

REGULAÇÃO, AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA CENTRALIDADE DA SUBJETIVIDADE E DO NEOLIBERALISMO¹

REGULATION, EVALUATION AND QUALITY OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE CENTRALITY OF SUBJECTIVITY AND NEOLIBERALISMO

REGULACIÓN, EVALUACIÓN Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA CENTRALIDAD DE LA SUBJETIVIDAD Y EL NEOLIBERALISMO

Wagnervalter Dutra Junior ²

Manuscrito recebido em: 26 de agosto de 2020.

Aprovado em: 21 de outubro de 2021

Publicado em: 22 de outubro de 2021.

Resumo

O presente artigo objetiva discutir a regulação, avaliação e qualidade da educação no contexto das dimensões norteadas pela crítica à forma de fazer ciência inaugurada na modernidade capitalista; pelo contexto da centralidade da subjetividade decorrente da conformação filosófica, sustentada pela estrutura metodológica hegemônica. Contextualizada a partir da influência que o neoliberalismo impõe aos sistemas educacionais de uma forma geral e à educação brasileira especificamente, que se vê pressionada pela redução da esfera pública, do Estado, com consequente avanço do mercado e da iniciativa privada determinando os rumos da educação em todo país. Ao final reflete a respeito da qualidade da educação nesse contexto. Os aportes teórico-metodológicos centrais do texto sustentam-se em: Gentili (1999; 2013), Marx (2011; 2008), Mészáros (2002), Oliveira (1999), Smith (2003), Tonet (2013) e Tragtenberg (1982).

Palavras-chave: Regulação; Avaliação; Qualidade; Educação; Neoliberalismo.

Abstract

This article aims to discuss the regulation, evaluation and quality of education in the context of dimensions guided by the criticism of the way of doing science inaugurated in capitalist modernity; by the context of the centrality of subjectivity resulting from the philosophical conformation, supported by the hegemonic methodological structure. Contextualized from the influence that neoliberalism imposes on educational systems in general and on Brazilian education specifically, which is pressured by the reduction of the public sphere, the State, with the consequent advance of the market and private initiative, determining the directions of education in every country. At

¹ O presente texto foi preparado para a discussão na mesa redonda do IV SIEP – Seminário de ensino pesquisa e extensão da UNEB DCH VI, campus Caetité/BA, todavia a versão aqui apresentada foi revista, ampliada e atualizada.

² Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. Professor no Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade da Universidade do Estado da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa Estado, Capital, Trabalho e as Políticas de Reordenamento Territorial.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2431-6822>

Contato: wdutra@uneb.br

the end, it reflects on the quality of education in this context. The main theoretical and methodological contributions of the text are based on: Gentili (1999; 2013), Marx (2011; 2008), Mészáros (2002), Oliveira (1999), Smith (2003), Tonet (2013) and Tragtenberg (1982).

Keywords: Regulation; Evaluation; Quality; Education; Neoliberalism.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir la regulación, evaluación y calidad de la educación en el contexto de dimensiones guiadas por la crítica a la forma de hacer ciencia inaugurada en la modernidad capitalista; por el contexto de la centralidad de la subjetividad resultante de la conformación filosófica, sustentada en la estructura metodológica hegemónica. Contextualizado a partir de la influencia que el neoliberalismo impone sobre los sistemas educativos en general y sobre la educación brasileña en particular, que se ve presionada por la reducción de la esfera pública, el Estado, con el consiguiente avance del mercado y la iniciativa privada, determinando los rumbos de la educación en todos los ámbitos del país. Al final, reflexiona sobre la calidad de la educación en este contexto. Las aportaciones teóricas y metodológicas centrales del texto se basan en: Gentili (1999; 2013), Marx (2011; 2008), Mészáros (2002), Oliveira (1999), Smith (2003), Tonet (2013) y Tragtenberg (1982).

Palabras clave: Regulación; Evaluación; Calidad; Educación; Neoliberalismo.

Introdução: ciência *moderna*, método e regulação sociometabólica do capital – um ponto de partida

A modernidade nasceu sob o signo de uma métrica, uma (meta)física – Kant é um exemplo –, uma racionalidade fundada nos princípios do cálculo lucrativo. Nesse sentido Adorno & Horkheimer (1991) desconfiam dos limites da razão iluminista/moderna, aprisionada pelas determinações mercantis, conforme sinalizam em sua reflexão sobre o conceito de iluminismo.

Apesar da desconfiança Adorno, refletindo sobre educação e emancipação, afirmou que “[...] a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”. A questão para a educação é efetivamente Auschwitz, ou precisamente aquilo que a experiência da barbárie dos campos de concentração, não apenas escondeu como deixou adormecido nas determinações incorrigíveis do capital e suas mediações? Para além de Auschwitz a questão é o outro que desaparece, nos momentos em que as formas do capital – monopolista e financeiro, hodiernamente sob a dominância da segunda forma – se

exacerbam no âmbito das crises; hoje estruturais e permanentes – universal e global, como lembrou Mészáros (2002).

Quando refletiu sobre a ciência e o método, Ivo Tonet expressou a dimensão gnosiológica do método científico moderno, na medida em que o mesmo tem o sujeito como centralidade do processo/ato de fazer ciência. Considerando a regulação social sob a qual esse método se desenvolveu, o cálculo lucrativo do capital, a hipercentralidade do sujeito acaba por distorcer a compreensão das formas sociais que nos cercam, na medida em que o objeto do conhecimento não aparece, é menos importante ou apenas algo a ser dominado como externalidade, fora do humano, do ser.

Tonet (2013) esboça a princípio a seguinte questão: qualquer referência ao método científico – que chega até nós – remete imediatamente à ciência estruturada no âmbito da modernidade, no esteio das contribuições dos seus eminentes representantes: Bacon, Galileu, Copérnico, Kepler, Newton, Descartes e Kant.

Considerar o método sob essa rubrica naturalizou-se de forma imperativa, até pelo frontal contraponto estabelecido em relação ao modo de pensar greco-medieval e os resultados alcançados por seu intermédio, acabaram por conduzir à ideia de que o “[...] método científico se tornou, pura e simplesmente, sinônimo de método científico moderno. Por sua vez, método científico moderno se tornou sinônimo de caminho único e adequado de produzir conhecimento verdadeiro” (TONET, 2013, p. 9).

Essa ‘atitude absolutista’ tende a apagar propositadamente “os rastros dos interesses sociais na construção da cientificidade” (TONET, 2013). Tonet (2013) assevera:

Não por acaso, esta concepção de método científico vai de par, de modo geral, com a ideia de que a sociedade moderna ou, até aquela que é chamada de pós-moderna, é a forma definitiva da sociabilidade. Não, evidentemente, no sentido de uma completa estagnação, mas no sentido de que, mesmo estando sempre aberta ao aperfeiçoamento, não ultrapassaria nunca os seus pressupostos fundamentais. Deste modo, não faria sentido pensar qualquer nova forma de sociabilidade, mas apenas buscar a constante melhoria desta (pág. 9 – 10).

O desenvolvimento do capital em estágio avançado demanda por parte da burguesia a conservação das relações alienantes, presididas pela materialidade das trocas mercantis e seu fetichismo, convertendo a filosofia burguesa, segundo observação de Coutinho (2010), numa fonte crescente de alienação.

Daí o fato apontado por Tonet (2013) a respeito do relativo desprezo para com o desenvolvimento de qualquer forma de reflexão que questione superficial ou radicalmente essa forma de fazer ciência, desqualificado como “ideológica”.

O fazer da ciência em sua forma dominante corresponde às determinações materiais do capital, assim a abordagem do método científico (moderno) – e suas determinações de via única – induz, para Tonet (2013, p. 10),

[...] a um falseamento da problemática do conhecimento, com graves consequências para a compreensão e o enfrentamento da realidade social. Pretendemos mostrar que a justa compreensão da problemática do conhecimento implica que este seja tratado em sua articulação íntima com o conjunto do processo histórico e social, permitindo, assim, compreender a sua vinculação, mesmo que indireta, com determinados interesses sociais.

Na sustentação dos seus argumentos Tonet (2013), ciente de que os diferentes paradigmas precisam ser compreendidos a partir das determinações e configurações históricas e sociais; entender sua origem, a natureza e a função que cada um exerceu e exerce na reprodução do ser social, complementa sobre outros dois aspectos: nenhum é a forma definitiva de produzir ciência, ao contrário, são formas histórica e socialmente determinadas de construção do conhecimento; e é necessário compreendermos aquilo que a metodologia científica tradicional – moderna – não esclarece: a saber, que a problemática do conhecimento orbitou historicamente sob dois pólos, ou pontos de vista: o gnosiológico e o ontológico³.

As distintas abordagens ou formas de tratar a problemática do conhecimento não são arbitrárias ou puramente subjetivas, são produtos histórico-sociais conectados à produção material da existência (TONET, 2013), no sentido que Marx atribui a essa expressão nos Grundrisse (MARX, 2011) – seres humanos produzindo em sociedade –, produzindo-se em sociedade e produzindo a sociedade a partir das trocas metabólicas com

³ “Como se sabe, gnosiologia é o estudo da problemática do conhecimento. Nesse caso, portanto, o conhecimento é o objeto a ser estudado, assim como poderia ser qualquer outro objeto. Deste modo, o próprio conhecimento (gnosis, em grego) pode ser abordado de um ponto de vista gnosiológico ou de um ponto de vista ontológico. Por sua vez, a ontologia é o estudo do ser, isto é, a apreensão das determinações mais gerais e essenciais daquilo que existe. [...] A ontologia poder ter um caráter geral, quando se refere a todo e qualquer existente ou um caráter particular, quando diz respeito a uma esfera determinada do ser, como, por exemplo, o ser natural ou o ser social” (TONET, 2013, p. 12).

a natureza; produzindo natureza historicizada e objetivando seu processo de constituição do ser social.

Tonet (2013) dentre outros autores – podemos citar, por exemplo, Spósito em Geografia e Filosofia – admitem que a problemática do conhecimento, em seus termos mais essenciais, resume-se à relação entre um sujeito e um objeto, sendo que a diferença de perspectiva situa-se na medida em que cada um dos polos tem maior importância na abordagem metodológica – na visão de mundo – levada a cabo pelos sujeitos sociais envolvidos na construção do conhecimento e da ciência. Os pontos de vista gnosiológico e ontológico⁴ definem-se a partir do papel, no conjunto de mediações categoriais, que ocupam sujeito e objeto na problemática do conhecimento.

A perspectiva gnosiológica aborda qualquer objeto a ser conhecido tendo por eixo o sujeito. Sob a perspectiva ontológica aborda-se “qualquer objeto tendo como eixo o próprio objeto” (TONET, 2013, p. 14). No primeiro ponto de vista o sujeito como polo regente do processo do conhecimento ordena os dados, classifica, organiza, estabelece relações entre eles e diz o que o objeto é. Na segunda abordagem,

[...] independente de ser uma ontologia metafísica ou histórico-social⁵, o ponto de vista ontológico implica a subordinação do sujeito ao objeto [...], no processo do conhecimento o elemento central é o objeto. Neste sentido, não cabe ao sujeito criar – teoricamente – o objeto, mas traduzir, sob a forma de conceitos, a realidade do próprio objeto (TONET, 2013, p. 14).

Qual a razão pela qual Kant, em sua perspectiva gnosiológica, abandona a possibilidade de conhecimento da coisa em-si (essência)? Em razão dos seus compromissos de classe as determinações gerais e essenciais do ser, não são mais historicamente necessárias – evidenciando o caráter conservador da filosofia burguesa supracitado –, a

⁴ “Lembrando, porém, que ontologia é apenas a captura das determinações mais gerais e essenciais do ser (geral ou particular) e não, ainda, da sua concretude integral. Deste modo, a captura do próprio objeto implica o pressuposto de que ele não se resume aos elementos empíricos, mas também, e principalmente, àqueles que constituem a sua essência” (TONET, 2013, p. 14).

⁵ No caso das ontologias metafísicas, ainda que tenham um sentido diverso na Grécia antiga do que se tem hoje, mesmo tendo o objeto como o móvel central do processo do conhecimento, a exemplo de Hegel e sua leitura macro da história, o objeto é por vezes envolto numa liturgia idealista desprendida de materialidade, perdendo assim capacidade explicativa das contradições fundantes da sociedade. Basta recordarmos as críticas de Mészáros (2002) a Hegel sintetizadas sob as denominações de capital permanente universal hegeliano e sua marcha do fim da história.

sua narrativa comporta aprioristicamente os sujeitos (como mônadas - atomizados) criadores do real a partir das formas ideais de espaço-tempo existentes, ao sujeito cabe apenas ler a métrica ‘newtoniana’ desse mundo moderno em seu espaço-tempo receptáculo. É um mundo previamente enquadrado.

No domínio da leitura ontológica histórico-social o sujeito tem sentido apenas sob a perspectiva de sua participação/ocupação no amplo complexo de pores teleológicos do desenvolvimento do ser social, logo é um sujeito de classe. O sujeito fundamental, mas não o único da história, são as classes sociais⁶. Todavia é importante recordar a partir de Tonet (2013) que “[...] a classe, pela sua natureza, estabelece o campo, nunca absolutamente rígido, no interior do qual o indivíduo exercerá o seu poder ativo” (p. 17); nunca há uma determinação mecânica.

A sua crítica a respeito do padrão moderno aponta para uma ciência, produzida hegemonicamente no âmbito da academia e demais espaços, como arma de intensificação dos processos materiais reificantes e alienantes da ordem do capital e sua condição de força produtiva do mesmo. Configura-se com isso a produção do conhecimento comprometida com a reprodução do capital e com ampliação da produção de sujeitos sujeitados, autômatos, alienados da possibilidade efetiva de compreender a produção riqueza concreta e da vida, aprisionada na materialidade universalizante do trabalho abstrato (valor de troca como negação contraditória do valor de uso).

A cortina de fumaça é a centralidade da subjetividade extremada, o sujeito como possivelmente autônomo no processo de conhecer e de ser. Os limites emancipatórios, agora possíveis, estão circunscritos à materialidade da esfera da liberdade individual no mercado e na sua condição de trabalhador livre, o interesse comum dissolve-se, junto com

⁶ “É importante acentuar que as classes sociais são compostas por indivíduos e que, portanto, eles também, como indivíduos singulares, são sujeitos da história. Contudo, não o são no mesmo nível e importância das classes sociais. Alguns deles, por suas qualidades, podem ter um papel mais destacado no processo histórico. No entanto, por maior que seja a sua importância, não são eles que determinam o curso da história. Ao realizarem as suas ações, eles estão expressando, quer de modo consciente ou não consciente, interesses que os ultrapassam como indivíduos e que são os interesses das classes sociais. Há, pois, uma articulação entre sujeito coletivo e sujeito individual no interior do processo histórico, sendo o primeiro o momento predominante” (TONET, 2013, p. 16).

a dissolução da comunidade no interesse individual. Uma individuação individualista que se refletirá sobremodo nos rumos da cientificidade moderna.

As categorias da essência e da totalidade não fazem mais sentido nesse reino do individual(ismo), cuja matriz fundante é o capital, do novo padrão de conhecimento (pragmático/utilitário); e essa origem histórico-social afetará a leitura do real e suas categorias, a natureza e o critério da verdade. A escamoteação das classes sociais está na base da lógica formal positivista da neutralidade do conhecimento e suas consequências.

É-se neutro pelo simples fato do mundo do capital apresentar-se, articulado ao menos aparentemente pelas formas ideológicas hegemônicas, como o único possível. Esse reino do único apresenta-nos o método científico moderno, aparentemente, como a única forma de produzir ciência; como a marcha para o ocidente aparenta ser o nosso único destino hegelianamente traçado, como a *robinsonada*⁷ denominada indivíduo singular – atomizado – aparenta ser a única forma possível do ser social.

⁷Expressão a que Marx faz referência crítica ao livro *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe. A crítica de Marx diz respeito à leitura da economia política burguesa que percebe a sociedade como composta por indivíduos isolados, remetendo à história contada no livro. A naturalização do modo de produção capitalista e das categorias da economia burguesa como categorias universais e a-históricas, é o *corpus* sob o qual emerge as justificativas teóricas e ideológicas da ciência econômica burguesa relativas ao mundo do capital e à desigualdade fundante, centrada na propriedade privada dos meios de produção. Ao fazer referência à produção capitalista Marx (2008, p. 237) assim se expressa a respeito das *robinsonadas*: “Nosso tema é em primeiro lugar a produção material. Como os indivíduos produzem em sociedade, a produção de indivíduos, socialmente determinada é, naturalmente, o ponto de partida. O caçador e o pescador isolado, pelo qual começam Smith e Ricardo, pertence às triviais imaginações do século 18. São robinsonadas que não expressam, de nenhum modo, como se afigura aos historiadores da civilização, uma simples reação contra um refinamento excessivo e o retorno a uma vida primitiva mal compreendida. O *contrato social* de Rousseau, que relaciona e liga indivíduos independentes por natureza, tampouco repousa sobre semelhante naturalismo. Essa é a aparência, e a aparência estética somente, das pequenas e grandes robinsonadas. Essas antecipam, ao contrário, a ‘sociedade burguesa’ que se preparava desde o século 16 e que no século 18 marchava a passos de gigante para a sua maturidade. Nessa sociedade de livre concorrência, o indivíduo aparece como que desprendido dos laços da natureza, que em épocas anteriores da história fazem dele uma parte integrante de um conglomerado humano determinado, delimitado. Para os profetas do século 18, que levam nos ombros Smith e Ricardo, esse indivíduo do século 18 – de um lado, produto da dissolução das formas das sociedades feudais; doutro lado, resultado das forças produtivas novamente desenvolvidas a partir do século 16 – aparece como um ideal cuja existência pertence ao passado. Não como um resultado histórico, mas como um ponto de partida da história”.

Assim fica mais claro como a construção historicamente determinada a partir da regulação capitalista da hipercentralidade da subjetividade (TONET, 2013) acabou abrindo diversos caminhos para o irracionalismo, uma tônica das concepções pós-modernas; para o pragmatismo, sempre enfatizando a subjetividade face a uma “[...] objetividade que se recusa – total ou parcialmente – à compreensão”.

No plano da ação Tonet (2013) aponta as consequências dessa trilha:

E na ação ela aparece ora como demissão face a uma realidade que parece recusar qualquer possibilidade de transformação radical e em sua totalidade, ora como voluntarismo, objetivando moldar à força essa mesma realidade renitente, ora como politicismo, atribuindo à esfera da política a capacidade de moldar o mundo social de modo a possibilitar a plena realização de todos os indivíduos (p. 61).

O padrão marxiano em sua dimensão ontológica histórico-social, por ser uma filosofia constituída ideologicamente no campo de forças da classe trabalhadora e pela sua concepção de práxis é a possibilidade de ruptura não apenas com a filosofia burguesa, mas, sobretudo, com a sociedade capitalista fundada sob o tripé Estado-capital-trabalho, sendo, para Tonet (2013), uma perspectiva radicalmente diferenciada das demais no que concerne à produção do conhecimento. A undécima tese sobre Feuerbach (MARX; ENGELS, 2007) sintetiza parte dessa especificidade teórico-metodológica: cabe não apenas interpretar o mundo, mas transformá-lo.

Educação ante a centralidade da subjetividade: refletindo criticamente o contexto neoliberal e sua relação com a regulação e a avaliação da educação

O quadro da educação em uma sociedade não escapa às suas formas reprodutivas materiais e às disputas por hegemonia no âmbito da luta de classes – nesse sentido e tendo em conta a forma de produção do conhecimento substanciada no primado do indivíduo, qual o reflexo desse processo na educação? A educação está diretamente ligada ao ato fundante do ser social – tendo, portanto, especificidade ontológica – Maceno (2017) delinea, a partir da leitura lukacsiana a natureza ontológica do complexo socioeducacional:

O complexo social da educação se enquadra, do ponto de vista ontológico, naquele conjunto de complexos que diferentemente do trabalho não realiza a troca orgânica sociedade/natureza. Embora se distingam do trabalho por sua função social, que no caso desses complexos se dirigem para a consciência de outros homens com o objetivo de ensinar-lhes determinadas posições teleológicas, eles têm nele sua origem ontológica e atuam no sentido de mediar, em última instância, a troca orgânica sociedade/natureza. Quanto mais desenvolvido é o ser social, mais os complexos sociais desse tipo (educação) ganham expressão e importância para a reprodução social (p. 89).

O cenário das mediações desenvolvidas no campo político de luta pela hegemonia e a contra-hegemonia a partir da educação nos apresenta quais formas de regulação? Quais as formas da avaliação da educação? E como mensurar a sua qualidade?

No campo da avaliação disciplinar interna – dos componentes curriculares – o saber produzido na universidade já põe uma forma e regulação. Maurício Tragtenberg (1982) analisou o que ele denomina de saber burocratizado, reprodução dos *modus operandi* capitalistas no âmbito das nossas universidades, e viu formar-se a figura do professor-policia que supervaloriza o sistema de exames e as formas rígidas de avaliação do aluno – visando conformismo ante o saber professoral –, nesse caso, a produção do conhecimento dá lugar ao controle; e o controle do meio transforma-se em fim, destinado a produzir “herdeiros” potenciais do poder (naturalização) através do saber minguido atestado por um diploma. Ciência vira repetição, algo necessário ao primado conversivo mercantil do chão da fábrica.

Pensando a escola como organização complexa, Tragtenberg (1982) aponta o papel da educação no âmbito da necessária universalização do saber a partir da ampliação da divisão social do trabalho sob o capitalismo. Nos seus termos afirma:

A educação já não constitui ocupação ociosa e sim uma fábrica de homens utilizáveis [...] Hoje em dia a maior preocupação da educação consiste em formar indivíduos cada vez mais adaptados aos seu local de trabalho, porém capacitados a modificar seu comportamento em função das mutações sociais (1982, p. 35).

A escola se funda na memorização do conhecimento, prossegue Tragtenberg (1982),

[...] num sistema de exame que mede a eficácia da preparação ao mesmo, nada provando quanto à formação durável do indivíduo, desenvolve uma pedagogia paranoica, estranha ao concreto, ao seu fim. Quando falha, interpreta este evento como responsabilidade externa ao educando (p. 38).

A escola, na forma da inserção geral da cultura/civilização, separada das práticas produtivas reforça a divisão social do trabalho - trabalho manual versus trabalho intelectual. Inscreve-se na manutenção da desigualdade, pois no âmbito da formação social periférica do capitalismo brasileiro a escola e a universidade são fortemente marcadas pela dimensão de classe, basta lembrar do processo promovido pela ditadura militar da inversão do ensino/educação dita de “qualidade” que se esvai do público para o privado.

A gestão empresarial da educação no Brasil é herdeira das formas ditatoriais e autoritárias, oligarcas e patriarcais que marcam a face das relações sociais por essas paragens, uma das operações de desmonte socialmente produzido da educação brasileira tem a marca dos tempos de chumbo.

Tragtenberg (1982) finaliza afirmando que conservar a estrutura do poder e da desigualdade social existente vem sendo o “produto” mais acabado das instituições educacionais do sistema social brasileiro e seus sacerdotes, os professores corroborando a desigualdade social e a hegemonia burguesa no substrato da luta de classes.

No Brasil o controle do poder sempre retorna ou recorre a autoritarismos (golpistas) para regular a educação, sob parâmetro quantitativo – o possível da riqueza como imenso acúmulo de mercadorias –, produzida sob o signo daquilo que o sociólogo Francisco de Oliveira (1999) chama do processo de privatização do público, destituição da fala e anulação da política, historicamente vinculada às práticas sociais e de poder das classes dominantes brasileiras desde os primórdios da república.

Oliveira (1999), amparado pelos clássicos intérpretes da história do país – Gilberto Freyre, Caio Prado Jr., Sérgio Buarque de Holanda, Celso Furtado, Florestan Fernandes – vê na aliança entre o poder do latifúndio e do imperialismo internacional uma burguesia nacional que operou a passagem para a dominação econômica de classe sem qualquer ruptura revolucionária, as transformações que o capitalismo brasileiro impôs na estrutura das relações sociais, como a emergência de um proletariado independente, a libertação do campesinato dos traços semifeudais “[...] acurralam o sistema de dominação de classe,

com o que a burguesia reage sempre sobre a forma de ditaduras” (p. 60), ou, contemporaneamente, sob a forma de golpes capitaneados pelos poderes judiciário, legislativo e pela mídia, como o que depôs a presidenta Dilma Rousseff em 2016⁸.

Quando as classes dominadas, através de comitês setoriais, movimentos sociais, partidos de massa, tentaram restituir a fala e tensionar a hegemonia a partir do Estado, do público; ainda mais atacado nos tempos de crise e recuo do Estado do Bem Estar social (ínfimo aqui no Brasil); forçaram as classes dominantes a se mover no terreno da política. Na tese de Oliveira (1999) são as classes dominadas que pautaram historicamente a política no país, pois as classes dominantes daqui sempre se recusaram a isso.

Sustentado em Jacques Rancière, Oliveira (1999) concebe a política como a reclamação da parte dos que não tem parte, a reivindicação da fala, logo é dissenso, desentendimento a respeito de como se reparte o todo entre quem tem tais partes e os que não têm. Nesse aspecto é possível compreender qual a razão do cultivo ao ódio e do antipetismo que assola o país regido pela mídia; quando negros, lgpts, mulheres, minorias sinalizaram para a restituição da fala, as classes dominantes logo recorreram ao autoritarismo jurídico-parlamentar para sustentar seu golpe e avançar na retirada dos direitos trabalhistas.

Ressalta-se a importância de perguntar como se dá a regulação, avaliação e qualidade da educação numa formação social que rejeita a política (anulando-a com a privatização do público sob as formas mais espúrias, fomentando a destituição da fala) e submerge intensamente, de forma cega e servil, às forças econômicas externas para gerir seu Estado/governo? Uma formação que metamorfoseia o neoliberalismo em totalitarismo, que, no alerta de Oliveira (1999), é traçado pelas especificidades históricas relativas à formação do capitalismo periférico brasileiro; aqui, o neoliberalismo é um Frankenstein constituído de pedaços de social-democratas, antigos e novos oligarcas do

⁸“A história brasileira, desde a Revolução de 30, mostra que no espaço de 60 anos é possível contar duas ditaduras, a de Vargas entre 1930 e 1945 e a que se seguiu ao golpe militar de 1964, até 1984, perfazendo 35 anos de ditadura em 60 anos de história da mudança de dominação de classe. Mas, se contar, além dos golpes que resultam em ditaduras, as tentativas de golpes falhados, chega-se a média de um golpe ou tentativa a cada três anos, desde 1930 até 1990. A hipótese de Florestan, que recolhe toda força da interpretação anterior, que vem de Gilberto até ele, parece encontrar nos fatos da história brasileira uma dramática e triste confirmação” (OLIVEIRA, 1999, p. 60).

Nordeste, populistas de direita e trãsfulgas de esquerda, articulados e operados pelo “príncipe dos sociólogos”.

A regulação da educação está diretamente vinculada ao campo de disputa política pela hegemonia. A forma como o Estado estrutura, controla e normatiza o processo educativo e sua materialização está eivado de intencionalidade no que tange à manutenção da lógica social ou para impedir a construção de algum tipo de contra-hegemonia.

Ultimamente o Estado mínimo do discurso neoliberal (reformas de Estado), vigente nos últimos governos desse país (desde 1985) – com alguma mudança de perspectiva no início do governo Lula, e que logo cede às pressões do mercado, conforme alertam Ferreti & Silva (2017), e a expansão do mercado, estão ligados aos rumos que a regulação da educação vem tomando, não à toa todos os governos ao assumirem buscam impor sua marca a partir da mudança na estrutura e funcionamento da educação do país – mudanças curriculares, diretrizes, reformas, novas diretrizes e bases propostas, modificações na legislação da educação – enfim redesenham a regulação.

Carneiro (2013) recorda que esses direcionamentos regulatórios tem relação direta com as forças dominantes no capitalismo global. As vertentes fortemente direcionadas ao mercado, levam à gestão/regulação da educação a partir de organismos internacionais guardiões da ordem do capital – Banco Mundial, FMI, dentre outras –, que, por seu turno, levaram à entrada de recursos privados na educação pública como fonte alternativa de financiamento, corrompendo a educação às determinações da “mão invisível” do mercado.

Um escola-empresa conectada ao léxico do mercado e das expressões neoliberais, admitindo as teses pós-modernas que relativizam o real, o concreto; desqualificam a luta de classes e o coletivo em detrimento da conformação do indivíduo-autômato subjetivamente hipercentralizado no processo; uma educação que faz coro ao empreendedorismo e um indivíduo relegado à própria sorte de ser possível “capital humano” (Schultz *apud* Frigotto, 1993) na disputa pelo mercado de trabalho. O trabalhador desaparece nos interstícios da sustentação teórica desses documentos e regulações e surge o empreendedor, parametrizada pela noção de capital humano (investimento

individual em educação, cultura, cursos, etc), e nessa exata medida Frigotto (1999) ironiza dizendo: o cognitariado substitui o proletariado.

O trabalho docente e a gestão escolar passam a serem mediadas, exclusivamente, pelas formas de regulação cujo princípio norteador é o mercado, que apresentando-se na aparência como ente, se revela como o início, o fim e o meio; o fundado se inverte, apresenta-se como fundante na dimensão da produção material escamoteada pela ideologia.

Sustentado em Barroso (2006), Carneiro (2013) fala em três níveis de regulação para a educação: “transnacional” (influenciado por programas de cooperação); “regulação nacional”, que consiste no controle do sistema educacional pelo Estado e suas autoridades; e a “micro regulação local”, a do fazer cotidiano. Lembra ainda a existência de tensões e disputas nos âmbitos de tais regulações.

Carneiro (2013) finaliza o seu artigo sobre a nova regulação da educação apontando o fortalecimento do papel de Estado gerenciador/avaliador sustentado pelo recrudescimento da dimensão mercantil que tomou conta da educação. Apoiado em Montaño (2002) aborda a retórica neoliberal de falência do Estado e suposta crise fiscal para alertar a respeito do avanço de uma combinação, apontada por Apple (2005), de mercantilização por um lado e centralização do controle por outro. Isso tudo gera processos de avaliação da educação pautadas cada vez mais pelas determinações e necessidades do mercado.

As reformas educacionais pós-década de 1990 respondem ao cenário de crise do capitalismo e busca de sua superação a partir de uma nova regulação da educação, com força suficiente para alterar as práticas educacionais até então vigentes, para adequá-las ao modelo pautado em maior produtividade, eficácia e excelência, importando diretrizes da área da administração para o espaço pedagógico.

Os sistemas estruturados para avaliar, mediar e acompanhar a educação baseiam-se em parâmetros de produtividade mercantil, portanto, possuem uma feição quantitativa que em nada traduz os anseios por uma educação que consiga formar para além dos estreitos limites subjetivo-metafísicos das mãos invisíveis do mercado auto regulado,

capaz, segundo os neoliberais, de possibilitar a manutenção da sociedade e da vida. O efeito é o exato oposto.

O que o neoliberalismo⁹ faz no campo da educação é bem ilustrado por Gentili (2001): “O neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas” (p. 230). Ainda conforme Gentili (2001) convém destacar:

A desordem neoliberal faz da violência do mercado uma das armas mais certeiras contra o bem-estar das maiorias. Isto impõe as regras de um implacável processo de ‘seleção natural’ que, em sua macrovisão reacionária, expressa o grau mais perfeito de desenvolvimento da espécie humana (p. 229).

No âmbito da educação, visa transpor a selvageria do mercado capitalista como parâmetro e regra; seja voltada à formação do currículo, à gestão, ou mesmo direcionada aos mecanismos de regulação, normatização e avaliação da educação. Smith (2003) aborda esse processo sob o prisma da mercantilização das relações sociais no coração da educação corporatizada, tendo o contexto norte americano e britânico como referências; aludindo quanto ao papel do neoliberalismo global que se vê “acompanhado por um dramático aprofundamento e extensão da mercantilização das relações sociais” (p. 28 -29).

A partir dessa conjuntura, cujos alicerces encontram-se na década de 1970, o avanço do capital na educação só vem crescendo, estabelecendo-se mais amplamente nas décadas de 1990 e 2000. Smith (2003) aborda, a exemplo dessa escalada, o primeiro movimento que aproxima e parametriza a educação sob a tutela do *ethos* Wall Street, o padrão de financeirização e valoração semelhante ao que se aplica nas bolsas de valores. Tal movimento veio com o estabelecimento do *Edison School Project*, que,

⁹ Neoliberalismo nasce de um grupo de economistas, cientistas políticos e filósofos, entre os quais Popper e Lippman, que, em 1947, reuniu-se em Mont Saint Pélerin, na Suíça, à volta do austríaco Hayek e do norte americano Milton Friedman. Esse grupo opunha-se ao Estado de Bem Estar de estilo keynesiano e social democrata – no contexto da crise de 1970 essas idéias ganham força. O que propunham: 1) um Estado forte para quebrar o poder dos sindicatos, controlar dinheiro público e cortar drasticamente encargos sociais e investimentos na economia 2) um Estado cuja meta central seja a estabilidade monetária, contendo gastos sociais e restaurando a taxa de desemprego – exército reserva – um Estado que realizasse uma reforma fiscal para incentivar investimentos privados, reduzir os impostos sobre o capital e as fortunas e aumentar os impostos sobre a renda individual e 4) um Estado que se afastasse da regulação da economia. (CHAUÍ, 1999, pág. 27 – 28).

[...] com salários ‘estilo-empresa’ e generosas opções de ações, conseguiu atrair o ex-presidente de Yale, Benno Schimdt, para capitanear a privatização de escolas e distritos escolares. No início de 2000, *Edison Schools Inc.* operava 79 escolas em 16 Estados e estava oferecendo US\$ 170 milhões em ações (SMITH, 2003, p. 29).

A regulação corporativa da educação é uma marca da gestão neoliberal no campo educacional, que abarca também novas formas de avaliar, por seu turno conformes aos parâmetros vinculados à iniciativa privada. No governo Margareth Thatcher – que junto com Ronald Reagan foram responsáveis pela difusão do neoliberalismo como política econômica e *modus vivendi* – inaugurou-se o que Smith (2003) denomina como sendo a mais perfeita reorganização corporativa da academia em todo mundo, o *Research Assessment Exercise* – RAE. No Reino Unido, a partir desse momento:

Departamentos e Universidades devem seu destino - sua habilidade em atrair estudantes, capacitação para bolsas de estudos e a potencialidade de continuar sua própria existência - aos resultados do RAE, que faz comparações de medições quantitativas da “produtividade” acadêmica (acúmulo de artigos publicados, mais o dinheiro de bolsas de estudo armazenado, mais conferências frequentadas, mais alunos orientados, etc.). O RAE institucionaliza a acumulação de capital acadêmico como o *modus vivendi* para as universidades. Artigos em periódicos internacionais indexados representam uma espécie de padrão-ouro no qual outros produtos são valorados na hierarquia das mercadorias acadêmicas. As listas publicadas de citações representam a “cotação das ações” para o trabalho acadêmico. E, com o prazo final para o próximo RAE surgindo ameaçador, se segue um frenesi de compra e venda de *curriculum vitae* (como se fossem operações em Wall Street). Todo editor de periódico já teve que lidar com trabalhos submetidos por autores desesperados que, citando a pressão do RAE, querem saber se seus trabalhos podem ser revisados em poucas semanas e publicados em um par de meses depois. Paralelo ao declínio da qualidade dos escritos está a erosão da segurança face ao RAE (SMITH, 2003, p. 31 -32).

As questões levantadas por Smith (2003) delineiam como os avanços mercantis na educação são orquestrados mundialmente, de forma desigual e combinada, na esteira do avanço do capital financeiro como forma hegemônica de realização do mesmo, sobretudo após a crise do petróleo da década de 1970, bem como da reestruturação produtiva do capital, datando do mesmo período, que nos empurrou para as formas cada vez mais flexíveis e móveis de reprodução e realização do capital.

A própria maneira como a pós-graduação no Brasil foi sendo conduzida junto a CAPES é expressão desse *capital acadêmico* e da maneira de ranquear/avaliar os programas, atribuindo notas quantitativas às pós-graduações *stricto sensu*, implicando na associação de tais notas para distribuição de recursos e bolsas, obedecendo aos critérios de que as maiores notas receberão mais. Além dos grandes conglomerados privados que operam redes cada vez mais amplas de alunos na iniciativa privada, a exemplo da Kroton (Cogna), dentre outras.

Ante o exposto, Pacievitch, Sohn e Possoli (2011) chamam a atenção para o fato das políticas de avaliação, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), se disporem a mensurar a qualidade da educação brasileira, todavia não consideram as disparidades socioculturais num país continental como o Brasil, sendo, portanto, injustificáveis como parâmetro para ranqueamento.

Sem contar que a natureza dos dispositivos de avaliação da educação são quantitativos – o conceito de qualidade implícito é mercadológico – e tem, historicamente no Brasil, natureza punitiva, não cumprindo uma função social clara, que seria acompanhar e suprir as necessidades apresentadas através da ampliação de investimentos públicos na educação –, entretanto é feito o exato inverso, estimular a entrada de capital privado no ensino público ou financiar programas do Banco Mundial¹⁰ ou FMI para a educação e contrair dívidas com tais instituições.

¹⁰ “Além da comparação entre as estatísticas educacionais dos dois períodos, os autores da publicação que estamos analisando exaltam ao longo de todo o texto os sistemas e mecanismos de avaliação constituídos nos governos Cardoso e Lula da Silva (SAEB, Prova Brasil/Provinha Brasil, IDEB, ENEM, Prova, ENADE), como exemplos internacionais de políticas que contribuem para orientar os esforços técnicos e financeiros a serem manejados pelo Estado, em particular o incentivo à meritocracia no âmbito das escolas e entre os professores. Ressalte-se que o documento utiliza a expressão “medição dos resultados” como sinônimo de avaliação em vários trechos. O documento, ao indicar a “ausência de informações sobre a aprendizagem do aluno” no início do governo FHC, ressalta o esforço que ambos, FHC e Lula, fizeram para a construção de “um dos mais impressionantes sistemas para mensurar resultados na educação”. Continuando nos elogios a respeito do assunto, o BM nos informa que a Prova Brasil/Provinha Brasil e o IDEB se constituem em uma prática avaliativa “superior à prática atual dos EUA e outros países da OCDE” (Bruns; Evans; Luque, 2011, p. 13)” (MOTA JR; MAUÉS, 2014, p. 1143).

Para não concluir: e a tal *qualidade* da educação?

A qualidade – sob o parâmetro do capital em sua razão lucrativa – é uma perversão quantitativo-estatística mensurável como conversão aos pressupostos mercantis, ou mesmo fundamentalmente ideológicos da afirmação e do eterno-retorno da educação-empendedorista-mercadoria-fetiche (incluindo a natureza técnico-profissionalizante), expressa pelos programas enquadrados nos ditames do Banco Mundial¹¹, a exemplo do PROJOVEM, REUNI, PROUNI; e mais recentemente sob a gestão do segundo Ministro da Educação do governo Bolsonaro Abraham Weitraub – a exemplo do Future-se que visa ampliar o financiamento privado no âmbito da educação pública universitária através de OS's –; organizações sociais que são entidades privadas que ultimamente aproximaram-se da gestão escolar no governo do Paraná¹², como uma parceria público-privada, cuja literatura recente alerta para os imensos perigos dessa aproximação¹³.

O que esperar desse quadro? Uma espécie de adestramento pós-moderno com a mediação cada vez maior do mercado e de suas determinações lucrativas, que transforma/transfere a formação e leitura de mundo para o caminho de volta ao parafuso dos tempos modernos de Charles Chaplin. Parafuso esse que talvez nem precise “existir” mais, é commodity.

¹¹ “Segundo Leher (1999), o Banco Mundial tornou-se uma espécie de ministério da educação dos países periféricos ao estabelecer condicionalidades em termos das políticas sociais a serem adotadas pelos países tomadores de empréstimos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do BM. A capacidade de emprestar recursos aos países periféricos, combinado com a assessoria técnica prestada pelo Banco, permitiu que politicamente este se tornasse o maior centro mundial de informações sobre desenvolvimento e pudesse canalizar para a órbita de influência dos Estados Unidos (EUA) a maioria dos países que estavam passando por processos de descolonização e que estavam sendo disputados pela União Soviética (URSS) (Leher, 1999)” (MOTA JR; MAUÉS, 2014, p. 1142).

¹² Disponível em: <https://www.pge.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-10/019.pdf>. Acesso em 7abr. 2020.

¹³ Disponível em: <<http://ri.ucs.br:8080/jspui/bitstream/prefix/1330/1/O%20direito%20C3%A0%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20a%20participa%C3%A7%C3%A3o%20das%20organiza%C3%A7%C3%B5es%20sociais.pdf>>. Acesso em 7abr. 2020. Consultar também: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/especialista-elenca-quatro-principais-ameacas-ao-direito-educacao/>>. Acesso em 7 abr. 2020.

A qualidade da educação, a partir dos princípios neoliberais que orientam a atual gestão do executivo – que ultrapassa meio milhão de mortes em decorrência da pandemia do Covid 19 –, são a expressão de uma orientação de política pública voltada para modelos que ampliam a selvageria do mercado, que capturam a gestão do público sob a sustentação do individual como parâmetro primeiro e último das formulações e concepções orientadoras do processo educativo; basta pensar nas bases que o próprio governo atual utiliza para justificar a formulação e implementação desse conjunto de reformas e legislações que modificaram a face da educação brasileira – iniciada desde o golpe de 2016.

A meritocracia¹⁴ é a centralidade desse parâmetro, como um canto da sereia lançado à opinião pública para capturá-la sob uma base discrepante, todavia apresentando-a como algo que se aproxima do que seria justo, afinal quem discorda de conquistas por mérito próprio? Entretanto, será que alguém acha justa uma competição entre um filho(a) de Jeff Bezos, CEO da Amazon, que ganhou em um dia de pandemia o maior lucro diário registrado pelo índice de bilionários Bloomberg (desde que surgiu em 2012), alcançando a cifra de U\$ 13 bilhões de dólares em 24 horas¹⁵ e o filho(a) de Severino do sangue de pouca tinta, daquela vida Severina que morre de velhice antes dos 30 – ou do filho da faxineira que trabalha e não ganha o suficiente nem para colocar comida na boca de suas crianças? Como pensar a qualidade da educação num dos países mais desiguais do mundo, sem levar em conta o que produz socialmente essa desigualdade escondida sob o discurso que privilegia o parâmetro centrado no indivíduo – que as vezes nem tem o que comer? (metade dos lares brasileiros hoje, em função da trágica condução da pandemia por parte do governo federal, sofrem algum tipo de insegurança alimentar¹⁶). Gentili (1999) endossa a questão apontando que:

¹⁴ A centralidade da hipersubjetividade estimulada pelo método científico moderno e seu alicerce filosófico-metodológico (que vai do liberalismo à Kant) (TONET, 2013) é base para a naturalização ideológica (as vezes mesmo inconsciente, todavia calcada na difusão dos valores educacionais e sociais mais gerais – um padrão que se repete) da meritocracia.

¹⁵ Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/noticias/bloomberg/2020/07/21/jeff-bezos-fica-us-13-bilhoes-mais-rico-em-um-unico-dia.htm>>. Acesso em 7abr. 2020.

¹⁶ Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2021/04/13/brasil-tem-125-6-milhoes-de-pessoas-em-situacao-de-inseguranca-alimentar-na-pandemia>>. Acesso em 17 jan. 2021.

Não existe ‘qualidade’ com dualização social. Não existe ‘qualidade’ possível quando se discrimina, quando as maiorias são submetidas à miséria e condenadas à marginalidade, quando se nega o direito à cidadania a mais de dois terços da população. Reiteramos enfaticamente: ‘qualidade’ para poucos não é ‘qualidade’, é privilégio. Nosso desafio é outro: consiste em construir uma sociedade onde os ‘excluídos’ tenham espaço, onde possam fazer-se ouvir, onde possam gozar do direito a uma educação radicalmente democrática. Em suma, uma sociedade onde o discurso da qualidade como retórica conservadora seja apenas uma lembrança deplorável da barbárie que significa negar às maiorias seus direitos (p. 177).

Há certo tempo habilidades e competências ecoavam como a redenção para a educação nessa era ‘globalizada’. Hoje temos a iniciativa escola sem partido (que embora perdeu força como projeto de lei recentemente, permanece como orientação e sustentáculo ideológico para ataques obscurantistas e neoliberais/ultraliberais à educação, sob a desculpa de que a mesma está dominada pelo marxismo cultural – que os próprios acusadores não sabem explicar ao certo o que seja –, as concepções freirianas e a doutrinação marxista), a reforma do ensino médio e a BNCC como expressões das formas de regulação, avaliação (parâmetro) e qualidade da educação; que cumprem o papel de promover exatamente a anti-educação, no sentido de que as mediações do complexo social da educação sustentam-se nas formas dialéticas (e dialógicas) do devir e da reprodução da vida no cotidiano, sendo fundamental a existência do outro, logo da diferença; que convive, dialoga e confere sentido existencial, ainda que eivado de contradições. E sabe-se que a matriz protofascista do atual governo caminha numa direção diametralmente oposta a essa.

Aceita nos termo do jogo de forças políticas atuais a qualidade da educação, da forma em que aparece, é mais um disfarce que abstrai uma universalidade desigual na fragmentação ilusória do indivíduo pós-moderno, plasmado por uma igualdade apenas formal, jamais efetiva; tendo em conta o abismo profundo que separa as diferentes crianças e adolescentes das distintas classes sociais do acesso universal ao conhecimento ou mesmo ao direito de estudar, a pandemia demonstrou uma pequena parte desse abismo, quando registrou uma imensa evasão e mesmo migração de alunos das escolas particulares para as públicas nesse período (a pesquisa *Tempo para Escola* feita pela Fundação Getúlio Vargas dimensiona parte dessa questão e pode ser consultada em: <https://www.cps.fgv.br/cps/TempoParaEscola/>).

Porém, os problemas enfrentados pelos alunos durante a pandemia, não se circunscrevem apenas ao ensino fundamental ou médio; em reunião na instância administrativa do Departamento de Ciências Humana da UNEB Campus VI, Caetité/BA –, alunos da graduação também relataram dificuldades de acesso a equipamentos e à internet, chegando a inviabilizar o acompanhamento das atividades na modalidade de ensino remoto. Repensar os rumos dessa sociedade é cada vez mais necessário, visando romper com a forma desigual que sustenta o sociometabolismo do capital e suas mediações.

Conforme ressaltam Colares, Arruda e Colares (2021), sustentados na análise marxiana, a sociedade almejada:

[...] em lugar de ser um ideal a ser conquistado pelo entusiasmo da vontade e dependente de planos atraentes oriundos do próprio sistema capitalista, passou a ser encarada como produto contraditório das leis do desenvolvimento do capitalismo, e, portanto, como sua negação. Sendo necessário a luta revolucionária da classe expropriada, ou seja, da massa dos trabalhadores que só dispõem da força física e/ou atividade mental para ‘vender’ e se põem como mercadoria no imenso mercado controlado pelos proprietários dos meios de produção, ou seja, os capitalistas burgueses (p. 4).

Faz-se necessária a resistência e o enfrentamento, para que lutemos pelo público em sentido lato, pela restituição da fala e pela validação da política; pelo simples fato de não se aceitar esse estado de coisas como eternas e imutáveis, pois sabemos que somos a exata parte que não tem parte, graças à Educação.

Referências

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. Conceito de iluminismo. In: ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Textos escolhidos**. 5º Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Os pensadores).

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. 6º Reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

APPLE, M.W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

CARNEIRO, V. L. A nova regulação da educação no âmbito das atuais políticas educacionais: algumas ponderações. **Anais: VII Jornada Internacional de Políticas Públicas.** Cidade Universitária da UFMA. São Luís: Maranhão, 2013.

CHAUÍ, M. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M. C. (org.). **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global.** 2º Ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999 (pág. 27 – 51).

COLARES, A. A; ARRUDA, E. P.; COLARES, M. L. I. S. O materialismo histórico dialético aplicado na compreensão do fenômeno educacional. **Cenas Educacionais**, v. 4, n.e11448, p. 1-24, 2021.

COUTINHO, C. N. **O estruturalismo e a miséria da razão.** 2º Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputa por hegemonia. **Educ. Soc., Campinas**, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 4º Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G. Prefácio. In: AUED, B. W. (Org.). **Educação para o (des)emprego.** Petrópolis: Vozes, 1999.

GENTILI, P. O discurso da ‘qualidade’ como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** 7º Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. (pág. 111 – 177).

GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 19º Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (pág. 215 – 237).

KANT, I. **Crítica da razão pura.** São Paulo: Editora Nova Cultural, 2005. (Col. Os pensadores).

MACENO, T. E. **Educação e reprodução social: a perspectiva da crítica marxista.** São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** 2º Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social:** crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MOTA JR., W. P.; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

OLIVEIRA, F. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M. C. (org.). **Os sentidos da democracia:** políticas do dissenso e hegemonia global. 2º Ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999 (pág. 55 – 81).

PACIEVITCH, T; SOHN, C. E.; POSSOLI, G. E. Políticas educacionais e qualidade da educação: avaliação e formação de professores da educação básica. **Anais:** X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE & I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. PUC-PR. Curitiba, 2011.

SILVA, J. M. O direito à educação e a participação das organizações sociais. **Anais:** 22º Semana de Mobilização Científica – SEMOC. Universidade Católica de Salvador, 2019.

SMITH, N. Quem manda nesta fábrica de salsicha? **Geosul**, v. 18, n. 35, 2003.

SPÓSITO, E. S. **Geografia e filosofia:** contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

TONET, I. **Método científico:** uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TRAGTENBERG, M. **Sobre educação, política e sindicalismo.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.