

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
CAMPUS DE ERECHIM
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE PEDAGOGIA**

MARINA FÁTIMA ONYSZKO

**EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA E AVALIAÇÃO NO SISTEMA NEOLIBERAL:
CONCEPÇÕES DOS DOCENTES QUE ATUAM COM ESTUDANTES DE 15 ANOS
DE UM MUNICÍPIO DA REGIÃO DO ALTO URUGUAI GAÚCHO ACERCA DO
PISA**

ERECHIM - RS

2023

MARINA FÁTIMA ONYSZKO

**EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA E AVALIAÇÃO NO SISTEMA NEOLIBERAL:
CONCEPÇÕES DOS DOCENTES QUE ATUAM COM ESTUDANTES DE 15 ANOS
DE UM MUNICÍPIO DA REGIÃO DO ALTO URUGUAI GAÚCHO ACERCA DO
PISA**

**Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia,
Departamento das Ciências Humanas da
Universidade Regional Integrada do Alto
Uruguai e das Missões - Campus Erechim,
como requisito parcial para a obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.**

Orientador: Prof. Me. Idanir Ecco.

ERECHIM - RS

2023

MARINA FÁTIMA ONYSZKO

**EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA E AVALIAÇÃO NO SISTEMA NEOLIBERAL:
CONCEPÇÕES DOS DOCENTES QUE ATUAM COM ESTUDANTES DE 15 ANOS
DE UM MUNICÍPIO DA REGIÃO DO ALTO URUGUAI GAÚCHO ACERCA DO
PISA**

**Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia,
Departamento das Ciências Humanas da
Universidade Regional Integrada do Alto
Uruguai e das Missões - Campus Erechim,
como requisito parcial para a obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.**

Erechim, 11 de julho de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Idanir Ecco
URI – Campus de Erechim

Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack
URI – Campus de Erechim

Prof. Dr. Arnaldo Nogaro
URI – Campus de Erechim

Aos meus pais, Pedro e Marilene, pela força,
coragem e amor que (re)vivem em mim todos
os dias.

Aos meus professores, todos os que tive, pelas
vírgulas na minha história.

À criança que fui, por não ter desistido.

AGRADECIMENTOS

À URI Erechim, pela oportunidade de participar de programas/políticas públicas educacionais (ProUni, PIBID, PIBIC) que possibilitaram minha formação e com ela contribuíram. Levo comigo o compromisso para com a educação pública e o desejo de que cada vez mais pessoas possam ter acesso à travessia;

Às crianças, pequenas e crescidas, com quem pude construir-me educadora ao longo destes nove semestres;

Aos professores participantes da pesquisa de campo que compõe este trabalho, pela disponibilidade. Às equipes gestoras das escolas onde atuam, escolas onde estive no período da educação básica, pelo (re)acolhimento;

Aos professores do curso de Pedagogia da URI Erechim, pela (des)construção possibilitada;

À Elizangela e à Júlia, pela companhia nessa intensa caminhada;

À Sibebe, por ter caminhado de mãos dadas comigo e me mostrado os novos começos contidos nos fins;

À Profa. Márcia Caron, pelo abraço que nunca se desfez;

Ao Lucas, por me ajudar a entender o que é, de fato, não poder;

À Dani, pela companhia e pelas trocas;

À Manu e à Naiara, pelo encorajamento e presença de todos os dias;

Ao Prof. Thiago e aos colegas das sextas-feiras à tarde, pelas novas “ferramentas”;

À Grazi, à dinda Adriana e aos seus, por estarem com a gente e terem-se feito família;

À Lara e à Valentina por, apesar das minhas ausências, nunca terem deixado de me abraçar sorrindo e por me apresentarem um amor que só experimenta quem é chamada de dinda;

À Inês, por ter-se feito irmã. Tua alegria e disposição são presentes, assim como a família que eu ganhei;

Ao Ricardo, pelos tantos incentivos e pela alegre calma. Teu amor é chão e asas;

Ao seu Pedro, meu pai, pelos mates preparados e todo amor neles contido;

À dona Marilene, minha mãe, pelos olhos brilhando quando fala na filha (quase) pedagoga;

Ao Prof. Arnaldo Nogaro, pela afetividade e disponibilidade;

À Profa. Edite Maria Sudbrack, por ter apresentado-me a pesquisa e um novo horizonte. Levarei, por onde for, nossa temática, meus aprendizados e o carinho construído.

Ao Prof. Idanir Ecco, pelo acolhimento e presença nestes nove semestres. Pela paciência e afeto ao orientar este trabalho, por estar comigo e me ajudar a ser mais gente.

Obrigada.

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos [...] a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música [...]. Falo da resistência, da indignação [...]

(Paulo Freire)

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

(Fernando Pessoa)

RESUMO

A pesquisa “Educação, docência e avaliação no sistema neoliberal: concepções dos docentes que atuam com estudantes de 15 anos de um município da região do Alto Uruguai Gaúcho acerca do PISA” teve o problema de investigação assim elaborado: Quais as concepções dos docentes que atuam com estudantes de 15 anos no município de Áurea/RS acerca do PISA? De maneira geral, objetivou analisar as concepções dos docentes que atuam com estudantes de 15 anos no município de Áurea/RS acerca do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). A investigação pautou-se pela pesquisa bibliográfica e pela pesquisa de campo. Os procedimentos metodológicos constituíram-se em identificação, leitura e fichamento de obras pertinentes ao tema e a aplicação de um questionário construído na ferramenta *Google Forms*. Foi adotado o método Análise de Conteúdo para análise, categorização e interpretação das respostas. Evidenciou-se a ausência de consciência dos participantes da pesquisa acerca das complexidades que permeiam o PISA e das influências deste programa na educação escolar, assim como a internalização e legitimação de elementos advindos do ideário neoliberal na educação.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Educação; docentes; escola; avaliação em larga escala; PISA.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFLEXÃO E ANÁLISE A RESPEITO DA ESCOLA PÚBLICA E DA ATUAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DO ENTRELACAMENTO DE SISTEMAS	13
3 O MACROSSISTEMA NEOLIBERAL: SOCIEDADE E EDUCAÇÃO ATRELADAS AO MERCADO	21
3.1 Especificidades da sociedade neoliberal: caracterização do macrossistema	31
3.1.1 Globalização	31
3.1.2 Redução do Estado	33
3.1.3 Livre Mercado	34
3.1.4 Privatização	35
3.1.5 Desregulamentação	35
3.1.6 Flexibilização do trabalho	36
3.1.7 Individualismo	37
3.1.8 Meritocracia	37
3.2 Escola eficiente, eficaz e produtiva: educação como mercadoria	38
4 AVALIAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO NO EXOSSISTEMA: APONTAMENTOS ACERCA DA REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE	49
4.1 O Estado, a sociedade, a educação e as políticas públicas e educacionais: entrelaçando conceitos	49
4.1.1 Da Constituição de 1988 à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996: as diferentes faces da educação brasileira	53
4.2 A globalização e a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação: influências na reestruturação dos sistemas educacionais.....	56
4.3 A influência das organizações internacionais na educação escolar	59
4.3.1 O Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM)	59
4.3.2 A Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)	61
4.3.3 A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)	62
4.4 A regulação da educação: multiplicidade de níveis, atores e fontes	64
4.5 A avaliação em larga escola: protagonista no quadro das políticas educacionais	66
4.6 O PISA: definições e problematizações	70

5 CONCEPÇÕES DOS DOCENTES QUEM ATUAM COM ESTUDANTES DE 15 ANOS ACERCA DO PISA	73
5.1 Os procedimentos de análise dos dados	76
5.2 Caracterização dos participantes da pesquisa	77
5.3 Perfil dos estudantes de 15 anos a partir da percepção dos docentes: características, interesses e sentido atribuído à escola	78
5.4 Concepções dos docentes acerca do PISA	86
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	100

1 INTRODUÇÃO

O neoliberalismo, para além de uma ideologia e/ou política econômica, é uma racionalidade. Dessa forma, organiza e estrutura não apenas a ação dos governantes, mas, fundamentalmente, a própria conduta dos governados (DARDOT; LAVAL, 2016). A educação formal, enquanto ferramenta estatal utilizada para a formação de sujeitos adequados à manutenção da organização social vigente, desempenha uma função primordial nesse processo. O campo educativo, guiado pelas concepções produtivista e empresarial, centradas no fazer, na técnica, no empreendedorismo, passa a formar estudantes para a competição, cerne do ideário neoliberal (ECCO, 2004).

O Estado brasileiro, diante das recomendações internacionais advindas das relações postas no mundo globalizado e das reformas educacionais que marcaram a década de noventa, desvencilhou-se da promoção de bem-estar social para operar como avaliador e articulador de políticas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002). O deslocamento da função do Estado, de provedor para avaliador, possibilitou que a avaliação se constituísse na grande narrativa do planejamento educacional e das políticas públicas educacionais (SUDBRACK; FONSECA, 2021).

Os mecanismos de avaliação de larga escala são expoentes do contexto abordado anteriormente. Entre eles, está o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), coordenado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Dispondo de grande credibilidade em âmbito mundial, seus dados têm circulação intensa, animando debates e legitimando medidas políticas. Trata-se de um poderoso instrumento de regulação supranacional (SUDBRACK; FONSECA, 2021), de um conhecimento considerado pericial, independente e universal (BARROSO; CARVALHO, 2011).

Uma das consequências da confiabilidade acrítica atribuída ao PISA é a desresponsabilização dos atores nacionais e a consequente culpabilização de escolas e docentes frente aos resultados sempre insatisfatórios alcançados pelos estudantes. Frente à tomada de consciência desse contexto, emergiram inquietações que se metamorfosearam em pesquisa: os docentes que atuam com estudantes de 15 anos, em idade PISA, também possuem consciência acerca do referido contexto? Conhecem o PISA? Percebem o impacto dessa avaliação em suas práticas didático-pedagógicas? Têm conhecimento da responsabilidade que lhes é atribuída?

Com isso, o presente trabalho apresenta a análise e a interpretação das concepções dos docentes que atuam com estudantes de 15 anos no município de Áurea/RS acerca do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Para tanto, as estratégias metodológicas

empregadas foram a pesquisa bibliográfica, que permitiu a identificação, leitura e fichamento de obras e autores pertinentes ao tema e a pesquisa de campo que foi realizada por meio da aplicação remota de um questionário construído na ferramenta *Google Forms* aos docentes que atuam com estudantes de 15 anos (em idade PISA) no município de Áurea/RS. As respostas foram analisadas pelo método Análise de Conteúdo, a partir da perspectiva sugerida por Franco (2018).

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, um dos autores que emergiram como possibilidade para o aprimoramento das análises foi Urie Bronfenbrenner: psicólogo americano, autor da teoria bioecológica do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano é entendido como um processo que ocorre ao longo de toda a vida, influenciado pelos sistemas nos quais os sujeitos estão inseridos e pelas pessoas com quem convivem. O desenvolvimento, assim, ocorre por meio de processos de interação recíproca com pessoas e símbolos (BRONFENBRENNER, 1996, 2011).

O trabalho está organizado em quatro seções. Na primeira, apresenta-se a teoria bioecológica de Bronfenbrenner, explicitando-se os principais elementos que a constituem e relacionando-a à temática da pesquisa. Os sistemas que compõem a dimensão de contexto do modelo bioecológico (macrossistema, exossistema, mesossistema e microsistema) são descritos e relacionados a elementos que, na atualidade, constituem o contexto de atuação docente.

A segunda seção destina-se à descrição e problematização dos componentes que constituem o macrossistema. Aborda-se o neoliberalismo, situando-o historicamente e em suas principais características. Nesta seção, também, trata-se da reorganização dos sistemas educativos a partir dos preceitos neoliberais.

Na terceira seção, são abordados os componentes do exossistema. Trata-se das relações entre Estado, sociedade, educação e políticas públicas e educacionais e da forma como a educação brasileira foi sendo abordada na legislação (nas Constituições Federais anteriores à de 1988, na Constituição Vigente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Além disso, a terceira parte trata da globalização e da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação dela advinda, das influências das organizações internacionais na educação escolar do país, da diversidade de níveis, atores e fontes de regulação dos sistemas educativos, das avaliações em larga escala e do PISA.

A quarta e última seção aborda os componentes dos sistemas micro e meso. A partir deles, são analisadas as respostas dos docentes ao questionário aplicado. Essa seção traz a caracterização dos participantes da pesquisa, a forma como os docentes concebem as

características predominantes dos estudantes de 15 anos e as concepções dos professores acerca do PISA e de suas influências na educação escolar.

2 REFLEXÃO E ANÁLISE A RESPEITO DA ESCOLA PÚBLICA E DA ATUAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DO ENTRELACAMENTO DE SISTEMAS

Sabemos que os problemas atuais da escola e da profissão não nos autorizam a cultivar ilusões. Mas sabemos também que denunciar as ilusões não significa renunciar à esperança, à pedagogia da esperança de que nos falava Paulo Freire. É ela, em definitivo, que nos alimenta como pessoas e como educadores.

(Antonio Nóvoa)

Abordar a temática da escola pública e da comunidade que a constitui, de modo especial os docentes, é uma tarefa complexa que requer sensibilidade e perspicuidade. A escola, conforme Nóvoa (2022), é a instituição central das sociedades do século XXI. Sua importância não decorre apenas do fato de ter o poder de conduzir os estudantes às aprendizagens, mas, sobretudo, do seu potencial de construção de uma vida em comum. Trata-se de um bem público e comum que precisa ser protegido e valorizado. O que está em causa, ao contrário do que diz a retórica predominante nas mídias e nas falas dos próprios governantes, não é a escola, mas o modelo escolar posto em prática entorno de 150 (cento e cinquenta) anos.

Assiste-se a uma quantidade gigantesca de ataques direcionados à escola e aos docentes. Esses ataques, de modo estarrecedor, deixaram de ser puramente verbais. A violência física e simbólica, os massacres de estudantes, agressões a professores e o estremecimento da confiança da comunidade no espaço escolar têm provocado um abalo sem precedentes nas estruturas concretas e simbólicas da escola. Diante disso, emergem diversas perguntas: por que é a escola atacada e não outra instituição? Por que tamanha revolta contra um espaço tão precioso na vida de tantas pessoas e famílias?

Longe de formular uma resposta às perguntas elencadas acima ou romantizar as contradições escolares (que serão, em parte, posteriormente problematizadas), pretende-se aqui registrar uma breve reflexão considerando o espaço escolar e algumas das especificidades que o constituem.

A escola representa o centro de uma comunidade, independente da sua localização geográfica, e em relação a elas existe uma verdade inquestionável e aceita por unanimidade de todos pertencentes a uma determinada coletividade: elas guardam, cuidam e trabalham aquilo que há de mais precioso em determinado lugar, isto é, cada escola tem, dentro de si, as infâncias e as juventudes, a simbologia do futuro. Guardam e trabalham o conhecimento acumulado ao longo da história do mundo, da história do pensamento humano e o processo histórico de uma

comunidade específica: põem o passado em movimento e, assim, possibilitam a reinterpretação, a tomada de consciência e estimulam o potencial de transformação.

Os ataques às escolas são estarrecedores e comoventes para a comunidade escolar e outros. Mobilizam sentimentos de medo, de ansiedade, de insegurança, de indignação, de desamparo, impactando significativamente os que frequentam os educandários, as famílias e a sociedade como um todo. Episódios recentes, como o atentado à escola de Educação Infantil da cidade de Blumenau/SC¹, comprovam o exposto.

Os ataques às escolas têm um significado. Simbólico. Representam, concomitantemente, um ataque à educação, ao direito fundamental de crianças e jovens a terem acesso à educação institucionalizada, à história, aos conhecimentos acumulados pela humanidade, às comunidades considerando seu *modus vivendi*, provocando uma desestabilização generalizada. Desse modo cria-se uma espécie de empecilho para que se concretize aquilo que aponta Nóvoa (2022): a escola como a instituição central do século XXI, que possui potencial para a criação de uma vida comum.

Os atores centrais que encaminham a concretização das ações escolares são os docentes (obviamente sem deixar de reconhecer o papel ativo dos estudantes. Os discentes não são ponto central da reflexão aqui proposta). Portanto, são os docentes que, também, possuem potencial de transformação que pode ser concretizado mediante a tomada de consciência da realidade em que estão inseridos e atuam.

Acima, abordou-se a questão da violência concreta e simbólica que tem atingido as organizações escolares. É fato que esse contexto afeta o desenvolvimento humano e profissional dos docentes em exercício e dos que virão a exercer a profissão. Quantos são os já raros jovens que anseiam a carreira docente e tiveram seus desejos abalados pela insegurança e pela imprevisibilidade geral presentes no contexto escolar? Quantos são os docentes que outrora tiveram seu desenvolvimento humano e profissional influenciado por outras (diversas e amedrontadoras) situações? Conforme Nóvoa (1992), o professor é uma pessoa humana. E uma parte muito significativa dessa pessoa, é professor. Corrobora Freire (2020) ao afirmar: move-se enquanto educador aquele(a) que, primeiro, move-se como gente. E sabedores somos, que o indivíduo quando abalado, tem seu que fazer, também, desestabilizado.

Conforme já registrado, o objeto de estudo deste trabalho é o PISA. A pesquisa de campo que integra este estudo, propõe-se a ouvir os docentes que atuam com estudantes de 15 anos

¹ Conforme consta em vários noticiários brasileiros, no 05 de abril de 2023, na cidade de Blumenau/SC, um homem com uma machadinha invadiu uma escola particular de ensino infantil, matou quatro crianças e feriu outras cinco.

(em idade PISA) em um município da região do Alto Uruguai Gaúcho sobre as percepções que, os mesmos, têm acerca do exame, da complexidade e da multiplicidade de forças no qual está envolto. Pretende-se, com isso, também, possibilitar reflexões e de tomada de consciência acerca da temática investigativa e de seus contextos.

Durante a elaboração do projeto que deu origem a essa construção, contudo, emergiram as seguintes reflexões: o que faz com que os docentes tenham determinadas concepções e não outras? O que possibilita que as concepções, sobre o mesmo objeto, variem de um docente para outro? O que as influencia? Como se formam essas subjetividades? De onde vem o arcabouço moral e ideológico que sustenta tais percepções e concepções? De forma simplificada, pode-se dizer que tais variações e concepções decorrem dos processos de socialização, ou seja, da convivência de seres humanos com outros seres humanos, num ambiente formal ou não.

Questionar a construção das referidas concepções evoca o estranhamento da realidade em que os docentes, e a própria autora, estão inseridos. Faz-se necessário tomar certa distância para estranhar o cotidiano, as concepções e ações naturalizadas e pensar a própria realidade. Trata-se da necessidade de tomar distância teórica, de construir uma “caixa de ferramentas” composta de conceitos que permita problematizá-la para, colocando-a em causa, poder interpretá-la. Viver em sociedade, afinal, não implica, necessariamente, em compreendê-la. Estar vinculado à educação formal, da mesma forma, não é garantia de compreensão da realidade educacional. O que se torna necessário, portanto, é arriscar-se numa aventura como a experimentada pelo Barão de Münchhausen²: fugir do pântano, salvar a si e ao cavalo, pelos próprios cabelos.

Entre os vários conceitos mobilizados para o distanciamento teórico pretendido estão alguns que integram a obra de Urie Bronfenbrenner (1917-2005). Bronfenbrenner foi um psicólogo americano conhecido por buscar enriquecer o entendimento do desenvolvimento humano por meio de uma estrutura contextual. Foi o criador da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Em sua obra, o teórico entende o desenvolvimento como “[...] um fenômeno de continuidade e de mudança das características biopsicológicas³ dos seres humanos [...]” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 43).

² Karl Friedrich Hieronymus von Münchhausen (1720 - 1797) foi um militar e senhor rural alemão. Teve uma carreira militar bem-sucedida. Após aposentar-se, sempre que podia, dedicava-se a narrar suas façanhas, que consistiam em relatos de suas aventuras, porém sempre com exagero. Essas histórias serviram de base para a série As Aventuras do Barão de Münchhausen, compiladas por Rudolph Erich Raspe e publicadas em Londres em 1785 e compõem a literatura juvenil (FURLAN, 2023).

³ De modo simples, a expressão “características biopsicológicas” pode ser entendida como as características que englobam, concomitantemente, aspectos biológicos (orgânicos) e psicológicos.

O desenvolvimento humano, conforme Bronfenbrenner (2011, p. 43), “[...] é um fenômeno que se estende ao longo do ciclo de vida humana por meio das sucessivas gerações e ao longo do tempo histórico, tanto passado quanto presente.” Tal desenvolvimento, portanto, ocorre ao longo de toda a vida do indivíduo e está relacionado aos vários contextos em que se insere e aos pares com quem convive, interage. Trata-se, assim, das relações entre pessoa e contexto e entre seres humanos.

O modelo bioecológico de Bronfenbrenner (2011), também chamado de PPCT (Pessoa-Processo-Contexto-Tempo), em termos de pesquisa, possibilita conhecer as relações entre as características da pessoa e do ambiente em determinado tempo. Essa relação exerce uma influência quase determinante em relação ao desenvolvimento do indivíduo. Na área da educação, o entendimento do desenvolvimento como uma relação entre o indivíduo e seu contexto é de importância fundamental, pois a configuração dos contextos educacional e escolar e dos sistemas maiores em que se insere, bem como suas relações, são consideradas relevantes para o desenvolvimento e à aprendizagem ao longo da vida (BHERING; SARKIS, 2009).

Ao longo do ciclo vital, ainda conforme Bronfenbrenner (2011), o desenvolvimento humano ocorre pela via dos processos de interação recíproca (com pessoas, objetos e símbolos), quando estes tornam-se progressivamente mais complexos. A referida interação, para que seja efetiva, precisa ocorrer de forma regular, por períodos longos de tempo. Tais formas de interação, duradouras e situadas no ambiente imediato ao indivíduo, são compreendidas como processos proximais. São exemplos de processos proximais as brincadeiras e outras atividades complexas compartilhadas por pais e filhos, amigos, colegas de trabalho bem como docentes e estudantes.

Considerando o contexto como um fator significativo para o desenvolvimento humano, numa perspectiva na qual indivíduo e contexto definem-se de forma recíproca, o criador da Teoria Bioecológica possibilita que a complexidade que circunda o fazer profissional dos docentes, bem como as ideias que a fundamenta e as influências externas advindas de contextos maiores (como a concepção mercadológica de educação fruto da racionalidade neoliberal, o apreço pelas avaliações em larga escala como ferramentas úteis à tomada de decisão política e a responsabilização de escolas e docentes), seja problematizada e contextualizada.

Na perspectiva do autor citado no parágrafo anterior, o indivíduo é definido pelo ambiente e, também, possui potencial para defini-lo. E, transpondo essa situação para o espaço de atuação docente, afirma-se que os mesmos têm seu desenvolvimento integral influenciado por seus processos proximais (com pessoas, com símbolos e com ambientes), mas também, exercem influência sobre os mesmos.

O modelo bioecológico (ou PPCT) de Bronfenbrenner (2011) possui quatro componentes, interligados: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo. O processo (processo proximal, anteriormente abordado), é entendido como a fusão e a dinâmica das relações entre indivíduo e contexto. O componente pessoa abrange o repertório próprio do indivíduo: suas características biológicas, emocionais, cognitivas e comportamentais. O contexto é entendido como o entrelaçamento de alguns níveis e sistemas: macrosistema, exossistema, mesossistema e microsistema (descritos na sequência do texto). O tempo, por fim, é definido como tendo múltiplas dimensões (familiar e histórica, por exemplo), as quais constituem o cronossistema.

Bronfenbrenner (2011), reitera que o indivíduo possui três características que são capazes de influenciar seu próprio desenvolvimento: as disposições, os recursos e as demandas. As disposições ativas de comportamento são as que mais influenciam o desenvolvimento do indivíduo (ainda que não sejam capazes de determinar seu curso) uma vez que podem impactar seus processos proximais. Estas disposições podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento. A curiosidade e a iniciativa são exemplos de disposições que favorecem os processos proximais. Já a impulsividade, a apatia, a distração, a timidez e a insegurança dificultam sua ocorrência.

Bronfenbrenner, Bhering e Sarkis (2009) apontam que existem três tipos de disposições ativas que podem instigar o desenvolvimento do indivíduo: a responsividade seletiva (capacidade de atribuir diferentes respostas aos aspectos dos ambientes social e físico), a capacidade de engajamento/persistência em atividades de complexidade progressiva e as crenças diretivas (crenças que o indivíduo tem acerca de si mesmo enquanto agente ativo nas relações consigo e com ambiente).

Conforme apontado anteriormente, para além das disposições, os recursos e as demandas, também, influenciam o desenvolvimento do indivíduo/pessoa. Os recursos, conforme Bronfenbrenner (2011), podem ser definidos como as características que influenciam na capacidade do indivíduo de engajar-se nos processos proximais. A ausência de alguns recursos pode limitar sua integridade funcional. Exemplos disso são questões genéticas, doenças e processos degenerativos. Já a presença de determinados recursos pode estimular a integridade funcional. Pode-se citar como exemplo a variedade de habilidades e experiências de determinada pessoa (BHERING; SARKIS, 2009).

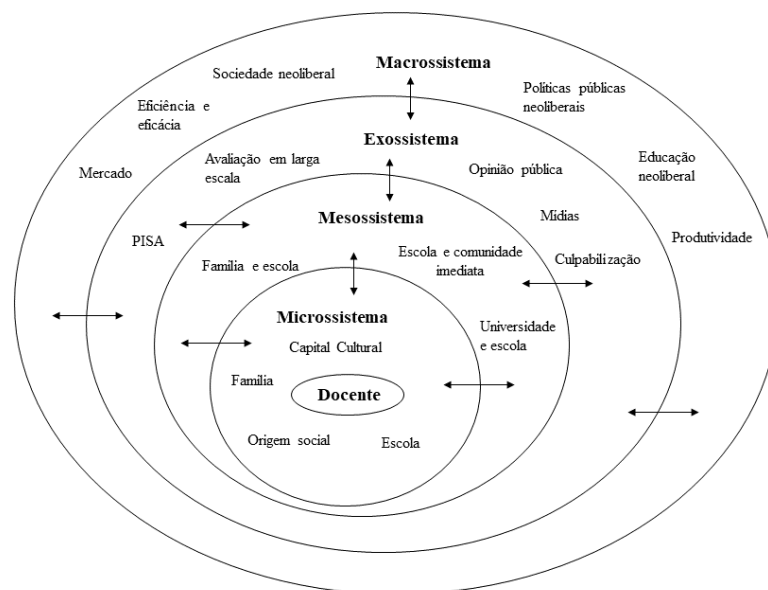
As demandas, por fim, são características do indivíduo capazes de instigar (ou não) algumas ações, reações e interações de diferentes natureza num determinado ambiente. Um bebê que chora constantemente e outro que é alegre na maior parte do tempo, por exemplo, vão despertar interações diferentes de pessoas/ambientes para com eles. Isso pode trazer implicações (positivas ou negativas) para o curso do desenvolvimento humano

(BRONFENBRENNER, 2011). Transpondo essa concepção teórica para o âmbito do desenvolvimento dos docentes, é admissível pontuar que diferentes demandas possibilitarão diferentes interações entre as próprias pessoas e entre pessoas e ambientes. Um exemplo presumível de ser identificado refere-se aos docentes que têm consciência das complexidades que permeiam seu contexto de formação e atuação e se proponham a problematizar e pensar suas práticas. Estes, vivenciarão interações diferentes daqueles que atuam de forma acrítica, irreflexiva.

O modelo bioecológico de Bronfenbrenner reconhece que o desenvolvimento humano ocorre ao longo de todo o ciclo vital, com variações de intensidade ao longo da vida. Os processos proximais e as características individuais (processo e pessoa) são variáveis importantes para desenvolvimento humano, mas não são as únicas, pois as análises da dimensão do contexto, entendido como o entrelaçamento de alguns sistemas, é fundamental para isso.

O contexto é constituído por um conjunto de sistemas entrelaçados, isto é, pela interrelação de quatro níveis ecológicos: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema. A figura a seguir foi construída a partir das definições e características de cada um dos níveis ecológicos apresentados por Bronfenbrenner (1996; 2011) e adaptada para os objetivos deste estudo. O intento é ilustrar as relações existentes entre os níveis ecológicos e os ambientes que cada um deles integra.

Figura 1 – Contexto em que se situa o profissional docente na atualidade



Fonte: elaborado pela autora (2023), com base em Bronfenbrenner (1996, 2011).

Na representação acima, observa-se que os sistemas estão em torno do indivíduo, como na dinâmica/distribuição das famosas bonecas russas denominadas de Matrioskas⁴. Comparativamente, o indivíduo é a menor boneca (guardada dentro de todas as demais), enquanto o macrosistema (sistema mais amplo entre os quatro) é a maior boneca, que contém todas as outras. Os sistemas, portanto, guardam esse tipo de relação entre si: o sistema que contém o indivíduo de maneira imediata é o microsistema. Este, está contido no mesossistema. O sistema meso tem por sucessor o exossistema. Por fim, o macrosistema engloba todos os demais. Todos os sistemas relacionam-se e influenciam-se entre si e, conseqüentemente, influenciam o indivíduo.

O microsistema pode ser conceituado como o ambiente imediato ao indivíduo, onde este está em movimento em determinado período de sua vida. É onde são estabelecidas as relações face a face: as atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pelo indivíduo em seu contexto imediato. O microsistema contém pessoas cujas crenças e características de temperamento e personalidade são distintas. No primeiro sistema, o indivíduo não está em contato apenas com as pessoas, mas com uma diversidade de símbolos e de linguagem (BRONFENBRENNER, 1996, 2011).

Considerando a exposição acima identifica-se uma similitude ao analisar a docência. Dessa forma, tratando-se dos professores e das concepções por eles construídas, distingue-se como componentes do microsistema: o capital cultural⁵ e a origem social de suas famílias; as escolas/instituições de ensino superior que frequentaram/frequentam, bem como as concepções que as pessoas destes contextos imediatos possuíam/possuem acerca da profissão, seus princípios e fins. Os símbolos e a linguagem que permeiam esses contextos, também, são aspectos que influenciaram/influenciam a construção das diferentes concepções formadas.

O mesossistema engloba o microsistema e compreende, de acordo com Bronfenbrenner (1996), as relações entre dois ou mais microsistemas (ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento está contida). O mesossistema, portanto, é um sistema formado por vários microsistemas. São exemplos de mesossistema: as relações entre casa e local de trabalho, os vínculos entre casa e escola e as conexões entre escola e local de trabalho.

⁴ A Matrioska é um brinquedo de madeira confeccionado em forma de boneca, com o formato cilíndrico e pintada a mão sendo denominada, também, de “boneca russa” e pertence, obviamente, à cultura russa. Consiste numa série de bonecas de tamanhos diferentes, colocadas uma dentro das outras, podendo ser removida. Simbolizam a ideia de maternidade, fertilidade, amor e amizade.

⁵ Conceito desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930 - 2002) que abrange o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e outros recursos culturais que uma pessoa adquire ao longo da vida por meio da educação formal e informal, da experiência e do envolvimento com a cultura.

Na figura 1, observa-se que integram o mesossistema as relações entre a família do docente e a escola em que este atua (bem como a simbologia que as permeia), as relações entre a família e a comunidade imediata e as relações entre escola e universidade.

O exossistema pode ser definido como os processos e ligações que ocorrem entre dois ou mais contextos, entre os quais ao menos um não contém, de forma imediata, o indivíduo em desenvolvimento. No entanto, neste sistema, ocorrem eventos que influenciam os contextos imediatos dos quais o indivíduo faz parte. As relações entre escola e vizinhança e entre casa e local de trabalho dos pais são exemplos disso (BRONFENBRENNER, 2011).

As avaliações em larga escola, entre as quais o PISA, que se difundiram como ferramentas de máxima confiabilidade para testar a qualidade educacional e alicerçar a tomada de decisão em relação a aspectos da educação formal, integram o exossistema dos docentes. As mídias de forma geral, de posse dos dados oriundos das referidas avaliações, ao divulgá-los influencia a opinião pública e por conseguinte as opiniões das famílias dos estudantes em relação ao sistema educacional. Esse complexo conjunto de relações, em última instância, culpabiliza os docentes pelos resultados insatisfatórios das avaliações.

O macrossistema, por fim, engloba todos os sistemas anteriores e reflete suas características sociais e culturais. Envolve as macroinstituições: o governo federal e as políticas públicas (BRONFENBRENNER, 1996, 2011). De acordo com Bhering e Sarkis (2009, p. 15), “As políticas públicas são exemplos de macrossistemas que inserem seus cidadãos em um determinado modelo de serviços e possibilidades.”

O macrossistema, na contemporaneidade, é pautado na e pela racionalidade neoliberal. Tendo o neoliberalismo difundido-se pelo mundo a partir da década de oitenta e se tornado a tendência dominante na política, na economia e na educação, as relações de compra e venda passaram a caracterizar a quase que totalidade dos âmbitos da vida humana. O mercado, entendido aqui, na perspectiva de Bourdieu (2018), como um espaço de trocas econômicas e simbólicas, passa a determinar e a sustentar (com a redução do papel do Estado) a tomada de decisão no âmbito das políticas públicas e, entre elas, das políticas educacionais.

A educação, assentada na racionalidade neoliberal, passa a ter por meta a eficiência, a eficácia e a produtividade. O campo educacional passa a ser regido pelos princípios gerencialistas, para os quais a forma de gestão do mercado e das empresas privadas é implementada na gestão pública e educacional. Nessa realidade de mundo globalizado e cultura global, num contexto marcado pelo mercado, é que os docentes estão inseridos de forma macro.

3 O MACROSSISTEMA NEOLIBERAL: SOCIEDADE E EDUCAÇÃO ATRELADAS AO MERCADO

- Oi, Miguelito! Coisa boa na TV?
- Acabei de ligar, mas parece que se você passa
desodorante, depois come salsichas e aí compra uma
máquina de lavar roupas, só não é feliz se for muito
idiota.
(Quino)

É fato que as redes sociais são meios de divulgação, sendo possível encontrar nelas uma infinidade de possibilidades: estilos de vida cuja perfeição pode ser acompanhada quase que ininterruptamente; vídeos efêmeros e cômicos; multiplicidade de dicas (beleza, alimentação, organização, motivação); textos e coisas sem fim.

É comum, atualmente, deparar-se com pessoas cujo exercício profissional é ajudar outras pessoas e empresas (ou pessoas/empresas) a utilizarem-se lucrativamente da *internet*, em plataformas digitais e noutros espaços virtuais de informação ou comunicação. Os *Social Media*, profissionais responsáveis pela gestão de perfis em redes sociais, comumente, utilizam-se de termos como criação, conteúdo, consumidores e produtos.

Os conteúdos mediáticos são criados para atingir determinado grupo de consumidores e para os seduzirem a consumir determinado produto, ou seja: consumir determinado conteúdo eleva em muito as possibilidades de que o produto veiculado na mensagem seja comprado. Trata-se de um grande negócio. As redes sociais, com isso, ampliam seu objetivo inicial de compartilhamento de fotos/vídeos/textos e na distração/entretenimento. Envolvendo-se com entretenimentos, as pessoas consomem, ainda que inconscientemente ou por desconhecimento.

Os anúncios constantes no *Instagram* e no *Facebook* e os que surgem durante as buscas nos navegadores também, são exemplos da situação apontada anteriormente. Nem as crianças fogem à regra. É notório o crescimento de *youtubers* e criadores de conteúdos mirins. Nas salas de aula, quando as crianças conversam entre si sobre suas possíveis futuras profissões, é comum expressarem o desejo de se tornarem *youtubers*.

É interessante (ao passo que é também espantoso) verificar a natureza da maioria dos vídeos/conteúdos produzidos e disponibilizados para o público infantil. Predominantemente, neles estão crianças brincando, criando histórias encantadoras durante o divertimento, dispondo de todos os recursos, materiais e brinquedos necessários. Os consumidores mirins (geralmente assíduos) desses conteúdos assistem às brincadeiras prontas. Brincar por si só ou com pares, torna-se menos interessante na presença do celular ou de outro meio de acessar a *internet*. O

interesse diminui ainda mais quando o desejo de possuir aquela infinidade de fantasias, brinquedos e outros materiais é aguçado pelos conteúdos consumidos.

Entre os adolescentes, os vídeos que abordam *games* são um sucesso. Os moldes dos conteúdos são os mesmos: trazem pessoas jogando e possuindo coisas que os consumidores gostariam, também, de jogar e possuir/consumir. Das crianças aos adultos, são raros os sujeitos que se comportam de maneira diferente ou contrária a esse tipo de comportamento. As formas visuais de propaganda que predominavam no passado recente (*outdoors*, cartazes, panfletos) e aquelas veiculadas pelos jornais, pelo rádio e pela televisão, foram transferidas para o meio das redes sociais, onde o impacto tornou-se, infinitamente, mais amplo e intenso.

Vende-se produtos e estilos de vida. São tempos de singularidades massificadas, não só pelas redes sociais e pela *internet*, mas por todo o arcabouço do qual fazem parte: pela organização do mundo do trabalho na contemporaneidade, pelas formas de conceber e fazer educação na escola e fora dela, pela inibição das subjetividades e pela própria forma de conceber a sociedade. O sentido de coletividade e corresponsabilidade é suprimido e substituído pelo individualismo. Notoriamente, a humanidade esvaziou-se de humanidade.

Diferentemente do que acontece no mundo real, o mundo virtual praticamente não apresenta empecilhos aos desejos de cunho consumista. Pelo contrário, as pessoas veem mais e mais daquilo que querem ver/consumir. Se alguém fizer, por exemplo, uma busca por salsichas, desodorantes e máquinas de lavar roupas, suas redes sociais serão inundadas por uma quantidade gigantesca de anúncios, das mais variadas plataformas, de variados tipos de salsichas, desodorantes e máquinas de lavar roupas. Será induzido a comprar na empresa cujo anúncio for capaz de mobilizar de maneira mais intensa alguns sentimentos e sensações (situação irônica tal qual expressa na tirinha, epígrafe desta parte textual).

O cartunista argentino Quino (2010), noutra de suas tirinhas notáveis, retrata a sua personagem numa situação de indignação e reflexão. Em frente à televisão, Mafalda esbraveja: “Use! Compre! Beba! Coma! Prove! Eeee! O que eles pensam que nós somos?” (Há, então, um momento de reflexão) E continua: “E o que nós somos?”. Mafalda desliga a televisão e verbaliza sua inquietante conclusão: “Os malditos sabem que nós ainda não sabemos.”

Suprimindo-se a dimensão do ser pelo ter, o eixo central da vida passa a ser outro: “Vender e comprar: a magnífica e sedutora epígrafe.” (ECCO, 2004, p. 46). Esse complexo contexto é resultante da racionalidade neoliberal, cuja afirmação concreta, de acordo com Carcanholo (2000), ocorreu na virada da década de setenta para a de oitenta.

O neoliberalismo surge no período imediato pós Segunda Guerra Mundial, na Europa e na América do Norte, onde o capitalismo⁶ imperava. Trata-se de uma veemente reação teórica e política contra o Estado intervencionista, de bem-estar social. Seu texto de origem chama-se “O Caminho da Servidão”, e foi escrito pelo economista e filósofo austríaco Friedrich Hayek (1899–1992), em 1944. A escrita ataca, impetuosamente, qualquer limitação imposta pelo Estado aos mecanismos de mercado. As intervenções estatais são apresentadas como ameaças às liberdades econômicas e políticas (ANDERSON, 2000).

Em 1947, no período pós-guerra, de acordo com Anderson (2000), as bases do Estado de bem-estar vinham sendo efetivamente construídas na Europa: na Inglaterra e em outros países. Nesse momento histórico Hayek reuniu, na Suíça, líderes que compartilhavam de sua orientação ideológica. Entre eles estava Milton Friedman (1912-2006), economista norte-americano que lecionou na Universidade de Chicago transmitindo e disseminando os princípios neoliberais por mais de 30 anos. Hayek, Friedman e os demais participantes fundaram a Sociedade de *Mont Pèlerin*, uma organização dedicada e organizada, com reuniões internacionais realizadas a cada dois anos, a fim de combater o keynesianismo⁷ e preparar a reestruturação de um capitalismo livre de regras.

As condições para a remodelação do sistema capitalista, no entanto, não eram favoráveis. O capitalismo avançado estava no auge e apresentava o crescimento mais rápido da história ao longo das décadas de cinquenta e sessenta. As advertências neoliberais de que a regulação do mercado por parte do Estado representava perigo, não soavam como verdadeiras. O ideário da sociedade de *Mont Pèlerin*, inicialmente, repercutiu mais em torno da ideia de regulação social, que se empenhava em propagar: o grupo defendia que o igualitarismo, promovido pelo Estado de bem-estar, retirava a liberdade das pessoas e destruía a concorrência, requisito básico da prosperidade. A desigualdade era defendida como um valor positivo. Esse cenário perdurou por mais de duas décadas (ANDERSON, 2000).

O referido entendimento mudou em 1973, em face da crise imponente do modelo econômico do pós-guerra: o mundo capitalista avançado entrou em recessão, combinando baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação. Com isso, o ideário neoliberal ganhou espaço e legitimidade. Hayek e o grupo atribuíram a responsabilidade pela crise ao poder

⁶ Define-se, de forma simplificada, como uma ideologia política/sistema econômico que busca o lucro e a acumulação de riquezas. Baseia-se na propriedade privada dos meios de produção. A acumulação de capital, a propriedade privada, o trabalho assalariado, a troca voluntária e o sistema de preços e mercados competitivos, são suas principais características.

⁷ Ideologia política/teoria econômica consolidada pelo economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946) que defendia que o bom funcionamento da economia depende da intervenção estatal.

excessivo dos sindicatos e ao movimento operário (ANDERSON, 2000). A partir de então a teoria neoliberal, presente nos escritos de Hayek e nas ideias de Friedman e seus aliados, passou a materializar-se. A primeira experiência de neoliberalização aconteceu no Chile, a partir de 1973, com o golpe de Estado de 11 de setembro daquele ano, contra o governo democraticamente eleito de Salvador Allende (1908-1973). O fato em si bem como seus antecedentes e desdobramentos são narrados por Harvey (2014). É, também, com base neste autor que a breve narração que segue foi construída.

O golpe, liderado pelo general Augusto José Ramón Pinochet Ugarte (1915-2006), foi patrocinado pelas elites de negócios do Chile (que viram a tendência do presidente eleito ao socialismo como uma ameaça), pela Agência Central de Inteligência (CIA) e por corporações dos Estados Unidos e deu início à ditadura chilena, uma das mais violentas da América Latina. Os movimentos sociais e a organização popular foram violentamente reprimidos, o mercado de trabalho deixou de ter restrições regulatórias e institucionais e foi “liberado”, também, do poder sindical.

Com a economia chilena estagnada, as políticas de substituição de importações em baixa e o resto do mundo em recessão econômica, uma nova abordagem de desenvolvimento econômico fazia-se necessária. Com isso, um grupo de economistas conhecido como “os garotos de Chicago” (tradução de “*The Chicago boys*”) foi chamado para atuar na reconstrução da economia do país. O nome do grupo deve-se a adesão às ideias e teorias neoliberais de Milton Friedman, então professor da Universidade de Chicago.

Os EUA financiavam o treinamento de economistas chilenos na Universidade de Chicago desde 1950, como parte de uma estratégia para a Guerra Fria⁸ que objetivava neutralizar tendências esquerdistas na América Latina. Aqueles economistas alcançaram, posteriormente, a supremacia na Universidade Católica (uma instituição privada em Santiago, no Chile). No início da década de setenta, as elites econômicas organizaram sua oposição a Allende. Para tanto, criaram o “Clube de Segunda-feira”. Neste, as elites passaram a trabalhar conjuntamente com os garotos de Chicago e a financiar suas ações por meio de institutos de pesquisa.

A partir de 1975, após o golpe de Estado no Chile e o afastamento de seu rival keynesiano, o general Gustavo Leigh (1920-1999), que defendia a intervenção estatal no

⁸ Um conflito político e ideológico travado entre os EUA e a União Soviética (URSS). Entre 1947 e 1991, a guerra polarizou o mundo em dois grandes blocos, alinhados ao capitalismo e ao comunismo. Terminou com a dissolução da URSS, em 1991.

mercado, Pinochet integrou os garotos de Chicago ao governo. A primeira ação do grupo foi conseguir empréstimos no Fundo Monetário Internacional (FMI). A economia do país foi reestruturada em parceria com o FMI, de acordo com a teoria neoliberal. Entre as estratégias do grupo estavam: reversão das nacionalizações; privatização dos ativos públicos; liberação de recursos naturais para exploração privada e não regulada (extração de madeira e pesca, por exemplo) com repressão brutal das reivindicações dos povos indígenas; privatização da seguridade social; facilitação de investimentos estrangeiros diretos e livre comércio.

A recuperação da economia foi imediata em termos de taxa de crescimento, acumulação de capital e taxas elevadas de retorno de investimentos estrangeiros. O crescimento, no entanto, não teve longa duração e declinou com a crise latino-americana da dívida, em 1982. A aplicação de políticas neoliberais, nos anos seguintes, passou a ser mais pragmática e menos ideologicamente dirigida (HARVEY, 2014).

De acordo com Anderson (2000), a hegemonia neoliberal não foi alcançada em pouco tempo. Foi necessário esperar, ainda, em torno de uma década, enquanto a maioria dos países que formavam a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) tentavam lidar com as crises econômicas que lhes acometiam por meio das ideias keynesianas (defensoras da intervenção estatal no mercado). Foi no final da década de setenta que as oportunidades começaram a surgir. O período de 1978 a 1980 foi marcante no cenário econômico e se constituiu num ponto de ruptura na história econômica e social do mundo.

Em 1978, de acordo com Harvey (2014), Deng Xiaoping (1904-1997), líder supremo da República Popular da China entre 1978 e 1992, iniciou a liberalização de uma economia gerida por um governo comunista no país cuja população representava 20% do total de pessoas do mundo. Suas ações levaram a China, em duas décadas, de um país remoto e fechado a um centro capitalista dinâmico e aberto: as taxas de crescimento eram constantes, de uma forma sem precedentes na história humana. As consequências, porém, foram trágicas: intensificação do desemprego, da fome, da concentração de renda e da exclusão.

Em julho de 1979, num contexto econômico e cultural distinto, do outro lado do oceano pacífico, Paul Volcker (1927-2019) assumiu a presidência do Banco Central dos Estados Unidos (FED) e em poucos meses, de maneira drástica, mudou a política monetária do país. O banco objetivou reduzir a inflação a qualquer custo, apesar das consequências e dos reflexos em diferentes áreas: social, política, econômica e educacional. Em maio do mesmo ano, Margaret Thatcher (1925-2013) foi eleita primeira-ministra da Grã-Bretanha e puxou para si a tarefa de diminuir o poder dos sindicatos e acabar com a estagnação inflacionária na qual o país estava envolto desde a década anterior (HARVEY, 2014).

Uma das crenças principais da então primeira-ministra foi expressa pela afirmação proferida em uma entrevista na sede do governo britânico em 1987: “[...] mas, o que é a sociedade? Não existe essa coisa. O que existe são homens e mulheres, indivíduos e famílias [...]” (MAGNOLI, 2013). Em 1980, Ronald Reagan (1911-2004) foi eleito presidente dos Estados Unidos e estimulou o país a revitalizar a economia, apoiando as decisões de Volcker no Banco Central, restringindo o poder de trabalho, desregulando a indústria, a agricultura e os setores extrativistas e liberando os poderes das finanças internamente e no cenário mundial (HARVEY, 2014).

Esses quatro epicentros (as ações de Deng Xiaoping na China, de Paul Volcker na presidência do Banco Central dos Estados Unidos, de Margaret Thatcher no Reino Unido e Ronald Reagan na presidência dos EUA) disseminaram impulsos de mudanças, prioritariamente políticas e econômicas, no mundo todo, construindo uma imagem completamente diferente da organização social e econômica que predominava até então (HARVEY, 2014). Em 1982, Helmut Kohl (1930-2017) derrotou o regime social liberal na Alemanha. Um ano mais tarde, Poul Schlüter (1929-2021) assumiu o comando da Dinamarca (considerada modelo de estado de bem-estar social) e a adequou aos moldes neoliberais. Assim sucedeu-se, também, com quase todos os países no norte da Europa (ANDERSON, 2000).

Paul Volcker e Margaret Thatcher trouxeram de volta “[...] de uma relativa obscuridade uma doutrina particular que respondia pelo nome de ‘neoliberalismo’ e a transformaram na diretriz central do pensamento e da administração econômicos.” (HARVEY, 2014, p. 12). O ideário neoliberal tinha/tem, como uma de suas ideias centrais, o anticomunismo. Isso foi defendido utilizando-se da retórica do combate ao império do mal, à servidão humana, conforme afirmava Hayek. O anticomunismo fortaleceu o poder de atração do neoliberalismo político e consolidou o predomínio da nova direita na Europa e na América do Norte. “Os anos 80 viram o triunfo mais ou menos incontestado da ideologia neoliberal [...]” (ANDERSON, 2000, p. 12).

O neoliberalismo foi apresentado à humanidade como a única forma de interpretar o mundo que seria capaz de dar conta da nova fase da sociedade: a globalização da economia (CARCANHOLO, 2000). Em relação a isso, corrobora Ecco (2004), ao apontar que o fenômeno da globalização, enquanto processo de reestruturação do sistema capitalista, tem sua estratégia de administração alicerçada nos princípios do modelo neoliberal.

De acordo com Carcanholo (2000), a globalização é entendida como o processo de internacionalização do capital. Com seu advento, as relações entre os países intensificaram-se no que se refere ao setor produtivo e aos fluxos comerciais e financeiros. Na perspectiva de

Santos (2002), trata-se de um processo ativo em nível supranacional, caracterizado pelas interações transnacionais, intensificadas por um conjunto de relações sociais, como práticas interestatais, práticas capitalistas globais e práticas sociais e culturais. Com isso, o sistema nacional deixa de ser o eixo central das atividades e estratégias humanas organizadas. A tomada de decisão, em território nacional, passa a ser influenciada (e ditada, por vezes) por atores internacionais.

Um exemplo da configuração descrita acima são as determinações impostas por instituições provedoras de empréstimos para a recuperação econômica das nações, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A influência cultural e a disseminação de certa cultura global, também, são expoentes desse contexto: a língua inglesa difunde-se pelo mundo todo e, a partir disso, torna-se requisito básico para aqueles que desejam ingressar na lógica de competição criada. Com isso, as grandes marcas europeias, também, adquiriram abrangência planetária, como por exemplo, a *Nike* (produtora de roupas e outros produtos esportivos) e a *Apple* (marca dos *iphones*, um dos mais desejados celulares).

Dessa forma, a globalização da economia constituiu-se num novo cenário que, a partir da década de noventa, apresenta as seguintes características: as atividades internacionais das empresas e fluxos comerciais crescem, a base tecnológica muda e cresce amplamente, os mercados reordenam-se, a circulação financeira intensifica-se mediante a expansão da mobilidade e intermediação do capital internacional, as trocas intrassetoriais predominam e os grupos industriais reorganizam-se em redes de empresas (CARCANHOLO, 2000).

Ainda, conforme Carcanholo (2000), a desregulamentação dos mercados e a desobstrução do comércio internacional e da entrada de capitais exteriores constituíram as diretrizes de políticas que buscaram garantir que diferentes nações fossem inseridas no novo contexto de globalização. A globalização, assim, é apresentada como um fenômeno irreversível e natural e as políticas neoliberais são tomadas como as únicas aptas a desregulamentar os mercados, objetivo pretendido. O neoliberalismo, dessa forma, é apresentado como pensamento único e “[...] pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

A doutrina neoliberal, tendo alcançado a hegemonia mundial em meados da década de oitenta, cumpriu com seus objetivos. De acordo com Malaguti, Carcanholo e Carcanholo (2000), os dois objetivos básicos do neoliberalismo para o terceiro mundo são a fragilização do Estado Nacional e o desmantelamento das várias expressões dos movimentos populares que

representam resistência política aos propósitos do mercado e da economia desregulada. Para os países desenvolvidos, os objetivos são os mesmos, o que difere são as consequências e possibilidades de implementação do projeto neoliberal. Quando o referido projeto depara-se, por exemplo, com a classe trabalhadora organizada e com um efetivo estado de bem-estar social, a adesão, por parte da população, não ocorre de forma tão natural.

No plano ideológico, no entanto, as diferenças pontuadas no parágrafo anterior não existem. O ideário neoliberal é totalizante e totalitário. Conforme já apontado, apresenta-se como verdade incontestável e se impõe como interpretação exclusiva da realidade social. Derrota e nega outras concepções de mundo e conta com o apoio dos meios de comunicação de massa. Perpetua a degradação econômica, a pobreza, a apatia e a desesperança no meio social. Induz os indivíduos à passividade e à indiferença (MALAGUTI; CARCANHOLO; CARCANHOLO, 2000).

O neoliberalismo é, fundamentalmente, uma teoria que propõe que o bem-estar humano pode ser promovido quando as liberdades e capacidades empreendedoras individuais são liberadas em uma estrutura institucional em que os direitos à propriedade privada são sólidos e os mercados/comércio são livres. Cabe ao Estado, assim, a criação e preservação de uma estrutura institucional adequada a essas práticas. É seu dever, por exemplo, garantir a integridade monetária, a criação de estruturas militares e de defesa a fim de garantir os direitos de propriedade individuais e assegurar, pela força se preciso for, o bom funcionamento dos mercados e a criação destes em áreas onde possam ainda não existir (HARVEY, 2014).

O Estado, de acordo com os defensores do neoliberalismo, não deve atuar para além das tarefas apontadas anteriormente. Afirmam que as intervenções estatais nos mercados devem ser mínimas, uma vez que, o mesmo, não possui informações suficientes para entender seus sinais e preços, porque suas intervenções seriam, inevitavelmente, distorcidas por grupos de interesse em próprio benefício. O pressuposto difundido é o de que as liberdades individuais são garantidas apenas se houver liberdade de mercado e comércio. Essa pressuposição é um dos elementos vitais para o pensamento neoliberal (HARVEY, 2014).

A forma moderna do liberalismo, que permite uma intervenção limitada do Estado, no plano jurídico e econômico, de acordo com Dardot e Laval (2016), transformou o capitalismo de maneira profunda, assim como fez com as sociedades. Não se trata, portanto, apenas de uma ideologia ou de um tipo de política econômica, mas de um sistema normativo cuja influência foi difundida no mundo todo. Com ele, a lógica do capital estendeu-se a todas as relações sociais e esferas da vida.

Dardot e Laval (2016), ainda, advertem que analisar o neoliberalismo apenas em termos de retirada do Estado frente ao mercado é um obstáculo à sua caracterização exata. Ao contrário da ideia de que os mercados conquistaram os Estados de fora para dentro, ditando as políticas que estes devem seguir, foram os Estados, sobretudo os mais poderosos, que introduziram e universalizaram a lógica da concorrência e o modelo empresarial na economia, na sociedade e neles próprios. Assim, o mercado moderno não age sozinho, uma vez que é e sempre foi amparado pelo Estado.

A racionalidade neoliberal não estrutura apenas a ação dos governantes, mas, também, a própria conduta dos governados (DARDOT; LAVAL, 2016). Esta é uma característica fundamental para se entender sua aceitação e hegemonia em todo o mundo. De acordo com Harvey (2014, p.15), “Nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos.” Quando bem-sucedido, esse aparato conceitual é capaz de incorporar-se ao senso comum ao ponto de ser entendido e aceito como certo e livre de quaisquer questionamentos ou suposições.

Os fundadores do modelo sócio-econômico-político-educacional neoliberal, bem como seus sucessores, propagam os ideais de dignidade humana e liberdade individual como valores centrais da civilização. A escolha foi acertada: são ideais convincentes, sedutores e bem aceitos (HARVEY, 2014). A aceitação do referido ideário como verdade única, para a qual não existe alternativa, permeia a grande maioria dos campos sociais na atualidade. O fato é tratado com naturalidade, assim como ocorre com a face mais trágica dessa doutrina: a exclusão de grupos humanos (ECCO, 2004).

Malaguti, Carcanholo e Carcanholo (2000) evidenciam o fosso social, expoente do projeto neoliberal, que separa integrados e marginais. A sociedade divide-se entre os que lucram e os que perdem com as atuais regras do jogo. Com a referida divisão, torna-se mais fácil conter manifestações de repúdio de indivíduos conscientes e enfraquecer a sociedade civil organizada, como, por exemplo, os sindicatos. Conforme Ecco (2004), com a lógica mercantil impondo-se à política e o Estado retirando-se do plano de desenvolvimento das sociedades, instala-se a restrição dos direitos sociais e a exclusão. Para essa logicidade, aos seres humanos, resta apenas a adaptação, pois o modelo de sociedade, nessa perspectiva, é considerado inquestionável.

O gosto condicionado das pessoas e o consumo excessivo são outras formas de expressão do neoliberalismo (ECCO, 2004). Dalbosco, Filho e Cezar (2022) evidenciam algumas das mazelas da contemporaneidade, frutos desse contexto, enfatizando que se perdeu a noção da proporção que existe entre trabalho investido e resultado. O último prescinde do primeiro. Vive-se uma época de invenção de verdades em que “vida” é comprada por meio de

discursos acabados que se proliferam em rede, repetidamente. Um exemplo disso são as ilusões baseadas no negacionismo, “vendidas” como sendo embasadas numa suposta revisão de verdades científicas instituídas, que destroem/sonegam o pensamento crítico. Essa tendência, já rotineira, denomina-se obscurantismo.

As relações horizontais, estruturantes do vínculo solidário, são desvalidadas por um ofuscamento progressivo do outro. O coletivo, fragilizado, dá lugar ao individualismo, à possessividade e à competitividade. Essa realidade, sob o predomínio da lógica neoliberal, constitui-se, de certa forma, numa racionalidade particular que, aliada ao obscurantismo, quase que generalizado, necessita deletar o outro para levar adiante seu projeto de ocupação de vidas, corpos e mentes. Evidencia-se um sistema de relações baseado na indiferença que produz subjetividades que a ele se adequem e o perpetuem (DALBOSCO; FILHO; CEZAR, 2022).

Cabe aqui, abordar as provocadoras reflexões efetuadas por Dardot e Laval (2016): por que, apesar das desastrosas consequências a que as políticas neoliberais conduziram várias sociedades, elas estão cada vez mais ativas? Como é que, há mais de três décadas, essas iniciativas, vêm desenvolvendo-se e se aprofundando, sem encontrar resistências suficientes para coloca-las em xeque?

As respostas à problematização acima, não se limitam aos aspectos negativos das políticas neoliberais, à destruição das instituições e regulamentações, mas devem considerar, sobretudo, que essa racionalidade não apenas destrói regras, instituições e direitos, como produz relações sociais, maneiras de viver e certas subjetividades. O neoliberalismo não se restringe à fé fanática no mercado. O que está em jogo é uma forma de existência: a forma a que as pessoas são levadas a comportarem-se, a relacionarem-se com os outros e com elas próprias. Logo, o neoliberalismo define normas de vida (DARDOT; LAVAL, 2016).

A racionalidade neoliberal impõe à vida humana um universo de competição generalizada. Assalariados são induzidos a entrarem numa espécie de luta econômica uns contra os outros, as relações sociais são ordenadas segundo o modelo de mercado e são criadas justificativas para as desigualdades sociais cada vez mais profundas. O neoliberalismo provoca metamorfismos nos indivíduos e passa a exigir que estes concebam-se e se comportem nos moldes de uma empresa. “Há quase um terço de século, essa norma de vida rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

Pode-se entender, aqui, o termo global em dois sentidos: é mundial porque é válido, de imediato, para o mundo todo e não se restringe à esfera econômica; é totalizadora ao “[...] ‘fazer o mundo’ por seu poder de integração de todas as dimensões da existência humana.”

(DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16). É uma racionalidade, estruturante da ação dos governos e dos próprios governados.

Em síntese, “O neoliberalismo pode ser definido como um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16). Esta é a regra: os setores sociais que fogem a esse preceito quase não existem. E os que existirem por mais tempo ou menos tempo serão, também, “abocanhados” ferozmente por esse sistema. À vista disso, a educação, elemento central dessa elaboração, não foge à regra, visto que, também, é regida pela lógica neoliberal. À essa reflexão, destina-se a parte seguinte deste trabalho.

Antes, porém, descreveremos, sucintamente, algumas das principais características da sociedade neoliberal, que marcam a parte mais ampla do macrossistema em que os docentes estão inseridos⁹.

3.1 Especificidades da sociedade neoliberal: caracterização do macrossistema

A retomada histórica e conceitual registrada anteriormente, possibilitou identificar sete características primordiais que compõem e regem a sociedade neoliberal como um todo, parte mais ampla do macrossistema que engloba os docentes e suas concepções, a saber: globalização, redução do Estado, livre mercado, privatização, desregulamentação, flexibilização do mercado, individualismo e meritocracia.

3.1.1 Globalização

A globalização, que tem o neoliberalismo como causa e efeito, é caracterizada pela liberação das fronteiras econômicas entre países, pela livre circulação de capitais, serviços, bens e pessoas. De acordo com Santos (2002), as interações transnacionais intensificaram-se, de maneira dramática, a partir da década de oitenta. Entre suas formas de expressão estão a desfronteirização dos sistemas de produção e das transferências financeiras, a disseminação de informações pelos meios de comunicação social em escala planetária e os deslocamentos em massa de pessoas (turistas, trabalhadores, migrantes e refugiados).

As novas interações transnacionais, em virtude da amplitude e da profundidade alcançadas no início da década de oitenta, são consideradas um ponto de ruptura, considerando-

⁹ Nessa subdivisão, algumas ideias, anteriormente abordadas, repetir-se-ão intencionalmente, com o único objetivo de ampliar o entendimento das especificidades que identificam a conjuntura das sociedades alinhadas ao sistema neoliberal.

se as formas e interesses de contato. Diferente de todas as formas anteriores de interações transfronteiriças, passou-se a viver algo novo: a globalização. Trata-se de um fenômeno multifacetado, que interliga de forma complexa as dimensões sociais, econômicas, jurídicas, políticas, culturais e religiosas (SANTOS, 2002).

Ainda conforme Santos (2002), a globalização interage de maneira complexa com as demais transformações que ocorrem, concomitantemente, em nível mundial. Entre os exemplos possíveis destas interações complexas estão o aumento das desigualdades existentes entre os países mais ricos e mais pobres, o aumento das desigualdades entre as pessoas mais ricas e mais pobres no interior de cada país, a migração massiva, os conflitos étnicos, o crime globalmente organizado, a proliferação de guerras civis, as catástrofes ambientais a emergência de novos Estados e a falência de outros.

As situações descritas anteriormente são semelhantes em diversos pontos do planeta. Emerge, portanto, uma certa sociedade mundial. Os fenômenos adquirem uma escala global/universal. Esse conjunto de acontecimentos denomina-se de globalização (ROSSATO, 2012). O que está em processo de globalização, de acordo com Romão (2000), é o capitalismo. Com ele, a reprodução do capital firma-se em escala global e com potencial cada vez maior de intervenção na vida das pessoas, sobretudo em termos produção, distribuição, circulação e consumo.

Nesse processo, o saldo das economias nacionais desconstitui-se pela ação da mobilidade de capitais, da difusão universal dos padrões de produção/consumo e por meio da pressão por uma integração direta nos mercados mundiais. Assim, grande parte da população é marginalizada e a humanidade divide-se entre ganhadores e perdedores globais (AZEVEDO, 2000).

Com o advento da globalização, os comportamentos das pessoas e a comunicação entre elas, entre povos e continentes passam a ser regidos por novas leis e formas, comparando-se ao período anterior à essa multinacionalização. Entre essas, estão a maximização dos lucros, da competitividade e da produtividade, a produção de bens cada vez mais sofisticados, a produção personalizada em massa (inserção de notícias locais em grandes noticiários, por exemplo), o emprego de alta tecnologia, a criação e disseminação de novas necessidades por meio da propaganda, a criação de constelações de empresas, a nova divisão do mundo do trabalho e o aumento da exploração da mão-de-obra e do meio ambiente (ROSSATO, 2012).

A lógica severa do mercado conduz as populações para além da desigualdade levando-as à exclusão de direitos elementares: ao trabalho, à moradia, à saúde e à educação. A questão dramática deixa de ser os baixos salários e passa a ser a destruição dos empregos. A exclusão

social radicalizada está entre os reflexos da internacionalização do mercado. Como expoentes desse contexto, constata-se o aumento da violência urbana, o crime organizado controlando territórios inteiros, o aumento do terrorismo, a ascensão de movimentos separatistas e etnicistas (AZEVEDO, 2000).

De acordo com Rossato (2012), embora pareçam invisíveis, as consequências do mundo globalizado determinam o cotidiano das pessoas. Por possuírem poder maior que os Estados, muitas empresas, cujo volume de capital é grande, influenciam as economias dependentes de forma direta. Interferem, por exemplo, na empregabilidade, no salário e na inflação. Com a absolutização da lógica de mercado, impera a lei da sobrevivência dos competentes, de acordo com as leis dele próprio.

A grande concentração do poder econômico por empresas multinacionais é uma das mais dramáticas transformações produzidas e impulsionadas pela globalização econômica neoliberal. Atualmente a convergência de poder está explícita, especialmente, no setor tecnológico, basta ver que a *Apple*, o *Google*, a *Microsoft*, o *Facebook* e a *Amazon* são algumas das empresas de tecnologia mais conhecidas e influentes do mundo. Perante o exposto, avalia Rossato (2012, p. 22): “O elemento determinante torna-se o tecnológico, e as funções se repartem pelo planeta, obedecendo à lei básica: produzir onde os salários são baixos, pesquisar onde as leis são generosas e auferir os lucros máximos onde os impostos são menores.”

3.1.2 Redução do Estado

Uma das características principais que compõem o cerne do projeto neoliberal é a redução do Estado que consiste, na prática, no Estado mínimo. O Estado, de maneira simplificada, pode ser entendido como uma entidade abstrata que toma forma a partir de sua administração, ou seja, toma forma a partir das ideias dos diferentes governos/partidos políticos que alcançam o poder.

No Estado, quando republicano e de caráter Democrático de Direito, em que a soberania popular é respeitada, existem eleições periódicas, há uma Constituição elaborada conforme a vontade popular e a garantia de direitos humanos e existe a divisão dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, independentes, harmônicos e fiscalizados entre si e, sobretudo em sociedades desiguais, possui a função maior de proteção social.

Entre todas as instituições sociais, entendidas na perspectiva neoliberal como uma criação humana para organizar interesses individuais na forma de um somatório, o neoliberalismo centra sua atenção no Estado (BIANCHETTI, 2001). A força balizadora do ideário neoliberal é de que o Estado (setor público) é o responsável pelas crises, ineficiências e

privilégios presentes em determinado território. É dessa ideia que parte a defesa de um Estado mínimo: de anular as conquistas sociais e direitos, como a estabilidade de emprego, saúde, educação, transporte público (FRIGOTTO, 2001).

O Estado, de acordo com Bianchetti (2001), passa a ser entendido como uma entidade que possui as características de uma pessoa, capaz apenas de acumular alguns (e limitados) poderes. É entendido como uma instância necessária, mas inconveniente. A assertiva defendida é a de que as ações do Estado devem limitar-se a estabelecer normas aplicáveis em situações gerais.

Conforme Frigotto (2001, p. 84), “[...] a ideia de Estado mínimo significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital.” A defesa da atuação mínima do Estado é legitimada por uma ideia muito convincente: os indivíduos devem ser livres para atuar conforme as circunstâncias, em função de seus interesses próprios (BIANCHETTI, 2001).

O mercado passa a ser defendido como protagonista da dinâmica social. “O Estado como espaço artificial de articulação das relações sociais manifesta-se através do governo da sociedade, mantendo um papel periférico na relação com o mercado, que é quem, na realidade, produz a dinâmica social.” (BIANCHETTI, 2001, p. 78). O privado (mercado), de acordo com Frigotto (2001), passa a ser sinônimo equidade, qualidade e eficiência.

Defende-se que a iniciativa privada é mais eficiente para gerar riquezas e oferecer os serviços à população quando comparada ao Estado. O Estado mínimo é concebido como um Estado reduzido em termos de função e de tamanho. Com isso, defende-se, também, que o mercado necessita de liberdade para cumprir com suas funções, conforme a cartilha neoliberal.

3.1.3 Livre Mercado

A partir do final dos anos setenta e início da década de oitenta, o neoliberalismo passou a ser interpretado ao mesmo tempo como uma ideologia e uma política econômica, sendo esta inspirada diretamente na ideologia. O mercado passa a ser identificado como uma realidade natural. Nessa perspectiva naturalista, as sociedades são capazes de alcançar crescimento, equilíbrio e estabilidade por conta própria. Com isso, as intervenções governamentais perturbariam e desregulariam esse curso espontâneo. Uma atitude abstencionista por parte do Estado passa a ser considerado o procedimento ideal (DARDOT; LAVAL, 2016).

Na perspectiva neoliberal, o Estado deve fortalecer os direitos individuais à propriedade privada, o livre funcionamento do mercado e do comércio. As empresas privadas e as iniciativas empreendedoras são consideradas fundamentais para a inovação, o desenvolvimento e a

construção de riqueza. Dessa forma, é função do Estado criar e preservar uma estrutura institucional adequada a essa prática (HARVEY, 2014).

Defende-se, portanto, o liberalismo econômico, a pouca ou nenhuma interferência do Estado na lógica de oferta e demanda. A ideia legitimadora do livre mercado é a de que as liberdades individuais só serão respeitadas e garantidas se houver, também, liberdade de mercado.

3.1.4 Privatização

A Privatização é sinônimo de desestatização. Trata-se da ação de transferir aquilo que pertence ao Estado à iniciativa privada. Com o advento do neoliberalismo, cada vez mais, assiste-se à privatização de empresas e dos serviços estatais. De acordo com Azevedo (2000), o avanço da privatização enfraquece o papel do Estado. Com isso, o mesmo perde o controle acerca do estoque monetário internacional, as receitas públicas diminuem e, gradativamente, parcelas cada vez maiores da população perdem seus direitos e mecanismos de proteção social.

A lógica privatista propõe a redução das participações financeiras do Estado na prestação de serviços, como educação, saúde, previdência, transporte e habitação e sua posterior transferência para o setor privado. As privatizações são tomadas como parte de um mercado livre, confiante na eficiência da competição, em que as ações estatais e governamentais são concebidas como improdutivas e ineficientes (TORRES, 2001).

Em contraposição, de acordo com Torres (2001), o setor privado é tomado como sinônimo de eficiência, de efetividade, de produtividade e, por conta de sua natureza menos burocrática, pode responder com maior presteza e rapidez às transformações que caracterizam a atualidade. Argumenta-se que o setor privado, portanto, é mais eficiente para cuidar de empresas e serviços quando comparado ao setor público. A retórica difundida é a de que o Estado é ineficaz e incompetente.

3.1.5 Desregulamentação

Entende-se por desregulamentação a redução das regulações estatais em diversos setores da economia. A doutrina econômica neoliberal possibilita que as empresas tenham autonomia e flexibilidade em suas decisões, ações e transações financeiras. Em última instância, a remoção ou simplificação de regras governamentais facilita e incentiva a acumulação financeira no âmbito das empresas privadas, pois não restringe a operação das forças do mercado.

Os mecanismos de flexibilização das leis que regulam a economia, conforme Torres (2001), são empregados a fim de evitar as intervenções do Estado no mundo dos negócios. De

acordo com Dardot e Laval (2016, p. 202), essa iniciativa é, sobretudo, “[...] uma nova ordenação das atividades econômicas, das relações sociais, dos comportamentos e das subjetividades.”

Conforme Dardot e Laval (2016), pode-se considerar certa ingenuidade quando lamenta-se a força do capital financeiro como oposição à força cada vez menor dos Estados. A construção de uma finança global, regida pelos princípios da concorrência generalizada, está profundamente ligada ao novo capitalismo e à ação dos Estados. A mercadorização das finanças é fruto do neoliberalismo.

3.1.6 Flexibilização do trabalho

Os discursos em torno do trabalho que permeiam a contemporaneidade constituem-se pelos imperativos do rendimento, da performance máxima, da eficiência. Insiste-se que é necessário obter o maior e melhor resultado possível, com a mínima quantidade e máxima qualidade de trabalho factível e no menor tempo e com maior produtividade presumível. É substancialmente ignorado o fato de que os esforços em busca da maior eficiência têm como consequência a liberação de tempo (MALAGUTI; CARCANHOLO; CARCANHOLO, 2000).

Ainda, de acordo com os autores citados, a exaltação dos recursos humanos mascara uma realidade em que o emprego estável e em tempo integral, ao longo dos anos e da vida ativa, torna-se privilégio para uma minoria. O que a retórica predominante denomina flexibilidade, na concretude, traduz-se aos assalariados como precariedade.

Em termos gerais, a redução e o fim da estabilidade e da segurança do trabalho são os cânones neoliberais defendidos, respeitados e que devem ser seguidos. Enfatiza-se a flexibilidade e a adaptabilidade ao mundo do trabalho. Predomina, também, o discurso do engajamento e da paixão pelo ofício assumido¹⁰. Os novos modos de trabalho, sobretudo aqueles que estão intimamente relacionados às tecnologias e ao manuseio de máquinas e sistemas, apresentam uma nova característica: trabalha-se ininterruptamente. A ação de desligar os computadores ao final do turno ou do dia não implica o desligamento das mentes envolvidas no processo. Estas, mantêm-se, constantemente, sobrecarregadas.

Em suma, a flexibilização do trabalho traduz-se em menos direitos aos trabalhadores que na atualidade, utilizando-se do eufemismo, são denominados de colaboradores.

¹⁰ Nesse sentido, não são poucos os *slogans* disseminados por profissionais, conhecidos no mundo empresarial como *coachings* (espécies de *personal trainer* mental), como este atribuído ao filósofo chinês, Confúcio (551- 479 a.C.): “Trabalhe com o que você ama e nunca mais precisará trabalhar na vida.”

3.1.7 Individualismo

Um dos expoentes da racionalidade neoliberal, fundamental à sua propagação e legitimação, conforme Dalbosco, Filho e Cesar (2022), é o obscurecimento da presença do outro. A concretização desse princípio necessita suprimir o semelhante e as noções de coletividade para que esse projeto de ocupação de vidas humanas obtenha sucesso. À vista disso, produz-se um sistema baseado na indiferença, que, por sua vez, forma subjetividades que a ele se adequam e o perpetuam.

Conforme Dardot e Laval (2016), o esfacelamento das estruturas que alicerçam o trabalho coletivo, as relações fraternas, a cooperação e, de modo geral, o suporte da construção de defesas contra a expropriação de direitos é reflexo, nos vínculos humanos, das décadas de práticas neoliberais por governantes alinhados a essa ideologia.

Instaura-se, assim, o individualismo: o “cada um por si e salve-se quem puder”. As estruturas simbólicas que sustentam a noção de coletividade são enfraquecidas, o espaço público é esvaziado e a representatividade política perde sentido. Inibe-se, também, o engajamento político ante a ideia recorrente de ações impotentes e da ausência de alternativas (DARDOT; LAVAL, 2016).

Introduz-se e se estabelece uma cultura em que cada um deve, a qualquer custo, salvar-se a si mesmo do atropelamento dinamizado pelo sistema. Para tanto, é necessário não pensar no conjunto de sujeitos denominado de “resto”. A adoção da noção de resto, exacerbada no período de vigência da pandemia de Covid-19, não é por acaso: acaba por transformar o espaço público num cenário de apropriações individualistas onde sobrevive o mais forte. O darwinismo social, imposto pelo neoliberalismo, ataca a esfera da subjetividade e destrói quaisquer laços originários mobilizadores de esforços humanos na direção da construção da solidariedade social (DALBOSCO; FILHO; CESAR, 2022).

3.1.8 Meritocracia

Um dos expoentes mais importantes para a legitimação do ideário neoliberal enquanto alternativa única e melhor ao mundo globalizado, é a disseminação, nas sociedades humanas, da lógica meritocrática. Trata-se de uma lógica raramente questionada, e, portanto, naturalizada e simbolicamente violenta. Em última instância, a retórica predominante prega que a sociedade divide-se entre vencedores e perdedores. Os critérios de divisão, nesse contexto, são o mérito e o esforço individuais e recompensados.

A meritocracia, de acordo com Zamagni (2020), é “[...] literalmente, o poder do mérito, ou seja, o princípio de organização social que fundamenta toda forma de promoção e de

atribuição do poder (atenção, o poder como potência) exclusivamente no mérito.” No contexto atual, afinal, o ideário difundido é o de que “É preciso competir, e uma sociedade moderna é aquela na qual só os melhores triunfam.” (GENTILI, 1996, p. 22).

O mérito, conforme Zamagni (2020), possui dois componentes fundamentais: o talento e o empenho. O primeiro, cada sujeito recebe na “loteria” natural. O segundo é o conjunto de esforços investidos pelos sujeitos no desenvolvimento de tarefas e atividades variadas. Ao se tratar da noção de talento, ainda, é necessário ter em conta as condições do contexto onde o sujeito está inserido, uma vez que os quocientes de inteligência dependem também de fatores socioambientais e da educação recebida.

A noção de esforço, da mesma forma, precisa ser entendida a partir de algumas variáveis, uma vez que é qualificada de acordo com a matriz cultural da sociedade em que o indivíduo cresceu, está inserido e atua. O esforço depende, também, de reconhecimento social: daquilo que a instituição/empresa concebe como meritório (ZAMAGNI, 2020).

A mesma habilidade pessoal e uma quantidade igual de esforço são avaliados de maneira diferente, a partir de diferentes contextos. Assim, conforme Zamagni (2020) o próprio criador do conceito de meritocracia (Michael Young¹¹) julga que esta não pode ser assumida enquanto critério de distribuição de poder, tanto econômico quanto político.

A meritocracia, em última instância, constituiu-se um critério de distinção/diferenciação social. Trata-se de um critério vazio da noção de justiça como equidade, que desconsidera as gigantescas desigualdades de fundo que marcam as sociedades atuais. A distinção social pautada no mérito individual nutre-se pela competição. As benesses, nesse cenário, destinam-se aos considerados melhores. É de uma injustiça extrema tratar os desiguais de forma igual e abandoná-los à própria sorte em um cenário de competição violenta.

3.2 Escola eficiente, eficaz e produtiva: educação como mercadoria

Em outra tirinha de Quino (2010), Mafalda ouve um desabafo de Manolito. O menino recebeu da professora, não pela primeira vez, o conceito de péssimo em um trabalho escolar realizado. Reflete, então, se é mesmo para isso que ele vai para a escola todos os dias. O conceito recebido, de acordo com ele, talvez se justificasse caso frequentasse a sala de aula apenas de vez em quando. Considerava inadmissível, no entanto, que a professora fizesse isso com um freguês.

¹¹ Michael Young (1915 - 2002) foi um sociólogo, político e ativista social britânico.

As relações mercadológicas, especialmente as de compra e venda, essência neoliberal, caracterizam, também, as relações humanas e estão presentes em quase todas as esferas da vida, sendo que Manolito não foge à regra: torna-se cliente da professora. As relações dos estudantes e das famílias para com a escola e para com professores, para com conhecimentos/disciplinas escolares, também, estão caracterizadas por particularidades e reflexos da racionalidade neoliberal. A narrativa que segue, mesmo que fictícia, é mais um exemplo disso.

Maria, menina de 6 anos, é filha de um empresário do ramo da construção civil e de uma advogada. Desde o mês fevereiro, frequenta o primeiro ano do ensino fundamental de uma escola privada no centro da cidade, local em que a família reside. Dentre as infâncias contemporâneas, Maria destaca-se, pois tem um padrão vida que lhe proporciona conforto financeiro e material. A menina frequenta a escola todas as tardes e, em período integral, nas segundas, quartas e sextas-feiras.

Na terça-feira pela manhã, Maria é conduzida à uma escola de inglês para potencializar seus aprendizados em língua estrangeira, pois seus pais consideram insuficientes os conhecimentos da língua inglesa disponibilizados e trabalhados na escola. Para eles o educandário está em crise e não atende às suas expectativas, considerando a formação que almejam para a filha.

Nas quintas-feiras, comparece às aulas de *ballet*. Entendem que é importante praticar atividades corporais, desenvolver as percepções estéticas e a motricidade, pois potencializa as capacidades cerebrais.

Nas sextas-feiras, à noite, Maria participa de aulas de robótica ofertadas por uma “escola” de informática (lançou o Projeto Lego que ensina os alunos a montarem seus robôs), para complementar a educação tecnológica presente no programa escolar da instituição onde a filha está matriculada. É preciso dominar os assuntos de cunho tecnológico para poder participar, digitalmente, dos avanços da sociedade. É preciso dominar tais saberes, de modo especial os relacionados à inteligência artificial, levando em consideração as reiteradas previsões futuristas.

Maria, porém, não se mostra uma criança muito disposta a tantos aprendizados que lhes são proporcionados. Evidencia dificuldades, sobretudo em relação à língua portuguesa e à matemática, que para seus pais são as disciplinas mais importantes na escola e na vida adulta. Além de todas as atividades que lhe são ofertadas, os seus genitores, para equacionar essa limitação, contratam horas de aulas particulares de reforço, nas outras noites disponíveis da semana.

A pequena, ainda, não demonstra afeto suficiente para conviver com o outro, apresenta dificuldades para socialização e não se destaca nos trabalhos em grupo, por ser carente em habilidades necessárias ao trabalho em equipe. Diante disso decidem que a filha fará psicoterapia para que a mesma tenha uma relação mais saudável consigo mesma e para com os outros.

A inquietude dos pais de Maria intensificou-se quando a professora da menina orientou-os para avaliação, diagnóstico e tratamento com profissional de fonoaudiologia, uma vez que a descendente não pronuncia corretamente a letra R e os alertou que essa limitação é um distúrbio na comunicação humana, porém solucionável.

O que há de ser a menina Maria no futuro? É preciso prepará-la, creem seus pais. Maria é um ser em desenvolvimento, é um adulto a ser preparado. Não há como parar no tempo.

O cenário descrito é uma caricatura da forma como as proposições neoliberais concretizam-se em determinados contextos educacionais. Outras iniciativas e com outras orientações teóricas são desconstruídas com narrativas falaciosas. Entende-se que o sistema capitalista atingiu seu melhor estágio e a Maria do conto (assim como as “Marias” verdadeiras) precisa aprender a conceber-se como uma empresa, a ser empreendedora de si, a ser competidora no mundo acadêmico (na escola) e, conseqüentemente, no mercado do trabalho. É fundamental que desenvolva autonomia e várias competências. O imperativo é que se torne útil. Carece que aprenda conteúdos e práticas produtivas. Necessita de outras pessoas, de professores, de instrutores prestimosos que a preparem para o futuro.

É preciso que Maria e os que estão em torno dela dediquem-se e trabalhem o suficiente para que atinja a excelência profissional. E as outras “Marias”, com outras histórias de vida, que futuro terão? Como será o porvir da “Maria” filha só da mãe; da “Maria” filha de pais desempregados; da “Maria” que tem a principal refeição do dia na escola; da “Maria” que não vê sentido algum na escola e naquilo que lhe é ensinado; das “Marias” que nada têm daquilo que a Maria da narrativa tem a seu dispor?

Todas elas, independente de seu contexto de origem ou da condição econômica precisam aprender e a empreender, a fazer de si seu próprio negócio, a desenvolverem-se ao ponto de poderem competir pelo mesmo futuro para o qual a Maria da estória está sendo preparada. Todas as “Marias” têm acesso à educação escolar (é obrigatório), todas elas têm as mesmas chances, as mesmas oportunidades, porém o mérito é o critério de distinção. “Marias”, professores, funcionários precisam ser eficientes, eficazes e produtivos na escola neoliberal.

É desde outrora que as instituições educacionais e a população em geral, são bombardeadas pela doutrina política que defende a liberdade absoluta do capitalismo e da

mínima intervenção estatal, reclamando para que o impotente sistema educacional seja reformado, que se modernize, que se adapte aos “tempos novos”.

Há que se destacar que um dos pontos centrais da concretização do ideário neoliberal no sistema educacional é a legitimação da necessidade de uma reestruturação, a partir da difusão da ideia de crise.

De acordo com Freire (1980, p. 7, grifo do autor), “Enquanto espaço social em que a educação formal, que não é toda educação, se dá, a escola na verdade não *é*, a escola *está sendo* historicamente.” A compreensão deste estar sendo, no entanto, não pode ocorrer sem a compreensão da sociedade em que a instituição escolar se insere. A educação formal vivenciada na escola é um subsistema, uma parte de um sistema maior.

Brandão (1981), entende que a educação é uma prática social que tem por finalidade o desenvolvimento da pessoa humana no que tange aos saberes que compõem uma cultura. Assim, os sujeitos são formados de acordo com as exigências da sociedade da qual fazem parte em determinado momento histórico. Desse modo, cada sociedade cria e impõe o tipo de educação de que necessita para perpetuar-se.

Comumente constata-se apelos mediáticos para mudanças na escola, justificando que a mesma está em crise. No entanto, Freire (1980, p. 07) adverte que: “[...] enquanto categoria abstrata, instituição em si, portadora de uma natureza imutável da qual se diga é boa, é má, a escola não existe. Daí também que não seja a escola que se encontra em crise, como astuta e ingenuamente se insiste em apregoar.”

Desde a década de oitenta, com a propagação e legitimação do amplo projeto neoliberal, a humanidade como um todo encontra-se em estado quase permanente de crise (SANTOS, 2020). A existência de uma crise permanente, por si só, expressa uma contradição. No sentido etimológico, crises são excepcionais/passageiras, acabam por originar um melhor estado das coisas e podem ser explicadas pelos fatores que as provocam. No momento em que se torna permanente, porém, a crise transforma-se em causa e serve de explicação: a crise financeira, por exemplo, legitima os cortes nas políticas sociais e, nomeadamente, nas políticas educacionais. Sem que suas verdadeiras causas sejam questionadas, a crise permanente cumpre com seu objetivo: o de não ser resolvida (SANTOS, 2020).

Nesse contexto, a crise da escola é abordada como se existisse desconectada dos contextos histórico-social, político e econômico da sociedade concreta em que se insere e onde atua (FREIRE, 1980). Trata-se da temática da crise “[...] como se ela pudesse ser decifrada sem a inteligência de como o poder, nesta ou naquela sociedade, se vem constituindo, a serviço de quem e desservindo a quem, em favor de que e contra que.” (FREIRE, 1980, p. 7).

A escola, de acordo com Laval (2004), enfrenta uma crise que é, sobretudo, de legitimidade. As críticas sociológicas e políticas evidenciaram sua face oculta, de seleção social e de submissão dos sujeitos à ordem estabelecida. Do lado neoliberal, advém os ataques pela via do discurso de ineficácia diante do desemprego e da necessidade de modernização. Assim, o discurso progressista da escola republicana é acusado de ser um mito inútil e a emancipação pelo conhecimento, herança do Iluminismo, passa a ser tratada como uma ideia obsoleta.

Trata-se de uma crise que se apresenta de múltiplas formas e se faz ver na perda dos benefícios simbólicos e das vantagens materiais da profissão docente, bem como na constatação de que a promessa neoliberal da meritocracia harmoniosa, com a massificação escolar, não se concretizou. As escolas que recebem as classes populares tiveram suas dificuldades agravadas por políticas que marginalizaram grandes frações da população (LAVALL, 2004).

A monopolização da ideologia neoliberal nos discursos e nas dinâmicas reformadores, conforme Laval (2004), é uma das principais transformações que têm impactado o campo educativo nas últimas décadas. O principal discurso presente nas discussões acerca da educação, reclama a necessidade de reforma. Entretanto, faz-se necessário pensar que tipo de escola tem sido construída a partir dessa reforma arrogada e a que tipo de sociedade tais mudanças servem e se destinam.

De acordo com Bueno (2003), o esvaziamento da educação pública é a face mais visível do processo de neoliberalização da educação. À medida que a lógica mercantil invade a totalidade das esferas sociais e relações humanas, a própria defesa da escola pública torna-se enormemente mais complexa (GENTILI, 2001).

A ofensiva neoliberal contra a escola pública, conforme Gentili (2001), é concretizada mediante a implementação de políticas e de estratégias diversas que esfacelam a lógica do sentido a partir do qual a escola faz-se compreensível para as maiorias. O neoliberalismo, para impor suas políticas antidemocráticas e seus princípios mercadológicos no âmbito educacional, precisa desintegrar culturalmente, também, a própria possibilidade de existência do direito à educação enquanto direito social. Para isso, esse sistema necessita dissolver, também, o aparato institucional que tenha potencial para garantir a concretização do direito à escolarização.

É fato que a escola precisa de mudanças. Conforme Laval (2004), tais mudanças precisam até ser radicais em certos pontos. No entanto, é necessário distinguir cuidadosamente as lógicas de transformação. Uma delas, que permeia os tempos presentes e se concretiza a cada dia mais, nega o princípio fundamental da educação pública: a apropriação, por todos os estudantes, das formas simbólicas e dos conhecimentos necessários para pensar certo, conforme afirmou Paulo Freire (2020).

Para triunfar, o neoliberalismo precisa quebrar a lógica mediante a qual os princípios de direito e de democracia são compreendidos. Portanto, cria-se um marco simbólico e cultural que redefine tais princípios. Esses, são reduzidos a mera formulação discursiva, vazia de referências de justiça e de igualdade/equidade (GENTILI, 2001). O esvaziamento de termos relevantes à humanidade e sua redução a formulações discursivas vazias é um dos alicerces das reformas propostas à educação pela elite neoliberal e “dá notícias” do tipo de sociedade a que se destinam: uma sociedade destituída de direitos e de justiça, alicerçada em ideais inquestionáveis pelos defensores do sistema dominante.

Conforme Gentili (2001), os ataques direcionados pelo neoliberalismo à escola pública ocorrem a partir de estratégias privatizantes, por meio da aplicação de políticas de descentralização autoritária e de reforma cultural. Assim, de acordo com Laval (2004), a lógica de transformação, que vem sendo concretizada no campo educativo, sugere/impõe e busca legitimar aprendizados voltados à satisfação do interesse privado e das necessidades das empresas. É necessário que sejam educados/formados (quicá adestrados) sujeitos dóceis às referidas necessidades e o interesse fundante desta lógica é que a escola sirva aos interesses e desejos empresariais.

A crise educacional, de acordo com Gentili (1996), é entendida pelos neoliberais como uma crise de produtividade, eficiência e eficácia. Não se trata, portanto, de dificuldades em termos de quantidade, universalização e extensão. A crise, nessa perspectiva, é tomada como sendo oriunda da expansão desordenada do sistema educacional: a ampliação do acesso teria ocorrido de forma demasiadamente acelerada e sem garantia de uma distribuição eficiente do serviço.

Trata-se então, fundamentalmente, de uma crise de qualidade. As práticas pedagógicas e a gestão das escolas são consideradas responsáveis pela irrelevante qualidade nas instituições escolares. Os mecanismos de exclusão, nessa lógica, também resultam da ineficácia da escola e da incompetência dos que nela atuam. Não significa, portanto, uma crise de democratização, mas de uma crise gerencial. A democratização da escola dependeria, inexoravelmente, da realização de uma reforma administrativa profunda, pautada em mecanismos capazes de regular sua eficiência, eficácia e produtividade. Melhor dizendo, capazes de regular a qualidade educacional (GENTILI, 1996).

O argumento central construído pelos tecnocratas neoliberais é o de que “[...] não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, [...] falta uma melhor distribuição dos recursos existentes.” (GENTILI, 1996, p. 19).

Trata-se de uma política de reforma cultural que pretende apagar, do horizonte ideológico das sociedades, qualquer possibilidade de uma educação pública democrática e de qualidade para as maiorias. O neoliberalismo precisa, sobretudo, despolitizar a educação atribuindo-lhe um novo significado: o de mercadoria (GENTILI, 2001). Garante-se, assim, o “[...] triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas.” (GENTILI, 2001, p. 245).

Os incentivos governamentais à iniciativa privada no setor educacional não são uma face única do movimento de privatização que caracteriza o processo de neoliberalização da educação. As práticas educativas têm passado, também, por processos de mercantilização interna cuja face mais exacerbada é a implantação dos princípios da qualidade total em educação (BUENO, 2003).

O princípio da qualidade total em educação, de acordo com Bueno (2003), pode ser definido como a transferência, para o âmbito da educação formal, das concepções e práticas de qualidade empregadas por grandes empresas dos países centrais. A partir deste ideário, tais concepções devem ser tomadas como referência, também, pelos professores, pois devem aprender sobre qualidade educacional com empresários ou participar de treinamentos específicos, divulgados como cursos de formação.

O argumento central empregado para a defesa da qualidade total em educação é o de que ela possibilita atender, de maneira eficiente, os desejos e as necessidades dos alunos (concebidos como clientes) e das suas famílias. Com isso, seria possível, também, antecipar as necessidades do futuro e satisfazê-las no presente (BUENO, 2003). Dois elementos, importantes à concretização da lógica neoliberal em educação, sobressaem-se nessa concepção: qualidade e futuro.

Um pensamento político, social, econômico que se mostra preocupado com as liberdades individuais (em nível macro), inquieto e apreensivo com a qualidade da educação e com a preparação dos estudantes para o futuro é, de fato, muito convincente para a população em geral. A grandiosidade dos termos, associada ao esvaziamento de seus sentidos originais e à legitimação proporcionada pelas mídias, esconde a violência simbólica contida em seu cerne e em suas ações e a legitima: instaura-se na consciência coletiva a ideia de que as “coisas” são e acontecem, naturalmente, assim.

As dimensões discursivas que configuram a retórica neoliberal possibilitam a elaboração de diagnósticos que dão origem a uma série de medidas políticas que devem, de acordo essa perspectiva, operar uma reforma profunda no sistema escolar das sociedades contemporâneas. A elite neoliberal possui uma forma particular de pensar e projetar políticas

educacionais cujo reflexo principal é a produção de intensas dinâmicas de exclusão social (GENTILI, 1996). Defendem, por meio da reforma gerencial, modificar substantivamente as práticas pedagógicas de modo a torná-las mais eficientes, reestruturar o sistema a fim de flexibilizar a oferta educacional, promover uma mudança cultural profunda nas estratégias de gestão (guiadas pelos princípios da qualidade total da excelência); reestruturar o perfil e as ações dos professores de modo a requalificá-los e implementar uma ampla reforma curricular (GENTILI, 1996).

Segundo os defensores do neoliberalismo, a crise explica-se, substancialmente, pela ineficiência do Estado em gerenciar as políticas públicas. Discursam que educação vai mal porque foi profundamente estatizada. Nesse sentido, que permite compreender a crise de qualidade que marca as instituições escolares é a ausência de um mercado educacional expressivo. Construir o referido mercado foi/é/será o grande compromisso assumido evidenciado nas políticas neoliberais para a educação. O dinamismo e a flexibilidade desse mercado seriam as únicas alternativas para garantir a eficiência e eficácia dos serviços oferecidos, atuando em contraposição ao sistema escolar estatal, rígido, incapaz e ineficaz.

A abordagem neoliberal em relação à educação, portanto, descentra-a dos ideais de cidadania e da emancipação do sujeito. Enfatiza-se a ideologia da liberdade de consumo, do empreendedorismo, da inovação... O reducionismo, nessa perspectiva, delimita de maneira antecipada os conteúdos culturais que deverão ser “consumidos” e conseqüentemente, rejeita qualquer outra visão de mundo diferente daquela pré-definida (BUENO, 2003).

A liberdade dos clientes no mercado de bens e serviços educacionais, de acordo com Bueno (2003), ao ser tomada como um princípio inquestionavelmente válido, passa a justificar a privatização e o discurso da qualidade total, que tem como objetivo latente suprimir, das consciências dos indivíduos, qualquer possibilidade de transcender o imediato.

A grande estratégia neoliberal para a educação é transferi-la da esfera pública para a de mercado. Dessa forma, é destituída do seu caráter de direito e a educação passa a ser reduzida à condição de propriedade, bem de mercado. A noção de cidadania (em que se baseia a concepção universal e universalizante de direitos humanos) é reconceitualizada por meio da valorização dos comportamentos e ações do indivíduo enquanto proprietário, comprador/conquistador de bens e mercadorias, entre as quais a educação. O modelo de ser humano proposto pelo neoliberalismo é o de cidadão privatizado: o de consumidor (GENTILI, 1996).

O ideário neoliberal, conforme Frigotto (2001), impõe a fragmentação do sistema educacional e do processo de conhecimento escolar, por meio de categorias discursivas como

qualidade total, formação polivalente, flexibilidade, autonomia e descentralização. À perspectiva fragmentária do mercado, sobretudo no campo educacional, soma-se o estilhaçamento dos conhecimentos e processos educacionais e prezam pela particularidade, pelo subjetivismo, pelo local, pelo fortuito e pelo acaso. A possibilidade da construção de uma concepção/ação de universalidade é coibida, reprimida, como por exemplo, relacionada ao conhecimento, à cultura, à política.

A crise educacional possui, de acordo com a retórica neoliberal, alguns culpados/responsáveis diretos e indiretos. Entre os principais está o Estado assistencialista e as organizações institucionais que protegem os direitos sociais dos trabalhadores e lutam por eles: os sindicatos. A existência de movimentos organizados em nome da defesa de um interesse geral impossibilitaria o desenvolvimento dos mecanismos de competição individual. Entre os grandes responsáveis, portanto, pela referida crise, estão os sindicatos dos professores e todos os movimentos defensores do direito a uma escola pública de qualidade (GENTILI, 1996).

Para os neoliberais, por conseguinte, as iniciativas e/ou práticas estatais, planejadas, centralizadas e monopolizada pelo Estado, impediriam e travariam as liberdades individuais, que entendem como a melhor estratégia para estabelecer e garantir um sistema baseado em critérios essencialmente meritocráticos. Os mecanismos fundamentais para a garantia da eficiência e da eficácia dos serviços oferecidos, portanto, são a “[...] a competição interna e o desenvolvimento de um sistema de prêmios e castigos com base no mérito e no esforço individual dos atores envolvidos na atividade educacional.” (GENTILI, 1996, p. 19).

As intenções neoliberais para com a educação (Estado mínimo e a quase extinção de movimentos sindicais), quando concretizadas, não foram/são capazes de findar a crise que, conforme os defensores desse sistema, perdura há décadas. Estrategicamente, a culpa pelo insucesso escolar desloca-se para os profissionais da área. A retórica passa a disseminar a ideia de que a sociedade aceitou como natural o improdutivo sistema de intervenção estatal. Logo, conforme Gentili (1996, p. 22), “[...] os pobres são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; [...] os pais pelo rendimento escolar de seus filhos; os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais. O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive o êxito e o fracasso social.”

De acordo com Silva (2001), a retórica neoliberal afirma garantir tanto o acesso igualitário ao mercado educacional quanto às liberdades de um consumidor apto a fazer escolhas racionais. Com as atuais desigualdades de acesso a recursos materiais e culturais, no entanto, é utópico imaginar que os diferentes grupos sociais tenham a mesma facilidade de

acesso a esse mercado. Trata-se de um mercado regulado pela posse ou falta de recursos e instrumentos de poder, que, portanto, produz maior desigualdade social e educacional.

Por outro lado, a própria concepção de um consumidor racional e individualista é um mito, uma vez que sua suposta soberania é limitada pelas contingências do seu posicionamento na conjuntura social e econômica. Supor que haja uma escolha livre e racional significa apenas diminuir as chances dos sujeitos que estão mal posicionados para fazê-la. Os bem posicionados seguirão fazendo escolhas ditas racionais e livres. Em todo caso, produzir-se-á ainda mais desigualdades e discrepâncias gerais na sociedade. Dessa forma, a eficiência e a produtividade dos sistemas educacionais podem até aumentar. É necessário que se questione, no entanto, a quem serve esse aumento de produtividade e eficiência (SILVA, 2001).

No processo de mercantilização da educação, conforme Silva (2001), impera uma forte pressão para que escolas e universidades voltem suas práticas educativas às necessidades da indústria e do comércio. Critica-se a educação institucional existente, culpabilizando-a de ser ineficiente e inadequada em relação às exigências do trabalho em diversos setores, como nos serviços, na indústria e no comércio, situação, esta, que, irrefutavelmente, não pode ser negada. No entanto, os parâmetros/critérios eleitos como referência para a avaliação da situação educacional atual e para o encaminhamento de soluções propostas, não são problematizados.

Conforme Gentili (1996), existe um consenso estratégico construído entre governantes, intelectuais conservadores e tecnocratas acerca das estratégias a serem empregadas no enfrentamento à crise educacional. O referido consenso decorre do diagnóstico comum acerca das causas da referida crise (ineficiência do Estado e movimentos organizados) que, inclusive, está firmado em nível internacional. As organizações internacionais, entre as quais o Banco Mundial, desempenha um papel central em avigorar esse entendimento, sendo que, os intelectuais transnacionalizados, unem-se a essas organizações. Esse consenso possui regularidades e objetivos que, articulados, atribuem coerência e legitimidade às reformas educacionais neoliberais. Para isso reconhece-se, sobretudo, duas necessidades fundamentais: a primeira, é a necessidade do estabelecimento e aprimoramento de mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos sistemas educacionais, na esfera ampla dos sistemas, bem como, no interior das instituições; segunda, a necessidade de articulação e subordinação da produção educacional às necessidades e exigências do mercado de trabalho (GENTILI, 1996).

É importante destacar que ao priorizar, sobremaneira, o tema da qualidade, como o centro do debate educacional, implica em desviar e em desvirtuar a reflexão política acerca das causas das injustiças e das desigualdades, que tendem a perpetuarem-se ao passo que os

excluídos são impedidos da tomada de consciência acerca do fato de que a suposta ausência de qualidade na qual estão imersos deve-se ao excesso de qualidade dos outros (GENTILI, 1996).

A emergência da temática da qualidade educacional, tão relevante ao ideário neoliberal, impulsionou a criação e disseminação dos mecanismos de avaliação em larga escala, em nível nacional e internacional. Defende-se, afinal, que por meio das avaliações seria possível medir a referida qualidade e determinar seus padrões. A propagação dos testes em larga escala, expoentes da neoliberalização da educação, relaciona-se, também, às determinações e influências exercidas pelas organizações internacionais nos sistemas educacionais dos países em geral.

As avaliações em larga escala e os dados gerados, constituíram-se num dos principais modos de regulação da educação na atualidade, a partir da difusão do propósito neoliberal de reforma. A próxima seção destina-se à contextualização e às reflexões acerca desta temática. As avaliações, seus fundamentos, reflexos e expoentes, integram o exossistema em que os docentes, em exercício, estão inseridos.

4 AVALIAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO NO EXOSSISTEMA: APONTAMENTOS ACERCA DA REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE

Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?

Paulo Freire

O exossistema, de acordo com Bronfenbrenner (2011), é constituído pelos processos, ligações e relações que ocorrem entre dois ou mais contextos, sendo que, entre os quais ao menos um não contém, de maneira imediata, o sujeito em desenvolvimento. Ainda que não contenha o docente (como sujeito em desenvolvimento) de maneira imediata, o referido contexto contém eventos que influenciam os contextos imediatos, dos quais o docente faz parte.

A forma como a organização e os processos de regulação dos sistemas educativos vêm ocorrendo, as influências externas advindas da ação das organizações internacionais, os efeitos regulatórios e indutores de políticas educacionais dos mecanismos de avaliação em larga escala, a divulgação e legitimação dos dados oriundos das avaliações pelas mídias e a responsabilização docente, embora não ocorram no espaço escolar, exercem significativas influências nas escolas.

Tais elementos, portanto, compõem o exossistema em que os docentes estão inseridos na atualidade. Esta seção destina-se à reflexão acerca dos elementos pontuados acima.

4.1 O Estado, a sociedade, a educação e as políticas públicas e educacionais: entrelaçando conceitos

O tema referente à origem do Estado é complexo e debatido por vários entendedores, especialistas de diferentes áreas, como por exemplo: da Filosofia, da História, da Sociologia e das Ciências Políticas. Existem inúmeros pressupostos teóricos e correntes de pensamento que investigaram/ investigam, examinaram/ examinam os diferentes aspectos desse processo. E livros de História Geral dão conta de que o processo de introdução do Estado, enquanto poder político centralizado, não ocorreu de forma uniforme em todas as sociedades.

A teoria mais apregoada em relação à constituição e à ação do Estado refere-se a do contrato social, enraizada na Filosofia Política Clássica, elaborada pelos pensadores Thomas Hobbes (1588 - 1679), John Locke (1632 - 1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712 -1778). Para

descrever, mesmo que sucintamente, a origem, o conceito, a função do Estado nesta elaboração, parte-se de afirmações rousseauianas.

A teoria do contrato social defende que o governo e as leis são concebidos mediante um contrato, sem coação, portanto voluntário, entre indivíduos com o objetivo de proteger os direitos individuais, promover o bem-estar social e garantir a segurança.

O Estado (poder político centralizado) institui-se a partir do estabelecimento de um contrato social, para superar um estado de vida ameaçador e ameaçado, que predominava nos primórdios da vida humana em sociedade. Diante disso, fez-se necessário modificar o modo da vida em sociedade (ROUSSEAU, 2013). Ainda, conforme Rousseau (2013, p. 27), foi essencial “[...] encontrar uma forma de associação que defenda com toda a força comum a pessoa e os bens de cada associado [...]”.

A partir de um ato de associação, ao invés de prevalecer a individualidade de cada um dos indivíduos contratantes, Rousseau (2023, p. 28) propôs “[...] um corpo moral e coletivo composto de tantos membros quantos são os votos da assembleia, o qual recebe, desse mesmo ato, sua unidade, seu eu comum (*moi*), sua vida e sua vontade.” Construir-se-ia assim, uma pessoa pública formada pela união de todas as outras.

A referida pessoa pública, conforme Rousseau (2013, p. 28), “[...] recebeu outrora o nome de cidade, e agora recebe o de república ou de corpo político, o qual é chamado por seus membros de Estado”. Seus associados “[...] recebem coletivamente o nome de povo, e se chamam, em particular, cidadãos, como participantes da autoridade soberana, e súditos, posto que submissos às leis do Estado.” (ROUSSEAU, 2013, p. 28).

O Estado, portanto, é uma estrutura organizacional e política instituída por contrato social e por pacto político, legitimando um governo. Por meio do contrato, o povo cede parte de sua liberdade ao Estado para que este mantenha certa ordem e garanta a concretização dos seus direitos e deveres. Por meio da ação estatal, assegura-se o funcionamento civilizado de uma sociedade (PEREIRA, 1995).

Conforme Pereira (1995), na ciência política o conceito de Estado é impreciso. São comuns as mesclagens conceituais entre Estado e governo ou estado e regime político/sistema econômico. O Estado é, fundamentalmente, uma parte da sociedade, uma estrutura política e organizacional. Tal estrutura sobrepõe-se à sociedade e, concomitantemente, faz parte dela. “[...] é o aparelho com a capacidade de legislar e tributar sobre a população de um determinado território.” (PEREIRA, 1995, p. 90). O Estado, portanto, toma forma a partir de seus governos, legitimamente instituídos.

O aparelho do Estado estrutura-se pela elite governamental, pela burocracia e pelas forças militar e policial. O Estado inclui todo o sistema constitucional e legal que regula a população que integra o território sob sua jurisdição. A referida população adquire caráter de povo, tornando-se detentora de cidadania e, assim, a população/povo organiza-se como sociedade civil (PEREIRA, 1995).

A sociedade civil é constituída por classes sociais distintas e por grupos diversos que possuem diferentes (ou nenhum) acesso ao poder político. Trata-se do povo, do conjunto de cidadãos, organizado de acordo com o poder de cada indivíduo e de cada grupo social (PEREIRA, 1995).

Em sociedades capitalistas e neoliberais, como as que se apresentam na atualidade, triunfam desigualdades. Os diferentes grupos e os próprios indivíduos, são marcados por desigualdades múltiplas. Para além das disparidades de classes, figuram muitos outros critérios por meio dos quais os indivíduos sentem-se mais ou menos desiguais com relação aos seus semelhantes (DUBET, 2020).

Uma das manifestações da ação estatal é a elaboração e execução de políticas públicas. Essas políticas, geridas e mantidas pelo Estado, constituem um conjunto de ações, que em suma são programas e alterações de normativas destinadas à infraestrutura, à saúde, à educação, ao transporte, à segurança e a outros serviços, essenciais à população. No contexto de um Estado democrático, todas as alterações da legislação passam pelo crivo das políticas públicas (SOUZA, 2006).

Não existe, conforme Souza (2006), uma única definição ou uma significação melhor para o entendimento da política pública. A globalidade de aspectos que a constitui, no entanto, pode ser entendida como o campo do conhecimento que visa colocar o governo em ação, analisar as ações governamentais e, quando necessário, propor mudanças para as referidas ações. O campo das políticas públicas, também, visa compreender o porquê de as ações governamentais terem tomado determinado rumo, ao invés de outro.

As políticas públicas são entendidas como o governo em exercício, por meio de programas, projetos e outras formas de agir. Os processos de formulação das políticas públicas traduzem os propósitos dos governos em programas e ações destinados às mudanças pretendidas para o mundo real (SOUZA, 2006).

Uma das maneiras de entender em que consiste uma política pública, de acordo com Oliveira (2010), é pensar individualmente os termos que compõem a própria expressão. Política é uma palavra de origem grega, vem de *politikó*, que expressa a participação dos indivíduos livres nas decisões acerca dos rumos da cidade, a *pólis*. Pública é um termo de origem latina,

vem de *publica* e se traduz em povo, do povo. Portanto, do ponto de vista etimológico, política pública refere-se à participação do povo nas decisões que afetam os rumos da cidade, de forma direta ou indireta.

Toda política pública, em última instância, implica transformação social. A referida transformação, no entanto, não necessariamente tem impactos unicamente positivos. As políticas públicas neoliberais, concretizadas pelo Estado mínimo, exemplificam essa situação, pois relegam grupos sociais à exclusão.

Entre o conjunto de políticas públicas implementadas pelo Estado na sociedade, estão as políticas públicas educacionais. Essas, de acordo com Saviani (2012), dizem respeito às decisões do poder público em relação à educação. Em determinado contexto em que as políticas públicas concretizam as ações do Estado na sociedade que integra seu território, a educação torna-se fundamental para viabilizá-las e para que os indivíduos as reconheçam como autênticas.

A educação, de acordo com Brandão (1981), é definida como uma prática social, tal como a saúde pública, a comunicação social e o serviço militar, resguardando suas particularidades. Enquanto prática social, a educação tem por finalidade o desenvolvimento humano, considerando os saberes existentes em uma cultura. A prática educativa, portanto, não é neutra, visto que a ação educativa é uma ação política, pois tem objetivos a serem concretizados. Ressalta-se que não existe uma única forma ou único modelo de educação.

O vocábulo Educação, conforme Ecco (2018), é complexo. Trata-se de um termo que induz a muitos sentidos, significados e conceitos. Refere-se, para alguns, ao trabalho desenvolvido em âmbito institucional: na escola e na universidade, por exemplo. O conceito, dessa forma, é reduzido ao processo de ensino e aprendizagem. Para outros, refere-se ao nível de cortesia, civilidade e socialização manifestada por determinado sujeito. Assim, o entendimento do termo limita-se às subjetividades individuais.

A palavra educação evidencia sua ambiguidade, também, quando considerada sua origem etimológica. O vocábulo é derivado de dois verbos latinos: *educare* e *educere*. Ambos possuem significados distintos. *Educare* significa criar, ensinar, treinar. Refere-se a conduzir o sujeito do ponto onde está para onde deseja chegar. Trata-se da ação docente sobre o discente, a fim de desenvolvê-lo mental e moralmente e prepará-lo, pela instrução sistemática, para sua inserção na sociedade. Nessa perspectiva, o processo educativo possui conotação exógena: de fora para dentro. O estudante é concebido como receptáculo de informações e orientações fornecidas pelo docente. A relação pedagógica centra-se no ensinar (ECCO, 2018).

Educere, diferentemente, significa fazer nascer, extrair, provocar, promover o surgimento. Trata-se de um processo que se dá de dentro para fora, centra-se no desenvolvimento das potencialidades do indivíduo. Nessa derivação, o verbo educar possui conotação puericêntrica. Assim, a iniciativa, no processo educacional, cabe mais ao educando do que ao educador. A preocupação maior na relação pedagógica, neste caso, configura-se no aprender, mais do que no ensinar. O educando é concebido como um ser de possibilidades (ECCO, 2018).

Portanto, conforme Ecco (2018), não existe apenas uma educação. Existem educações. No tocante à educação formal, identifica-se diferentes tendências pedagógicas¹² possíveis de verificação em salas de aula no exercício da docência.

Ainda considerando o significado etimológico da palavra educação, cabe destacar que do *Educare* deriva a definição de educação bancária e do *Educere*, a educação libertadora, conforme termos grafados por Paulo Freire. A primeira, no exercício do educar, oprime, aliena e desumaniza. A segunda, prima pela humanização, a conscientização e a autonomia dos educandos. Trata-se de um processo pedagógico interativo, relacional e dialógico. Diante disso, portanto a atualização constante, o modificar-se, o refazer-se, o complementar-se, o Ser-Mais não exclui a possibilidade, mesmo que paradoxal, de Ser-Menos (ECCO, 2018).

O Estado utiliza-se da educação, como ferramenta, para a regulação do território sob sua jurisdição. Nesse sentido, Brandão (1981) pontua que cada sociedade, em determinado momento histórico de seu desenvolvimento, possui uma educação que é, como que, imposta aos indivíduos que a compõe. Com isso, é um tanto ilusório pensar que é possível escolher a forma como as crianças serão educadas. O tipo regulador vigente não permite escolhas livres de influências advindas do contexto mais amplo.

As políticas educacionais, no que tange ao Estado brasileiro, avançaram, historicamente, a passos lentos. Esse fato pode ser evidenciado, sobretudo, ao analisar as Constituições Federais (CFs) que, pelo caráter de lei geral e maior do país, reverberam na legislação, nas políticas e nas tomadas de decisões em relação à concretização das políticas educacionais.

4.1.1 Da Constituição de 1988 à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996: as diferentes faces da educação brasileira

¹² As Tendências Pedagógicas foram classificadas por Libâneo (1984) em Liberais e Progressistas. As tendências relativas à Pedagogia Liberal são denominadas de: Tradicional; Renovada progressivista; Renovada não-diretiva e Tecnicista. As tendências referentes à Pedagogia progressista são reconhecidas como: Libertadora; Libertária e Crítico-social dos conteúdos.

A amplitude e significância atribuída à educação nas cartas magnas brasileiras evidencia a importância a ela atribuída ao longo do tempo. As primeiras constituições, de 1824 e 1891, trazem pouquíssimas referências à educação, evidenciando a mínima relevância desta para a sociedade da época. Posteriormente, frente ao contexto de ampliação do acesso à escola, o número de artigos que abordam a temática cresce significativamente e de maneira contínua. O fato pode ser percebido quando analisadas as CFs de 1934, 1937, 1946, 1967 e, sobretudo, de 1988, atualmente em vigência (VIEIRA, 2007).

Entre o caráter reduzido e despreocupado da carta de 1824 e a diversidade de temas e o amplo espaço ocupado na constituição de 1988, as CFs evidenciam o interessante caminho percorrido pela educação brasileira. As cartas magnas, de acordo com Vieira (2007), estão intrincadas aos contextos nos quais foram produzidas e expressam as forças que perpassam a produção das políticas públicas produzidas pelo Estado em cada época. É possível notar a sintonia entre as expectativas estatais no que tange à organização da sociedade sob sua jurisdição e os conteúdos/expectativas educacionais nos textos das sete constituições, vigentes em seu tempo.

No que concerne à educação, a constituição de 1988 é a mais extensa entre todas já gestadas. A temática é abordada em relação aos seus mais diversos conteúdos e trata das especificidades de todos os seus níveis e modalidades (VIEIRA, 2007). No documento, a organização da educação nacional é detalhada em dez artigos: do art. 205 ao art. 214 (BRASIL, 1988).

A CF atualmente em vigência, em seu art. 22, afirma ser competência privativa da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1988). Com este alicerce, em 20 de dezembro de 1996, exatamente trinta e cinco anos depois do início da vigência de sua primeira versão, foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Trata-se da lei maior da educação no Brasil, situada imediatamente abaixo da CF. Seus noventa e dois artigos (BRASIL, 1996) definem “[...] as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira” (SAVIANI, 1988, p. 2). Ao longo de nove títulos, a lei versa sobre a educação nacional, seus princípios e fins, o direito à educação e o dever de educar, os níveis e modalidades de educação e ensino, os profissionais da educação, os recursos financeiros e as disposições gerais e transitórias (BRASIL, 1996).

A fixação de diretrizes para a educação de uma nação, tal como ocorre da LDB, consiste no estabelecimento de princípios e parâmetros que norteiam os rumos que o Estado, representado por seu atual governo, deseja dar ao país. Com isso, o documento explicita as

concepções de homem, sociedade e educação que permeiam esse processo. Estas concepções são encontradas nos primeiros títulos da lei, referentes aos fins da educação, ao direito e dever de educar, ao sistema de educação e sua normatização e gestão (SAVIANI, 1999).

Tal qual ocorreu com a primeira LDB - Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961- as leis que regiam a educação no país tinham origem no poder executivo. Tanto, que costumavam receber o nome da autoridade de quem partia a iniciativa. No entanto, a gestação da nova LDB ocorreu em contexto distinto: sua origem partiu na iniciativa da comunidade educacional. Tratava-se de uma proposta que visava fixar uma nova organização nacional da educação, orgânica e coerente (SAVIANI, 2016).

Tal projeto, tendo entrado na Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, passou por diversas alterações ao longo da tramitação. Com a aprovação da Câmara e da Comissão de Educação do Senado, tem-se uma manobra que modifica os rumos da lei: o projeto é substituído por outro, induzido pelo Ministério da Educação. Este segundo resultou na nova LDB, distante da comunidade educacional e de suas aspirações e próxima dos princípios neoliberais (SAVIANI, 2016).

A orientação neoliberal adotada pelo governo brasileiro na época da promulgação da nova LDB caracterizou-se por políticas educacionais inconsistentes, que combinavam uma retórica na qual a educação era tomada como aspecto fundamental ao desenvolvimento do país e ações que reduziram os investimentos e incentivaram a interferência da iniciativa privada na área, visando a transferência de responsabilidade (SAVIANI, 1999).

O contexto acima descrito, e seus desdobramentos até os dias atuais, caracteriza-se pelas narrativas da Nova Gestão Pública (NGP). A NGP, denominada gerencialismo, pode ser entendida como o modo de gestão empresarial que, a partir da reforma do Estado, repercute nas políticas sociais e reorienta as práticas de gestão da educação, alicerçando-as na eficiência, na eficácia e na produtividade (SUDBRACK; FONSECA, 2021).

A defesa do gerencialismo no setor público, de acordo com Sudbrack e Fonseca (2021), data do início da década de oitenta e se difunde com a expansão da globalização da economia. Trata-se de um fenômeno global, paralelo à Reforma Educacional Global. A referida reforma expandiu-se mundialmente por meio do endurecimento da competição entre nações e legitimou-se mediante os resultados padronizados obtidos a partir das avaliações estandardizadas, cujo objetivo é a comparação entre os países.

4.2 A globalização e a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação: influências na reestruturação dos sistemas educacionais

A globalização, como causa e efeito do neoliberalismo, cria um novo cenário na organização político-econômica do mundo. Vários aspectos caracterizam esse contexto, porém dois destacam-se. O primeiro, relaciona-se com o fato de que o processo de globalização passa a incluir, virtualmente, todas as nações do mundo em processo alicerçado no modo capitalista de produção. O referido processo é inicialmente econômico, mas se estende à cultura e à política. O segundo, é o fato de que, neste contexto, não triunfa uma nação específica, mas o próprio sistema (DALE, 2004).

A complexidade desse quadro, conforme Bsantos (2016), desloca a dimensão da ação dos estados nacionais, sobretudo na definição de seus próprios rumos. Aspectos históricos e culturais locais/nacionais perdem espaço, progressivamente, para os tópicos da agenda advinda da necessidade de integração global. Ainda que o formato e a direção da política estejam sob domínio do próprio estado nacional, existem aspectos que tensionam esse poder, entre eles cita-se a definição da agenda (entendida como os objetos/assuntos em torno dos quais as decisões serão tomadas) em torno da qual as decisões serão tomadas.

A globalização tem deslocado a definição da agenda da esfera nacional para a global. Dessa forma, as decisões tomadas pelos estados nacionais acerca da forma e da direção da política são pautadas em uma agenda que, se não imposta, é grandemente influenciada externamente, em âmbito supranacional (SOUZA, 2016).

Dale (2005) aponta que a referida agenda possui a economia como cerne. Nesta lógica, um elemento fundamental é o protagonismo crescente da chamada Economia do Conhecimento (EC) na definição de políticas, entre as quais as políticas educacionais. A EC compreende a educação/conhecimento como produto negociável. Assim, da mesma forma que todo produto e serviço, os de cunho educacional e de inovação intelectual, podem ser negociados/comercializados/exportados com taxas significativas de retorno.

No entanto, a EC não se apresenta de maneira uníssona. As organizações internacionais (Banco Mundial, OCDE), por exemplo, concebem-na de maneiras distintas. A educação, enquanto aparato estatal, e as ações políticas concretizadas em seu âmbito, é concretizada no cotidiano escolar, e não no cumprimento vertical e linear de determinações governamentais, isto é, por vezes, as determinações governamentais não surtem o efeito esperado pelo Estado. A concretização de tais determinações é dependente de uma complexa rede de contextos, atores e seus posicionamentos (DALE, 2005).

Decorre desse contexto, conforme Dale (2004), a existência de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE). Esta teoria possui a globalização como condição primeira, uma vez que se concretiza a partir da ação de “[...] forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstroem as relações entre as nações.” (DALE, 2004, p. 423).

Conforme Dale (2004), a globalização tem diversas implicações no campo educativo. Tais implicações não se restringem a um único país, uma vez que a influência se traduz, em última instância, em uma espécie de governança global. A economia, conforme a teoria da AGEE, é a grande protagonista no quadro da regulação e da definição de políticas em âmbito nacional e internacional. No entanto, as políticas e instituições educacionais não se transformam na mesma velocidade e direção que a economia.

Busca-se, conforme Dale (2004), manter o sistema capitalista mais do que qualquer outro conjunto de valores. Portanto, a globalização equivale ao conjunto de dispositivos político-econômicos utilizados para a organização de uma economia global. Com isso, novas formas de governança supranacional assumiram níveis de autoridade nunca antes vistos. Tais formas supranacionais de governação concretizam-se por meio da ação das Organizações Internacionais (OIs), como a UNESCO, o Banco Mundial e a OCDE.

De acordo com Souza (2016), as OIs definidoras da agenda educacional possuem alguns interesses principais. Entre estes, está a estandardização da educação: são fixadas normas de desempenho a fim de, supostamente, melhorar os resultados educacionais. A compreensão da educação, assim, reduz-se aos resultados em testes padronizados. O foco da referida padronização está nos conceitos de numeracia e letramento.

Numeracia e letramento, assim como outros termos anteriormente abordados, nesta lógica, esvaziam-se de seu sentido original: o de mobilizar conhecimentos matemáticos e de língua materna, de maneira crítica e autônoma, em situações (escolares ou cotidianas) onde a referida mobilização faz-se necessária, sobretudo na compreensão da realidade. O apreço das OIs pelos dois termos relaciona-se ao fato de que sua conceituação permite uma aproximação com a dimensão do fazer: ambos passam a ser entendidos como a capacidade de mobilização de conhecimentos para a resolução de problemas na vida cotidiana e no mundo do trabalho.

Entre os interesses das OIs definidoras da agenda educacional, ainda, está o estabelecimento de padrões de baixo risco para o alcance das metas de aprendizagem. Com isso, define-se um padrão de investimento mínimo com certa garantia de retorno. Outra afeição das OIs é a utilização dos modos de gestão empresarial no âmbito educativo. Por fim, figura entre os principais interesses a adoção de políticas de *accountability* (responsabilização de

docentes e instituições, prestação de contas) vinculadas às avaliações de desempenho (SOUZA, 2016).

De acordo com Souza (2016), considerando a abordagem acima, está quem questão a própria concepção de educação. Esta, tem sido simplificada a um currículo estandardizado, focado sobretudo em língua materna e matemática, com testagem de resultados por meio de processos padronizados, pautado em uma gestão cujo a centralidade são os resultados, tensionando a redefinição da função docente, tudo isso no alicerce de um padrão mínimo de funcionamento educacional.

A grande prioridade da agenda internacional é o estabelecimento e legitimação de mecanismos de gestão por meio dos resultados. São estabelecidos resultados mensuráveis que, em última instância, induzem procedimentos mediante os quais é possível alcançá-los. A teoria da AGEE, apesar de, conforme Souza (2016), apresentar alguns limites (subestimar a importância dos diferentes desenvolvimentos regionais, assumir a existência de certa homogeneidade mundial e resumir tudo ao neoliberalismo), é de importância fundamental para a compreensão dos modos/mecanismos de regulação da educação na atualidade.

Encontra-se suporte teórico para a compreensão desse contexto, também, em Pierre Bourdieu (1930-2002), filósofo de formação, fundamentalmente na noção bourdieusiana de arbitrário cultural, que de acordo com Cláudio e Maria Alice Nogueira (2002), está relacionada à noção antropológica de cultura, de acordo com a qual nenhuma cultura pode ser, objetivamente, considerada superior a nenhuma outra.

Assim, os valores que orientam comportamentos e atitudes de determinado grupo não são fundamentados em nenhuma razão objetiva ou universal. Logo, são arbitrários. No entanto, apesar de casuais são vividos como se fossem os únicos legítimos e possíveis. Comparativamente, isso ocorre, também, com os sistemas escolares: a cultura transmitida pela escola não é objetivamente superior a nenhuma outra, mas é reconhecida como a única legítima e universalmente válida (NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M. A., 2022).

De acordo com Cláudio e Maria Alice Nogueira (2002), Bourdieu evidencia que em uma sociedade de classes, em que prevalece a desigualdade, a capacidade de legitimação de um arbitrário cultural está diretamente relacionada à força que possui a classe social que o alicerça. Logo, a cultura escolar socialmente legitimada é a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes. São elas, e o ideário que as constitui, as responsáveis pela definição dos conhecimentos e habilidades considerados essenciais para o contexto social atual. O arbitrário cultural que alicerça os conhecimentos e estruturas educacionais/escolares é o das classes dominantes.

4.3 A influência das organizações internacionais na educação escolar

A definição bourdieusiana do arbitrário cultural, dos conhecimentos que valem mais, conforme Sudbrack e Fonseca (2021), assim como a concretização da AGEE, estão relacionadas à ação dos organismos/organizações internacionais no campo educativo. Antes de iniciar à descrição de como estruturam-se, atualmente, os processos de regulação da educação, apresentaremos, sucintamente, quais são as principais OIs que têm interferido/interferem na definição dos rumos dos sistemas educativos na atualidade.

4.3.1 O Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM)

O reordenamento político global e as crises globais que se estabeleceram no período pós-guerra e permaneceram no período da guerra fria atribuíram aos organismos internacionais a função de agentes fiscalizadores e instâncias de suporte às relações entre os interesses internos (econômicos e sociais) dos Estados nacionais e o desenvolvimento mundial, criando-se uma condição de subordinação e dependência a esses OIs.

Com as economias devastadas pela segunda guerra mundial e a ascensão do keynesianismo, conforme Bendrath e Gomes (2011), as crises globais e o estabelecimento de uma nova ordem mundial deram origem às discussões acerca da criação de organismos internacionais capazes, de alguma forma, de regular as atividades econômicas das nações oferecendo-as financiamentos e auxílio técnico para a reconstrução de países impactados pela guerra.

Em 1944, durante a conferência de *Bretton Woods*, estabeleceu-se a criação do FMI e do BM. A atuação das duas instituições foi decisiva para a consolidação do capitalismo e a retomada do crescimento econômico, estagnado pela segunda guerra mundial. Os auxílios concedidos aos países destinaram-se a investimentos de infraestrutura e industrialização. Esse cenário forçou os países a reduzirem as políticas sociais pois a necessidade relevante, nos centros urbanos, foi a de mão de obra (BENDRATH; GOMES, 2011).

O cenário global pós-guerra, considerando seu reordenamento político, provocou mudanças em todas as áreas da sociedade, entre as quais a da educação, que passou a ocupar um espaço central na construção do novo ideário social. É na década de oitenta que, de acordo com Bendrath e Gomes (2011), as atuações do Banco Mundial e do FMI começam a influenciar, de maneira direta, as políticas internas dos países devedores. Tem-se um cenário de crise mundial, com grande endividamento dos países mais pobres. A atuação desses dois organismos, neste cenário, constou de condicionar os empréstimos à adequação da economia dos estados

nacionais por meio de ajustes estruturais estabelecidos por essas duas instituições/bancos. Assim, as atuações do B Mundial e do FMI ganharam força.

Conforme Silva (2002), a partir de 1980, o FMI e o Banco Mundial firmaram acordos e passaram a agir de modo cruzado e estabelecendo condicionalidades a fim de coibir riscos e desequilíbrios para manter o sistema financeiro em ordem e segurança. A fim de alcançar as metas de cobrança da dívida externa, alcançar empréstimos lucrativos e monitorar as moedas, as duas OIs passaram a exigir dos governos nacionais que fossem realizados ajustes estruturais e reformas socioeducacionais.

Os empréstimos passaram a ser condicionados ao cumprimento dos ajustes anteriormente abordados. Tais instituições, portanto, prescreveram e impuseram determinadas condições aos governos locais, objetivando reduzir suas ações políticas e econômicas. Os países, nesse contexto, foram pressionados a adquirir tais comportamentos para serem merecedores dos empréstimos (SILVA, 2002).

Tendo em vista seu contexto de criação e seus meios/condicionalidades de ação, a seguir, está a definição atribuída pelo governo federal brasileiro às duas OIs.

O FMI é entendido como

[...] uma organização composta por 190 países e que possui, de acordo com seu Convênio Constitutivo, os objetivos de promover a cooperação monetária internacional; facilitar a expansão e o crescimento equilibrado do comércio internacional, contribuindo para a promoção e manutenção de níveis de emprego e de renda real e para o desenvolvimento dos recursos produtivos; promover a estabilidade cambial; auxiliar no estabelecimento de um sistema multilateral de pagamentos; e disponibilizar recursos a países membros que estejam passando por dificuldades em seu balanço de pagamentos. Visando a alcançar essas finalidades, o FMI atua em três vertentes: supervisão econômica, oferta de liquidez e assistência técnica. (BRASIL, 2021, s. p.).

Quanto ao Banco Mundial, o site do Ministério da Educação (MEC) o apresenta como uma agência especializada independente do Sistema das Nações Unidas, considerada

[...] a maior fonte global de assistência para o desenvolvimento e atua como uma cooperativa de países, que disponibiliza seus recursos financeiros, o seu pessoal altamente treinado e a sua ampla base de conhecimentos para apoiar os esforços das nações em desenvolvimento para atingir um crescimento duradouro, sustentável e equitativo. O objetivo principal é a redução da pobreza e das desigualdades. O Banco Mundial é parceiro do Brasil há mais de 60 anos, e já apoiou o Governo brasileiro, estados e municípios em mais de 430 financiamentos. Anualmente, são realizados novos financiamentos, em áreas como gestão pública, infraestrutura, desenvolvimento urbano, educação, saúde e meio ambiente. (BRASIL, 2018).

4.3.2 A Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)

A necessidade de estabelecimento de uma relação de cooperação direta e geral de todos os países do mundo, culminou na criação, em 1945, da Organização das Nações Unidas (ONU). Naquele ano, na cidade de São Francisco, na Califórnia (EUA), com a presença de 50 países, foi elaborada a Carta das Nações Unidas que, definitivamente, criou a ONU. Essa organização foi constituída a fim de atuar como promotora da paz e da igualdade entre as nações.

A ONU lançou, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos. A declaração foi assinada por seus países membros e enumera os direitos de todos os seres humanos, independentemente de nacionalidade ou origem. A declaração, composta por trinta artigos que versam sobre questões de justiça e direito, é considerada um dos maiores marcos do século XX.

O artigo XXVI da declaração trata da educação como direito inalienável de todo indivíduo. É a partir dele que surge, posteriormente, a tendência da democratização do acesso à escola. De acordo com o referido artigo

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ONU,1948).

De acordo com Bendrath e Gomes (2011), a redução do sentido de educação ao termo instrução, bem como, ao objetivo de garantir o acesso gratuito aos níveis elementares e o acesso pelo critério meritocrático aos níveis mais elevados, evidenciam o alinhamento da instituição ao ideário neoliberal, pautado na livre concorrência entre sujeitos como forma de crescimento e avanço social. A ONU, como representação dos interesses supranacionais, confere aos estados membros, o papel de legitimar suas decisões.

Entre as agências especializadas da ONU, está a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). A agência tem sede em Paris e foi fundada, em 1946, a fim de garantir a paz a partir da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando os países-membros na busca de soluções para problemas sociais que impactam o desenvolvimento mundial (BRASIL, 2018).

As áreas de atuação da UNESCO são a educação, as ciências naturais, as ciências humanas e sociais, a cultura, a comunicação e a informação. A instituição desenvolve projetos de cooperação técnica em parceria com os governos (união, estados e municípios), com a sociedade civil e a iniciativa privada. Também, auxilia/interfere na formulação de políticas públicas a fim de que estejam em sintonia com as metas acordadas entre as nações que compõe enquanto membros (BRASIL, 2018).

As atividades da UNESCO no Brasil iniciaram em 1972, amparadas pela retórica da defesa de uma educação de qualidade para todos e da defesa/promoção do desenvolvimento humano e social (BRASIL, 2018). A partir de 1990, a UNESCO passou a implementar metas para a educação. Assim, em última instância, força os estados nacionais a adequarem os modelos de seus sistemas educacionais a um determinado padrão (BENDRATH; GOMES, 2011).

A principal diretriz da UNESCO para a educação é ajudar seus países membros a atingir as metas mundiais de qualidade e educação para todos. A instituição é provedora de acompanhamento técnico e apoio na implementação de políticas educacionais nacionais. Seu foco é a disseminação da concepção de educação enquanto valor estratégico, a ser utilizado no desenvolvimento social e econômico das nações.

4.3.3 A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)

A OCDE, de acordo com Araújo e Rosa (2022), foi criada em 1961, no contexto pós Segunda Guerra Mundial para, por meio do Plano Marshall, coordenar e arbitrar a reconstrução dos países devastados pelo confronto. De acordo com Da Silva, Silva e Ferreira (2022), as ações da OCDE, nesse contexto, objetivavam assegurar o crescimento da produção, a construção de marcos regulatórios para a capacitação de pessoal nas áreas tecnológicas e científicas e a criação de mecanismos para o destravamento de barreiras e liberação do comércio entre países.

A organização possui sede em Paris e atua sob a liderança dos Estados Unidos. Nas décadas seguintes à sua criação, adquiriu poder econômico, jurídico e político internacional e passou a atuar como formuladora de políticas para a ampliação da estabilidade e a consolidação do modelo econômico liberal: direcionado ao crescimento econômico das nações desenvolvidas e a regulação das políticas públicas, fundamentalmente da política educacional (DA SILVA; SILVA; FERREIRA, 2022).

Para operar, conforme Da Silva, Silva e Ferreira (2022), a OCDE conta uma gigantesca estrutura organizacional, composta de técnicos e especialistas, grupos de trabalho, fóruns, centros, agências, escritórios, departamentos e comitês. Sua Diretoria de Educação foi criada

em 1970. Em 2012, a OCDE criou sua Diretoria de Educação e Habilidades, composta de *expert staff* (pessoal especializado), cujo propósito foi/é tornar a educação pública um serviço à disposição da exploração do mercado privado. Assim, a referida organização adquire o papel de banco de dados, alcança o poder de prescrição de uma política global para a educação dos países-membros e parceiros-chave.

Foi, de acordo com Teodoro (2022), com a ascensão do neoliberalismo nos anos 1980 que a OCDE passou por mudanças fundamentais em suas formas de ação. A partir de então, foi criando novos e cada vez mais complexos modos de regulação as políticas públicas educacionais. Desenvolveu uma suposta expertise em estatísticas voltadas para a medição da eficiência das escolas, por meio da avaliação de algumas aprendizagens dos estudantes.

Era necessário, no entanto, concretizar a referida medição no plano internacional. A principal dificuldade encontrada pela OCDE estava em como fazê-lo na grande diversidade de currículos nacionais orientando a formação dos estudantes e da gigantesca diversidade de contextos culturais. A adoção do conceito de literacia, com ampla utilização em alguns de seus países membros (no Canadá, por exemplo), foi o recurso que permitiu a OCDE justificar/legitimar a suposta superação dessa limitação. Com isso, foi possível construir o mais eficaz de seus instrumentos regulatórios: o PISA (TEODORO, 2022).

Segundo Teodoro (2022, p. 49), “Nesse contexto, o poder da OCDE passa a ir além do já importante papel de configurar a agenda global para a educação.” Já atuante na economia, no comércio, no mercado financeiro e na política industrial, por meio de inquéritos de dados, publicações e programas, relatórios estatísticos e avaliação por pares, essa organização passou a conceber a educação como um nicho estratégico fundamental a ser explorado pelos capitais financeiros e mercantis (DA SILVA; SILVA; FERREIRA, 2022).

Trata-se, conforme Sudbrack e Fonseca (2021), de uma organização sofisticada, que tem aprimorado sua influência, também, pela literatura que produz para a veiculação de seus discursos. Nesse campo, destaca-se como uma das maiores editoras do mundo, tornando-se cientificamente credível. Os materiais/documentos por ela gerados (livros, textos, bases de dados) podem ser acessados por gestores, pesquisadores e consumidores como um todo. A OCDE, tendo consciência da sua influência, monitora, por meio de levantamentos, seus impactos nas políticas educativas dos países.

Composta, atualmente, de 38 países membros, a OCDE também possui nações consideradas parceiros-chave, entre as quais o Brasil (junto com África do Sul, China, Índia e Indonésia). O Brasil recebeu, em janeiro de 2022, um convite oficial da OCDE para poder

negociar a entrada na organização (G1, 2022). No cenário atual, ocorreu uma lenta tramitação nacional acerca do assunto.

4.4 A regulação da educação: multiplicidade de níveis, atores e fontes

A gestão, formulação e implementação de políticas educacionais são, desde sempre, influenciadas por decisões tomadas em diferentes níveis político-administrativos. Dessa forma, a análise e compreensão das decisões concretizadas em determinado estado nacional requer considerar as diversas instâncias de influência que antecedem e sucedem o ministério da educação (BARROSO, 2018).

Barroso (2005), amparado pela revisão e reflexão acerca da multiplicidade de significados que circundam o conceito de regulação, atribui a este uma definição. Enquanto modo de coordenação dos sistemas educativos, a regulação pode ser entendida como um processo que constitui todo e qualquer sistema e que tem por função principal assegurar, ao mesmo tempo, seu equilíbrio, coerência e transformação.

Assim, o processo de regulação não compreende apenas a produção de regras e orientações para o funcionamento do sistema educativo, mas, com elas, o ajustamento e reajustamento das ações dos diversos atores que o compõem, em função destas mesmas regras. O sistema educativo é um sistema complexo, composto por uma pluralidade fontes, finalidades e modalidades de regulação, uma vez que os atores envolvidos são diversos e, também, são diversas suas posições, interesses e estratégias (BARROSO, 2005).

A regulação da educação, dessa forma, não é um processo único, previsível e automático. Não resulta de um controle direto, de uma regra aplicada sobre a ação dos sujeitos regulados, mas de um processo composto (BARROSO, 2005). Antunes e Sá (2010), na senda de diversos estudos, apontam que a regulação dos sistemas educativos ocorre por meio de um conjunto de mecanismos definidores de regras e de padrões para o funcionamento das instituições. Por meio desses, objetiva-se a harmonia de comportamentos individuais e coletivos. A mediação de conflitos e a redução das distorções que ameaçam a coesão social, também, figuram entre de objetivos da regulação.

Ao analisar as mudanças que ocorrem nos processos de regulação das políticas educacionais em Portugal, Barroso (2006) evidencia a existência de três níveis principais de regulação que, embora diferentes, são complementares. O primeiro dos referidos níveis é a regulação transnacional.

A regulação transnacional é definida por Barroso (2006) como um conjunto de instrumentos, normas e discursos, traduzidos/concretizados em técnicas, procedimentos e materiais diversos, que circulam e são produzidos nos fóruns de consulta e decisão internacionais no âmbito da educação. O referido conjunto de instrumentos é tomado/utilizado pelos atores nacionais (gestores, funcionários, especialistas) como obrigação ou possibilidade de legitimação ao adotarem ou proporem decisões no âmbito de seus próprios sistemas educativos.

A regulação transnacional tem sua origem nos países centrais (entre os quais estão Estados Unidos, Reino Unido, Portugal e França) e faz parte do sistema de dependências criado a partir dos efeitos da globalização e constituído pelos países periféricos ou semiperiféricos (BARROSO, 2006). De acordo com Sudbrack e Fonseca (2021), trata-se de um mecanismo que, ao ser empreendido, conduz as nações à desigualdade e à dominação.

O segundo nível de regulação, descrito por Barroso (2006), é a regulação nacional. Neste nível, trata-se do modo como o estado nacional e sua administração (as autoridades públicas) controlam e influenciam o sistema educativo. É, portanto, a forma como os governos orientam/induzem, por meio de injunções, normas e constrangimentos, o contexto de ação dos diversos atores sociais atuantes no campo educativo e, com isso, influenciam também seus resultados.

A regulação nacional caracteriza-se, na atualidade, por novos modos de regulação, originados a partir dos efeitos da regulação transnacional. É deste contexto que resulta a diminuição do poder decisivo no interior das nações (BARROSO, 2006). Conforme Sudbrack e Fonseca (2021), com a maior interdependência e competitividade entre países, efeitos da globalização, concretiza-se a redução dos atores nacionais nos espaços de decisão.

A microrregulação local é, conforme Barroso (2006), o terceiro e último nível de regulação. Trata-se de um nível que resulta do jogo de estratégias, ações e negociações que envolve diversos atores e a partir do qual as normas referentes à regulação nacional são ajustadas e/ou reajustadas a nível local. Esse reajuste, por vezes, pode ocorrer de modo não intencional. A micro regulação local “[...] remete para formas institucionalizadas de intervenção do Estado e da sua administração na coordenação do sistema educativo.” (BARROSO, 2006, p. 56).

Os três níveis, acima abordados, constituem a modalidade formal de regulação, resultante das relações entre o sistema educativo e os demais sistemas sociais. Existem, no entanto, ainda outras formas mais sutis e informais, capazes, igualmente, de operar efeitos reguladores transnacionais. Trata-se dos programas de cooperação, apoio, desenvolvimento e

investigação que têm origem nos organismos internacionais (UNESCO, BM, OCDE). Propondo/impondo diagnósticos, metodologias, técnicas e soluções de maneira uniforme, as OIs acabam, assim, por constituir um pronto-a-vestir (BARROSO, 2006).

Os estados nacionais, diante da necessidade de resolução de problemas no campo educativo, utilizam-se dos diagnósticos e receitas prontas para apoiar e legitimar sua tomada de decisão (BARROSO, 2006). Dessa forma, apesar de atuar como fonte primordial de regulação no quadro do sistema público de ensino, frente à diversidade de fontes e modos de regulação, o estado nacional não é a única fonte e nem, por vezes, a mais decisiva nos resultados finais. O sistema educativo está sujeito a múltiplas regulações. Sua coordenação, equilíbrio e transformação resultam de vários dispositivos reguladores: de uma multirregulação (BARROSO, 2005).

A natureza e o significado de regulação, de acordo com Dale (2005), foram passando por modificações ao longo do tempo. Sua forma inicial, determinada por regras (normas, orientações, recursos, políticas, *inputs*) fornecidas/impostas de forma direta aos sistemas educativos, transformou-se ao longo do tempo em uma forma de regulação determinada por objetivos. Esta, atuava *a posteriori* (do efeito para a causa), fundamentada na necessidade de certas realizações (*outputs*) dos sistemas.

Atualmente, de acordo com Dale (2005), esta mudança alcançou outro patamar. A base da regulação, agora, reside dos resultados (*outcomes*) determinados para os sistemas educativos. A agenda supranacional, globalmente estruturada para a educação e a formação, parte desta mais nova forma de regulação. As avaliações em larga escola, entre as quais o PISA, ilustram o mecanismo de regulação e controle a partir dos resultados.

Nesse contexto, de acordo com Sudbrack e Fonseca (2021), a regulação supranacional opera mediante a veiculação de uma retórica que apresenta os gestores/atores nacionais como solucionadores de problemas: os decisores que governam por meio do monitoramento. As avaliações, assim, passam a protagonizar o quadro das políticas educacionais como quem quer “[...] prestar-se a todas as respostas.” (SUDBRACK; FONSECA, 2021, p. 3), galvanizando-se, também, como a grande narrativa do planejamento educacional.

4.5 A avaliação em larga escola: a protagonista no quadro das políticas educacionais

As organizações internacionais, fundamentalmente a OCDE por meio do PISA, conforme abordado anteriormente, integram o nível transnacional da regulação dos sistemas educativos e fazem parte de seu processo de multirregulação. Nesse contexto, a avaliação,

enquanto possibilidade de medição dos resultados alcançados pelos sistemas, amealha protagonismo. Conforme Sudbrack e Fonseca (2021), quer prestar-se a todas as respostas.

De acordo com Perrenoud (1999), a avaliação é uma invenção que nasceu junto com as escolas do século XVII. Sua legitimação ocorreu ao passo em que se deu a expansão, no século XIX, dos sistemas de ensino em massa. Com isso, a avaliação tornou-se indissociável da escolarização obrigatória.

Avaliar, nessa conjuntura, consiste, fundamentalmente, na criação de mecanismos de excelência. A ação avaliativa privilegia certos modos de estar em sala de aula, na escola e no mundo. Trata-se de um mecanismo que também serve para eleger determinado modelo de estudante: um sujeito a ser considerado o ideal/referência para todos os demais. Este modelo, para alguns, deve constituir sujeitos amigáveis e dóceis. Para outros, deve formar sujeitos imaginativos e autônomos (PERRENOUD, 1999). Na esteira das reflexões registradas anteriormente e considerando o contexto educacional atual, é necessário considerar que o modelo de estudante almejado pelos atuais modos e moldes regulatórios é aquele que o autor caracteriza como dócil e amigável, podendo-se acrescentar ainda como característica, empreendedor de si.

As noções de êxito e fracasso escolar, frutos da legitimação da avaliação, são construídas em função das exigências manifestadas pelos avaliadores: pelos professores, em sala de aula; pelas instâncias governamentais, nos níveis municipal, estadual e nacional e pelas organizações internacionais, na esfera supranacional (PERRENOUD, 1999).

As normas de excelência e as práticas de avaliação desempenham um papel crucial na transformação das desigualdades presentes no domínio de saberes e competências: as desigualdades são transformadas em classificações e, depois, em julgamentos de fracasso ou êxito. Sem a existência de normas de excelência, não existem êxitos e fracassos declarados. Sem êxitos e fracassos declarados, não há seleção e nem desigualdades no acesso às habilitações e diplomas socialmente valorizados (PERRENOUD, 1999).

Para além da avaliação da aprendizagem no âmbito da sala de aula, tais fundamentos, também, alicerçam os mecanismos de avaliação em larga escala. O grande interesse demonstrado por essa avaliação, a partir da década de oitenta, sobretudo por parte dos governos neoliberais e neoconservadores, pode ser traduzido pela expressão Estado Avaliador. A expressão significa que os estados nacionais passaram a adotar um *ethos* competitivo e neodarwinista, que admite a lógica do mercado e importa, para o domínio público, os modos privados de gestão: sua ênfase passa a residir nos resultados e produtos educacionais (AFONSO, 2000).

Com a disseminação da ideologia neoliberal, de acordo com Afonso (2000), os mecanismos de avaliação foram utilizados também como um instrumento para a redução das responsabilidades e compromissos do Estado. A avaliação passou a servir como instrumento de desregulação social e metamorfoseou-se numa forma de introdução da lógica de mercado na esfera estatal e da educação pública. A avaliação enquanto mecanismo de regulação e, concomitantemente, de desregulação, é uma das expressões mais características da chamada nova direita.

Com a desresponsabilização estatal, a responsabilização pelo mau desempenho dos sistemas educativos nas avaliações passou a ser atribuída às escolas, aos próprios estudantes e, sobretudo, aos docentes. Tais modelos de responsabilização passaram a condicionar, também, os modos de avaliação que servem à verificação dos resultados dos sistemas educativos (AFONSO, 2000).

De acordo com Afonso (2010), entre seus muitos outros objetivos e funções, a avaliação é utilizada como mecanismo e condição para o desenvolvimento dos processos de prestação de contas e responsabilização (*accountability*). A prestação de contas é concebida como explicação e justificação do que é feito no âmbito da educação escolar, do como e porque é feito e implica, também, no desenvolvimento e aprimoramento de formas e processos avaliativos e/ou autoavaliação.

Nesse contexto, mais do que nunca os educadores desenvolvem seu fazer em meio a grandes pressões e demandas fortemente contraditórias. Os docentes são obrigados a prestar contas, concomitantemente, para diversas instâncias hierárquicas: ao ministério da educação, às equipes gestoras que lhes são superiores, aos seus pares e supervisores, aos estudantes e suas famílias, à comunidade educativa e à sociedade como um todo (AFONSO, 2010).

Conforme Afonso (2000), a exigência de comprovação das aquisições acadêmicas, do nível de conhecimento dos estudantes e a preparação a que estes são submetidos para demonstrá-las não significa, necessariamente, uma aprendizagem real e efetiva. A aprendizagem, tal qual ocorre na realidade, dificilmente pode ser analisada e comprovada por meio de critérios e indicadores que costumam alicerçar modelos de prestação de contas baseados na ideologia do mercado e em estruturas burocráticas de administração.

Em termos de política educacional, vive-se uma época em que se objetiva conciliar o Estado Avaliador e sua preocupação para com a imposição de um currículo nacional comum e o controle dos resultados dos sistemas educativos com a filosofia do mercado: a diversificação da oferta e competição entre escolas e sistemas. A avaliação é o vetor fundamental desse processo. Sem resultados educacionais tornados mensuráveis, medidos e, posteriormente,

tornados públicos, não seria possível estabelecer um sistema credível de responsabilização e competição (AFONSO, 2000).

A pretensão das instâncias de gestão educacional em atingir, nos sistemas educativos, os princípios da qualidade total conduz, em determinadas e diversas condições, a um severo controle das instituições escolares. Os já raros espaços de relativa autonomia são praticamente anulados (AFONSO, 2000).

A diminuição das despesas públicas, característica da implementação dos princípios da qualidade total em educação, conforme Afonso (2010), exige não só a adoção de uma cultura gerencialista no setor público, mas, fundamentalmente, a criação de sofisticados mecanismos de controle e responsabilização. A avaliação é um pré-requisito para a implementação dos referidos mecanismos.

Os mecanismos de avaliação em larga escala, de acordo com Werle (2010), concretizam-se por meio das ações de agências tecnicamente especializadas em testes e medidas. São procedimentos amplos e extensivos, que abrangem a suposta totalidade de um sistema de ensino, ainda que desconsiderando os lugares e sujeitos que compõem os seus critérios de exclusão (WERLE, 2010).

De acordo com Teodoro (2011), tais avaliações são desenvolvidas no intuito de fornecer evidências para a ação dos governos, embora remetam para segundo plano a contextualização dos processos de aprendizagem e questões relacionadas à participação e aos debates democráticos. Concebem, conforme Sudbrack e Fonseca (2021), os gestores como solucionadores de problemas, que governam com e por meio dos resultados.

O principal objetivo dos mecanismos de avaliação em larga escala é acompanhar a efetividade ou não efetividade das políticas educacionais implantadas para a educação básica, e, acrescenta-se, o ensino superior. Isso, por meio de testes aplicados aos estudantes. No entanto, as autoras apontam que os pressupostos e fatos históricos, políticos, éticos e filosóficos desse corpo de avaliações evidenciam a inexistência de sua aparente objetividade e neutralidade (WELTER; WERLE, 2021). Sudbrack e Cocco (2014) contribuem com a definição ao abordarem a avaliação de larga escala enquanto possibilidade de aferição dos resultados dos investimentos destinados à área da educação bem como enquanto uma ferramenta de controle e regulação.

De acordo com Oliveira (2020), as avaliações de largo espectro passaram a ser desenvolvidas de maneira ampla na região latino-americana a partir das reformas educacionais que marcaram a década de noventa. Desde então, atuam como mecanismo de regulação dos sistemas educacionais. A avaliação é o elemento central da regulação. Os indicadores

fornecidos influenciam o estabelecimento de metas de gestão, no financiamento da educação e, em última instância, determinam e induzem currículos.

As avaliações, de acordo com Gatti (2013), tornaram-se o carro-chefe das políticas educacionais, sobretudo em nível federal. Isso indica que a perspectiva produtivista de educação vem acentuando-se e sinaliza a vinculação do país às pressões dos organismos internacionais, especialmente àqueles que oferecem diversos tipos de financiamento ao Brasil. O modelo gerencialista, que permeia as reformas educacionais no mundo globalizado, tem seu foco nos resultados/dados advindos do desempenho escolar dos estudantes. Às escolas, nesse contexto, cabe mostrar eficiência e eficácia no manejo curricular.

Os principais mecanismos de avaliação em larga escala implementados no Brasil são o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, para o ensino superior, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). As médias de desempenho dos estudantes no SAEB, aliadas às taxas de abandono e reprovação constatadas por meio do Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): o índice varia de 0 a 10 e possibilita que, por meio da análise de resultados sintéticos, sejam traçadas metas em torno da qualidade educacional dos sistemas. Para além destes, no campo internacional, tem-se o PISA.

4.6 O PISA: definições e problematizações

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é elaborado e organizado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Trata-se de um mecanismo de avaliação em larga escala cujos testes são aplicados em nível mundial, na gama crescente de países que compõem a OCDE e em nações convidadas. O Brasil, apesar de recentemente ter recebido um convite para ingresso na organização, participa do PISA como país convidado desde a sua primeira edição, no ano 2000.

O exame avalia os estudantes de 15 anos, trienalmente, em três conjuntos genéricos de competências que chama de letramentos: letramento em leitura, em matemática e em ciências. A cada três anos, uma das áreas cognitivas/letramentos é o domínio principal das provas: a maior parte dos itens, aproximadamente a metade, está centrada nesta área. Com base no desempenho dos estudantes nas áreas é que são gerados os famosos *rankings* mundiais. O desempenho dos estudantes no PISA é tomado como sinônimo de qualidade educacional.

A definição própria do certame traz que “O Pisa avalia até que ponto os alunos de 15 anos de idade, próximos ao final da escolarização obrigatória, adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a plena participação da vida social e econômica.” (BRASIL, 2020, p. 17). Ainda, os instrumentos seriam capazes de fornecer três tipos de resultados: indicadores que podem fornecer um perfil básico das habilidades e dos conhecimentos dos estudantes, indicadores que derivam de questionários e mostram como tais habilidades relacionam-se às variáveis educacionais, sociais, econômicas e demográficas e tendências que monitoram os sistemas educativos ao longo do tempo.

O PISA possui algumas características muito particulares, como a ausência de contextualização. As mesmas questões são aplicadas no mundo todo, e todas as diferenças socioculturais e de organização/fluxo dos sistemas de ensino são ignoradas. Outro ponto é que os testes são aplicados em computador. Assim, os critérios de exclusão permitem que o exame não seja aplicado em contextos particulares, como as escolas rurais, indígenas e quilombolas, e naquelas escolas onde existem limitações logísticas e operacionais (BRASIL, 2020). Dessa forma, as realidades mais desiguais sequer participam da avaliação.

Além disso, o foco do PISA não são as disciplinas curriculares. Conforme a retórica do próprio certame, “O Pisa não apenas avalia se os estudantes conseguem reproduzir conhecimentos, mas também até que ponto eles conseguem extrapolar o que aprenderam e aplicar esses conhecimentos em situações não familiares, tanto no contexto escolar como fora dele.” (BRASIL, 2020, p. 17). Expressões como vida real e futuro permeiam os discursos do empreendimento.

Conforme Bart e Daunay (2018), o PISA se atribui duas missões principais: medir as competências adquiridas pelos estudantes de quinze anos nas áreas consideradas exigências do futuro profissional bem como interpretar e publicar o conjunto de dados obtido, objetivando, assim, que os Estados o tenham como alicerce para a criação/recriação de políticas educacionais.

O certame, de acordo com Carvalho (2011), se firmou ao longo da década de noventa como um dos principais modos de ação da OCDE no âmbito educativo. Seus resultados circulam e se instalam nos discursos acerca da educação, animando debates e legitimando medidas políticas. O PISA, assim, é parte de um universo de conhecimento. A organização se propõe também, por meio do exame, a promover o *benchmarking*¹³ e ajudar os decisores nacionais no conhecimento dos fatores que se associam ao sucesso educativo.

¹³ Processo que objetiva a busca/escolha de melhores práticas de gestão, capazes de conduzir o sistema a um desempenho superior.

O autor ainda, aponta que a oferta prometida empreendimento é singular: uma orientação política de natureza colaborativa, a relevância dada à aprendizagem ao longo da vida, um novo conceito de literacia, a regularidade dos estudos, a validade e fidelidade dos dados que disponibiliza, a qualidade dos peritos e a amplitude da cobertura geográfica alcançada. A OCDE apresenta o exame como um estudo que pretende trazer respostas às exigências de seus países membros: eles teriam à disposição, com regularidade, dados confiáveis acerca das competências e dos conhecimentos de seus estudantes e, como consequência, sobre o desempenho de seus sistemas de ensino (CARVALHO, 2011).

Para Carvalho (2011), o PISA é um instrumento de regulação baseado no conhecimento. Trata-se de um dispositivo que se baseia e difunde um modo particular de conhecimento, visando a orientação, a coordenação e o controle da ação social. É este, também, o entendimento de Sudbrack e Fonseca de 2021: sob o vértice de ter à disposição dados fidedignos acerca do desempenho da educação no país, o PISA se impõe como gerador de conhecimento para a política educativa e, assim, metamorfoseia-se em poderoso instrumento de regulação supranacional.

No caso brasileiro, o PISA está presente de modo amplo no quadro da tomada de decisão, de criação e recriação de políticas públicas educacionais. A Base Nacional Comum Curricular, a mais importante política curricular da atualidade, de caráter normativo e em vigência desde 2017, é o exemplo mais recente dessa configuração. Seus moldes, a utilização da noção de competências, os conhecimentos que possuem maior valor, o foco na desresponsabilização do Estado e em noções como projeto de vida, futuro e mercado de trabalho estão alicerçados nos moldes do PISA (ONYSZKO; SUDBRACK, 2022).

5 CONCEPÇÕES DOS DOCENTES QUEM ATUAM COM ESTUDANTES DE 15 ANOS ACERCA DO PISA

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.

(Paulo Freire)

O desenvolvimento humano e o desenvolvimento/aprimoramento profissional dos docentes, na atualidade, efetivam-se no contexto do macrossistema neoliberal. A sociedade como um todo, está impregnada pelas relações mercadológicas, de consumo, de compra e venda. O mesmo ocorre com a educação.

A partir da difusão da retórica que prega a existência de uma crise ocasionada pela ineficiência estatal, difunde-se, também, a necessidade de reforma. A reforma posta em prática pelos governos neoliberais incorpora ao campo educativo os preceitos da eficiência, da eficácia, da produtividade e dita os conhecimentos que valem mais, sendo que, entre os quais, as humanidades não figuram. Neste cenário, nota-se o aniquilamento do reconhecimento econômico e simbólico da profissão docente.

No exossistema, resultante do macrossistema anteriormente abordado, tanto o desenvolvimento humano quanto o profissional dos profissionais da educação são impactados pelo protagonismo das avaliações no contexto da tomada de decisão. Nele, estão os múltiplos níveis, os atores e as modalidades de regulação, as influências das organizações internacionais na educação escolar, a difusão e legitimação dos mecanismos de avaliação em larga escala, a aceitação e a credibilidade atribuídas ao PISA e sobretudo, a desresponsabilização estatal e a responsabilização docente.

A partir das influências dos dois sistemas mais amplos, tem-se os sistemas meso e micro. O microsistema corresponde o ambiente imediato ao indivíduo. É onde são estabelecidas as relações face a face, as relações interpessoais do indivíduo/docente em seu contexto imediato. Nesse sistema, o indivíduo não está em contato somente com as pessoas, em suas diferentes crenças, temperamentos e personalidades, mas, também, com uma diversidade de símbolos e de linguagem (BRONFENBRENNER, 1996, 2011).

Entre os elementos que compõem o microsistema, em que o docente está inserido, cita-se o seu Capital Cultural e a origem social de sua família. De acordo com Bourdieu (2018), as famílias transmitem aos filhos um *ethos* e um Capital Cultural. O primeiro, consiste num

sistema/conjunto de valores profundamente interiorizados e implícitos, que participam da definição das atitudes dos sujeitos face ao capital cultural e à escola.

Essa transmissão, conforme Bourdieu (2018), ocorre mais por vias indiretas do que por maneiras diretas. Com isso, a herança cultural é tratada socialmente e, pela escola, como dom natural. A herança cultural varia conforme a classe social das famílias e é a responsável pela diferença inicial que existe entre os sujeitos diante da experiência escolar. Com isso, também é responsável pelas variações nas taxas de êxito.

O nível cultural global das famílias possui relação direta com o êxito escolar/acadêmico dos sujeitos. Assim, os estudantes advindos dos meios mais favorecidos recebem de seu meio não apenas hábitos e habilidades diretamente aplicáveis nas tarefas escolares, ajudas diretas que os pais lhes podem proporcionar, mas herdam saberes e gostos: aquilo que se considera bom gosto. Herdam cultura livre (BOURDIEU, 2018).

A referida cultura livre, de acordo com Bourdieu (2018), é valorizada e legitimada pelas instituições escolares. Ao se combinarem, portanto, o capital cultural e o *ethos*, passam a definir as condutas escolares e as atitudes dos estudantes no processo de escolarização. Assim, os diferentes pontos de partida são determinantes à linha de chegada da escolarização.

A partir do exposto, deduz-se uma ação educativa excludente: para que os favorecidos sejam mais favorecidos e os desfavorecidos mais desfavorecidos, “[...] é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos de ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.” (BOURDIEU, 2018, p. 59).

Com isso, considera-se que o capital cultural e o *ethos* dos docentes e de suas famílias influenciam nas atitudes destes frente à sua escolarização/formação e, conseqüente, em sua atuação profissional. Para além do contexto familiar, a universidade/faculdade/escola normal onde o docente percorreu/percorre sua formação inicial/continuada, integram o microssistema em que o docente está inserido. Outro microssistema a ser considerado é/são a(s) escola(s) onde o docente atua.

Quando a formação inicial do docente é aligeirada, quando as reflexões acerca do contexto educacional atual não ocorrem em profundidade e rigorosidade suficientes na formação inicial e não são retomadas por meio da formação continuada, quando as humanidades não são suficientemente trabalhadas ao longo dos cursos de licenciatura, a possibilidade de uma tomada de consciência e de um entendimento crítico da realidade é muito remota ou talvez nem aconteça. As lacunas provenientes do capital cultural, da origem social, mantidas pela educação básica, não são supridas no e pelo ensino superior.

Sem a concretização da necessidade de uma práxis educativa, não há construção da criticidade e, conseqüentemente, não há entendimento da realidade. Sem curiosidade, não há como desnudar realidades que são provocadoras. Conforme Freire (2020, p. 33), “A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital.”

A curiosidade do ser humano é um processo histórico e social de (re)construção permanente: “Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente [...]” (FREIRE, 2020, p. 33). Para que seja possível a passagem da consciência ingênua para a consciência, faz-se necessário o “[...] desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.” (FREIRE, 2020, p. 33)

Quando o desenvolvimento da curiosidade crítica não encontra terreno em nenhum dos microsistemas dos quais o docente faz parte, a criticidade não se faz e a tomada de consciência da realidade não ocorre. Dessa forma, o docente tende a perpetuar o sistema que o constituiu, formando outros sujeitos acrílicos e não conscientes da realidade que os envolve e da qual são parte.

A referida reprodução tende a ganhar força no mesossistema, definido por Bronfenbrenner (1996, 2011) como a interação entre dois ou mais microsistemas em que o sujeito em desenvolvimento está inserido. As relações entre escola e universidade, por exemplo, quando não permeadas de reflexão e curiosidade crítica, podem reforçar e reproduzir uma consciência ingênua.

Não havendo curiosidade crítica, não ocorre o enfrentamento dos elementos limitadores e/ou desafiadores, como por exemplo: a responsabilização docente advinda dos mecanismos de avaliação em larga escala e a culpabilização pelos resultados insatisfatórios dessas aferições, tendem a serem internalizadas e legitimadas pelos próprios docentes, caso esses não desenvolverem a curiosidade crítica. Do mesmo modo que a comunidade imediata a escola, onde o docente atua, sendo mantida distante da instituição e que desconheça as complexidades do ambiente escolar, estará propensa, também, a internalizar a opinião pública que reforça a culpabilização docente.

Tem-se, assim, um ciclo vicioso que se origina no macrosistema, potencializado pelo exossistema, legitimado pelo mesossistema e internalizado nos microsistemas. A fim de evidenciar e refletir este fato, a presente seção traz as análises das respostas ao questionário aplicado para docentes participantes desta pesquisa.

5.1 Os procedimentos de análise dos dados

De acordo com Franco (2018, p. 17) “[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente.”. No caso deste estudo, o ponto de partida são as respostas atribuídas aos questionários aplicados a docentes.

A análise e interpretação dos conteúdos, conforme Franco (2018), envolvem passos a serem seguidos. Para que o processo de análise seja efetivo, “[...] a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens.” (FRANCO, 2018, p, 17).

A análise aqui efetivada alicerça-se na contextualização proporcionada pelas classificações que compõem a Teoria Bioecológica, de Bronfenbrenner (1996, 2011). Cada um destes sistemas (macrossistema, exossistema, mesossistema e microsistema) é composto por elementos que influenciam no desenvolvimento humano e profissional dos docentes. Essa ordenação influencia, também na construção de suas concepções, opiniões e entendimento da realidade.

As unidades de contexto empregadas relacionam-se à idade dos participantes, ao tempo de atuação profissional destes, às redes em que atuam (se municipal ou estadual) e à sua formação. As unidades de registro utilizadas relacionam-se ao tema: as concepções dos docentes acerca do PISA. De acordo com Franco (2018, p. 45), “O tema é considerado como a mais útil unidade de registro, em análise de conteúdo. Indispensável em estudos sobre propaganda, representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças.”.

A categorização, definida por Franco (2018, p. 63) a partir de Bardin (1977) como “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.”, ocorreu *a posteriori*. Dito de outro modo, as categorias não foram definidas *a priori*, mas emergiram do conteúdo das respostas.

A realização da análise das respostas dos docentes ao questionário alicerçou-se em Franco (2018), que explicita e ilustra o método da Análise de Conteúdo a partir de Bardin (1977) e de outros autores. Primeiramente, as unidades de contexto são apresentadas a fim de contextualizar e situar a análise dos dados a partir da caracterização dos participantes da pesquisa.

Na sequência, cada uma das perguntas descritivas que constaram no questionário aplicado, são analisadas individualmente. Por primeiro construiu-se um quadro ilustrativo contendo todas as respostas dos docentes à pergunta em questão. Os quadros serviram aos procedimentos de pré-análise, agrupamento e classificação.

A partir dos quadros e procedimentos anteriormente descritos, foram criadas as categorias. Este processo está, também, ilustrado por meio de quadros. Em alguns casos, a depender da pergunta, também foram utilizados gráficos. Por fim, o conteúdo que emerge do discurso é, conforme proposto por Franco (2018), interpretado à luz do referencial teórico pertinente ao tema.

5.2 Caracterização dos participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa doze docentes, que atuam em duas escolas (uma integrante da rede municipal de ensino e outra, da rede estadual), que responderam ao instrumento de coleta de dados. Destes, a grande maioria (oito) está na faixa etária dos 41 aos 50 anos. Dois deles possuem 51 anos ou mais. Um único docente integra a faixa etária entre 31 e 40 anos. Um deles não quis responder à pergunta referente à faixa etária.

Dos doze participantes, seis atuam da rede de ensino municipal e cinco atuam na rede de ensino estadual do município a que pertence o universo pesquisado. Um dos docentes trabalha em ambas as escolas. Quanto ao tempo de atuação docente, cinco possuem menos de 10 anos de atividade profissional. Todos os demais possuem mais de 15 anos de experiência. O docente mais experiente possui 29 anos de exercício efetivo no ensino.

Todos os participantes possuem ensino superior completo. Destes, cinco possuem licenciatura em Letras (língua portuguesa e literatura, língua portuguesa e língua espanhola, língua portuguesa e língua inglesa). Dois são licenciados em História. Um dos docentes possui curso de formação de professores em técnicas agropecuárias. Os demais possuem licenciaturas em matemática, geografia, pedagogia e educação física.

Constata-se, analisando a formação inicial dos docentes, a ausência de formação na área do conhecimento de Ciências da Natureza (química, física e biologia) e de Ciências Humanas. Formação em Sociologia, Filosofia e Arte, por exemplo, não são citadas. A inutilidade atrelada a elas pela retórica neoliberal parece reverberar no cotidiano das escolas.

O PISA, por exemplo, difunde a ideia de que ao avaliar competências em leitura, matemática e ciências, consegue verificar se os estudantes de 15 anos estão preparados para uma inserção plena na vida social e econômica. Ao fazê-lo, conforme já apontado

anteriormente, acaba por legitimar quais são os conhecimentos de maior utilidade e validade (SUDBRACK; FONSECA, 2021).

Uma inserção plena dos indivíduos na sociedade requer criticidade e tomada de consciência da realidade. Demanda capacidade de entendimentos que desenvolvida, prioritariamente, mediante a apropriação e assimilação de conteúdos pertinentes às ciências humanas. Pensar questões sociais e humanas requer ferramentas conceituais possibilitadas, especialmente, pela Sociologia e pela Filosofia. Convém pontuar, nesse mesmo sentido, por exemplo, que somente por meio do senso estético, elaborado a partir do contato com artes, é possível acessar determinados espaços sociais.

Esvaziar os currículos da área do conhecimento de ciências humanas é parte do projeto do sistema neoliberal que visa formar um sujeito empresarial, empreendedor de si e praticamente vazio daquilo que o torna humano. O enxugamento das disciplinas de humanas dos currículos, atrelado à ausência de reconhecimento econômico e simbólico da profissão docente e à diminuição da existência das licenciaturas de humanas nas universidades, impacta de forma negativa a formação de professores para atuarem nessa área.

As especializações dos docentes, participantes da pesquisa, dividem-se entre interdisciplinaridade (3 docentes) e outros cursos denominados por eles como “Especialização”, “Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Espanhola”, “pós graduação em Educação Escolar”, “Pós Graduação em Gestão Escolar e Pedagógica”, “Ensino em Geografia”, “Especialização em Educação Infantil e Séries iniciais” e “Arte, Ensino Religioso, AEE, Inglês, Gestão”.

Mediante a caracterização dos participantes da pesquisa, nota-se que possuem, em média, mais de 40 anos de idade e mais de 5 anos de experiência profissional. Distribuem-se, quase que igualmente, entre a escola estadual e a escola municipal e todos possuem curso superior completo, sendo que a maioria possui algum tipo de especialização.

5.3 Perfil dos estudantes de 15 anos a partir da percepção dos docentes: características, interesses e sentido atribuído à escola

Conforme abordado anteriormente e de acordo com a retórica difundida, “O PISA avalia até que ponto os alunos de 15 anos de idade, próximos ao final da escolarização obrigatória, adquiriram conhecimentos e habilidades considerados essenciais para a plena participação da vida social e econômica.” (BRASIL, 2020, p. 17). Está evidente, portanto, que o exame e a OCDE possuem uma concepção de quais conhecimentos e de quais habilidades são primordiais

aos estudantes de 15 anos, ou seja, o que é fundamental que os indivíduos saibam e que sejam capazes de fazer para atuar inteiramente nos espaços onde interagem e estabelecem relações de modo contínuo.

É importante perceber que a definição dos conhecimentos que são ou não essenciais/importantes não é neutra, como ocorreu na criação e agora na concretização/realização do PISA. Essa definição não é universalmente válida, pois não se trata de uma decisão mundial unânime. Refere-se a um arbitrário cultural imposto pelas vias do convencimento e socialmente legitimado. Em última instância, diz respeito à aceitação e legitimação dos interesses das elites neoliberais.

O PISA, de acordo com a retórica difundida, possibilita, “Diferentemente das demais avaliações, [...] aferir conhecimentos e habilidades dos estudantes de 15 anos de idade em Leitura, Matemática e Ciências, contrastando-as com os resultados do desempenho de alunos dos 37 países-membros da OCDE [...]” (BRASIL, 2020, p. 22), além dos países convidados a participar dessa organização. Uma das principais particularidades do PISA, quando comparado às demais avaliações em larga escala é a de, além de avaliar, permitir comparações entre países do mundo todo. Essas comparações são possíveis por meio da produção e divulgação dos afamados *rankings* mundiais oriundos dos dados do PISA. A elaboração dessa classificação, no entanto, só é viável porque o exame possui um critério homogeneizador que justifica e legitima a sua credibilidade e a sua aceitação na sociedade: a idade específica de 15 anos.

De acordo com o discurso difundido,

As diferenças entre os países quanto à natureza e à extensão da educação e dos cuidados pré-primários, quanto à idade de ingresso na educação formal e quanto à estrutura do sistema educacional e prevalência da repetência significam que os níveis escolares geralmente não são bons indicadores de onde os alunos estão em seu desenvolvimento. Para melhor comparar internacionalmente o desempenho dos alunos, o Pisa tem como alvo alunos de uma idade específica. (BRASIL, 2020, p. 28).

Dessa forma, a utilização da referida idade em todos os países participantes das avaliações e ao longo do tempo estaria permitindo que “[...] o Pisa compare consistentemente o conhecimento e as habilidades de indivíduos nascidos no mesmo ano que ainda estão na escola aos 15 anos, apesar da diversidade de suas histórias de educação dentro e fora dela.” (BRASIL, 2020, p. 28).

Tendo em vista a justificativa da homogeneização por meio do critério da idade e a aplicação da mesma prova para os estudantes dos países membros da OCDE e os que são parceiros estratégicos (tal como o Brasil), cabe refletir, problematizar acerca das

particularidades socioculturais de cada país e mesmo das regiões que integram um mesmo território, situação esta, passível de identificação no Brasil.

As diferenças na organização dos sistemas escolares, as gigantescas desigualdades sociais existentes e suas influências diretas nas desigualdades educacionais, os índices de reprovação e distorção idade e série e outros fatores/variações/desigualdades influenciam o desempenho dos estudantes quando estabelecido o critério de idade. Percebe-se, portanto, que esse critério, na ausência de uma reflexão crítica, passa a convencer a opinião pública, legitimando-se ainda mais.

Cabe, ainda, questionar as razões da delimitação de 15 anos como parâmetro para a aplicação do exame. Retomando o objetivo principal do PISA, destacam-se dois aspectos centrais: aquilo que se entende por vida social e econômica e o fato de considerar que os estudantes de 15 anos estão próximos do final da escolarização obrigatória. O final da escolarização aparece, ainda, na justificação da escolha do critério da idade: “[...] que ainda estão na escola aos 15 anos [...]” (BRASIL, 2020, p. 28).

Com base no contexto descrito e refletido nas seções anteriores, pontua-se que o interesse pela plena participação dos estudantes na vida social e econômica pode ser ilustrado pelo ingresso, no mercado de trabalho, de uma mão de obra homogênea, minimamente qualificada e, portanto, barata, sobretudo no âmbito das grandes empresas e corporações. Desse modo, é interessante que os estudantes estejam no final da escolarização, uma vez que não havendo continuidade dos estudos, por meio do ingresso no ensino superior, por exemplo, não haverá aumento do custo da mão de obra.

Acredita-se que se a preparação dos estudantes, propiciada pela escola, fosse averiguada no último ano do ensino médio, talvez se mostrasse menos contraditória e mais próxima da realidade.

Tendo em vista a definição de 15 anos, como idade de corte e que caracteriza o PISA, a segunda parte do questionário aplicado aos docentes participantes da pesquisa é composta por questões que fazem referência às características e interesses dos estudantes nessa idade, bem como, aos sentidos/importância que os mesmos atribuem à escola. Entender as concepções dos docentes acerca do PISA, requer, também, conhecer a forma como veem os estudantes que o exame avalia.

A primeira pergunta propôs aos docentes que apontassem quais são as características predominantes nos estudantes de 15 anos, com os quais atuam. Todos os participantes responderam à questão. As respostas estão descritas, na íntegra, no quadro denominado Figura 2. O quadro intitulado Figura 3 destina-se à categorização das respostas.

Figura 2 – Principais características dos estudantes de 15 anos: respostas dos docentes

Docentes	Respostas
01	Ativos, muito comunicativos, demonstrando pouco interesse nos estudos.
02	Agitados, não tem interesse, muitos comunicativos
03	Bons alunos, porém, agitados e também muito comunicativos.
04	Curiosos, enérgicos, dispersos, rebeldes, carentes...
05	Agitação, conversas paralelas sobre o cotidiano, descobrimento de relacionamento e questionamentos para entender esse assunto.
06	a fase de brincadeiras, enfim esse período aparecer , chamar a atenção
07	Falantes, focados nas redes sociais, sem muita motivação ou perspectiva de futuro, indecisos, ansiosos
08	São bastante socializados, porém parecem pouco responsáveis e bastante imaturos quanto ao que desejam em relação ao futuro. São bastante adeptos de atividades esportivas, artísticas e recreativas mais do que atividades que exigem mais conhecimento e intelecto.
09	Indecisão, ansiedade, criatividade...
10	Alegria
11	Passam a maior parte do tempo jogando no celular e nas redes sociais, adolescentes que não gostam de ler e interpretar.
12	São dinâmicos, sempre atrelados as tecnologias, grande maioria sempre disponíveis as propostas em sala de aula.

Fonte: Da autora (2023).

Figura 3 – Principais características dos estudantes de 15 anos de acordo com os docentes

Principais características dos estudantes de 15 anos	Número de docentes
Comunicatividade <ul style="list-style-type: none"> • Bons alunos, porém, agitados, e também muito comunicativos; • Ativos, muito comunicativos, demonstrando pouco interesse nos estudos; • São dinâmicos, sempre atrelados as tecnologias, grande maioria sempre disponíveis as propostas em sala de aula. 	10
Desinteresse <ul style="list-style-type: none"> • Agitados, não tem interesse, muitos comunicativos; • Passam a maior parte do tempo jogando no celular e nas redes sociais, adolescentes que não gostam de ler e interpretar; • Ativos, muito comunicativos, demonstrando pouco interesse nos estudos. 	07

Fonte: Da autora (2023).

A partir das respostas dos docentes, para além das duas categorias de maior incidência, nota-se outras particularidades que, embora de menor incidência, não são menos importantes. Uma delas refere-se à indecisão, que aparece em três das respostas. O fato de os docentes apontarem a indecisão como uma das características dos estudantes demonstra a internalização de um dos elementos que permeiam a retórica presente nas políticas educacionais atuais: a necessidade da tomada de decisões ou a capacidade de decidir.

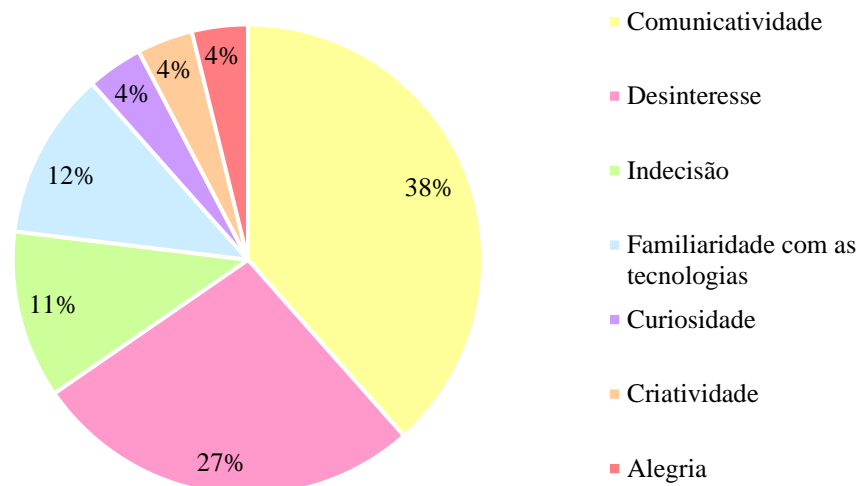
O Novo Ensino Médio, por exemplo, por meio de seus itinerários formativos, flexibilizou o currículo a partir do seu segundo ano. Com isso, os estudantes precisam optar por determinados itinerários (conjuntos disciplinas, oficinas, projetos e outros) em detrimento de

outros. Um dos pontos a serem destacados, nesse contexto, refere-se ao desapareço para com as disciplinas humanísticas, descuidando, desse modo, da formação geral e humana dos sujeitos escolares. Esse panorama indica que as humanidades, já escassas nos currículos, tendem a diminuir significativamente.

Outra categoria identificada, presente em três respostas, remete-se à familiaridade dos estudantes para com as tecnologias, sendo que curiosidade e criatividade foram citadas uma vez, separadamente.

O gráfico a seguir foi criado a fim de ilustrar a diferença da incidência entre as categorias identificadas.

Figura 4 – Incidência das principais características apontadas pelos docentes



Fonte: Da autora (2023)

A comunicatividade dos estudantes é quase unanimidade nas respostas dos docentes, com exceção de dois participantes da pesquisa. Desinteresse é a segunda categoria de maior incidência, sendo apontado por sete docentes. Um aspecto importante a ser observado é que alguns dos participantes pontuaram comunicatividade e desinteresse concomitantemente em suas respostas.

A partir das reflexões possibilitadas pelas seções anteriores, compreende-se o desinteresse dos estudantes como uma característica sintomática da implantação do ideário neoliberal na educação e na sociedade como um todo. Os conhecimentos produzidos pela humanidade, que integram os conteúdos das disciplinas escolares, assim como as diversas ações propostas nas escolas como atividades, com o intuito de promover aprendizagens, parecem

perderem espaço, importância, reconhecimento... à medida que o cotidiano social é caracterizado por relações de consumo e ao passo que as interações humanas são cada vez mais intermediadas pelas tecnologias de informação e comunicação, em que a socialização efetiva-se pela via das redes sociais.

Atrelado a isso, está o modo como os sistemas educativos passam a organizarem-se a partir das reformas implementadas. A escola perde ainda mais sentido quando passa a ser concebida apenas como um espaço útil, eficaz, eficiente e produtivo, destinado inteiramente à formação de um sujeito empresarial, empreendedor de si e cada vez mais alinhado ao arbitrário cultural das elites. Apesar disso, comunicatividade e curiosidade são duas características que marca presença no contexto investigado e possuem um potencial enorme para desencadear a compreensão crítica das particularidades existentes no meio educacional formal. Percebe-se que, ainda que pouco notados, restam aspectos de humanidade e disposição, típicos desta faixa etária.

De acordo com os docentes, os estudantes de 15 anos com os quais atuam possuem as seguintes características: comunicativos, desinteressados, indecisos, curiosos e adeptos às tecnologias. É interessante, também, notar que a comunicatividade aparece em dois contextos diferentes: em sentido positivo, de expansividade e extroversão e em sentido negativo, de dispersão e agitação.

A segunda pergunta, relacionada ao perfil dos estudantes de 15 anos com os quais os docentes atuam, refere-se aos sentidos/importância que os estudantes atribuem à escola, a partir do entendimento desses professores. As respostas à pergunta compõem a figura 5. A figura 6 destina-se à categorização das respostas.

Figura 5 – Sentido/importância atribuídos pelos estudantes de 15 anos à escola na concepção dos docentes

Docente	Respostas
1	Poucos veem à escola como algo significativo para suas vidas. A maioria vê a escola como uma obrigação.
2	Obrigação.
3	Estão indo para a escola com pouco interesse e a maioria com obrigação.
4	Como um importante local de convivência e busca de conhecimento,
5	Com eles a escola move-se para o mundo tecnológico, onde eles influenciam os professores a usar softwares e gamificação na hora do ensino aprendizagem
6	capacidade de ajudar de melhorar
7	Muitos vão à escola somente por obrigação outros acreditam que o conhecimento adquirido na escola vai ajudar na escolha profissional ou pessoal
8	Infelizmente muitos estão pela obrigatoriedade do ensino. A maioria não tem muita motivação para o estudo e aquisição de conhecimento. A escola acaba sendo mais atrativa para eles no sentido da convivência e integração com os colegas.
9	Muitos são empreendedores no sentido de tomar iniciativas em projetos e trabalhos escolares.

10	Pouco
11	Obrigatoriedade. Frequentam a escola pois a lei exige.
12	Tem exceção, mas, uma parte não tem nenhuma importância pela escola, nem na parte pedagógica nem pelo patrimônio. Sem cuidados com os bens que usufruem.

Fonte: Da autora (2023)

Figura 6 – Sentidos atribuídos à escola pelos estudantes

Sentido/importância atribuídos à escola	Número de docentes
Obrigação <ul style="list-style-type: none"> Poucos veem à escola como algo significativo para suas vidas. A maioria vê a escola como uma obrigação; Obrigação; Estão indo para a escola com pouco interesse e a maioria com obrigação. 	8
Busca por conhecimento <ul style="list-style-type: none"> Como um importante local de convivência e busca de conhecimento; Muitos vão à escola somente por obrigação outros acreditam que o conhecimento adquirido na escola vai ajudar na escolha profissional ou pessoal; capacidade de ajudar de melhorar. 	3
Espaço de convivência <ul style="list-style-type: none"> Infelizmente muitos estão pela obrigatoriedade do ensino. A maioria não tem muita motivação para o estudo e aquisição de conhecimento. A escola acaba sendo mais atrativa para eles no sentido da convivência e integração com os colegas; Como um importante local de convivência e busca de conhecimento. 	2

Fonte: Da autora (2023)

Nota-se, a partir da figura 6, a predominância do sentido de obrigação atribuído à escola. De acordo com a percepção dos oito dos docentes, a escola é vazia de sentido para os estudantes. Os estudantes, assim, estariam frequentando a escola apenas por conta da obrigatoriedade. Esta situação relaciona-se ao desinteresse, amplamente apontado na pergunta anterior como uma das características predominantes dos estudantes. Verifica-se, novamente, a manifestação da percepção dos docentes no que tange à ausência de sentido vivenciada pelos estudantes com relação à escola.

Para além da obrigação, três das respostas relacionam-se à busca por conhecimento. Duas, ainda, apontam que os estudantes atribuem a escola o sentido de espaço de convivência.

A última pergunta da parte do questionário foi destinada ao entendimento da forma como os docentes concebem o perfil dos estudantes de 15 anos, referindo-se às disciplinas que estes consideram as mais importantes. As respostas, na íntegra, compõem a figura 7. A figura 8 traz a incidência de cada disciplina na totalidade das respostas dos docentes.

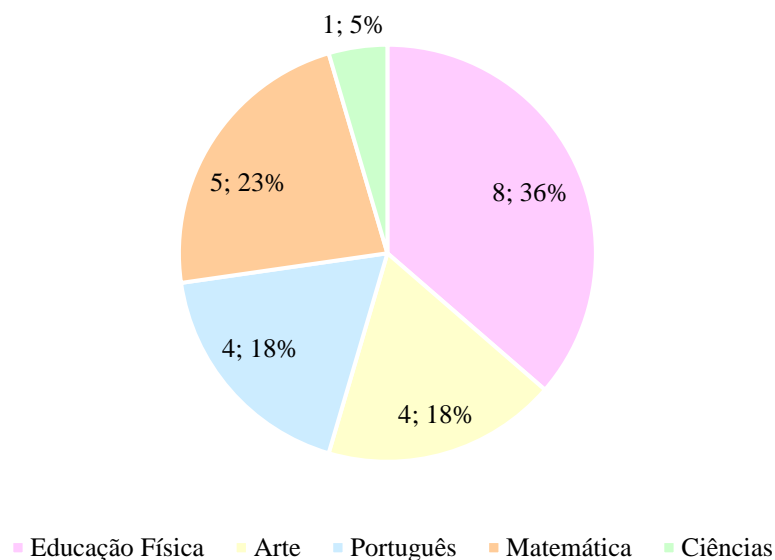
Figura 7 – Disciplinas consideradas as mais importantes pelos estudantes de 15 anos de acordo com os docentes

Docente	Resposta
1	Educação Física
2	Educação física e artes.
3	Artes e Educação física
4	Educação física, Artes... (as que mais gostam)
5	Português, matemática
6	Educação Física
7	Matemática, português, educação física
8	Matemática, Artes e Educação Física
9	Ouçõ falarem muito de Ciências e Matemática.
10	Educação física
11	Português e matemática.
12	Se falarmos das que gostam, seria unanimidade "Educação Física", mas, as que acham importantes? Acredito que Língua Portuguesa e Matemática...

Fonte: Da autora (2023)

As respostas registradas acima apontam que houveram diferentes respostas à questão que referiu-se às disciplinas que os estudantes consideram as mais importantes, situação comprovada a partir da resposta de número 12. O docente aponta que são disciplinas diferentes as entendidas como as preferidas e consideradas as mais importantes. Assim, as respostas dividiram-se conforme consta na figura 8.

Figura 8 – Disciplinas consideradas as mais importantes pelos estudantes de 15 anos



Fonte: Da autora (2023)

Está evidente a predominância da Educação Física como disciplinas considerada a mais importantes pelos referidos estudantes. A segunda maior incidência é da disciplina de Português. Na sequência, tem-se Arte e Matemática com ocorrências iguais. Um único docente citou a disciplina de Ciências. Nota-se, mais uma vez, a total ausência de referências às disciplinas da área de conhecimento das Ciências Humanas.

Outro ponto a ser notado é a dissociação entre aquilo que é considerado algo que os estudantes gostam, preferem e o que é considerado importante. A Educação Física e a Arte são matérias de estudo que, também, têm substancial importância para/na formação de gente, na contribuição para humanizar o ser humano. Trata-se de disciplinas que, cuida daquilo que possibilita desenvolver humanidade no sujeito (as interações humanas, o autoconhecimento, a criticidade, o prazer, a apreciação, a criação...), portanto, são grandemente relevantes não inferiores a nenhuma outra disciplina.

5.4 Concepções dos docentes acerca do PISA

O PISA, a partir da regulação supranacional que opera e dá credibilidade ao que dispõe, influencia a tomada de decisões políticas do país. Para identificar essa preponderância basta analisar dois dos documentos que compõem a legislação maior da educação brasileira na atualidade: o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instrumento de planejamento que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor educacional e documento que apresenta diretrizes para orientar as etapas da educação básica escolar brasileira e é referência para a elaboração dos currículos da escolas, respectivamente.

O PNE, de acordo com Saviani (1998), é a principal medida regulamentadora da LDB. O plano possui, ao mesmo tempo, caráter global e operacional. Global, porque abrange todos os aspectos relacionados à organização da educação do país e, operacional, porque define ações que se desdobram em metas a serem alcançadas em um prazo determinado. O período de vigência do plano/prazo para alcance das metas foi definido, na própria LDB, como sendo de 10 anos.

Com isso, o PNE “[...] se torna, efetivamente, uma referência privilegiada para se avaliar a política educacional aferindo o que o governo está considerando como, de fato, prioritário, para além dos discursos enaltecidos da educação [...]” (SAVIANI, 1998, p. 3). Tendo em vista a possibilidade de identificar, a partir do PNE, quais são as prioridades elencadas pelos

governos para a educação do país, refletir acerca a meta 7, nomeadamente a estratégia 7.11 do plano em vigência, é fundamental no contexto deste trabalho.

A meta 7 do PNE 2014-2024 objetiva “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]” (BRASIL, 2014). Uma das estratégias propostas para o alcance da referida meta é:

11) melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de acordo com as seguintes projeções [...]. (BRASIL, 2014).

Nota-se, assim, a importância destinada ao PISA. O plano admite tratar-se de um instrumento externo de referência, com reconhecimento internacional. Com isso, pontua que é necessário melhorar o desempenho dos estudantes no exame. O PISA é tomado como referência não só no que tange ao desempenho dos estudantes, mas, fundamentalmente, na elaboração de políticas públicas educacionais, uma vez que influencia, direta e significativamente, a BNCC.

A necessidade da construção e implementação de uma base nacional comum para o país consta, na legislação brasileira, de forma vasta e contínua. A CF de 1988, em seu art. 210, prevê que os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental deverão ser fixados a fim de assegurar uma formação básica comum (BRASIL, 1988). A intenção posta na carta constitucional, também integra a LDB, que regulamenta a criação da Base por meio de seu art. 26 (BRASIL, 1996). A criação e implementação desse documento, também, figura entre as quatro, das vinte metas do PNE em vigência (BRASIL, 2014).

A BNCC foi homologada em 20 de dezembro de 2017 e instituída dois dias depois. Sua implantação foi orientada pelo Conselho Nacional de Educação, por meio CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017). As partes desse documento homologadas nessa data, destinavam-se à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. As formações de docentes e de outros integrantes da comunidade escolar em torno da nova Base Curricular, começaram a ocorrer em todo o país, em 2018 e a partir disso iniciou-se a sua implementação. A contar do final de 2018, o supramencionado documento normativo, passou a abranger, também, o Ensino Médio.

A BNCC define “[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017, p. 7). Assim, define as aprendizagens desejadas e codificadas pelo Estado e, com ele, pelo mercado, para os estudantes da educação básica.

De acordo com a retórica presente na BNCC, as referidas aprendizagens “[...] devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de [...] competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.” (BRASIL, 2017, p. 8).

O termo competências, no documento citado no parágrafo anterior, é definido como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 8).

A necessidade do desenvolvimento de um determinado conjunto de competências pelos estudantes, em que se alicerça a principal política curricular brasileira da atualidade, justifica-se por ser, também, esse “[...] o enfoque adotado nas avaliações internacionais da a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês) [...]” (BRASIL, 2017, p. 13). O PISA, portanto, serve de referência para a criação dos elaboração e estruturação da BNCC.

Conforme Bart e Daunay (2018), o interesse do PISA não está nos conteúdos e nos conhecimentos relacionados às disciplinas escolares, mas nos letramentos, constituídos por um conjunto genérico de competências. Tais competências não são entendidas pelo exame como as ferramentas de que o estudante dispõe no momento da sua aplicação e que servirão à continuidade de seus estudos e de seu desenvolvimento integral.

No contexto do PISA, as competências avaliadas são escolhidas a partir das aptidões entendidas com essenciais para a vida futura dos estudantes (BART; DAUNAY, 2018). Preparar o aluno para a vida é outro ponto de aproximação entre o PISA e a BNCC, assim como o apreço pela autonomia, pela responsabilidade e a liberdade dos estudantes. Outro elemento de identificação entre ambos é a gradativa desresponsabilização do Estado quanto à educação, temática refletida nas seções anteriores.

Tendo em vista as influências do PISA no meio educacional escolar e o espaço cada vez maior que o mesmo vem ocupando na sociedade neoliberal, em virtude da sua aceitação e credibilidade, a última parte do questionário direcionado aos participantes da pesquisa, intencionou identificar o entendimento dos mesmos acerca do referido programa, para posterior categorização, análise e interpretação.

A primeira questão propôs que os docentes descrevessem o que sabem sobre o PISA, no sentido da sua definição/conceituação. A referida pergunta recebeu dez respostas, que estão transcritas, na íntegra, na figura de número 9. A figura número 10, destina-se à categorização das respostas.

Figura 9 – O que os docentes sabem sobre o PISA: transcrição das respostas dos docentes

Docente	Resposta
1	São investigados os saberes e habilidades para o cotidiano construídos pelos alunos matriculados em um estabelecimento de ensino.
2	Um programa de avaliação de estudantes.
3	É um programa de avaliação dos estudantes
4	são os rendimentos dos alunos
5	Não tenho conhecimento sobre o assunto
6	Não possuía nenhum conhecimento acerca dessa avaliação de estudantes.
7	Sei que é uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, realizado pela primeira vez em 2000 e repetido a cada dois anos.
8	Não sei
9	Avaliação internacional do desenvolvimento do aluno.
10	Não tenho muita informação, por isso não vou opinar

Fonte: Da autora (2023).

Figura 10 – Conhecimentos dos docentes acerca do PISA

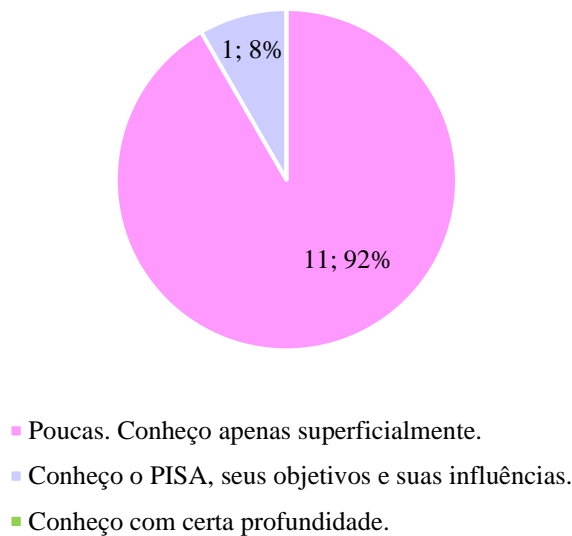
Conhecimentos dos docentes acerca do PISA	Número de docentes
Avaliação <ul style="list-style-type: none"> • Um programa de avaliação de estudantes. • É um programa de avaliação dos estudantes • Avaliação internacional do desenvolvimento do aluno. 	6
Desconhecimento <ul style="list-style-type: none"> • Não tenho conhecimento sobre o assunto • Não tenho muita informação, por isso não vou opinar • Não sei 	4

Fonte: Da autora (2023)

Pode-se notar, a partir das respostas, que apenas seis dos dez docentes que responderam à pergunta propuseram-se a descrever o que sabem sobre o exame. Quatro docentes afirmaram desconhecerem ou não terem informações acerca do assunto. Seis respostas relacionam o PISA a um mecanismo de avaliação do desempenho dos estudantes.

Na sequência, a fim de obter um panorama mais preciso dos conhecimentos dos docentes acerca do exame, propôs-se uma pergunta de múltipla escolha, assim elaborada: “As informações que você tem acerca do PISA são:”. Todos os docentes responderam à pergunta. As respostas distribuíram-se conforme a figura 11.

Figura 11 – Informações que os docentes têm acerca do PISA



Fonte: Da autora (2023).

Onze dos docentes que responderam à pergunta afirmaram terem poucas informações sobre o PISA e o conhecem apenas superficialmente. Apenas um dos participantes afirmou conhecer o exame, seus objetivos e influências. Nenhum dos docentes disse conhecê-lo com certa profundidade.

A fim de entender de que forma as informações acerca do PISA, ainda que sejam poucas, chegam até os docentes, elaborou-se, também, uma pergunta de múltipla escolha, com caixas de seleção. A pergunta foi disponibilizada no questionário com a seguinte redação: “De que forma os objetivos e dados do PISA chegam até você? (É possível assinalar mais de uma opção)”. Todos os docentes responderam à pergunta.

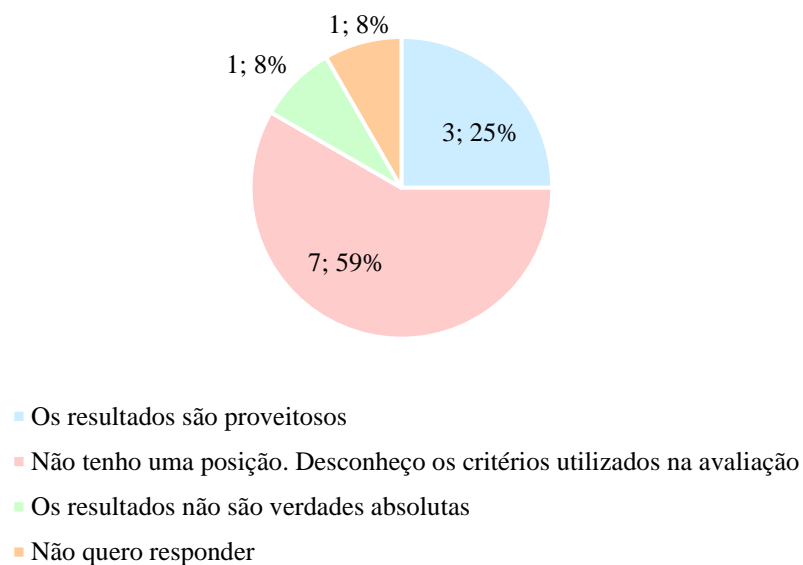
As opções de resposta disponíveis eram: “Pelos redes sociais (*Facebook, Instagram, WhatsApp*)”, selecionada por 4 docentes; Por meio de notícias publicadas na *internet* (leio notícias no *Google*, por exemplo), escolhida por 2 docentes; Por meio do noticiário televisivo (acompanho as reportagens dos principais jornais da televisão), marcada por 1 docente; “Costumo ler artigos/livros sobre o tema”, nenhum docente optou por esta resposta; “Por meio dos momentos de formação disponibilizados pela escola”, apontada por 1 docente e “Não tenho acesso aos dados e objetivos do PISA”, assinalada por 7 docentes.

Percebe-se, assim, que os docentes que possuem acesso aos dados e objetivos do PISA o fazem, sobretudo, recorrendo às redes sociais, de notícias publicadas na *internet* e por meio do noticiário televisivo. Nota-se a ausência de imersão crítica, dos educadores participantes dessa investigação, na temática do PISA e da avaliação em larga escala. A leitura de artigos e

outros textos sobre o tema não foi selecionada pelos docentes e os momentos de formação proporcionados pela escola foi uma opção selecionada por apenas um participante, isoladamente.

A fim de entender a forma como os docentes avaliam os dados advindos do PISA, formulou-se outra questão de múltipla escolha. Todos os participantes responderam à pergunta, mas um, no momento da seleção, optou pela opção “Não quero responder”. As respostas a ela atribuídas estão ilustradas pela figura 12.

Figura 12 – Como os docentes avaliam os dados advindos do PISA



Fonte: Da autora (2023)

Percebe-se, a partir da figura de número 12, que apesar de a maioria dos docentes (7) afirmarem não terem “uma posição” por afirmarem “desconheço os critérios utilizados na avaliação”, 3 participantes afirmam que os resultados são proveitosos e 1 declarou que “os resultados não são verdades absolutas”.

A fim de aprofundar o entendimento destas posições, perguntou-se o porquê de considerarem ou resultados proveitosos ou não considerarem os dados como verdades absolutas. A pergunta obteve apenas sete respostas, que estão transcritas, na íntegra, na figura de número 13. A figura 14 destina-se à categorização das respostas.

Figura 13 – Posição dos docentes acerca da credibilidade dos dados advindos do PISA:

transcrição das respostas dos docentes

Docente	Resposta
---------	----------

1	Acredito que os resultados dessas avaliações nem sempre refletem a nossa realidade.
2	Muitas vezes os estudantes fazem avaliações de qualquer forma, sem dar muita relevância
3	São por que temos um conhecimento do aluno no seu rendimento
4	Não tenho uma posição sobre o assunto
5	Acho que eles mostram um pouco do desempenho dos estudantes, por outro lado, há variáveis a serem consideradas, como por exemplo quais estudantes foram escolhidos para a avaliação. Se alguém que não estuda e não gosta fizer o exame e tirar nota ruim, não significa que o (a) professor (a) ou a escola deste estudante seja ruim.
6	Quando se avalia algo se tem um diagnóstico e deste se deve partir para melhorar índices.
7	Pela falta de informação sobre o tema, não vou opinar.

Fonte: Da autora (2023).

Figura 14 – Posição dos docentes no que tange à credibilidade atribuída aos resultados do PISA

Opinião sobre os resultados do PISA	Número de docentes
Desconexão com a realidade <ul style="list-style-type: none"> • Acredito que os resultados dessas avaliações nem sempre refletem a nossa realidade. • Acho que eles mostram um pouco do desempenho dos estudantes, por outro lado, há variáveis a serem consideradas, como por exemplo quais estudantes foram escolhidos para a avaliação. Se alguém que não estuda e não gosta fizer o exame e tirar nota ruim, não significa que o (a) professor (a) ou a escola deste estudante seja ruim. 	3
Rendimento escolar <ul style="list-style-type: none"> • São por que temos um conhecimento do aluno no seu rendimento • Quando se avalia algo se tem um diagnóstico e deste se deve partir para melhorar índices 	2
Desconhecimento <ul style="list-style-type: none"> • Não tenho uma posição sobre o assunto • Pela falta de informação sobre o tema, não vou opinar. 	2

Fonte: Da autora (2023).

A partir da figura de número 14, constata-se que entre os cinco participantes que descreveram suas opiniões acerca da forma como avaliam os resultados do PISA, três concebem que o exame (e outras avaliações em larga escala) nem sempre refletem a realidade. Dois participantes disseram que consideram que os resultados contribuem para a avaliação e a melhoria do rendimento escolar dos estudantes.

Perguntou-se, também, se os docentes acreditam que o PISA tem influência sobre o seu fazer cotidiano e por quê. As oito respostas recebidas pelo questionário encontram-se, na íntegra, na figura de número 15.

Figura 15 – Percepções acerca da influência do PISA no fazer cotidiano dos docentes

Docente	Resposta
1	Não tem influência, pois não acompanho informações sobre essa avaliação.
2	Não, não temos muitas informações sobre
3	tem sua porcentagem

4	Toda avaliação externa influencia o fazer pedagógico de maneira positiva, pois através de seus dados podemos e devemos trabalhar e sanar as dificuldades apresentadas
5	Sim. Pode mostrar em que podemos melhorar ou quais práticas pedagógicas adotarmos.
6	Não. Não levo em conta.
7	Não. No momento não conheço os resultados dessa avaliação.
8	Pela falta de informação sobre o tema, não vou opinar.

Fonte: a autora (2023)

Conforme a figura 15, pode-se notar que quatro dos participantes não veem interferência do PISA no seu cotidiano de prática docente. Dois docentes afirmam que há interferência e que ela é positiva, uma vez que por meio dos resultados podem/devem melhorar sua prática e as dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Outro aspecto importante de ser notado é que os docentes relacionam a opinião de não haver influência do PISA em seu cotidiano escolar com o desconhecimento que têm acerca da temática. A forma como apresentam as respostas, sugere que, pelo fato de não terem esse conhecimento, impede que haja influências, o que não condiz com a realidade.

Por fim, perguntou-se como os docentes sentem-se diante da divulgação dos resultados do PISA e de outros mecanismos de avaliação em larga escala. Oito participantes responderam à pergunta. Três, porém, afirmaram ausência de conhecimento para responder à pergunta. Assim, apenas cinco docentes expressaram suas concepções. As respostas dos participantes estão transcritas, na íntegra, na figura de número 16. A figura 17 destina-se à categorização das respostas.

Figura 16 – Sentimento dos docentes diante da divulgação dos resultados do PISA: transcrição das respostas dos docentes

Docente	Resposta
1	Tenho pouca informação sobre esses resultados.
2	Não tenho muito conhecimento
3	Sempre se tenta se ajustar e melhorar a cada etapa.
4	Me sinto desafiada e melhorar minha prática pedagógica diariamente
5	Vejo um pouco mais de "credibilidade" nele por ser mundial, bem como uma preocupação com os índices da nossa educação, que poderiam ser melhores.
6	A realidade é totalmente diferente.
7	Os resultados são pouco divulgados, bem como não se tem propostas de melhorias destes resultados que vão desde o aumento salarial dos profissionais da educação como em uma proposta que o professor tenha tempo dentro de sua carga horária para planejamento. O tempo disponível é pouco.
8	Pela falta de informação sobre o tema, não vou opinar.

Fonte: Da autora (2023).

Figura 17 – Sentimento dos participantes diante dos resultados do PISA

Sentimento	Número de docentes
Culpa <ul style="list-style-type: none"> Sempre se tenta se ajustar e melhorar a cada etapa; 	5

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Me sinto desafiada e melhorar minha prática pedagógica diariamente. | |
|---|--|

Fonte: Da autora (2023).

Observa-se, a partir das figuras 16 e 17, que nenhum dos docentes expressou, de maneira explícita, seu sentimento. No entanto, nota-se que as respostas são elaboradas em tom de justificativa, de “prestação de contas”. É possível concluir que a temática desperta certo sentimento de culpa. Constata-se nitidamente os efeitos da culpabilização docente conforme cenários anteriormente descritos.

A culpabilização docente a partir dos dados do PISA e a transferência da responsabilidade pelos resultados insatisfatórios dos estudantes do Estado para as escolas e professores bem como a legitimação da referida culpabilização pelas mídias e pela opinião pública, pode ser ilustrada. A notícia a seguir foi publicada, na *internet*, em 03/12/2019 e traz a público, escancaradamente, o desempenho dos estudantes brasileiros no PISA do ano de 2018.

Figura 18 – Culpabilização docente na divulgação dos dados do PISA



Fonte: <https://veja.abril.com.br/educacao/pisa-2018-o-brasil-esta-na-turma-do-fundao-de-novo/>

Tendo em vista que a linguagem não é neutra, é fundamental analisar a forma como os termos são empregados na notícia acima. Os títulos sensacionalistas em torno dos dados do PISA, que aparecem em notícias divulgadas sobretudo em países que, como o Brasil, apresentam resultados abaixo do esperado no exame, servem ao objetivo da OCDE de animar debates em torno de uma suposta ausência de qualidade na educação. Assim, suas sugestões/prescrições políticas são melhor aceitas pela sociedade na sua totalidade.

A notícia, com título chamativo e criativo, aponta “que os brasileiros estão paralisados no mau ensino”. A opção pelo termo ensino não é em vão. Nota-se, aqui, a atribuição da responsabilidade pelo mau desempenho dos estudantes à ineficiência da atuação docente. Isso reforça para a opinião pública que a responsabilidade pelo fato de o Brasil estar novamente integrando a “turma do fundão” é unicamente de quem ensina.

Notícias como essa servem à criação e à legitimação, no imaginário coletivo e na opinião pública, da culpabilização docente. Elas circulam no noticiário televisivo, nos jornais, revistas e páginas *online*, nas redes sociais, dos discursos dos governantes... e, com isso, são tomadas como verdades absolutas e, portanto, os escores da avaliação internacional ganham confiabilidade, inclusive de docentes culpabilizados pelo sistema socio-político-econômico e educacional vigente.

As péssimas condições de aprendizagem dos estudantes, os gigantescos e assombrosos níveis de desigualdade social e educacional, as condições precárias de atuação docente, a falta de compromisso para com a formação científica dos professores, a ausência de investimento significativo na formação docente, na remuneração salarial e na infraestrutura e tantos outros aspectos que poderiam serem aqui citados, porque são observáveis sem muito esforço, ficam à sombra da retórica neoliberal do “mau ensino”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento humano é entendido, a partir do modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1996, 2011), como um processo que ocorre ao longo de toda a vida dos sujeitos. O referido processo é influenciado pelos sistemas nos quais os sujeitos estão inseridos e pelas pessoas com quem convivem e pelos elementos que o constitui. O desenvolvimento, nessa perspectiva, ocorre por meio de processos de interação recíproca com pessoas e símbolos.

A partir do modelo bioecológico, também denominado de PPCT (Processo, Pessoa, Contexto e Tempo), reconhece-se que os processos proximais e as características individuais (componentes Processo e Pessoa do modelo) são variáveis importantes nesse desenvolvimento, mas não as únicas. A dimensão do contexto assume importância fundamental nesse processo. O contexto, nessa perspectiva, é constituído por um conjunto de sistemas entrelaçados, isto é, pela interrelação de quatro níveis ecológicos: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema.

Na perspectiva de entender o desenvolvimento humano como um processo no qual sujeito e contexto influenciam-se reciprocamente possibilita a pensar, de maneira organizada e complexa, as contradições/limitações que circundam o fazer docente. As interações dos docentes com os sistemas dos quais fazem parte e as influências destes sobre o desenvolvimento humano e profissional dos docentes, são variáveis fundamentais para compreender as concepções que os professores têm de si mesmos e das complexidades dos seus fazeres.

Com isso, objetivando conhecer, analisar e interpretar as concepções dos docentes acerca do PISA, este partiu da identificação, da descrição e da problematização dos componentes que, em cada um dos sistemas propostos pelo modelo bioecológico (microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema), pois influenciam o desenvolvimento humano e profissional dos docentes, bem como suas diversas concepções.

No macrosistema, entendido como o espaço das macroinstituições e da política, concentra-se a ideologia neoliberal. Os campos social e econômico são regidos pelos princípios da globalização, da redução do Estado, do livre mercado, da privatização, da desregulamentação, da flexibilização do trabalho, do individualismo e da meritocracia. As relações mercadológicas, de compra e venda, regem a totalidade das esferas da vida humana.

A partir do cenário exposto no parágrafo acima, organiza-se a educação escolar. Com a difusão do ideário da existência de uma crise de ineficácia e improdutividade, advinda da ineficiência estatal, também no campo educacional, as políticas públicas educacionais passam

a ser criadas a partir dos moldes do mercado. E da legitimação da situação de crise no sistema escolar, justifica-se e se implementa a necessidade de reforma.

Defende-se e se implementa a privatização, a adoção dos princípios da qualidade total, a criação currículos voltados às necessidades do mercado trabalho/da acumulação de capital, a definição de conhecimentos considerados de maior utilidade (voltados, sobretudo, à matemática e à língua materna), o esvaziamento curricular de disciplinas das Ciências Humanas e voltadas à formação geral, e a organização escolar a partir dos preceitos da eficiência, da eficácia e da produtividade.

No exossistema, está a regulação dos sistemas educativos e a intensificação dos processos de regulação transnacional. Também figuram, no referido sistema, a existência de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, a influência exercida pelas organizações internacionais na educação dos países (entre as quais a OCDE), o advento dos mecanismos de avaliação em larga escala como e a disseminação e aceitação mundial do PISA.

Alicerçadas pelo pretexto da necessidade de melhoria da qualidade educativa, as avaliações em larga escala (como o PISA) são utilizadas a fim de avaliar a efetividade das políticas educacionais postas em prática pelos atores nacionais a partir da implementação das reformas na área educacional. Os resultados das avaliações, quase sempre insatisfatórios, servem para fundamentar novas políticas nessa área.

No entanto, os resultados insatisfatórios, que demonstram as incongruências da própria reforma e evidenciam os limites daquilo que o próprio ideário reformador concebe como qualidade, não são atribuídos à ineficácia política e à sua despreocupação para com as disparidades sociais e, conseqüentemente, educacionais que assolam o país. Por meio da ação midiática na divulgação dos dados resultantes das avaliações, forma-se, na opinião pública e no imaginário coletivo, a certeza de que esses resultados devem-se à ineficiência das ações pedagógicas das escolas e dos docentes.

O fato exposto no parágrafo anterior constitui-se a partir dos componentes do macrosistema e do exossistema, interrelacionados. Assim, reverbera nos sistemas meso e micro. Entre os elementos que compõem o microsistema no qual o docente está inserido, figuram o Capital Cultural e a origem social de sua família. As famílias, de acordo com Bourdieu (2018), transmitem aos filhos um Capital Cultural e um *ethos*. Estes, influenciam nas atitudes dos docentes frente à sua escolarização/formação e, conseqüentemente, em suas atuações profissionais.

O Capital Cultural, constituído pelos capitais social, simbólico e escolar e o *ethos* podem influenciar, inclusive, a opção mais ou menos desejada pelo ingresso em um curso de

licenciatura. Influenciam, também, as atitudes e comportamentos do docente/futuro docente frente ao seu processo de formação, os interesses mais ou menos direcionados a determinadas temáticas/disciplinas e o desejo/interesse, mais ou menos presente, para a continuidade dos estudos após a graduação.

A universidade onde o docente percorreu/percorre sua formação inicial/continuada, também, estão entre os microssistemas nos quais o docente está inserido. Dessa forma, quando sua formação é aligeirada e as reflexões acerca do contexto educacional atual não ocorrem em profundidade e rigorosidade suficientes, não há tomada de consciência e entendimento crítico da realidade como um todo, neste caso, a realidade educacional.

Não havendo a construção da curiosidade crítica nos microssistemas, não haverá tomada de consciência da realidade e o docente tenderá a perpetuar o sistema que o constituiu. A referida reprodução tende a ganhar força no mesossistema. As relações entre escola e universidade, por meio dos processos de formação continuada, por exemplo, quando não permeadas de reflexão e curiosidade crítica, tendem a reforçar e reproduzir uma consciência ingênua.

A partir das interrelações dos quatro sistemas abordados acima (macrossistema, exossistema, mesossistema e microssistema), pode-se perceber o quanto os docentes e suas concepções, que estão no centro de todos os sistemas, são passíveis de serem influenciados. A pesquisa de campo que integra este trabalho foi realizada com o intuito de averiguar a concretização ou não a concretização das referidas influências nas concepções que os docentes têm acerca do PISA.

As respostas ao questionário evidenciam não só a ausência de consciência acerca das complexidades do PISA, mas, também, a internalização do ideário que o constitui. Os estudantes de 15 anos são considerados pelos docentes, sobretudo, desinteressados, excessivamente comunicativos e indecisos. A escola, de acordo com os participantes da pesquisa, representa para os estudantes, principalmente, sentido de obrigação.

Quanto às concepções acerca do PISA, foi possível constatar que os docentes, em sua grande maioria, possuem pouco ou nenhum conhecimento acerca do programa. As poucas informações que possuem chegam até eles por intermédio das mídias sociais, assim como, há reflexão crítica sobre o referido programa a partir de leituras e/ou momentos de formação. Mediante a constatada ausência de consciência acerca das influências advindas do exame, os docentes entendem que ele não influencia seu fazer cotidiano.

Nas perguntas relacionadas à culpabilização docente a partir dos dados do PISA, os dados da pesquisa atestam a internalização da referida responsabilização. Quando perguntados

acerca de quais são seus sentimentos diante da divulgação dos resultados da avaliação, as respostas foram registradas em tom de justificativas e de autocobrança por resultados.

Nota-se, portanto, a ausência de consciência acerca da existência do PISA e da regulação por ele operada. Conforme abordado anteriormente, trata-se de um mecanismo poderoso de regulação supranacional, que adquire cada vez mais credibilidade e aceitação e cujos resultados são cada vez mais utilizados para a governança e para a legitimação de medidas políticas. Seus dados, prescrições e as complexidades que o envolvem têm sido legitimados, também, pelos próprios docentes.

Tendo em vista que o maior poder de que dispõe um mecanismo é o de não ser percebido, cabe questionar o espaço destinado às humanidades e às disciplinas relacionadas ao atual contexto de atuação docente nos cursos de licenciaturas. Trata-se de disciplinas fundamentais à tomada de consciência e à construção da criticidade, sem as quais a atuação docente poderá servir à legitimação e à reprodução do sistema político-socio-econômico e educacional predominante.

O desenvolvimento, na perspectiva aqui adotada, efetiva-se num processo de interação/influência recíproca entre sujeito e contexto. Por meio desta pesquisa evidenciou-se a forma vertical pela qual ocorre a influência dos contextos sobre os sujeitos/docentes. A influência dos docentes sobre os contextos, no entanto, pode ocorrer no sentido de contraposição ou de legitimação. A segunda possibilidade é a que predomina na realidade pesquisada.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.
- AFONSO, Almerindo Janela. Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela. **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 09-38.
- ANTUNES, Fátima; SÁ, Virgínio. Estado, escolas e famílias: públicos escolares e regulação da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 468-486, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 maio 2023.
- ARAÚJO, Ana Lourdes; ROSA, Vítor. A OCDE e a governação global da educação: como o PISA se está a transformar num programa de ‘big Science’. **Revista Lusófona de Educação**, v. 56, n. 56, p. 45-64, 16. jan. 2023. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/8606>. Acesso em: 15 jun. 2023.
- AZEVEDO, José Clóvis de. **Escola cidadã**: desafios, diálogos e travessias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BARROSO, João. A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 39, n. 145, p.1075-1097, out.-dez., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PbNMg5wwsMwTQzY3XXdkpcK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- BARROSO, João. O estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, João (Org). **A regulação das políticas públicas de educação**: espaços, dinâmicas e actores. Educa: Lisboa, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5761>. Acesso em: 10 maio 2023.
- BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 maio 2023.
- BART, Daniel; DAUNAY, Bertrand. **Pode-se levar a sério o PISA?** O tratamento do texto literário em uma avaliação internacional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.
- BENDRATH, Eduardo Angelo; GOMES, Alberto Albuquerque. Educação e economia: a (re) construção histórica a partir do pós-guerra. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 44, p. 92–106, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i44.8639980. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639980>. Acesso em: 1 jul. 2023.
- BHERING, Eliana; SARKIS, Alessandra. Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil, **Revista Horizontes**, online, v. 27, n. 2, p. 7-20, jul./dez. 2009. Disponível

em: <https://www.usf.edu.br/publicacoes/edicoes-exibir/75268479/horizontes+volume+27+numero+02+2009.htm>. Acesso em: 30 abr. 2023.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Banco Mundial**. *Online*. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20758-banco-mundial>. Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Unesco**. *Online*. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco>. Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento, Indústria, Comércio e Serviços. **Fundo Monetário Internacional: atuação do FMI e a participação brasileira no organismo internacional**. *Online*. 11 mar. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/produtividade-e-comercio-exterior/pt-br/assuntos/assuntos-economicos-internacionais/cooperacao-internacional/fundo-monetario-internacional-2013-fmi>. Acesso em 01 jul. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

BUENO, Sinésio Ferraz. **Pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação**. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Neoliberalismo e o consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC. In: MALAGUTI, Manoel Luiz; CARCANHOLO, Reinaldo Antonio; CARCANHOLO, Marcelo Dias (Orgs.).

Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-35.

CARVALHO, Luís Miguel (Coord.). **O espelho do perito: inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação – o caso do PISA.** Vila Nova de Gaia, PT: 2011.

DALBOSCO, Claudio Almir; FILHO, Francisco Carlos dos; CEZAR, Luciana Oltramari. Desamparo humano e solidariedade formativa: crítica à perversidade neoliberal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 43, p. 1-16, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/cKzGx4mCmRqt9ZfQ4sjqSgH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jan. 2022.

DALE, Roger. A globalização e a reavaliação da governação educacional: um caso de ectopia sociológica. In: TEODORO, António; TORRES, Carlos Alberto (Org.). **Educação crítica e utopia: perspectivas para o século XXI.** Porto: Afrontamento, 2005. p. 53-69.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 maio 2023.

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

DUBET, François. **O tempo das paixões tristes.** São Paulo: Vestígio, 2020.

ECCO, Idanir. **A prática educativa escolar problematizadora e contextualizada: uma vivência na disciplina de história.** Erechim, RS: EdiFAPES, 2004.

ECCO, Idanir. **Ser educador na atualidade: dos desafios e compromissos.** Erechim, RS: Edelbra/AEL, 2018.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. Apresentação. In: Harper *et al.* **Cuidado, escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1980, p. 7.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 65 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 74. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 77-108.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 8 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001. p. 77-108.

GATTI, Bernardete Angelina. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 33, 2013. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/59>. Acesso em: 13 jan. 2023.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. *In*: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 228-252.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; Gentili, Pablo. **Escola S. A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina, PR: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1984.

MAGNOLI, Demétrio. ‘Essa coisa de sociedade não existe’: Thatcher erguia o estandarte do “capitalismo popular”, uma ideia que renovou o Partido Conservador, **O Globo**, online, 2013. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/essa-coisa-de-sociedade-nao-existe-8080595>. Acesso em 07 maio 2023.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, n. 78, p. 15-36, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2023.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador, BA: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In*: OLIVEIRA, Adão Francisco de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. **Fronteiras da educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: Editora da PUC Goiás, 2010, p. 93-99.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Da promessa de futuro à suspensão do presente**: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. *Online*. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 01 jul. 2023.

ONYSZKO, Marina Fátima; SUDBRACK, Edite Maria. O PISA e a indução de políticas educacionais: a regulação pela via da avaliação. **Vivências**, v. 18, n. 37, p. 85-108, 15 jun. 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/730-Texto%20do%20Artigo-2330-1-10-20220615%20\(16\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/730-Texto%20do%20Artigo-2330-1-10-20220615%20(16).pdf). Acesso em: 12 jan. 2023.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Estado, aparelho do Estado e sociedade civil**. Brasília, DF: ENAP, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. **Dialética da diferença**: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal. São Paulo: Cortez, 2000.

ROSSATO, Ricardo. **Pós-modernidade**: angústias e esperanças. Santa Maria, RS: Biblos, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Martin Claret, 2013.

SANT'ANA, Jéssica. OCDE faz convite oficial para que Brasil negocie entrada na entidade. **G1**, online, 25 jan. 2022. Disponível em:

<https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/01/25/ocde-faz-convite-oficial-para-que-brasil-negocie-entrada-na-entidade.ghtml>. Acesso em: 01 jul. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A Globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra, PT: Almedina, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 379-392, 2016. Disponível em:

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/717/695>. Acesso em: 27 maio 2023.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 24, 2012. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 01 jul. 2023.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e Consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Maria Abádia da; SILVA, Maicon Donizete Andrade; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. Governar por números: política da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico para a educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 27, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782022000100280&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 jul. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Thomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: versões críticas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 2, p. 463-485, 2016. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63947>. Acesso em: 01 jul. 2023.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, RS, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf>. Acesso em: 05 jun. 2023.

SUDBRACK, Edite Maria; COCCO, Eliane Maria. Avaliação em larga escala no Brasil: potencial indutor de qualidade?, **Roteiro**, v. 39, n. 2, p. 347-370, 2014. Disponível em:

<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/4231>. Acesso em: 19 jun. 2023.

SUDBRACK, Edite Maria; FONSECA, Dora Maria Ramos. **As razões do PISA: regulações transnacionais e indução de políticas educativas**. Curitiba, PR: CRV, 2021.

SUDBRACK, Edite Maria; FONSECA, Dora Maria Ramos. Políticas educativas e a avaliação: inflexões do exame PISA. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, n. 2, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/77783/43093>. Acesso em: 19 jun. 2023.

TEJÓN, Joaquín Salvador Lavado (Quino). **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

TEODORO, António. O PISA e as limitações e riscos de um programa de governação global da OCDE. **Revista Lusófona de Educação**, v. 56, n. 56, p. 45-64, 16. jan. 2023. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/8604>. Acesso em: 15 jun. 2023.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001. p. 109-136.

VIEIRA, Maria Clara. Pisa 2018: o Brasil está na turma do fundão. De novo. **VEJA**. 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/pisa-2018-o-brasil-esta-na-turma-do-fundao-de-novo/>. Acesso em: 05 jan. 2022.

VIEIRA, Sofia. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 88, n. 219, 01 ago. 2007. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1469>. Acesso em: 01 jul. 2023.

WELTER, Cristiane Backes; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Processos de invisibilização na avaliação em larga escala. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 111, p. 441-460, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802542>. Acesso em: 10 jan. 2023.

WERLE, Flavia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo, RS: Oikos, 2010.

ZAMAGNI, Stefano. Meritocracia, não. Meritoriedade, sim. **Instituto Humanitas – Unisinos**, online, 05 fev. 2020. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/596099-meritocracia-nao-meritoriedade-sim-artigo-de-stefano-zamagni>. Acesso em: 01 jul. 2023.