores mínimos, necessários ao mercado (GIRON, 2010, p.17).

No cenário brasileiro, o início do processo de implementação dessas políticas internacionais ocorreu no governo Itamar Franco por meio da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. No entanto, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso que a reforma anunciada realmente se concretizou. Assim, de acordo com Melo (2004, p. 163), essas reformas educacionais se realizaram “como sendo elemento do projeto neoliberal de sociedade, num processo histórico de mundialização do capital”.

Nesse sentido, salienta-se que em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/Lei 9.394), a qual teve como objetivo realizar a aquisição de novas competências e também habilidades para os indivíduos visando promover a uniformização da integração global do mercado competitivo. A nova LDB possibilitou alguns avanços, mas alguns retrocessos na educação nacional (DEMO, 1997).

Com relação aos avanços, Demo (1997) menciona que ocorreu a integração da educação infantil como sendo parte do sistema de educação básica. Além disso, estabeleceu-se a obrigatoriedade da escolarização no Ensino Fundamental que estivesse relacionada com os padrões de qualidade. Com relação aos “ranços”, acreditava-se que a Lei não era inovadora, pois predominava ainda uma mesma concepção tradicional a qual impedia de perceber as oportunidades de desenvolvimento de qualidade educativa por parte da população. Sob a perspectiva desse documento, não ocorreu a valorização do magistério no que se refere à melhoria tanto do salário e da formação continuada dos professores; posto que a sua formação se pautava apenas na aplicação prática do conhecimento.

Neste sentido, é importante comentar também sobre as principais mudanças ocorridas durante os dois mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva, pois no dia 21 de março de 2005, o governo realizou a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), por meio da portaria n. 931. Em 12/2006, foi promulgada a Emenda Constitucional n. 53, em que se instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (OLIVEIRA, 2009).

No ano de 2007, criou-se neste governo o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), este representava uma referência desenvolvida no

governo do PT, com o intuito de servir de indicador de qualidade na educação. Ademais,

O IDEB mede o desempenho do sistema, estabelecendo uma escala que vai de zero a dez. O índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), pretende mostrar as condições de ensino no Brasil. A fixação da média seis a ser alcançada considerou o resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), quando aplicada a metodologia do IDEB em seus resultados educacionais. Seis foi a nota obtida pelos países desenvolvidos que ficaram entre os 20 melhores colocados do mundo (OLIVEIRA, 2009, p.9).

O MEC deu apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino, a partir do momento em que se realizou a análise dos indicadores do IDEB. Desse modo, salienta-se que o aporte de recursos ocorreu, essencialmente a partir da adesão ao Compromisso Todos pela Educação, bem como da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). De acordo com os dados do MEC no ano de 2008, 5.563 municípios do Brasil puderam aderir a este compromisso, visando conseguir atingir metas como a alfabetização das crianças com até no máximo, oito anos de idade.

No ano de 2010, foi eleita a primeira mulher presidente do país, Dilma Vana Rousseff (2011-2016). Nessa época, embora a conjuntura internacional do período de campanha eleitoral tivesse dado indícios de uma intensa crise econômica mundial, o Brasil começava a respirar uma atmosfera otimista, pois as políticas educacionais estavam cada vez mais sendo reivindicadas pela sociedade civil dos educadores (FERREIRA; ALMEIDA; SANTOS, 2018).

Em 2011, no governo Dilma criou-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), e regulamentado pela Lei 12.513/2011 e o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Além disso,

Também no governo Dilma, aprovou-se o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), sancionado sem vetos – Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Por meio desta, estados e municípios atuam em regime de colaboração para a implementação das metas propostas (FERREIRA, ALMEIDA; SANTOS, 2018, p.10).

Os autores evidenciam que nos anos de 2018 e 2019, no decorrer do período eleitoral e, mais ainda, depois das eleições presidenciais, o cenário educacional foi marcado por transformações intensas que, por sua vez, foram fruto de um

movimento econômico contraditório que teria se iniciado com o “impeachment da Presidente Dilma Rousseff e que revela fortes prejuízos nos encaminhamentos das políticas educacionais do país” (FERREIRA, ALMEIDA; SANTOS, 2018, p.10).

Para se compreender o possível impacto do neoliberalismo na educação na atualidade, convém salientar que a Proposta de Emenda Constitucional 241/2016 (PEC 241) que consiste na atual Emenda Constitucional 955 (EC 95), realizou o congelamento dos gastos públicos durante 20 anos. Ela ficou popularmente conhecida como “PEC da Morte” dada à sua “contribuição sistêmica para o aprofundamento das desigualdades sociais ante a contenção sem precedentes na história dos gastos públicos” (FERREIRA, ALMEIDA; SANTOS, 2018, p.11).

Os autores destacam que, em 2017 ocorreram ainda mudanças na Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415) e na aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sob inspiração neoliberal. Essas mudanças certamente irão influenciar “os caminhos da educação brasileira nos próximos anos. Além dessas duas mudanças, o debate sobre a Educação domiciliar e a Escola Sem Partido são pontos de destaque no governo de Jair Bolsonaro” (FERREIRA, ALMEIDA; SANTOS, 2018, p.11).

Ainda conforme esses autores, durante o governo de Jair Bolsonaro, houve a extinção de algumas secretárias sob a orientação direta do então ex-Ministro Ricardo Vélez Rodríguez. Dentre elas, destaca-se a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) que, por sua vez, foi a principal responsável por realizar a articulação do Sistema Nacional de Educação (SNE). Além disso, a SASE consistia em uma demanda fundamental da Conferência Nacional de Educação (CONAE), pois ela realizava assistência técnica para o Plano Nacional de Educação que era voltado para os estados e municípios e era responsável, dentre outras questões, pelo piso salarial dos professores.

Outra secretaria que também foi extinta foi a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), responsável pelos programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico Raciais e Educação em Direitos Humanos (FERREIRA, ALMEIDA; SANTOS, 2018, p.11).

Em 2019, conforme esses autores, a educação vivenciou uma série de contradições e polêmicas que ocorreram devido à retirada do ministro Ricardo Vélez

Rodríguez e a nomeação do ministro Abraham Weintraub (2019-2020) o qual também obteve diversas críticas da sociedade civil e de educadores, por possuir um perfil economicista.

O atual governo também fortaleceu a ideia difundida pelo movimento Escola Sem Partido e também da Educação Domiciliar. Entretanto, apesar de ainda não terem ganhado força na legislação, têm contribuído negativamente para a grande desvalorização da educação pública, disseminando uma cultura de ataques perseguições aos docentes (FERREIRA, ALMEIDA; SANTOS, 2018).

Acerca desse contexto de reformas educacionais e extinção de importantes secretarias, Dardot e Laval (2016) apresentam reflexões sobre como este sistema opera “uma desativação sem precedentes do jogo democrático” e, por consequência, interfere negativamente quanto aos direitos historicamente estabelecidos e conquistados e que foram resultantes da democracia política.

Assim, ao longo do exposto nota-se que sob a perspectiva do discurso neoliberal, a educação é vista meramente como sendo uma estratégia que corresponde aos projetos de poder e, para tanto, deve funcionar de acordo com os seus mecanismos.

## 2.2 Políticas neoliberais e os referenciais da qualidade de ensino

A educação é entendida conforme Pessoni (2017) como uma prática social que se situa em um contexto dinâmico e multifacetado, o qual requer que se tenha uma compreensão aprofundada das suas possíveis finalidades. Essas finalidades revelam os elementos constitutivos e constituintes da qualidade de ensino que se almeja alcançar em tempos e também em espaços sociais e históricos.

Nesse sentido, a qualidade compreendida como expressão da essência de algo a ser alcançado, remete aos princípios que embasam as práticas e as políticas educativas, bem como aos aspectos que direcionam a construção de uma educação de qualidade (PESSONI, 2017, p.61).

A partir da apreensão dos conceitos de qualidade e finalidade, Pessoni (2017) afirma que se deve compreender a essência das bases ideológicas, bem como políticas e pedagógicas que são tidas como fatores determinantes das práticas educativas escolares. Dessa forma, essa evidência que os conceitos e as

concepções sobre uma educação de qualidade devem ser considerados por meio, de um contexto completamente amplo e complexo no que concerne às transformações oriundas do convívio em sociedade.

Pessoni (2017, p. 61) pontua que durante o século XVIII, considerado o Século das Luzes, as finalidades educativas eram definidas “em nome de certa ideia, ou seja, aquele que educa age em nome de uma imagem de homem”. Posteriormente, no século XIX, a finalidade da educação estava voltada para a formação de uma personalidade livre, de modo que todos pudessem se desenvolver como sendo pessoas livres. Assim,

Ao final do Século XX e início do século XXI as finalidades educativas voltaram-se para dar respostas ao setor econômico. Em decorrência da globalização neoliberal estreitaram-se as relações entre educação e economia, o que levou ao deslocamento do foco da formação centrada no ser humano e sua transformação para o modelo de ser humano eficaz, para atender as necessidades da economia (PESSONI, 2017, p. 61).

Diante do exposto, se observa que conforme a autora supracitada as finalidades educativas estão apoiadas mediante a formulação do sistema de ensino de modo a observar as suas dimensões políticas, econômicas, sociais, culturais e até mesmo religiosas, as quais contribuem para que ocorra a formação das percepções e algumas representações dos profissionais e a sua educação. Por outro lado, pode-se observar que existe o que denominamos como dimensões locais, haja vista que essas são próprias da dinâmica do “processo temporal do ensino aprendizagem em que o meio, os alunos, as normas e as regras institucionais e a duração do ensino possuem características próprias de acordo com cada realidade educacional” (PESSONI, 2017, p. 61).

Pessoni (2017) destaca que as intervenções dos organismos internacionais e os empresariais concernentes às políticas educacionais influenciam de forma significativa nas finalidades educativas a partir do entendimento de que estas intervenções ocorrem em decorrência dos contextos sociais, político, econômico e cultural nos quais se insere a educação.

Assim, na constituição das finalidades educativas escolares, entende-se que o sistema escolar se configura como sendo instrumento poderoso para os governos, pois podem promover suas ideologias. Posto isto, acredita-se que:

As finalidades educativas se constituem em orientações explícitas e implícitas para os sistemas escolares, imprimindo sentido e valor ideológico ao processo educativo, ao funcionamento interno das escolas e ao desenvolvimento das práticas pedagógicas nas salas de aula. Portanto, são portadoras de ideologia, juízos de valor consoante aos contextos político, econômico, cultural e sócio educativo (PESSONI, 2017, p.62).

Conforme a referida autora, as finalidades expressam os valores que fundamentam a organização do sistema educativo, ao mesmo tempo em que ocorre a formação de referências para os critérios de qualidade de ensino com programas e projetos voltados para as escolas e os professores.

De acordo com Libâneo e Freitas (2018), no contexto atual, as políticas educacionais brasileiras, por vezes, se mostram atendendo apenas os princípios de organismos multilaterais, entre eles o Banco Mundial. Isto porque, conforme os autores, o seu entendimento sobre qualidade de educação e de ensino vem tendo uma forte inversão no que se refere aos aspectos organizacionais, curriculares bem como, pedagógicos das escolas brasileiras. Este aspecto, por vezes, ocasiona o empobrecimento da formação oferecida na escola pública na medida em que se disponibilizam às camadas mais pobres da população brasileira, uma educação que restringe diretamente as possibilidades de desenvolvimento dos alunos no que diz respeito aos interesses específicos de preparação e adaptação ao mundo do trabalho. Neste seguimento, acredita-se que:

As orientações do Banco Mundial contidas em documentos técnicos, amplamente divulgados, exibem um discurso supostamente humanista e democrático em que se estabelecem relações entre educação e redução da pobreza de modo que os governos assegurem, por exemplo, o acesso das camadas mais pobres à educação, o desenvolvimento humano. No entanto, esse discurso está carregado da visão economicista e mercadológica expressa em um currículo instrumental e imediatista para a empregabilidade local em um mundo cujas exigências ao trabalhador estão sendo globalizadas (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 25).

Diante do exposto, se nota que a escola do conhecimento e da aprendizagem se vê imersa por uma escola funcional voltada para a ideia de suprir a força de trabalho útil para o mercado. Posto isto, acredita-se que essa escola imediatista, a qual já é disseminada no país, possui o seu funcionamento controlado, sobretudo, por mecanismos de avaliação em escala em que se ignoram os fatores intraescolares, referentes às condições de trabalho e de formação profissional dos professores, ou até mesmo, às adequadas condições de ensino, às formas de

gestão e organização escolar e os elementos pedagógico-didáticos que são usados para que se tenha qualidade no ensino (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

### 2.3 Embates ideológicos, políticos e pedagógicos no processo educacional do Estado de Goiás

No Brasil, devido aos projetos que são desenvolvidos na sociedade como resultado de disputas e interesses privados, a educação tem sido tratada constantemente como um dos alvos dos objetos de subordinação e dos interesses do capital. Ao se observar essa realidade, convém salientar que estes dois vieses mostram, sobretudo, um caráter explícito relacionado a essa subordinação, de uma clara diferença no âmbito da educação ou formação no que diz respeito às classes trabalhadoras. Logo, se percebe que:

A forma atual do capitalismo caracteriza-se pela fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as formas de luta de classes (CHAUÍ, 2003, p.3).

Para a autora, enquanto se destina apenas para as elites o privilégio de se ter uma formação completa e abrangente, para as classes que são populares, se destina a aprendizagem de saberes que são considerados básicos e elementares. Em consonância com esta autora, Libâneo (2012), também destaca que a educação direcionada às classes trabalhadoras constitui-se apenas de conteúdos elementares, de uma educação mais voltada ao acolhimento.

Chauí (1982) destaca que a educação tem sido alvo de uma disseminação em massa dos ideais neoliberais, pois no discurso neoliberal, ela se ingressa no mercado capitalista, deixando-se fazer parte do campo social e político. Para o sistema neoliberal, a avaliação, por exemplo, é vista como uma estratégia de regulação da educação, quando ocorrem as avaliações em larga escala. Estas se definem como:

A avaliação em larga escala, do tipo Saeb, é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar as tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar as políticas públicas. Quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os

professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede (FREITAS, 2012b, p. 47).

A presença da avaliação educacional como sendo uma recomendação expressa para aos países em desenvolvimento, ocorreu na obra da Unesco *L' éducation dans le monde* a qual, foi publicada nos anos de 1954 á1959. Conforme Freitas (2005), no ano de 1991, na Conferência Geral da Unesco, se recomendou a criação de uma comissão internacional que tivesse como premissa básica refletir a educação no século XXI. Após dois anos da criação da Comissão Internacional sobre Educação<sup>6</sup>, apresentou-se um Relatório popularmente conhecido como (Relatório Jacques Delors), ele tinha como premissa básica apontar uma avaliação rigorosa dos sistemas educacionais como sendo um dispositivo indispensável para os debates sobre as opções educacionais nos diversos países do mundo (FREITAS, 2005).

Para Hypolito; Jorge (2020, p.4):

*O Programme for International Student Assessment (PISA), lançado no final dos anos 1990, é um instrumento internacional de avaliação comparada do desempenho dos estudantes, que se configura como um dos principais meios de ação da OCDE no campo da educação. Esta agência apresenta o PISA como um instrumento que pretende responder às exigências dos seus países membros, por meio da disponibilização de dados sobre o conhecimento e as competências dos seus alunos e, conseqüentemente, sobre o desempenho dos seus sistemas de ensino*

O PISA, tem como premissa avaliar estudantes que possuem a idade entre 15 anos e 2 meses e 16 anos e 3 meses. Este instrumento avalia a aprendizagem dos alunos, por meio da escolarização, de modo a observar os conhecimentos e as habilidades essenciais para a ocorrência da participação na sociedade moderna, e se estes estão preparados para os desafios contemporâneos.

Ademais, o PISA é uma avaliação trienal qual foca apenas em três áreas cognitivas: “ciências, leitura e matemática –, além da contextualização dos resultados por meio de questionários aplicados aos estudantes, diretores de escolas, professores e pais” (HYPOLITO; JORGE, 2020, p.4).

---

<sup>6</sup> “Por programas de avaliação internacional em larga escala, entende-se avaliações baseadas sobre instrumentos estandardizados que promovem uma comparação do nível de conhecimento e das competências dos estudantes ou adultos em diferentes países do mundo” (VILLANI; OLIVEIRA, 2018,p.6).

Com a existência dessas avaliações, as instituições escolares reproduzem as desigualdades sociais, as quais se encontram expressas nos desempenhos dos alunos, visto que estes exames exigem que se tenha um conhecimento objetivado e pronto, “o que revela que só os alunos com um elevado capital cultural é que tem uma boa performance e que estão aptos a “prosseguirem” nos estudos” (FREITAS, 2012b, p. 47).

Assim, convém salientar que aqueles alunos que são oriundos de famílias que têm um elevado capital cultural podem se destacar nesse tipo de avaliação porque se apropriaram desde cedo da alta cultura de modo a desenvolver o seu conhecimento. Em contrapartida, aqueles alunos que pertencem às famílias de classes populares e que não possuem acesso ao capital cultural legitimado, possuem acesso à escola e se veem em um mundo novo, “o qual reproduz conhecimentos que os educandos – por não possuírem as capacidades de aquisição desta cultura – não conseguem se apropriar, e por isso tem grandes chances de caírem no fracasso escolar” (FREITAS, 2012a, p. 47).

Diante disso, observa-se que as avaliações em larga escala demonstram nada mais do que números e estes não expressam o aprendizado real dos alunos, porque apenas reproduzem a desigualdade que existe dentro das escolas brasileiras. Assim, considera-se que o sistema neoliberal traga consigo apenas um discurso da liberdade, pois na realidade esse sistema controla e faz acreditar que a única lógica de organização da sociedade precisa corresponder apenas os anseios do mercado.

Destarte, a responsabilização individual do professor no desempenho dos alunos,<sup>7</sup> nas avaliações em larga escala, tem ocorrido com frequência. No contexto da BNCC, por exemplo, se ampliam os meios de monitoramento da prática docente, tendo como exemplo, os exames de avaliação, pois estes podem ser fatais para a carreira de muitos professores, sobretudo,

Se o Projeto de Lei do Senado (PLS 116/2017), aprovado pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) for, de fato, aprovado. Ele estabelece, à revelia da Constituição, o fim da estabilidade dos servidores públicos, propondo a demissão de servidor caso se comprove “insuficiência” de desempenho (UCHOA; SENA, 2019, p.30).

---

<sup>7</sup> O aprofundamento das desigualdades educativas referente ao “novo ensino” promoverá, com a “escolha” dos alunos por áreas específicas do conhecimento. Esse fato será evidenciado, em breve, por avaliações em larga escala como o PISA. Novamente, a responsabilidade recairá sobre as escolas e professores

Assim, o caráter obrigatório desse documento torna irrelevante o princípio legal da autonomia pedagógica dos educadores, das escolas e também das redes, pois ao mesmo tempo em que a avaliação em larga escala possui o currículo como viabilizador, ela também exerce sobre ele, um controle determinante.

No cenário brasileiro nos anos de 1990, ocorreu o registro de um sistema nacional de avaliação da Educação Básica (o Saeb), bem como a instituição de exames como o ENEM). Neste período, houve ainda a modernização das estatísticas educacionais, pois se criou um Sistema Integrado de informações Educacionais (SIEd), a participação em iniciativas internacionais de avaliação educacional, e até mesmo, “a inscrição da avaliação como prioridade do planejamento estratégico da educação e uma maior presença da questão da avaliação na pesquisa educacional” (FREITAS, 2005, p.9).

Neste contexto, salienta-se que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi implantado na segunda metade dos anos 1990 no Brasil. Esse sistema atua nas diversas escolas de Ensino Fundamental e Médio por meio de uma prova que é utilizada para quantificar o conhecimento adquirido pelo aluno ao final de cada ciclo da educação básica. Além do desempenho dos alunos, esse sistema avaliativo quantifica a gestão escolar.

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).

Coelho (2008) evidencia que a cobrança por resultados, bem como os possíveis resultados insatisfatórios promovem inúmeras ações danosas para as escolas, crianças e, por conseguinte, para a aprendizagem. A cobrança que é direcionada aos gestores e professores ocasiona um clima de tensão nas instituições, uma vez que questiona a competência dos profissionais.

Além disso, acredita-se que a busca por resultados que atendam às exigências das avaliações externas faz com que muitas escolas encontrem formas de velar dados que possam ser entendidos como ‘incompetência’. Assim, fatores negativos que possam atrapalhar na avaliação externa, como por exemplo: evasão escolar, alto índice de reprovação, dentre outros, mesmo que sejam predominantes

dentro das escolas, são ocultados visando atingir os resultados esperados nessas avaliações. No que se diz respeito à “aprendizagem verdadeiramente significativa esse fator é desastroso porque as instituições acabam por criar uma realidade que não existe” (COELHO, 2008, p. 3).

Constantemente observa-se nas escolas que os resultados das avaliações, nem sempre condizem com a realidade cotidiana dos alunos e, isto cria um contexto inexplicável ao passo 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 (COELHO, 2008, p. 8).

As formas de controle se ampliam, se alastram, se diversificam e as respostas para essas exigências também. Inclusive, os gestores, cada vez mais, cobram dos professores, “que, ora cobram dos alunos, que ora acabam por ser excluídos dentro próprio âmbito da instituição” (COELHO, 2008, p. 9).

A forma como as avaliações externas ocorrem não permite que, de fato, a aprendizagem ocorra de maneira eficaz em sala de aula, posto que a finalidade desse modelo neoliberal é o de apresentar apenas resultados positivos/quantitativos sem que se leve em consideração o processo em si ou os possíveis alunos que não conseguem apresentar o desempenho esperado. E, desse modo, observa-se que a “ideologia é o processo pelo qual as ideias da classe dominante se tornam ideias de todas as classes sociais, se tornam idéias dominantes” (CHAUÍ, 1980, p.117).

Paulo Freire (1996) endossa essa concepção de que a educação tanto pode servir para a reprodução da ideologia dominante quanto para que ocorra o seu desmascaramento. Em sua concepção, a educação não pode ser neutra diante da reprodução ou da contestação da ideologia dominante.

Essa pedagogia crítica de Freire (1996) implica na clareza dos determinantes sociais da educação, na compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como “é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenreda a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir a questão educacional” (SAVIANI, 1991, p.103).

## 2.4 Currículo Referência do Estado de Goiás e suas repercussões

A intenção deste tópico é discorrer sobre o Currículo Referência do Estado de Goiás e as suas repercussões, no entanto, antes de se adentrar a este assunto, é crucial que se realize uma abordagem sobre o conceito de currículo, pois

Ao pensarmos no conceito “Currículo escolar”, a primeira ideia que se torna presente é a de que o currículo é um arcabouço recheado de conteúdos para serem “ensinados” na sala de aula. Porém, ao refletirmos sobre o papel do currículo, acreditamos que nele há algo mais do que meros conteúdos para se ensinar-aprender. Sem dúvida, esse primeiro olhar pode nos levar a pensar que o currículo é um local de conhecimento, cujos significados estão fixos e devem ser transmitidos. Mas, de acordo com os estudos sobre o currículo a partir dos Estudos Culturais, ele é um produto cultural (LIMA; NOGUEIRA, 2019, p.3).

Dessa forma, conforme estes autores, o currículo consiste em um campo de produção e também de criação de significados de múltiplos campos e atividades sociais. Assim, diante dessa constatação, acredita-se que o currículo não seja apenas um local apenas de transmissão de conhecimento, mas como uma representatividade de luta e conflito, os quais são mediados constantemente pelas relações de poder.

Conforme Silva (1995), os conteúdos dos currículos precisam contribuir para a preparação dos alunos para que estes sejam cidadãos ativos e críticos, membros de uma sociedade verdadeiramente democrática. No entanto, as práticas e saberes que se fazem presentes nos currículos, infelizmente não têm contribuído satisfatoriamente, para que se possa auxiliar os alunos a questionar, bem como entender e explicar a própria realidade em que se encontram imersos.

No decorrer dos anos o currículo deixou de ser visto como sendo apenas uma área meramente técnica, a qual se encontra voltada para questões que são relativas aos procedimentos, técnicas e também métodos. Atualmente, já se mentaliza uma tradição crítica de currículo, que se vê guiada por algumas questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Entretanto, questões relativas ao “como” esses documentos são elaborados são importantes, mas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva em que se possa considerar uma relação com questões que perguntem como ocorre a organização do conhecimento escolar como um todo (MOREIRA; SILVA, 1999).

Na concepção de Moreira e Silva (1999) o currículo é visto como um “artefato social e cultural”. Isso quer dizer que ele representa as determinações sociais, a história e a produção contextual, posto que “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 8). Diante disso, se nota que o currículo pode estar associado com as

relações de poder, com a transmissão de percepções sociais particulares e interessadas, identidades individuais e sociais. Assim,

O currículo compreende inicialmente um plano, elaborado pelos responsáveis por uma escola, uma declaração de intenções, que podemos chamar de currículo teórico. Esse plano, ao ser realizado, sofre uma série de alterações em função das contingências de sua aplicação, de tal forma que a percepção que dele têm os professores e alunos se difere bastante uma da outra. Essas diferenças resultam tanto de experiências de aprendizagem planejadas, que compõem o currículo aparente, como de experiências de aprendizagem não planejadas ou não explicitadas, que compõem o currículo latente conforme (KRASILCHIK, 2005, p.41).

Conforme Krasilchik (2005), é por meio de um currículo aparente que o professor planeja as suas aulas. No entanto, se deve entender que ele é algo que vai muito além do conteúdo de todas as disciplinas, pois significa as experiências que existem em cada componente escolar de forma específica. Além disso, acredita-se que tudo o que faz parte da vida dos alunos, dos docentes e da escola, consistem em partes fundamentais do conteúdo curricular. Diante disso, ao se relacionar os conteúdos escolares às práticas no dia-a-dia, isto favorece a formação da personalidade dos alunos, porque:

No desenvolvimento do currículo, não basta apenas a estrutura lógica dos conteúdos a serem dados. Mas os próprios conteúdos devem estar relacionados diretamente com a vivência prática dos alunos para se tornarem mais significativos, mais vivos, de modo que os alunos possam aprender mais ativamente e conscientemente (PILETTI, 2006, p. 6).

Ao apresentarem considerações em relação aos aspectos históricos da concepção de currículo, Chizzotti e Ponce (2012), destacam que as primeiras noções de currículo como processo ensino-aprendizagem estavam mais expostas ao controle, sequência, completude e em seguida, à certificação de modo que:

O que virá a chamar-se currículo escolar ganha expressão com o desenvolvimento dos Estados Nacionais. Historicamente, o processo de escolarização, entendido como institucionalizado, sequenciado e passível de avaliação e controle, teria se iniciado nesse amplo momento (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p.3).

Além disso, esses autores evidenciam que o currículo se revelou como sendo uma preocupação para a extensão quantitativa da educação escolar. No entanto, contraditoriamente, na prática escolar, na sua origem, fez ressoar um processo que

pressupôs vigilância, poder e controle de uns para com os outros (CHIZZOTTI; PONCE, 2012).

Chizzotti e Ponce (2012) destacam que, na contemporaneidade, a chegada de novas organizações econômicas fez com que se assentassem os pilares capitalistas de modo que até mesmo, a política ocorreu pela secularização dos poderes provenientes da organização do Estado Nacional, a qual não se organizou de modo linear. Desse modo, o currículo acaba sendo um documento que apresenta as concepções úteis às organizações dos poderes responsáveis por aprová-lo.

Logo, a ampliação do debate teórico da área e também da prática curricular revelou-se o quanto a sociedade do século XXI oculta diversos pressupostos e intencionalidades no âmbito da educação, o que torna ainda mais urgente que ocorra o avanço e a reflexão referente à teoria e às práticas curriculares (CHIZZOTTI; PONCE, 2012).

A educação escolar precisa ser entendida como um direito objetivo que o Estado necessita garantir para que todos os cidadãos tenham uma formação escolar de qualidade e necessária para a sua participação qualificada e seu convívio em sociedade. Nesse sentido, o currículo escolar deve ser proposto e avaliado de maneira oficial com a intenção de garantir a qualidade social do ensino que é oferecido. “A proposição e a supervisão do currículo, do corpo docente e a gestão da educação, são da competência do Estado, delegável, apenas sob condições especiais” (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 3).

Desse modo, é importante ressaltar que a discussão no que tange a proposta curricular no estado de Goiás se iniciou em 2001,

Quando o MEC, em parceria com todos os estados brasileiros, havia finalizado a discussão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação de 1º ao 5º ano. A discussão sobre o currículo de 6º ao 9º ano ficou sob a responsabilidade dos estados, então, Goiás, por meio da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte - SEDUCE começou a investir nos grupos de estudo por área do conhecimento e formou neste ano uma equipe para estudar e preparar professores que iriam discutir currículos (CUNHA et al, 2021, p.4).

No ano de 2002, estes autores assinalam que foram implantadas equipes multidisciplinares na SEDUCE, com o intuito de fomentar as discussões por disciplina, de modo que nesse mesmo período, iniciou-se o processo da Reorientação Curricular. Essa reorganização, tinha como pretensão realizar o ensino

por competências e habilidades, nas diferentes áreas do conhecimento<sup>8</sup>. Posteriormente, foram produzidos os Cadernos da Série tais como: Currículo em Debate/Goiás, com os seguintes temas:

O Direito à educação: desafio da qualidade; um diálogo com a rede: análise de dados e relatos; Currículo e práticas culturais: as áreas do conhecimento; Relatos de práticas pedagógicas; Matrizes Curriculares; e outros cadernos com sequências didáticas de todos os componentes curriculares (CUNHA et al, 2021, p.4) (CUNHA et al, 2021, p.4).

Estes autores, ainda comentam que entre os anos 2004 a 2010, o trabalho com o currículo da SEDUCE ocorreu de forma intensa de modo, a considerar o expressivo número de encontros referentes a formação continuada promovida para os docentes. Essa formação, ocorria visando atender os objetivos dos cadernos sobre currículos e as sequências didáticas.

Nos anos 2009 a 2012, publicou-se sete cadernos de reorientação curricular para o Ensino Fundamental e Médio, estes eram denominados Reorientação Curricular –Currículo em Debate, os quais antecederam a publicação das Diretrizes Curriculares nos diferentes níveis de ensino no Estado intitulado como sendo o Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás. Assim,

Segundo consta no documento, Currículo em Debate 1 – Reorientação Curricular de 6º ao 9ºano, os cadernos são resultados de um processo de reorientação curricular, desenvolvido na rede estadual de Goiás, durante os anos de 2004 a 2006, e servem ao propósito de garantir o direito à educação de qualidade (GOIÁS, 2009 b, p.7)

A partir desse contexto, surgiu de forma oficial as Diretrizes Curriculares as quais são responsáveis por nortear e regulamentar a educação e, por consequente, o currículo no Estado de Goiás, seguindo aos princípios neoliberais pois, arraigam ondas de precarização do serviço público, haja vista que houve o apelo à iniciativa privada e também à administração pública gerencial de modo, a destacar a gestão de resultados, bem como a flexibilização e até mesmo, a competição visando seguir uma lógica mercadológica.

No ano de 2011 foi implantado o currículo de referência bimestral e os resultados do Ideb. Desse modo, entre os anos de 2011 e 2013, foram creditados a

---

<sup>8</sup> Nessa perspectiva aconteceram encontros com professores, duplas pedagógicas e coordenadores pedagógicos das SREs (CUNHA et al, 2021, p.4).

essa ação, “onde 80% das escolas das redes municipais utilizaram o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação, 18% utilizaram documentos curriculares próprios e 2% não utilizaram nenhum documento curricular” (CUNHA et al, 2021, p.4)

Desse modo, convém salientar que o currículo referência da rede estadual de ensino do Estado de Goiás se encontra em fase de experimentação desde o ano de 2011, tendo em vista que desde que começou a ser pensado, foram promovidas algumas discussões locais, regionais e também estaduais.

A implementação de um currículo, se encontra associado às diferentes escalas do sistema educacional, que vão desde os aspectos políticos mais amplos até mesmo, as questões que se encontram relativas aos conhecimentos e aos conteúdos disciplinares. Por vezes, à sua implantação na escola reflete na conduta dos professores e alunos, bem como nos resultados das avaliações em larga escala, pois estes quando os resultados não são satisfatórios são culpabilizados.

As avaliações externas de um modo geral, possuem características mensuradoras ou reguladoras. Os seus objetivos, visam revelar um panorama de como de ensino, voltado para obtenção de parâmetros considerados satisfatórios.

Assim, de acordo com Gomes (2020), as avaliações educacionais externas em larga escala, no Brasil ocorreu desde os anos 1990, com a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tendo como órgão responsável o Inep. A consolidação do Saeb no âmbito nacional possibilitado que os sistemas de ensino sejam avaliados e comparados no que se refere, ao aprendizado dos alunos. Desse modo, convém salientar que:

O Sistema de Avaliação da Educação Básica é um processo de avaliação somativa em larga escala realizada periodicamente pelo Inep. Oferece subsídios para elaboração, monitoramento e aprimoramento de políticas públicas com base em evidências, permitindo que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da Educação Básica existente em nosso país (GOMES, 2020, p.4).

Por meio de testes e questionários o Saeb analisa os principais níveis de aprendizagem demonstrados pelo conjunto dos alunos que são avaliados. Os níveis de aprendizagem são descritos e também organizados de modo crescente nas escalas de proficiência de Língua Portuguesa e também de Matemática para cada uma das etapas que são avaliadas. A interpretação dos resultados do Saeb é crucial

para que ocorra a formulação de ações e políticas públicas que visem à melhoria da qualidade na educação básica, neste sentido,

A partir 2011, com a reforma da educação goiana, as avaliações externas em Goiás foram realizadas em dois modelos: a Avaliação do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego) e a Avaliação Diagnóstica. Os instrumentos de avaliação aplicados pelo Saego tiveram como objetivos obter resultados e compará-los com os índices obtidos no Saeb a fim de aplicar políticas públicas capazes de sanar as deficiências encontradas com estes testes (MEDEIROS, 2013,p.33).

As provas do Saego foram aplicadas ao final do ano letivo, especificamente nas turmas de 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e também no 3º ano do Ensino Médio. Era composta por 42 questões, divididas entre as disciplinas de Português e de Matemática e alguns questionamentos pessoais, e isto totalizava 64 perguntas. Os resultados, por sua vez, eram usados visando compor o Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás (IDEGO).

O programa Avaliação Diagnóstica que é implantado pela Seduc, faz parte do Sistema de Avaliação Educacional de Goiás, SAEGO, este possui como objetivo central de colaborar com o processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar. Essa avaliação externa, possui uma forte relação com o processo avaliativo interno das escolas, os seus resultados são disponibilizados de maneira individual seja por alunos, por turmas ou colégios, os resultados são restritos ao ambiente escolar

Este sistema é composto por dois tipos de avaliação: as Avaliações Diagnósticas; e uma avaliação externa anual aplicada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd, da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG). Trata-se, portanto, de duas avaliações distintas que compõem um mesmo sistema de avaliação oficial, o SAEGO. Ressaltando que as Avaliações Diagnósticas ocorrem periodicamente durante o ano letivo, enquanto a Avaliação de responsabilidade do CAED, ocorre anualmente (MEDEIROS, 2013, p.33).

O objetivo deste Sistema de Avaliação do Estado de Goiás o é monitorar de forma contínua e permanente os desempenhos dos estudantes da rede estadual para que a partir do diagnóstico obtidos com os resultados das avaliações possa “fomentar, orientar e acompanhar as políticas educacionais do Estado como, por exemplo, a formação de professores e o trabalho pedagógico desses” (GOIÁS, 2011,p.9)

## 2.5 DC-GO: Organização de um novo currículo à luz da BNCC

Toda a trajetória histórica curricular de Goiás, caracteriza múltiplas dimensões sejam elas sociais, políticas, econômicas e culturais as quais, contribuíram para a elaboração do DC-GO que por sua vez, é fruto de uma ação sociocultural coletiva no que tangue a Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no âmbito do território goiano.

Conforme consta nas páginas iniciais do próprio documento, trata-se de um trabalho pensado pelas diversas regionais que compõem o estado de Goiás e, desta forma, acredita-se que essa ação envolveu, investigação, análise e diálogo com os professores da Educação Básica e da Educação Superior, no momento de (re)elaboração curricular (DC-GO, 2018).

Conforme o Ministério da Educação (MEC), essa (re)elaboração diz respeito ao processo de tradução da BNCC como um documento curricular local o qual “contempla tanto as redes que farão a sua primeira elaboração curricular, quanto as redes que já possuem currículo e farão uma atualização alinhada à BNCC” (BRASIL, 2017, p. 06).

Assim, salienta-se o DC-GO- Ampliado (2018) é um documento que tem como premissa agregar ainda mais ao trabalho dos educadores no Estado de Goiás e ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem, no sentido de facilitar a compreensão e implementação da BNCC (2017) em todos os níveis da Educação Básica. De acordo com o documento:

Em 2018, após a homologação da Base Nacional Comum Curricular, o Documento Curricular para Goiás, começou a ser construído a muitas mãos. Seu principal objetivo é a implementação da BNCC, de forma contextualizada para o território goiano, sobretudo em seus aspectos educacionais, econômicos, artísticos, culturais específicos ao estado, importantes e necessários para a Educação Básica (GOIÁS, 2018, p. 699).

A elaboração da BNCC de acordo com Zambon (2017) no decorrer do seu processo de construção, passou por etapas, as quais se iniciaram por meio de discussões realizadas entre especialistas da educação de diversas áreas, nas esferas municipal, estadual e federal. No entanto, este autor alerta que aconteceram divergências e momentos de muita tensão no decorrer do processo de elaboração,

pois se vivia momentos conturbados no meio político, devido à mudança de presidência.

Nesse cenário, salienta-se que a BNCC (2017) começou a ser discutida e pensada em 2015, debatida por vários governos e em diferentes gestões, recebendo milhares de contribuições por escolas, educadores e alunos e percorrendo todos os estados brasileiros. No dia 27 de abril de 2017, a terceira e atual versão do documento foi entregue ao Conselho Nacional da Educação (CNE) e em dezembro a mesma foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC) e passou a valer em todo o Brasil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que, segundo Paula (2020), define um conjunto de habilidades e conhecimentos essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Esse documento normativo se aplica exclusivamente na educação escolar como se estabelece no § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB,<sup>9</sup> Lei nº 9.394/1996). Ele é orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos, os quais visam estabelecer a formação humana de forma integral e democrática (BRASIL, 2017).

O objetivo central da BNCC é garantir aos estudantes de todos os Estados o direito de aprender um conjunto essencial e indispensável de conhecimentos e habilidades básicas tanto nas escolas públicas quanto nas privadas, urbanas e rurais de todo Brasil.

As legislações como Constituição Federal, ECA<sup>10</sup>, LDB 9394\96 entre outras, garantem o acesso e a permanência de todos nas escolas, mas é sábio que elas apenas não são capazes de assegurar um ensino de qualidade e significativo para os estudantes. Esses documentos, por si só, não podem mudar o quadro de desigualdade que infelizmente em pleno século XXI ainda se faz presente na

---

<sup>9</sup>Conforme Brasil (2017), A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9394\96consiste na mais importante lei brasileira que diz respeito à educação. A mesma foi aprovada em dezembro de 1996. Foi criada para garantir o direito a toda população ao seu acesso à educação gratuita e de qualidade.

<sup>10</sup> Conforme Paula (2020), o ECA é tido como um dos desdobramentos essenciais referentes a Constituição Federal de 1988, uma vez que em seu artigo 227 estabelece que é dever da família, da sociedade e inclusive, do Estado garantir de maneira absoluta prioridade os direitos fundamentais, os quais dizem respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes.

Educação Básica brasileira. No entanto, é essencial que aconteça mudanças e se crie metas para que aconteça o desenvolvimento do ensino a nível nacional por meio dele (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, salienta-se que a BNCC possui uma referência nacional que orienta a formulação dos currículos provenientes dos sistemas e das redes escolares de todos os Estados, do Distrito Federal e também dos Municípios. Além disso, o mesmo orienta as propostas pedagógicas de todas as escolas. Para Paula (2020) o documento integra de forma direta a política nacional da Educação Básica no intuito de contribuir para que aconteça o alinhamento de outras políticas e ações, nos três âmbitos: federal, estadual e municipal.

Diante das considerações dessa autora, percebe-se que as escolas não têm a autonomia de elaborar seus currículos de forma isolada sobrepondo às competências pensadas pelos estados e municípios, haja vista que os currículos mencionados foram criados com base nas orientações e direcionamentos nas legislações vigentes.

Conforme a autora, a perspectiva de implementação de um currículo único para todo o Brasil, mas que contenha especificidades de caráter local, deve também influenciar no processo de formação inicial e continuada dos educadores. Isto porque, considera-se que como a sociedade está em constante transformação, os professores precisam se capacitar para acompanhar essas mudanças. Isso representa um investimento na área educacional, uma vez que trará benefícios para os municípios, estados e para o país em geral. O documento também irá influir na produção de materiais didáticos, nas matrizes de avaliações e para os exames nacionais.

Para Paula (2020) a BNCC possui a intenção de realizar uma orientação quanto à formação de professores, como deve ocorrer o processo avaliativo, a elaboração de conteúdos educacionais, bem como os possíveis critérios para a oferta de infraestrutura adequada para que venha a ter um pleno desenvolvimento da educação no cenário brasileiro. Nessa perspectiva, esta autora evidencia que no decorrer da Educação Básica, as aprendizagens que são consideradas essenciais e que são definidas na BNCC, precisam assegurar de forma eficaz que todos os alunos consigam ampliar o seu desenvolvimento por meio de dez competências gerais, que são responsáveis pelos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito escolar. Estas competências se dividem em:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017).

Com isso, percebe-se que a BNCC delimita as suas competências por meio da mobilização de conhecimentos que se fundamentam em conceitos, procedimentos e habilidades que visam transmitir valores de autonomias no âmbito escolar, tanto para os docentes quanto para os discentes. Entretanto,

A BNCC- Base Nacional Comum Curricular atende aos interesses do mercado capitalista neoliberal, quando foca competências e habilidades que retiram a criticidade e a contextualização dos seus objetos/conteúdos de

estudo e enfatizam um caráter prático, a fim de preparar o educando para um mercado de trabalho instável, sem seguridade e exigente, visto que, os empregos tornam-se cada vez mais temporários, necessitam profissionais com várias habilidades, em que cada empregado possa exercer a função de muito outros (UCHOA; SENA, 2019, p.21).

Além disso, na concepção de Uchoa e Sena (2019) a BNCC ainda prevê alterar os cursos de licenciaturas, bem como os planos de formação continuada tanto nos sistemas de ensino estadual, quanto no municipal. Posto isto, evidencia-se a intenção e, ao mesmo tempo, a homogeneização do currículo, o que ocasiona graves implicações no que se refere à autonomia dos estados, municípios, universidades, escolas e docência.

Conforme esses estudiosos, observa-se a ausência da diversidade no que se refere à proposta da BNCC, pois esta propõe o rompimento com as diretrizes legais que asseguram um currículo articulado com os saberes tradicionais dos indígenas, dos quilombolas e dos trabalhadores jovens e adultos. Logo,

Não encontrar no texto da BNCC uma abordagem sólida sobre essas questões que, historicamente, nos moveram a pensar a educação, causamos não apenas um estranhamento, mas uma preocupação. Entendemos que qualquer proposta que incida no universo da vida escolar, que atue sobre o papel da escola e seus processos formativos, precisa explicitar, com clareza, qual intenção de sociedade está sendo defendida (UCHOA; SENA, 2019, p. 8).

As considerações desses autores mostram que a BNCC prima pelas ideias neoliberais tendo em vista que tenta retirar a dimensão política da educação e fazer com que ela reproduza apenas o interesse de formar mão de obra para o mercado de trabalho e, ainda, que essa mão de obra seja alienada o suficiente para acreditar no discurso do esforço individual para se alcançar o sucesso profissional. A base ainda opta pela universalização das políticas com significância de homogeneização no campo do currículo escolar sem respeitar as especificidades socioculturais (UCHOA; SENA, 2019).

A homogeneização ocasiona o desrespeito às diferentes matrizes étnicas do povo brasileiro, inclusive no que se referem às suas conquistas no cenário da legislação educacional, as quais são pouco notadas na BNCC. Um currículo igual para todos passa por cima das diferenças regionais e culturais e torna o processo escolar restrito aos saberes mínimos, isentos de implicação com os sujeitos, suas lutas e seus direitos (UCHOA; SENA, 2019).

Desse modo, Uchoa e Sena (2019, p.19) pontuam que um currículo nesse formato pode enfraquecer consideravelmente a democracia, pois não forma o indivíduo para a crítica, para que ocorra o engajamento social ou para superação das desigualdades. “É o currículo perfeito para ditaduras se instalarem de modo naturalizado”.

A proposta de um currículo homogêneo como se propõe a BNCC tem como objetivo garantir que ocorra a continuidade e o fortalecimento da política nacional de avaliação, a qual só ocorre no atual formato, se estabelecer uma padronização curricular. Diante disso, se entende que o viés de educação proposta por este documento é neoliberal, pois se pauta nos princípios das competências e habilidades, bem como eficácia e eficiência voltados para os indicadores e a avaliação como forma de controle.

## **CAPÍTULO III- OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO PROCESSO AVALIATIVO BASEADO EM RESULTADOS E AS CONSEQUÊNCIAS PARA A ESCOLA, PARA OS PROFESSORES E ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DE GOIÁS**

Neste capítulo se discute sobre o processo avaliativo nas escolas estaduais do Estado de Goiás no contexto neoliberal evidenciando-se as avaliações externas. Em seguida, apresenta-se uma reflexão sobre a avaliação como forma de controle e como ela repercute na responsabilização da escola e dos professores.

### **3.1 O processo avaliativo nas escolas estaduais de Goiás no contexto neoliberal**

Neste tópico, se objetiva discorrer sobre o processo avaliativo nas escolas estaduais de Goiás no contexto neoliberal, para tanto, antes de se adentrar a este assunto é necessário perpassar pela conceituação de Estado. Não se trata apenas de apresentar uma teoria sobre o “conceito de Estado, mas alguns pressupostos que auxiliem a compreensão do papel do Estado no contexto atual, dentro do sistema econômico vigente e do chamado “neoliberalismo” (AFONSO, 2003, p. 9).

Assim, no contexto do Estado-avaliador observam-se influências neoliberais na política, bem como na avaliação da educação. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) há duas funções estabelecidas para as avaliações: servir ao Estado como um instrumento de controle, de regulação e como um mecanismo para que ocorra essencialmente a introdução da lógica mercadológica no campo educacional. Os autores evidenciam que,

Avaliar, como parte de um projeto educativo, é diferente de medir. Medida refere-se à aferição, expressa em notas, conceitos ou menções. Na tradição e no cotidiano das escolas, a medição tem sido muito mais valorizada do que a avaliação – tanto que muitos alunos estudam para tirar nota, e não para aprender. Avaliar, por sua vez, reflete determinada concepção de educação, do papel do professor e do que é conhecimento. Só pela diferença entre medir e avaliar pode-se perceber as variadas concepções do que vem a ser o conceito de avaliação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 264).

Ainda de acordo com estes autores, “a determinação de critérios de avaliação revela a posição, as crenças e a visão de mundo de quem a propõe” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 264).

Conforme Sobrinho (2002, p. 45/46) “[...] as definições ou concepções de avaliação estão ligadas a seus objetivos e usos diversos; a quem a formula e executa e a quem ela interessa”. Conforme esse autor, ao longo dos anos a avaliação educacional tem passado por muitos momentos, visto que as primeiras definições desse processo estavam articuladas ao sentido de medição, ou seja, a avaliação tinha um caráter estritamente técnico e não apresentava nenhuma relação com as outras dimensões educacionais.

Posteriormente, a partir da década de 1930, a avaliação,

Passou a ser guiada pelos objetivos do processo educacional, com a função de determinar se os objetivos educacionais estavam sendo alcançados. Na década de 1960 teve início a ideia de responsabilização das escolas pelos resultados, o que será tratado posteriormente como *accountability*. Em outra fase no desenvolvimento da avaliação, ela passou a ter função formativa, realizada ao longo do processo educacional, com caráter qualitativo (SOBRINHO, 2002, p. 45/46).

A avaliação educacional não pode ser considerada neutra, haja vista que em sua gênese é apontada como um processo que se destaca por apresentar critérios, ou seja, possui “uma racionalidade; segue uma metodologia e deve explicar e justificar suas opções e resultados, pois tem interesse público” (SOBRINHO, 2002, p. 49). Tecnicamente, a avaliação serve para mensurar o aprendizado sob a perspectiva da educação tradicional, ‘provar’ que aprendeu um conteúdo trabalhado pelo professor.

São muitas as funções que a avaliação pode assumir no espaço escolar, como por exemplo, a averiguação da competência acadêmica, a promoção da competição que ocorre entre alunos e as escolas, ou até mesmo, na relação com os conteúdos, bem como os fluxos de entrada e saída do sistema escolar visando a melhoria dos processos de aprendizagem dos alunos (SOBRINHO, 2002).

Nesse sentido, acredita-se que além dessas funções, as avaliações nas relações de trabalho, por vezes, são vistas como um instrumento conciso de controle e de legitimação, “funções menos referidas, mas que tem um maior interesse analítico quando se problematiza a avaliação para além dos limites mais restritos do espaço pedagógico” (AFONSO, 2012, p. 19).

Nota-se, desse modo, que a avaliação consiste em uma atividade política a qual se relaciona diretamente com os interesses e valores de quem direciona e elabora a avaliação. Existem dois propósitos envolvidos na avaliação conforme

aponta Afonso (2012, p. 20), “um que se relaciona aos interesses e objetivos da administração, e outro que se liga aos propósitos e interesses educativos e pedagógicos”. Posto isto, acredita-se que esses propósitos se materializam, essencialmente, nas diferentes modalidades de avaliação, tais como: os exames tradicionais, os quocientes de inteligência, os testes educacionais, a avaliação normativa, a criterial e também a formativa.

De acordo com Horta Neto, Junqueira e Oliveira (2016), a partir da década de 1990, as avaliações externas foram adquirindo grande relevância à medida que se tem aumentado o interesse proveniente dos resultados do processo educacional para que ocorra a definição das políticas públicas. Diante disso, ao mesmo tempo em que há uma proliferação das experiências de avaliação externa e em larga escala no cenário brasileiro, surgem críticas em relação aos seus resultados, de modo que:

Nas últimas décadas a avaliação em larga escala adquiriu grande importância no cenário educacional brasileiro. Inúmeras ações e projetos foram desenvolvidos, tanto pelo governo federal, através do SAEB, Prova Brasil, Enade e Enem, como governos estaduais e municipais que criaram sistemas próprios de avaliação do rendimento escolar. O foco das ações e projetos está em obter dados para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficientes em aplicação de recursos e em rendimento dos alunos (SOLIGO, 2010, p.1).

Na década de noventa se realizaram os primeiros testes os quais compunham o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como se viu no capítulo anterior. Não por acaso, está também foi uma década marcada pela promoção de políticas públicas neoliberais voltadas para a educação. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é o órgão do governo federal responsável pelo desenvolvimento e aplicação dos testes, de modo que estes buscaram obter a participação de técnicos das secretarias de “estado da educação, professores das redes públicas e privadas de educação básica, e especialistas de universidades, compondo centros regionais de avaliação e conseqüentemente de discussão sobre o processo” (SOLIGO, 2010, p.1).

Dessa forma, convém salientar que, com o processo de institucionalização do SAEB, em meados da década de 1990,

O formato foi sendo substituído por uma maior centralização administrativa no INEP e privatização da elaboração e aplicação dos testes, em prol de fundações sem fins lucrativos. Este processo custou a participação das

secretarias de estado da educação e de professores de educação básica. Os estados e municípios passaram a desempenhar o papel de logística para os testes se afastando das outras etapas (SOLIGO, 2010, p.2).

Conforme Soligo (2010), atualmente as avaliações aplicadas em larga escala em nível nacional ainda continuam concentradas no INEP, bem como a participação de professores e comunidade escolar, as quais estão bem aquém das desejadas. Assim, este problema pode estar relacionado essencialmente com os mecanismos de elaboração e de aplicação dos testes e da divulgação dos seus respectivos resultados.

O INEP e o MEC disponibilizam para o Estado de Goiás, o material das avaliações nacionais. Neste cenário, Estados e municípios, os quais possuem os sistemas próprios de avaliação, ao realizarem o contrato de empresas especializadas, também podem contratar as formas e os mecanismos de divulgação. No entanto, o problema está relacionado ao modo como estes resultados atingem as escolas e as suas respectivas comunidades. Normalmente, divulgam-se os resultados por meio do ranking das escolas e não apresentam maiores esclarecimentos no que se refere ao conjunto do processo, de modo que:

As páginas do INEP e MEC na internet disponibilizam dados educacionais sobre todos os estados, municípios e escolas do país. São tabelas e índices que informam sobre a qualidade do ensino, estrutura dos sistemas municipais e estaduais de ensino, números de escolas, matrículas, evasão, reprovação, rendimento nas avaliações de larga escala e et (SOLIGO, 2010, p.2).

Posto isto, acredita-se que o grande motivador das avaliações em larga escala se encontra diretamente vinculado à necessidade dos dados concretos que visem à elaboração e execução de políticas educacionais. No entanto, os dados coletados pelos testes e demais mecanismos de coleta constituem possibilidades que chegam às escolas e, por vezes, não são adequadamente utilizados. Isso ocorre por inúmeros motivos, dentre eles, a falta de treinamento no manuseio dos materiais que chegam às instituições (SOLIGO, 2010).

Nesta perspectiva, o ponto central consiste no fato de se definir com clareza quais são os motivos e as possíveis finalidades de uma avaliação, seja ela externa ou mesmo, a avaliação que faz parte das atividades cotidianas do professor. Diante disso, convém salientar que no Estado de Goiás as avaliações em larga escala têm sido utilizadas visando regular o processo de ensino-aprendizagem. Para Freitas

(2005) regulação se encontra relacionada com criação do termo no interior das políticas neoliberais e possui como premissa básica a noção de “quase-mercado” na educação, sendo proveniente dos resultados pautados na cobrança de metas que são estabelecidas pelos organismos reguladores da educação e do Estado. Logo,

As políticas regulatórias querem, em áreas estratégicas, transferir o poder de regulação do Estado para o mercado, como parte de um processo amplo marcado por várias formas de produzir a privatização do público. Isso inclui tanto a instituição da regulação via mercado como o seu complemento, a desregulação do público via Estado, para permitir aquela ação de regulação do mercado (FREITAS, 2005, p. 3)

É importante ressaltar que o aprimoramento dos sistemas avaliativos, tais como: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame “Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), a Prova Brasil, entre outros, têm sido valorizados pelo governo brasileiro e têm atuado no sentido de regular a educação” (BERTAGNA; MELLO; POLATO, 2014, p.8).

Diante disso, se observa que as provas avaliam não apenas o desempenho dos estudantes, mas também a atuação dos professores/as da gestão escolar por acreditar que o trabalho desenvolvido por esses profissionais incide diretamente nas notas e na indicação das respectivas metas das unidades escolares. Ademais, acredita-se que a formação de rankings é favorecida, essencialmente, a partir da concepção de que as notas obtidas nestes exames “refletem a realidade escolar; leva-se, portanto, à competitividade entre estudantes, professores/as, escolas e sistemas de ensino” (BERTAGNA; MELLO; POLATO, 2014, p.8).

Compreende-se que a discussão sobre o que é qualidade da educação possui características polissêmicas; e que, desse modo, não pode ser descrita apenas pelos indicadores numéricos que são estabelecidos, ou mesmo, medidos por provas e testes que são aplicados em momentos específicos sem que ocorra o devido conhecimento sobre o contexto que se insere, tanto os professores quanto os estudantes e toda a comunidade escolar.

Diante das demandas das avaliações externas e das formas como estas interferem na elaboração de políticas públicas e no direcionamento de verbas para as escolas, o Estado de Goiás elaborou um documento que visava atender às exigências estabelecidas em nível federal em relação às políticas educacionais: Diretrizes do Pacto pela Educação, no ano de 2011.

Em Goiás, as avaliações externas em nível estadual tiveram início em 2011 após o lançamento do Pacto pela Educação, documento elaborado e proposto pelo Governo do Estado, que teve intenção de reformar a educação nesse Estado a partir de cinco pilares e 25 metas. Portanto, esse pacto significou grande influência na implantação e aplicação das avaliações externas no estado. Os pilares constantes no documento são: 1. Valorizar e fortalecer o profissional da educação; 2. Adotar prática de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno; 3. Reduzir significativamente a desigualdade educacional; 4. Estruturar o sistema de reconhecimento e remuneração por mérito; e 5. Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino (GOIÁS, 2011, p.5).

A construção deste documento obteve ações estratégicas que foram previstas para os anos de 2012 a 2015, contendo discussões que foram realizadas em todas as subsecretarias estaduais de modo que o financiamento ficou a cargo “do Movimento Brasil Competitivo, é uma entidade composta por empresas que realizam empréstimos para projetos governamentais do setor público e privado” (GOIÁS, 2011, p.5)

Para a composição do Pacto pela Educação o Estado de Goiás buscou firmar as relações com as empresas privadas que foram citadas como parceiras, tais como: “a Fundação Itaú e a Fundação Jaime Câmara, assim como estabelecer as metas do Movimento Todos Pela Educação” (GOIÁS, 2011, p. 6). A Fundação Itaú Social surgiu como uma proposta para disseminar e desenvolver as tecnologias sociais voltadas para a educação pública, atuando junto ao setor privado, tendo como foco na educação pública integral.

Posto isto, acredita-se que a justificativa para a elaboração e divulgação do documento acima nos meios de comunicação da Secretaria de Educação de Goiás (SEDUCE) se encontram associados aos baixos desempenhos das escolas do estado no Ideb. Sobre esse baixo rendimento, o documento evidencia que:

Nos anos iniciais, de 1º ao 5º ano, Goiás caiu, em comparação com outros estados, da 7ª posição em 2005 (3,91) para a 8ª posição em 2007 (4,27), que manteve em 2009 (4,90). Nos anos finais, de 6º ao 9º ano, caiu de 10º lugar em 2005 (3,29) para 13º em 2007 (3,45) e para o 15º em 2009 (3,59). No ensino médio, também caiu da 13ª posição em 2005 (2,86) para a 16ª em 2007 (2,82), mantendo-se nessa posição em 2009, com 3,07 (GOIÁS, 2011, p.6)

Diante do exposto, acredita-se que as causas dessas notas estão relacionadas com a desistência dos/as estudantes, haja vista que um dos critérios de avaliação, além das notas dos alunos, é a finalização do processo educacional:

dados numéricos que comprovem que o aluno que foi matriculado na educação básica passou por todo o processo até chegar ao ensino médio, ou seja, o aluno não pode ‘sumir do sistema’, precisa finalizar.

Sendo assim, o estado precisou elaborar um plano de ação para conter o problema e mudar o ensino transformando as escolas estaduais em polos de “Educação de Referência”, visando desenvolver o processo de ensino e aprendizagem com um criterioso processo avaliativo de acompanhamento e de estímulo ao reconhecimento do mérito, proveniente de todas as instâncias que existem na escola (GOIÁS, 2011).

Além disso, outro modelo de prova externa aplicada em Goiás entre os anos de 2011 e 2014 foram as avaliações diagnósticas que ocorriam em todas as escolas de forma bimestral tendo como foco nas disciplinas de Português e de Matemática. Conforme, os dados da SEDUCE, os objetivos desses testes era avaliar o desempenho de estudantes e o seu caráter era o diagnóstico. Até o final de 2014 a avaliação em Goiás era denominada “Avaliação Diagnóstica”, ela era aplicada especificamente nas turmas de 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental, bem como, Ensino Médio ou no Ensino Médio Semestral e EJA na 3ª Etapa (GOIÁS, 2015a). No entanto,

A partir do ano de 2015 a aplicação das provas da antiga “Avaliação Diagnóstica” passou por reformulações, passando a se chamar “Avaliação Dirigida Amostral” (ADA). A aplicação continua sendo bimestral no formato de uma prova no início para “diagnosticar” as deficiências e outra ao final do bimestre, para verificar se houve melhoria no rendimento dos/as estudantes. As provas possuem questões diferentes, porém contemplam os mesmos conteúdos (MARTINS, 2016, p. 6).

Segundo a autora, o estado começou a aplicar duas provas, uma no início e outra no final do bimestre para avaliar se houve rendimento na aprendizagem do aluno. Outra modificação quanto ao processo foi referente ao sorteio das escolas que realizariam a prova, tendo em vista que deixou de ocorrer em todas as unidades; e, em relação à composição da prova, que inicialmente continha “questões apenas de Português e Matemática e passou a conter questões da área de Ciências da Natureza, sendo dez questões de cada área, totalizando trinta questões” (MARTINS, 2016, p. 8).

Neste contexto, salienta-se que:

A ADA, como o seu nome sugere, segue a ideia de amostragem de caráter diagnóstico, e passou a ser aplicada em apenas algumas escolas sorteadas na semana de sua aplicação e os/as gestores/as informados/as via memorando circular. No caso do Município de Itumbiara foram sorteadas duas escolas estaduais por semestre, sendo uma unidade escolhida para a aplicação no 9º ano do ensino fundamental e outra no 3º ano do ensino médio. Dessa forma, todas as escolas estaduais, em tese, continuaram seus trabalhos aguardando a possível aplicação dessas provas (GOIÁS, 2015b, p. 8).

Como se pode observar, as avaliações em larga escala no estado de Goiás sofreram alterações ao longo dos anos. Isto porque, buscavam-se maneiras de melhorar os índices dos alunos e das escolas. Nesse sentido, o Pacto pela Educação impulsionou outras mudanças no modelo educacional, as quais eram justificadas pela necessidade em atingir as metas que eram propostas pelos índices que medem a “qualidade” do ensino.

A disseminação das avaliações externas, inicialmente, objetiva obter resultados provenientes do que é trabalhado nas escolas e aferir o desempenho dos alunos, no entanto, na maioria das vezes, estas não se “fundam nesse propósito, ficando restrita mais ao trabalho realizado pelo professor, sem afetar precisamente o desenvolvimento do ensino e as almejadas melhorias na educação levada para a sala de aula” (BORGES, 2019, p.9).

Ademais, acredita-se que:

Atualmente, há ainda uma necessidade eminente de as avaliações externas, em todos os níveis da educação, conquistarem uma legitimidade política e pedagógica frente à comunidade dos profissionais da educação, onde menos se apropria do que poderia ser conquistas dessa modalidade de avaliação (BORGES, 2019, p.9).

Diante das considerações desse autor percebe-se a de novo olhar sobre essas avaliações, de forma que não seja instrumentalizada visando simplesmente desenhar um perfil da educação brasileira, mas que de fato se possa firmar um redirecionamento nas perspectivas de educação adotadas pelo país “tendo em vista a situação precária das escolas públicas, tanto na sua estrutura física e capacitação quanto nos resultados apresentados às comunidades onde atuam” (BORGES, 2019, p. 9).

Conforme Machado (2012), ao contrário da avaliação interna que se centra na atuação do professor mediante o que está sendo ensinado na sala de aula, as avaliações externas transcendem o espaço escolar, pois evidenciam resultados

sobre as condições das redes de ensino, bem como o modelo de gestão escolar, visando ressaltar os níveis de desempenho e aprendizado dos alunos e ainda monitorar os programas educacionais, ou mesmo, as metas das políticas públicas educacionais.

Assim, no sistema neoliberal, a avaliação se apresenta como uma estratégia de regulação no âmbito da educação,

A avaliação em larga escala, do tipo Saeb, é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar as tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar as políticas públicas. Quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede (FREITAS, 2012, p. 47).

Diante dessas avaliações externas é consensual a ideia de que as instituições escolares, por vezes, reproduzem e reforçam as desigualdades sociais que se encontram expressas, sobretudo, nos desempenhos dos alunos, porque esses exames exigem essencialmente um conhecimento objetivado e pronto, o que se revela, de certo modo,

Que só os alunos com um elevado capital cultural é que tem uma boa performance e que estão aptos a “prosseguiem” nos estudos. Aqueles que são oriundos de famílias que possuem um elevado capital cultural destacam-se nesse tipo de avaliação por se apropriarem desde cedo da alta cultura, incorporando-a e desenvolvendo assim, seu conhecimento. Para esses, o contato com a escola passa a ser feito de maneira natural, como se fosse uma continuação das aprendizagens na família (FREITAS, 2012b, p.7).

Ademais, aqueles alunos que são oriundos de família de classes populares e que não possuem acesso ao capital cultural elevado, “por não possuírem as capacidades de aquisição desta cultura – não conseguem se apropriar, e por isso tem grandes chances de caírem no fracasso escolar” (FREITAS, 2012b, p.7). Desse modo, se percebe que as avaliações em larga escala demonstram apenas os números, os quais não expressam o real aprendizado dos alunos, mas somente reproduz de maneira intensa a desigualdade que existe de forma velada dentro da escola.

Assim, mediante ao exposto acredita-se que o caráter da escola precisa ser repensado pelas políticas públicas educacionais, visto que o sistema neoliberal traz

consigo um discurso da liberdade, mas que na realidade esse sistema apenas controla a sociedade como um todo (LIBÂNEO, 2012).

### 3.1.1 Finalidades e objetivos das avaliações externas

As avaliações externas são vistas como instrumentos capazes de controlar e a padronizar o ensino que é ofertado na escola. Assim, acredita-se que as atividades escolares que são fundamentadas nas avaliações externas estão comprometendo e fragmentando a organização do trabalho escolar, em decorrência de um distanciamento entre o trabalho pedagógico voltado para essas avaliações e a ação educativa humanizadora, uma vez que se objetiva unicamente que se elevem os resultados das avaliações em larga escala (FREITAS, 2012b).

Desse modo, acredita-se que:

Além do espírito de competitividade que se alarga entre as escolas, subjugando somente o resultado em números, o sistema de avaliação externa não leva em consideração às relações para além do exame, que se caracterizam na realidade social e cultural dos estudantes, na qualificação dos docentes voltados a formação continuada, nas condições físicas das escolas, bem como os recursos materiais disponibilizados para potencializar o processo ensino-aprendizagem (FERNANDES, 2008, p.157).

Fernandes (2008) considera que a avaliação externa está relacionada com o “controle” e que se efetiva pelo Estado e consiste na padronização dos conteúdos que serão desenvolvidos com os alunos de modo a determinar o currículo em escala de competências. Em seu entendimento, essa é uma questão de análise que merece atenção nas instituições escolares, uma vez que não se pode permitir que os descritores com as escalas de competências venham a se converter no currículo escolar. Diante disso,

É importante que comparem o currículo que é avaliado pela avaliação externa com o que é avaliado por suas avaliações internas, que analisem os efeitos das avaliações externas nas políticas da escola e, sobretudo nos professores e no seu ensino, nos alunos e nas suas aprendizagens (FERNANDES, 2008, p.157).

Nesse aspecto, é importante que os docentes e toda equipe escolar não sejam indiferentes a tal análise e nem à análise dos resultados das avaliações

externas, visto que elas se mostram como condicionantes para discussões no sentido de pensar as proposições apenas a partir dos seus resultados.

Luckesi (2005) acredita que se deve pensar sobre as consequências da avaliação externa, uma vez, que pedagogicamente, ela se centraliza apenas na atenção dos exames e não auxilia em nenhum aspecto da aprendizagem dos estudantes. Além disso, ela é útil para que se possa desenvolver as personalidades submissas, posto que se constitui como instrumento de controle, regulação, captura e padronização nas práticas do cotidiano. Logo,

As avaliações em larga escala como um instrumento inserido numa concepção mercadológica da educação a serviço do capital de um processo globalizacional de exclusão e de afirmação da ordem e do poder vigente e hegemônico, invisibilizando os currículos e as vivências que são sentidas e vividas no cotidiano com sentimentos, emoções, afecções e “bons encontros (CUNHA; MÜLLER, 2018, p.15).

Diante disso, se entende que a busca pela qualidade da educação consiste em grande desafio para o Estado, escolas, profissionais da educação, estudantes, bem como para as famílias e sociedade em geral. No entanto, se deve compreender que a qualidade não se encontra vinculada aos números externados nos resultados provenientes das avaliações em larga escala, nem tão pouco pelo ranqueamento entre as diversas instituições sejam elas públicas ou privadas, mas essencialmente pelo desenvolvimento processual e também integral do estudante, “considerando assim, a latente complexificação e tessitura deste desenvolvimento via emergência de saberes e conhecimentos despotencializados no cotidiano” (CUNHA; MÜLLER, 2018, p.15).

### 3.1.3 Os índices nas avaliações externas dos alunos da rede pública no Estado de Goiás: a culpa é de quem?

No estado de Goiás a partir de 2011, não houve apenas mudanças referentes a estrutura das avaliações externas, mas nas estruturas escolares. Além disso, como frutos dessas propostas de reforma voltadas para a educação que se fazem presentes no documento Pacto pela Educação na gestão e na infraestrutura das unidades escolares em Goiás, se pode colocar em evidência a criação de escolas de tempo integral diretamente voltadas para o Ensino Médio

“como projetos piloto para a promoção do aumento dessas unidades em todo o estado, este foi o chamado Programa Novo Futuro” (PACHECO, 2017, p.62).

As escolas goianas visando atingir melhores resultados nas aprovações em vestibulares, bem como nas avaliações aplicadas pelo governo, criam mecanismos diferenciados de avaliação, tais como: a estrutura de provas de blocos, “aplicadas semanalmente e elaboradas de acordo com os descritores das avaliações externas, além de simulados com datas específicas para atender as exigências do Enem” (SILVA; ROCHA, 2014, p.8).

A Secretaria Estadual de Educação de Goiás, foi responsável por criar gerências exclusivas com o intuito de orientar o Programa Novo Futuro como coordenações administrativas que fossem capazes de conduzir o programa, sendo que:

A parte prática ficou determinada pela criação dos CEPI, unidades especializadas em ofertar os anos finais do Ensino Fundamental (9º ano) e o Ensino Médio em tempo integral. Os autores ressaltam que a criação dessas escolas foi realizada a partir da parceria do Programa com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação de Pernambuco (ICE/PE), o qual foi responsável pelo treinamento e criação de materiais de apoio em Goiás (SILVA; ROCHA, 2014, p.8).

A criação desse modelo de escola em tempo integral, voltada para os anos finais da educação básica teve a intenção de melhorar os índices das escolas estaduais de Goiás referente aos resultados fornecidos pelo Idego e também pelo Ideb. Entretanto, a implantação desse modelo, “além de não ter um caráter de melhoria social, apenas se apresenta como complementar ao turno regular da escola pública” (PACHECO, 2017, p.63).

Assim, como a extensão do Programa Novo Futuro não se mostrou eficiente e financeiramente viável, em todas as escolas do estado, apenas 21 destas unidades foram selecionadas para corresponder a este modelo. O Programa de escolas de tempo Integral de Goiás, se baseou na estrutura implementada no Estado de Pernambuco, o qual por sua vez possui 328 escolas de tempo integral e de semi-integral (PACHECO, 2017).

Dessa forma, se percebe que as reformas educacionais as quais aconteceram nas últimas décadas e até mesmo, a implantação de diversos tipos de provas externas com o intuito de construir dados quantitativos e de realizar testes

com modelos diferentes de educação, como é o caso das escolas de tempo integral, são diretamente influenciadas por órgãos e as instituições de cunho financeiro.

O fracasso das avaliações externas passa a ser imputado à escola, como se o resultado fosse apenas uma responsabilidade institucional, sem se levar em consideração todas as dimensões e até mesmo, os contextos que por vezes, tendem a afetar o processo pedagógico, dentre eles as políticas públicas neoliberais que por vezes, limitam os investimentos e isto, afeta a qualidade na educação. Nesse processo,

O “não aprender”, retratado pelos resultados das avaliações, é lançado, conseqüentemente, aos estudantes, os quais são rotulados e definidos como portadores de patologias biológicas e/ou psicológicas. A esses, por sua vez, são atribuídos os resultados das avaliações, materializando, assim, o fracasso escolar como consequência individual. Impactados também por essa realidade, os professores sofrem processo semelhante, igualmente responsabilizados nos âmbitos das políticas públicas do Estado (SOUZA; RICHTER; SILVA, 2020, p.3).

Diante do exposto, se nota que as políticas de avaliação externa têm interferido de forma direta na rotina e também na organização de todo o sistema escolar, de modo que as notas dos testes são divulgadas sem levar em consideração o cenário pedagógico e social “de que os produziu, por meio de um movimento de despolitização da educação” (SOUZA; RICHTER; SILVA, 2020, p.6).

O Estado impõe aos sistemas educacionais mecanismos, os quais exercem papel de controle de modo a exigir que os sistemas educacionais possam prestar contas por meio dos mecanismos que incluem as políticas de avaliação, as quais são centradas em resultados e na cultura da responsabilização, “[...] tendo como parâmetros indicadores estabelecidos com base em níveis considerados performáticos” (MAUÉS, 2010, p. 713).

Diante disso, convém acrescentar que partir da década de 1990, com a existência das políticas de avaliação externa, o professor passou ainda mais a ser responsabilizados pelos resultados que eram obtidos dos testes standardizados. Como efeito, se observa um estado de cansaço e de comprometimento emocional dos professores, e isto ocasiona uma sensação de impotência diante de políticas avaliativas de um Estado que cobra muito resultado, e pouco se investe nas políticas sociais. A sua preocupação é a de incorporar princípios privatistas tais como: a

competitividade, o ranqueamento bem como, a diferenciação por meio, dessas avaliações. Neste cenário, acredita-se que:

Esse desgaste físico e emocional do professor compromete a sua prática pedagógica: ainda que ele tente superar essa realidade, há o limite humano que subjuga o próprio desejo e o leva ao adoecimento ou ao que denominamos como “síndrome do abandono passivo”, ou seja, o professor permanece na docência, não abandona efetivamente a profissão, mas fica como se estivesse anestesiado/amortecido; assim, ele aceita o processo passivamente e já não se motiva para se manifestar ou buscar superar essa situação. Suas próprias ações são superficiais, individuais e, não raro, indiferentes e apáticas (RICHTER, 2015, p. 282).

As políticas educacionais de avaliação, constantemente introduzem no contexto escolar à figura do professor como sendo o único responsável por se obter uma má qualidade do ensino, a qual é retratada pelos baixos índices do IDEB. Para o cumprimento dessa atribuição, se assiste ao acúmulo de novas atribuições para esse profissional como sendo parte de um movimento de reestruturação da gestão e até mesmo, da organização pedagógica da escola para que ocorra o “alcance de melhores índices, incorrendo em uma “hiper-responsabilização” do professor em relação aos resultados de sua prática pedagógica e da qualidade do ensino” (RICHTER, 2015, p. 282).

Nessa busca por desempenhos estatísticos, os professores acabam lançando mão de diversos dispositivos de poder para que possam assujeitar os corpos e até mesmo, as mentes de seus estudantes. Conforme, Garcia (2019), essas situações tem se apresentado como sendo uma atribuição equivocada, pois criando rótulos e também estigmas que são,

Relacionados a “doenças do não aprender”, aliado ao uso inadequado de questões sociais transvestidas de individuais. Essas práticas conduzem à biologização da educação para o fracasso escolar, fortalecidas por uma perspectiva clínico-terapêutica, na qual o estudante é o paciente que possui uma doença que precisa ser tratada, curada ou eliminada (GARCIA, 2019, p.20).

Ironicamente, se observa que quando os resultados não atendem às possíveis metas que são lançadas pelo Estado, o professor é rotulado “pelo “não ensinar” e passa por processos análogos aos vivenciados pelos estudantes” (GARCIA, 2019, p.20).

Nesse processo, é possível de se observar um efeito cascata, de modo que tanto, os alunos quanto os professores vivem sobre as marcas de uma sociedade que por vezes, busca resolver de maneira artificializada os problemas estruturais e sociais. Neste cenário, as políticas emanadas pelos Estado Avaliador, tendem a justificar os resultados das avaliações externas “como efeitos do “não aprender” e do “não ensinar”, a partir de uma perspectiva míope que pode ser corrigida por meio de medidas gerenciais e/ou medicalizantes” GARCIA, 2019, p.20).

### 3.1.3 O papel das avaliações em larga escala na promoção da competitividade e do individualismo

As políticas de avaliação externa e em larga escala são tidas como sendo objeto de preocupação no âmbito das políticas educacionais há décadas, no cenário brasileiro, por exemplo, diferentes governos têm tratado as políticas de avaliação externa como sendo uma prioridade. O intuito destes é demonstrar sua preocupação com os resultados e ao mesmo, tempo publicizar o aumento dos indicadores, sem se preocupar com os impactos que isso causa da vida dos estudantes.

Essas políticas de avaliações incidem de forma decisiva na organização e na gestão das escolas de modo a induzir as modificações curriculares e ao mesmo, tempo alterar de forma significativa o trabalho docente e a postura do discente. Em tempos de capitalismo financeiro selvagem, se observa que esta busca apenas novas formas de acumulação, visando a disputa do fundo público e ainda induzindo retrocessos no que tange os direitos trabalhistas e sociais, e isto ocasiona a concentração de riqueza, bem como o aumento das desigualdades.

Enfim, há também preocupação com as possíveis fraturas e rupturas sociais que possam ocorrer, por isso a classe política e empresarial interessa ter maior capacidade de controle sobre o que acontece no chão da escola (SILVA; HYPOLITO; MEDEIROS, 2021, p.35).

Assim, para os neoliberais e neoconservadores, a padronização estimula essencialmente o pensamento único que diferencia os desempenhos, classifica e até mesmo, gera concorrência, contribuindo dessa forma para a naturalização das desigualdades. Isto acentua e reforça o pensamento de que os estudantes devem servir aos interesses do mercado, sem se levar em consideração os danos emocionais que isto, pode ocasionar na vida destes (CARVALHO, 2021).

O sistema educacional brasileiro se pauta em uma avaliação em que classifica os alunos apenas de maneira quantitativa, e isto comprova que:

A avaliação possui entre tantas artimanhas outro fator, os danos físicos e emocionais que os alunos passam no momento que estão sendo avaliados, isso faz com que se tenha um domínio sobre os mesmos se tornando um instrumento que mantém o poder e controle do processo de ensino-aprendizagem ao invés de reorientar o ensino e seu crescimento ao longo dos dias letivos (ARANTES, 2019, p.9).

Arantes (2019) tece uma importante reflexão relativa à avaliação em larga escala desenvolvida pelo governo federal, abordando especificamente a Prova Brasil, considerando esta como uma forma de política pública que vem a direcionar as ações do Estado no que diz respeito à educação básica brasileira no contexto neoliberal. Dessa forma, a autora ressalta que a criação desse sistema avaliativo em 1990 trata-se de uma política que foi reflexo da redemocratização do país, que se deu por volta de 1980. Cabe destacar que:

Quando nos reportamos aos anos de 1990, percebemos que a ideologia da globalização traz consigo a retórica do alívio da pobreza como um de seus mecanismos de controle social e de segurança a serviço do modo de produção capitalista. A avaliação educacional realizada por meio de testes padronizados em larga escala, consubstanciada na lógica da racionalidade econômica, se mostra como um importante mecanismo de controle social, por determinar os padrões mínimos de eficiência educacional “capazes” de incrementar a produtividade dos pobres (ZANARDINI, 2012, p.101, *apud*, FERNANDES, 2015, p. 43/44).

Diante do exposto, se nota que frente ao contexto globalizado e no modo de produção capitalista, sobretudo a partir de 1990, desponta um discurso que teoricamente se posiciona em prol da minimização da pobreza e neste cenário, passa-se a focar a avaliação educacional por meio de testes padronizados em larga escala, o que para muitos estudiosos, se configura como uma forma de controle social e de fomentar o sistema capitalista e excludente.

Fernandes (2015) por sua vez, nos leva a refletir sobre como os organismos internacionais exercem influência na Política Educacional do Brasil, assim, mostra que na trajetória da educação pública deste país se nota a sua vinculação às orientações de organismos internacionais, como por exemplo o Banco Mundial, bem como sua participação em conferências e reuniões promovidas por tais organismos, onde se incluem acordos e compromissos. Deste modo, ressalta que:

Essas orientações se fazem presentes nas políticas educacionais influenciando o planejamento da educação, as diretrizes curriculares e as políticas para a escola, particularmente no que diz respeito ao modelo de avaliação da aprendizagem e suas práticas nos âmbitos do sistema e das escolas (FERNANDES, 2015, p. 20).

Como se observa, inegavelmente existe um grande reflexo dos organismos internacionais na Política Educacional brasileira, o que vem se evidenciar inclusive no modelo de avaliação. Desta forma, Fernandes (2015) argumenta que muitos são os autores que discutem sobre o impacto da internacionalização das políticas educacionais nas políticas de países emergentes e sua repercussão no funcionamento interno das escolas.

Sendo assim, pode se entender que o Banco Mundial trata a educação como um “mercado educacional”, o que justifica o uso de mecanismos de sustentação e regulação, que por sua vez remetem aos processos de avaliação. Neste sistema passa a haver uma competição entre as escolas, com foco nos resultados das avaliações. “Nesse sentido para o Banco Mundial a qualidade da educação se baseia no ranqueamento, na meritocracia e resultado de suas ações” (FERNANDES, 2015, p. 44).

De acordo com Fernandes (2015), é importante compreender que as políticas educacionais com foco em resultados contribuem para promover o esvaziamento do currículo escolar, uma vez que passa a se estabelecer uma padronização do processo ensino aprendizagem baseado em competências e habilidades.

Em razão disso, os objetivos da educação ficam subordinados unicamente a critérios econômicos, submetidos a resultados da avaliação em escala, os professores tem seu trabalho empobrecido à medida em que se tornam meros executores de orientações externas, os alunos têm sua formação escolar prejudicada já o ensino se restringe à preparação dos alunos para responder testes padronizados (FERNANDES, 2015, p. 08).

Diante do exposto, pode se perceber que neste sistema educacional em que as avaliações ganham tanta ênfase e centralidade no processo de ensino aprendizagem, os objetivos educacionais se afastam do que de fato se espera da educação e o trabalho dos professores fica prejudicado, uma vez que tudo passa a ser pensado em prol destes testes padronizados. “A cultura gerencialista neoliberal compromete o pensamento educacional que tende a se render a marca do idealismo sistemático da avaliação em larga escala” (ARANTES, 2019, p. 16).

Sendo assim, para a autora acima é necessário que os resultados avaliativos por si mesmos sejam repensados na prática pedagógica, para que ocorra o resgate do verdadeiro sentido da avaliação.

Cabe ressaltar que neste modelo de avaliação, os professores carecem se atentar para orientações externas e se esforçar ao máximo possível para que as turmas se saiam bem nestes testes, pois caso contrário, podem ser culpados de não terem se esforçado o suficiente, ou de não terem seguido as orientações externas de forma correta. “Isto em decorrência de práticas de avaliação meramente controladoras, comprometendo a qualidade da aprendizagem dos alunos no que se refere ao desenvolvimento de capacidades intelectuais por meio dos conhecimentos científicos” (FERNANDES, 2015, p. 15).

Neste cenário, a partir dessa forma que a educação vem sendo concebida, claramente se observa que as políticas educacionais acabam por negar aos estudantes a formação cultural e científica, que são tidas como imprescindíveis na promoção do desenvolvimento de capacidades intelectuais dos alunos, bem como a formação para a cidadania e o desenvolvimento global da personalidade, aspectos que são extremamente necessários e valorosos na educação escolar (FERNANDES, 2015).

O estudo de Fernandes (2015) evidencia que ao se analisar o processo de avaliação de ensino aprendizagem no contexto da escola pública brasileira, se nota que na atualidade as políticas educacionais têm dificultado que os alunos obtenham a necessária e desejável formação cultural e científica. Assim, pode se entender que isso, se configura como um obstáculo para uma formação crítica, reflexiva e que prepare o aluno para a autonomia, liberdade e exercício pleno da cidadania.

Pode se apreender então que neste contexto em que se preza mais a quantidade em detrimento da qualidade e que o foco está nos resultados, estas avaliações acabam por acirrar a competitividade entre alunos e até mesmos entre os professores, gerando repercussões negativas para educadores e educandos. Desta forma, as pesquisas e leituras demonstram que essa realidade vem de encontro com os anseios capitalistas e neoliberais, que estimulam o individualismo, a competitividade e acaba por tratar a escola de modo semelhante a uma empresa. Assim:

Na lógica neoliberal, a educação é vista como mecanismo principal de reprodução dos desses valores e da padronização dos serviços do Estado, como instrumento de dominação. O gestor/diretor escolar investido de “poder” passou a ser a peça principal na materialização dessa política na escola com base em relações hierarquizadas. As escolas são conduzidas por meio de pressão (psicológica, física, financeira) a ajustarem sua organização didático-pedagógica, para atender as demandas globais de reprodução do capital, centradas em resultados em si mesmos (ARANTES, 2019, p. 143).

Dessa forma, se entende que ao se pensar em avaliação no âmbito educacional, seja interna ou externa, é fundamental se orientar pelo princípio da busca pela formação de cidadãos emancipados, com capacidade de exercer a cidadania e desfrutar de todos os bens produzidos culturais produzidos coletivamente (ARANTES, 2019).

No entanto, no atual contexto das políticas voltada a educação brasileira, as evidências demonstram que a materialização desse sistema de avaliação nas escolas públicas tem sido marcada por interesses que direta ou indiretamente beneficiam a classe dominante. “Os esforços coletivos são considerados somente para acumular capital, sendo que a distribuição dos bens amontoados coletivamente acontece com profunda desigualdade e violência sem precedentes” (ARANTES, 2019, p. 143).

No entendimento da autora acima, as orientações externas quanto aos aspectos relativos as avaliações e suas implicações vêm a dificultar o trabalho dos gestores no sentido de concentrar esforços voltados ao processo de ensino aprendizagem pautado por práticas libertadoras. Neste sentido, argumenta ainda que a lógica do novo gerencialismo veio a modificar as relações na escola, bem como o entendimento de qualidade, que passou a ser medido de fora para dentro, dificultando a ação pedagógica da escola, sobretudo quanto aos aspectos relativos à sua realidade local.

Neste contexto, de acordo com Arantes (2019), pode-se perceber que a escola se volta para uma espécie de engrenagem de produção em série, preparando o alunado em massa, deixando a maioria à margem da sociedade para trilhar um caminho que vai de encontro com o alinhamento das exigências do mercado.

Sendo assim, Fernandes (2015) pontua que as transformações ocorridas a favor do sistema neoliberal e com as intervenções dos organismos internacionais nas políticas brasileiras foram ocorrendo muitas propostas de reformas, o que refletiu no sistema nacional de avaliação. Assim, a autora argumenta que diante do

maior número de informações a respeito do desempenho educacional dos alunos se nota uma ampliação nas maneiras de controle das escolas e dos educadores. Neste sentido, nota-se que:

A cultura do desempenho escolar produz a homogeneização do currículo, definindo o que é comum e básico para que todos possam ter um desempenho satisfatório nas chamadas avaliações de larga escala. Além disso, o currículo se transforma em resultados (DAMASCENO, 2012, p. 156, *apud*, FERNANDES, 2015, p. 62).

Pode se compreender que nessa cultura que busca a padronização do rendimento escolar há destaque para a homogeneização do currículo, o que na interpretação da autora acima, pode modelar a atividade docente, já que o ensino aprendizagem passa a ser direcionado de modo a preparar os estudantes para testes padronizados.

Sendo assim, frente a essa interpretação é possível se evidenciar a existência de algumas problemáticas, tais como a questão da diversidade em seus amplos aspectos, a autonomia do docente e o compromisso com uma educação de fato transformadora, emancipatória e que conduza os indivíduos rumo a criticidade. Vislumbrar outro “horizonte nos remete a pensar, sonhar e agir na perspectiva de uma educação mais justa, pensando o futuro, com a clareza que temos dos embates do presente, mas, firmes na esperança da luta por dias melhores” (FERNANDES, 2015, p. 146).

Neste sentido, tanto Fernandes (2015) como Arantes (2019) trazem a percepção de como este mecanismo de avaliação reflete negativamente no contexto escolar, já que tende a estimular a competitividade, o individualismo a invisibilidade da diversidade, dos problemas sociais e traz repercussões para os estudantes e os professores, bem como para os gestores, que acabam sofrendo grande pressão nessa busca externa por resultados quantitativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa pesquisa pode se constatar que o neoliberalismo, se firma por meio, de um modelo econômico que domina os países em desenvolvimento a ponto de subjugar-los, os tornando dependentes financeiramente. Neste contexto, os órgãos internacionais de financiamento atuam nestes países e ainda ditam as regras que correspondem aos anseios do mercado, bem como das políticas públicas as quais, são desenvolvidas pelos governos.

A partir da década de 1990, no cenário brasileiro, ocorreu a implementação da ideologia e de ações da política neoliberal, estas ocasionaram intensas mudanças nos diversos âmbitos da sociedade, sobretudo, no âmbito educacional. A ideologia neoliberal na escola, possui como objetivo central garantir que se tenha qualidade total na adequação do ensino à competitividade do mercado internacional; bem como a abertura da universidade para os financiamentos empresariais; a inserção do ensino privado; a qualificação e profissionalização dos educadores.

Desta maneira, no discurso neoliberal, a educação não é vista como sendo um campo social e político, mas como um sistema que deve corresponder aos anseios do mercado. A grosso modo, o neoliberalismo aborda, essencialmente a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, de modo a substituir o conteúdo político da cidadania, pelos representativos dos direitos do consumidor, pois é como consumidores que o sistema neoliberal vê alunos e pais de alunos.

Ao longo desta reflexão, convém salientar que as mudanças ocorridas pela implantação do sistema neoliberal no contexto educacional no estado de Goiás, notou-se que há de certa forma, o empenho em organizar o sistema educacional dentro das normas ditadas pelo neoliberalismo. O sistema neoliberal ao se adentrar nas escolas, evidencia que ela necessita de se adequar as políticas econômicas, tornando o seu papel o de formador para economia e os anseios do mercado.

Desse modo, no que se refere a problemática dessa pesquisa que se pautou em entender quais as consequências do processo avaliativo de orientação neoliberal, baseado em resultados para a escola, para os professores e para os alunos, constatou-se que, por vezes estes são culpabilizados pelos resultados negativos das avaliações externas. No sistema neoliberal, delega-se toda a culpa para os alunos e professores eximindo a responsabilidade das políticas públicas e isto, ocasiona a evasão escolar, problemas emocionais, avaliação sistemática do rendimento

escolar e até mesmo, a responsabilização individual pelo processo de formação do ser, tornando a relação mercantil como sendo um encargo da educação.

Desse modo, no que se refere ao objetivo geral deste estudo propõe analisar a constituição histórica, econômica e a ideologia das políticas neoliberais e suas influências e consequências para a educação básica no estado de Goiás, pode se vislumbrar que as orientações neoliberais reservadas para a educação goiana como empresa, foram consideráveis mudando essencialmente, toda a sua estrutura e características.

No Estado de Goiás, para a educação, o modelo neoliberal apresentou ações de domínio é absoluto, de modo que os pressupostos políticos educacionais foram impostos pelas diretrizes propostas pelo sistema neoliberal objetivando dessa forma a privatização das escolas para que estas pudessem ser administradas nos modelos de gestão empresariais tendo como foco a Qualidade totalmente fiscalizada.

Ademais, acrescenta-se que no Estado de Goiás teve recentemente a implantação das Organização Social do sistema de Gestão (OSs), em consonância com o neoliberalismo. No site do próprio governo, algumas indagações a respeito das OSs foram feitas exatamente porque a insegurança gerada pela implantação das mesmas, foi objeto para esclarecimentos

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, Alberto Alexandre Lima; DAMASCENO, Maria Francinete. O Neoliberalismo e a educação brasileira: a qualidade total em questão. **Revista Educação**, v.10, n.2. 2015. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/viewFile/2160/1610> acesso em abr./2022.

ARANTES, Nilva Ferreira Batista. **Avaliação em larga escala: Prova Brasil interfaces com o contexto escolar** / Nilva Ferreira Batista Arantes. -- 2019. 200 f.: il. Texto em português, com resumo em inglês Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2019.

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo – SP: Boitempo, 2000.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de. **Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro**. Rio de Janeiro ,2020.

BERTAGNA, R. H.; MELLO, L. R.; POLATO, A. Política e Avaliação educacional: Aproximações. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v.8, p.244 - 261, 2014.

BORGES, Ronaldo Martins. **A apropriação de resultados do Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE) no Ensino Médio**: desafios e possibilidades para uma gestão colaborativa. 2019. 157 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 20 de mar. 2022

BRASIL. **Bases Comuns Curriculares Nacionais: Educação é a base**. Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm) Acesso em: 20 de mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-)

[2014/2011/lei/l12513.htm#:~:text=Art.,de%20assist%C3%A9ncia%20t%C3%A9cnica%20e%20financeira](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm) Acesso em: 20 de mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm) Acesso em: 20 de mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm). Acesso em: 19 jul. 2022.

BRAZ, M. NETTO, J. P. **Economia Política**: uma introdução crítica. 8 ed. São Paulo – SP: Cortez, 2012. (Biblioteca Básica de Serviço Social).

CARDOSO, Zelina. Políticas e reformas educacionais no contexto neoliberal. 2022. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20170411131231.pdf> Acesso em: 25 de fev 2022.

CASTELLS, Manuel. **A rede e o ser**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CARVALHO, Lilian Silva de. **Efeitos das avaliações externas na administração escolar: controle e emancipação da educação básica**. São Carlos-SP 2021

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**. set /out /nov /dez 2003.

CHAUI, Marilena. Ensinar, aprender, fazer filosofia. **Revista do ICHL**. Jan/jun. 1982.Vol. 2 N. 01.

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: editora Primeiros passos, 1980.

CHIZZOTTI, Antônio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p.25-36, Set/Dez 2012.

COELHO, M.I.M. **Ensaio: aval. pol.** públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

COUTINHO, Wilson Carlos Rangel. **Neoliberalismo, política educacional e politécnica: tensões, contradições e possibilidades decorrentes do Decreto n.5154/04. 2011. 158 f.** Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CUNHA, Eduardo Carlos Souza; MÜLLER, Eucinéia Regina. Avaliações em larga escala: uma tentativa de controle, regulação, captura e padronização do cotidiano escolar. **Cadernos da Fucamp**, v.17, n.29, p. 143 – 163/2018

DARDOT, P.; LAVAL, C. **La nueva razón del mundo**: Ensayo sobre la Sociedad neoliberal. Madri: Gedisa, 2013.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

DOCUMENTO. **Um ajuste Justo**. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://cdn.oantonista.net/uploads/2017/11/Banco-Mundial-Um-Ajuste-Justo.pdf>. Acesso dia 20 de jul. de 2022.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB: Ranços e Avanços**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

DUMÉNIL, Gerard; LÉVY, Dominique. **Capital Resurgent: roots of the neoliberal revolution**. Cambridge: Harvard University Press, 2004.

FERNANDES, D. **Avaliar para Aprender: Fundamentos, práticas e políticas**. Rio de Janeiro: UNESP, 2009.

FERNANDES, Silvia Reis. **Concepções e práticas vigentes em escolas públicas [manuscrito]: a influência das políticas educacionais no trabalho dos professores** / Silvia Reis Fernandes. — Goiânia.2015. 108f.: 30 cm. Dissertação (mestrado) — Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, 2015.

FERREIRA, Geisa Carla Gonçalves; ALMEIDA, Giseliene Medeiros; SANTOS, Vanessa Sátiro dos. **Investidura neoliberal no Brasil: desdobramentos das políticas educacionais (2016 a 2019)**. São Paulo, 2018.

FONSECA, Francisco. **A concepção neoliberal de justiça**. São Paulo, 2010. Disponível em: [https://pesquisa.eaesf.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/f\\_fonseca\\_-\\_reba\\_p\\_-\\_55artigo2\\_0.pdf](https://pesquisa.eaesf.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/f_fonseca_-_reba_p_-_55artigo2_0.pdf) acesso em abr./2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012a.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão**. 4<sup>a</sup> Ed, Petrópolis - Rj: Vozes, 87 p. 2012 a.

FREITAS, L.C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 2012 b.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, vol. 26, n°92, p. 911-933, Especial – Out. 2005.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs) **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos. **A globalização econômica, o neoliberalismo e as transformações no mundo do trabalho**. São Luís – MA, 23 a 26 de agosto 2005.

GARCIA, A. T. **Como os processos de medicalização respondem às políticas públicas e avaliações externas: um olhar a partir do discurso de uma escola de alto IDEB**. Marília, 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

GIRON, Graziela Rossetto. **Desafios políticos para educação**. São Paulo, 2010.

GOIÁS, SEDUC/SEM. Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano. Currículo em Debate 2, 2009b.

GOIÁS. **Diretrizes do Pacto pela Educação**. Goiânia, set. 2011. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/?Noticia=2955>. Acesso em 26 de mar. de 2022.

GOIÁS (Estado). Secretaria Estadual da Educação. **Saego irá avaliar a rede estadual de ensino. Notícias da educação**. Goiânia, set. 2011.

GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás**. Secretária de Estado de Educação – Seduc/Consed. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/go\\_curriculo\\_goiias.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/go_curriculo_goiias.pdf) Acesso em: 20 de abril de 2022.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC). **Informações sobre a Avaliação Dirigida Amostral**. Dados referentes ao ano de 2015. 2015a. Disponível em: <http://wikisige.seduc.go.gov.br/Paginas/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Dirigida%20Amostral.aspx>. Acesso em: 20 de abril de 2022.

GOIÁS. Subsecretaria Regional de Educação (SRE). **Ofício circular nº 017/2015/SER**. Documento fornecido pela Subsecretaria Estadual de Educação de Goiás. 2015b.

GOIÁS. Lei nº 17.920 de 27 de dezembro de 2012. Institui os Centros de Ensino em Período Integral no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. 2012. Disponível em: [http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis\\_ordinarias/2012/lei\\_17920.htm](http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2012/lei_17920.htm). Acesso em: 1maio 2022.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Abdail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.

HARVEY, David. **Espaços de esperança**. São Paulo: Loyola, 2004.p. 63 – 103.

HYPOLITO, Alvaro Moreira. JORGE, Tiago. **OCDE, PISA e Avaliação em Larga Escala no Brasil: Algumas Implicações**. São Paulo, 2020.

HORTA NETO, J.L. JUNQUEIRA, R.D. OLIVEIRA, A.S. **Do Saeb ao Sinaeb**: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. Em Aberto, v.29, n.96, p.177-193, 2016.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 191 p.

KOGA, Yáscara Michele Neves; GUINDANI, Evandro Ricardo. Educação e neoliberalismo: interferências numa relação tirânica. **Revista Simbiótica** - Universidade Federal do Espírito Santo - Núcleo de Estudos e Pesquisas Indiciárias. Departamento de Ciências Sociais - ES - Brasil - [revistasimbiotica@gmail.com](mailto:revistasimbiotica@gmail.com). vol.4, n.2, jul.-dez., 2017. Disponível em: <file:///D:/Documents/Downloads/clauidiomarcio,+19615-55974-1-CE.pdf> acesso em abr./2022.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2005.

LESSA, Sérgio. **O processo de produção/reprodução social**: trabalho e sociabilidade. Brasília – DF1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **A PESQUISA: Repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula – 1ª ed.** – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

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

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. São Paulo. Cortez, 2002.

LIMA, Lucielena Mendonça de Lima. NOGUEIRA, Susana dos Santos. O ensino da leitura e da escrita no currículo referência de língua portuguesa do Estado de Goiás. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 11, nº 01, jan/jul, 2019.

MAUÉS, O. C. **A avaliação e a regulação: o professor e a responsabilização dos resultados**. In: DALBEN, Â.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). Coleção didática e prática de ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. v. 6. p. 703-729

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista@mbienteeducação**, São Paulo, jan/jun. 2012. Disponível em: <http://docplayer.com.br/6277235-Avaliacao-externa-e-gestao-escolareflexoessobreusos-dos-resultados.html>. Acesso em: 05 de mar de 2022.

MARTINS, Célia Maria Lopes Araújo (org.). **Diretrizes operacionais da rede pública estadual de ensino de Goiás 2016/2017**. Goiânia, 2016.

MELO, Adriana Almeida Sales. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: Edufal, 2004.

MEDEIROS, Daniela Silva Mendes. M488a **A avaliação diagnóstica da Secretaria da Educação do Estado de Goiás [manuscrito]** : das intenções às ações. Goiânia, 2013.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

MOREIRA, A. F.; DA SILVA, T. T. Sociologia e Teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; DA SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 07-38.

ORSO, Paulino. Neoliberalismo: equívocos e consequências. In: LOMBARDI; SANFELICE (Org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, Hístedbr, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. RBPAE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

PAULA, Alessandra Valéria de. **BNCC e os currículos subnacionais: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares. 2020**. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020.

PACHECO, Elizabete de Paula. **Avaliação externa em Goiás na perspectiva de estudantes, professores/as e gestoras: a mercantilização da educação / Uberlândia/MG - 2017**.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PESSONI, Lucineide Maria de Lima. **Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no estado de Goiás**. Goiânia-Goiás, 2017.

PETRY, Almiro. **Neoliberalismo e globalização na América Latina**. São PAULO, 2008. Disponível em: <http://www.projeto.unisinos.br/humanismo/al/neoliberalismo.pdf>. Acesso dia 14 de mar. de 2022.

PIANA, MC. A. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233p. ISBN 978- 85-7983-0389. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>.

PILETTI, Nelson. **Educação básica**: Da organização legal ao cotidiano escolar. São Paulo: Editora Ática, 2006.

PIRES, Manuella de Aragão e CARDOSO, Livia de Rezende. **BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. Sér.-Estud.** [online]. 2020, vol.25, n.55, pp.73-93. Epub 01-Abr-2021. ISSN 2318-1982. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1463>.

POCHMANN, M. **O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu**. São Paulo, Boitempo, 2001.

RAIMUNDO, Emília R. C. **A globalização e seus impactos sobre o mercado de trabalho brasileiro na década de 1990**. 2007, 60 páginas. Ciências econômicas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

RICHTER, L. M. **Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal**. 2015. 450 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991. SILVA, T. T.

Currículo e identidade social: territórios contestados. In:\_\_\_\_. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190- 207.

SILVA, Mária Abadia. **Políticas educacionais, critérios de qualidade de ensino e repercussões nas práticas pedagógicas**. In: Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico] / Organizadores José Carlos Libâneo e Raquel A. Marra da Madeira Freitas. – 1ª ed. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

SILVA, Diguerson Gomes da Silva; ROCHA, Lucas Bispo. A escola de tempo integral em Goiás: o pacto pela educação, o programa Novo Futuro e a criação do Centro de Ensino em Período Integral (CEPI). **Revista Observatório em Debate**, n. 1. 2014.

SILVA, Luciana Leandro da. HYPOLITO,Álvaro Moreira. MEDEIROS, Carlos Augusto de. **POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO, CURRÍCULO E TRABALHO DOCENTE: repercussões das avaliações externas no cotidiano das escolas públicas**. João Pessoa, 2021.

SOBRINHO, J. D. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2002.

SOCARRÁS, José Francisco Puello. Novo Neoliberalismo: Arquitetônica estatal no capitalismo do século XXI. REAd. **Rev. eletrôn. adm.** (Porto Alegre) 27 (01) • Jan-Apr 2021 • <https://doi.org/10.1590/1413-2311.309.111147>

SOLIGO, Valdecir. **Possibilidades e Desafios das Avaliações em Larga Escala da Educação Básica na Gestão Escolar.** São Paulo, 2010.

SOUZA, Vilma Aparecida de. RICHTER, Leonice Matilde. SILVA, Lázara Cristina da. Políticas de avaliação externa e a medicalização da educação: dos sentidos do “não aprender” até o “não ensinar”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 15, núm. 5, Esp., pp. 2916-2931, 2020

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Formação De Professores Da Educação Básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas.** 2007, 199f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em:< <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/90573/246728.pdf;sequence=1>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Célia M; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antônio Dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, Olinda (org). **O que revelam os slogans na política educacional.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações** - investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo, Abril Cultural, 1983, v. II. p. 104.

TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a qualidade da educação básica?** As estratégias do 109 Banco Mundial. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000. Cap. IV.

UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.) **Diálogos Críticos:** BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta [recurso eletrônico] Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

WILHELM, Vandiana Borba; NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. As reformas neoliberais e suas influências na política de educação especial do Brasil e da Venezuela: explicitando resultados e mudanças a partir dos governos de Lula e Chávez. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.47, p.251-266 set.2012 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: [file:///D:/Documents/Downloads/lcoutinho,+art16\\_47.pdf](file:///D:/Documents/Downloads/lcoutinho,+art16_47.pdf) acesso em abr./2022.

ZAMBON, MarinezChiquetti. **Base nacional comum curricular e o impacto nos processos avaliativos do INEP da educação superior.** Florianópolis, 2017.