

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**MARCONE ANTONIO DUTRA**

**O FETICHISMO DA AVALIAÇÃO NUMÉRICA DO IDEB E A REIFICAÇÃO DA  
CULTURA NAS ESCOLAS LUDOVICENSES**

São Luís

2014

**MARCONE ANTONIO DUTRA**

**O FETICHISMO DA AVALIAÇÃO NUMÉRICA DO IDEB E A REIFICAÇÃO DA  
CULTURA NAS ESCOLAS LUDOVICENSES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Doutor Antonio Paulino de Sousa

São Luís

2014

Dutra, Marcone Antonio

O fetichismo da avaliação numérica do Ideb e a reificação da cultura nas escolas ludovicenses/Marcone Antonio Dutra. - São Luís, 2014.

163 f. : il.

Impresso por computador (fotocópias)

Orientador: Antonio Paulino de Sousa.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

1. Ideb - Avaliação numérica. 2. Fetichismo. 3. Reificação. 4 Política educacional. 5. Ideb- São Luís. I – Título.

CDU 37. 091.27(812.1)

**MARCONE ANTONIO DUTRA**

**O FETICHISMO DA AVALIAÇÃO NUMÉRICA DO IDEB E A REIFICAÇÃO DA  
CULTURA NAS ESCOLAS LUDOVICENSES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:        /        /

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Doutor Antonio Paulino de Sousa** (Orientador)  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof. Doutor Flávio Bezerra Farias** (Examinador)  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof<sup>a</sup>. Doutora. Maria José Pires Barros Cardozo** (Examinadora)  
Universidade Federal do Maranhão

A meu filho Felipe de Carvalho Dutra.

*In memoriam:* a meu pai Antonio dos Reis  
Dutra.

## **AGRADECIMENTOS**

A tarefa de concluir um trabalho acadêmico é sempre gratificante, pelas trilhas percorridas, pelos encontros e desencontros, pelas contribuições recebidas e essencialmente pelo alcance dos objetivos. A conclusão deste coletivo, que assim devemos considerar, não seria possível sem a colaboração de muitas pessoas que fazem parte da minha caminhada pessoal, profissional e acadêmica, dos autores que nos antecederam com suas brilhantes conclusões sobre o tema discorrido.

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por não abrogar de dentro de mim a minha fé e contrição, mesmo com todos os assédios das coisas cientificamente comprovadas.

Agradeço ao Professor Doutor Antonio Paulino de Sousa pela sua paciência e forma respeitosa de orientar, pela sua forma gentil de fazer encontrar as respostas das minhas próprias perguntas, sem interferir no formato das minhas ideias. Sempre pronto e bem humorado, esta será uma marca que nunca deixarei de lembrar, isto incorporou na relação orientador e orientando, um clima amistoso na relação de troca de experiências e saberes. Suas orientações foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, à coordenadora Prof<sup>a</sup> Doutora Francisca das Chagas Silva Lima, aos professores do Programa que se dedicaram em sala de aula exaustivamente em dar subsídio necessário ao desenvolvimento dos trabalhos da turma

Ao pessoal de apoio administrativo do programa de mestrado por estarem sempre prontos em prestar assessoria e informações ao coletivo da 13<sup>a</sup> turma.

O reconhecimento à direção do COLUN, em nome do Prof. Reginaldo Manoel Almeida Moraes, Luis Alberto por compreenderem as minhas ausência com o entendimento que a formação faz parte do processo de construção profissional, em especial a professora e coordenadora de ensino básico à Prof<sup>a</sup> Beatriz de Jesus Sousa, aos colegas prof. Jorge Milton Santos, e a professora de música Elisa, que colaboraram com o seu tempo laboral, para permitir que este trabalho fosse finalizado, pois se não fosse assim seria impossível.

Aos colegas de turma e outras turmas que também interagiram na partilha constante de conhecimentos e experiências vividas pelo apoio recebido nas horas de dúvidas.

Aos diretores das escolas pesquisadas por permitirem entrar no campo de pesquisa, assim como aos professores que se prestaram em responder e devolver os questionários para constatação empírica deste trabalho, sem isto seria impossível.

Finalmente agradeço àqueles que colaboraram e compartilharam as dificuldades particulares do autor, que viram de perto os meus momentos de angústia e aflição na tentativa de vencer as barreiras da própria vida privada. À minha mãe, Maria do Livramento Dutra, aos meus Irmãos José Marlon Dutra, Lisiane Maria Dutra Costa e ao meu sobrinho Marcelo Dutra de Sousa. Estes compreenderam as minhas ausências nos momentos de convívio com a família.

## RESUMO

A presente dissertação de mestrado: o índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) e a reificação na cultura e produção dos conhecimentos educacionais: A experiência nas escolas públicas ludovicenses a partir de 2007. Assim intitulada, vinculada ao grupo de pesquisa: Cultura Científica e Produção dos Conhecimentos Educacionais da Linha de Pesquisa: Instituições Escolares, Saberes e Prática Educativa do Programa de pós-graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que traz como hipótese estratégica a questão da reificação, como fenômeno que transcende a natureza racional do homem, segundo a visão Marxista das relações socioafetivas do fetichismo da mercadoria e os efeitos que esta pode causar nas sociedades capitalistas, o presente estudo aconteceu dentro de um objeto aqui considerado central: Ideb, que em seus argumentos políticos constata-se que os sujeitos envolvidos na produção desse índices, seguem as regras do neoliberalismo, em destaque, reificam a produção dos conhecimentos no direcionamento dos sujeitos para uma ordem econômica do Estado capitalista. Para os horizontes da metodologia utilizou-se o método do materialismo dialético com seus aspectos plurais e singulares do Ideb, observando suas contradições e o modo como foi construído este índice reificador, buscou-se inspiração na obra de Birdin, Gil, Severino e Michel Beau, como suporte que pudesse clarear os caminhos científicos realizados na pesquisa. No aporte teórico buscou-se os fundamentos da obra de: Marx, Lukács e Lucien Goldmann, a teoria da reificação. E para encontrar os fundamentos para observar a globalização e o neoliberalismo buscou-se fundamento na obra *A roleta global*, de Piter Gowan. Na etapa da coleta de dados empíricos foi estabelecida a aproximação do objeto central no campo de pesquisa, formalmente articuladas através de ofícios, onde adentrou-se ao interior das unidades de ensino básico vinculadas a Secretaria Municipal de Educação (Semed) do município de São Luís, para dialogar com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Nessa etapa, ficou evidenciado que de fato as atuais políticas invadem os espaços públicos, retirando destas unidades sua autonomia, colocando os discentes nas trilhas de uma política nacional cuja finalidade é direcioná-los para o mercado de trabalho anulando, assim, a matriz constituída historicamente na esfera consuetudinária da cultura.

Palavra-chave: Ideb. Fetichismo. Reificação. Política educacional. Avaliação.



## ABSTRACT

This master thesis: Of development of basic education (Ideb) reification and the culture and educational production of knowledge: titled Thus, linked to the research team: Scientific Culture and Production Knowledge of Educational Research Line: School Institutions, Knowledge and Program graduate Master of Education of the Federal University of Maranhão Educational Practice. It is understood that this is a qualitative research as a strategic event that brings the issue of reification, as a phenomenon that transcends the rational nature of man, according to the Marxist view of social-affective relations of commodity fetishism and the effect that the stock market can cause in capitalist societies, this study took place within the central research object, the Ideb that its arguments it appears that those involved in producing this index and understand that they follow the rules of neoliberalism, Featured, reify production knowledge in the subjects directed to an economic order of the capitalist state. Horizons for the methodology we used the method of dialectical materialism watching the plural and singular contexts Ideb observing its contradictions and how it was built reifying this index, we sought in the work of Birdin, Gil, Michel Severino and Beau, a support that could lighten the path of scientific research. In the theoretical framework we sought the foundations of work: Marx, Lukács and Lucien Goldman to observe the phenomenon of reification and put FIND grounds to observe the globalização e neoliberalism plea was sought in the work of The Global Roulette Piter Gowan. So to collect empirical data relations were established in the field of stage formally articulated through crafts, where we enter the interior of the unit linked to basic education Semed of São Luís to dialogue with those involved in the research. The study revealed that in fact the current policies invade public spaces , removing these their autonomy by placing them on the trails of a national policy learners whose purpose and direct them to the job market, offsetting thus built on customary sphere array the history of each community into action.

Keyword: Ideb. Fetichism. Reification. Educational policy. External evaluation.

## LISTA DE SIGLAS

ALCA	Área de Livre Comércio das Américas
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CLAD	Centro Latino Americano de Desenvolvimento
CONAES	Conferências Nacional de Educação
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DF	Distrito Federal
DRU	Desvinculação das Receitas da União
EC	Emenda Constitucional
ENCCEJA	Exame nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FEF	Fundo de Estabilização Fiscal
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valirização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal

MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PAC	Plano de Aceleração Econômica
PAD	Programa de Apoio Didático
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento
PPA	Planos Plurianuais
PPPs	Planos Plurianuais
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido Social Democrata do Brasil
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIMEC	Sistema de Monitoramento Execução e Controle
TC	Tratamento de Choque
TI	Tecnologia da Informação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UEB	Unidade de Ensino Básico
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URV	Unidade Referencial de Valor
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>AS ORIGENS DA GLOBALIZAÇÃO E O NEOLIBERALISMO</b>	<b>22</b>
<b>2.1</b>	<b>A contribuição de Bretton Woods para a globalização e a senhoriagem do dólar</b>	<b>25</b>
<b>2.2</b>	<b>De Bretton Woods para dólar-<i>Wall Street</i></b>	<b>27</b>
<b>2.3</b>	<b>O capitalismo financeiro e as reformas neoliberais</b>	<b>31</b>
<b>2.4</b>	<b>A reforma neoliberal na educação</b>	<b>34</b>
<b>2.5</b>	<b>A minimização, a fetichização a flexibilização</b>	<b>37</b>
<b>2.6</b>	<b>A alienação</b>	<b>40</b>
<b>2.7</b>	<b>A base teleológica do trabalho</b>	<b>41</b>
<b>2.8</b>	<b>A ontologia e os elementos fundantes do ser social</b>	<b>43</b>
<b>3</b>	<b>O PROBLEMA DA REIFICAÇÃO</b>	<b>48</b>
<b>3.1</b>	<b>Origem da palavra reificação</b>	<b>48</b>
<b>3.2</b>	<b>A reificação e a invisibilidade social fenômenos da ideologia</b>	<b>50</b>
<b>3.3</b>	<b>A mercadoria e valor de uso e valor da troca</b>	<b>51</b>
<b>3.4</b>	<b>Leis de mercado, o trabalho e os sujeitos reificados</b>	<b>53</b>
<b>3.5</b>	<b>Atributos do tempo como elemento reificador</b>	<b>56</b>
<b>3.6</b>	<b>A relação de “coisas” e a consciência do proletário</b>	<b>57</b>
<b>3.7</b>	<b>A infraestrutura, superestrutura e a reificação</b>	<b>60</b>
<b>3.8</b>	<b>A reificação e a cultura, paradigmas para tomada de consciência</b>	<b>63</b>
<b>4</b>	<b>A AVALIAÇÃO EXTERNA NA POLÍTICA EDUCACIONAL</b>	<b>67</b>
<b>4.1</b>	<b>A consolidação do Ideb e a política educacional</b>	<b>67</b>
<b>4.2</b>	<b>A avaliação do sistema educacional no neoliberalismo</b>	<b>81</b>
<b>4.3</b>	<b>Avanços da avaliação gerenciada</b>	<b>83</b>
<b>4.4</b>	<b>A avaliação da Educação Básica e as reformas do governo Lula</b>	<b>84</b>
<b>4.5</b>	<b>A avaliação externa defendida pelo PDE</b>	<b>87</b>
<b>4.6</b>	<b>A política de expansão do sistema de avaliação</b>	<b>89</b>
<b>5</b>	<b>O IDEB NA AVALIAÇÃO EXTERNA E O MERCADO DE TRABALHO</b>	<b>92</b>
<b>5.1</b>	<b>O mercado de trabalho e a avaliação padrão</b>	<b>92</b>
<b>5.2</b>	<b>Prova Brasil e Saeb: semelhanças e diferenças</b>	<b>96</b>
<b>5.3</b>	<b>Os desdobramentos da prática de avaliação do SAEB</b>	<b>98</b>
<b>5.4</b>	<b>Iniciativas de controle da avaliação educação básica centralizada</b>	<b>100</b>

5.5	Exame Nacional do Ensino Médio e seus objetivos .....	103
5.6	Vinculação do Enem ao acesso às universidades federais .....	106
5.7	O Exame nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos – Encceja .....	109
5.8	A Prova Brasil é padrão de ensino básico para o Ideb .....	109
5.9	A Provinha Brasil ajuste da Educação Infantil .....	111
5.10	O Fluxo escolar no olhar do Educacenso .....	113
5.11	As responsabilidades do INEP .....	114
5.12	São apontadas como responsabilidades da escola .....	115
5.13	O IDEB na política educacional como produto final de desempenho ...	118
6	A REIFICAÇÃO NO CENÁRIO DO IDEB EM SÃO LUÍS .....	122
6.1	Observações sobre o município de São Luís: aspectos históricos e geográficos .....	122
6.2	O Ideb de São Luís .....	124
6.3	Os docentes e o envolvimento com a produção do número do Ideb ...	125
6.4	Aspectos da reificação identificada no discurso dos sujeitos .....	128
6.5	A formação dos entrevistados .....	128
6.6	Análise da pesquisa a partir do questionário .....	129
7	CONCLUSÃO .....	139
	REFERÊNCIAS .....	144
	APÊNDICE A – Fachadas das escolas: múltiplas realidades .....	153
	APÊNDICE B – Questionário aplicado .....	163

## 1 INTRODUÇÃO

O início do século XXI se caracterizou por um período cuja conjuntura mundial se constituiu por um intenso processo de mundialização frente à flexibilização dos meios de produção, que se consolidou no século XX, com fortes traços no direcionamento da educação para os interesses econômicos.

Assim, para atender as exigências do envolvimento político internacional com a política educacional, exigiu-se então, uma severa mudança dos métodos aplicados na educação, substituindo-os gradualmente por novos que funcionam como instrumentos para organizar, em toda esfera global, os paradigmas nos espaços internos e externos da escola.

Nesse sentido, este trabalho se constitui uma pesquisa que trata como objeto central, as políticas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e se estabeleceu em um recorte temporal da política educacional onde ocorrem importantes transformações na educação, desde o Consenso de Washington até a atualidade.

Para situar o objeto numa breve descrição dos fatos importantes que levaram os sucessivos governos a desenvolver métodos avaliativos externos à escola e optarem pela vias que foram regidas no Consenso, deve-se dizer que o Consenso de Washington é um marco da história da economia mundial um acontecimento que definiu os novos rumos da própria história teve por característica explicitar uma política de forma ordenada de grandes impactos na economia e com grandes influências em todos os segmentos da organização da sociedade civil, que se situaram nos espaços culturais, educacionais, políticas governamentais e política econômica.

Assim, os pontos incômodos da atual conjuntura que se seguem como realidade histórica do povo brasileiro, têm sido motivados por alguns segmentos da sociedade, e apesar de ser minoria, conseguem manter-se na estrutura do poder, com ações motivadas pelo grau de violência física ou simbólica do contexto vivido na adversidade de cada passo da história.

Os direitos constituídos e garantidos juridicamente a essa maioria desprovida de poder, ainda são ressaltados no poder do sufrágio universal, e no poder de luta no escopo ideológico constituindo a força do poder da democracia.

No que tange a avaliação dentro desse formato da construção histórica com os vetores econômicos em ação no sistema educacional de forma a atender os organismos multilaterais vinculados aos interesses globais, entram no cenário sem levar em conta os aspectos históricos vividos pelos sujeitos avaliados.

A avaliação do sistema educacional atende aos interesses que perpetuam a lógica estabelecida no escopo econômico. “As iniciativas governamentais que foram transpostas para o Projeto de lei do [Plano Nacional de Educação] (PNE) 2011-2020, no intuito de que elas se constituam política de Estado” (FREITAS, 2012, p. 180).

Então, a política econômica situa a política educacional e define os eixos pedagógicos a serem seguidos de forma sistemática através de cobranças na política do *accountability*. Isto se tornou visível a partir dos anos 1990, questão que coincide com o processo de redemocratização do Brasil.

Na segunda seção teve como base a obra de Piter Gowan, *A Roleta Global* que tornou possível favorecer algumas visões dos fatos econômicos, de uma perspectiva macro e de ângulos diferentes, na compreensão do percurso que levou a economia mundial dos dias atuais a culminar com a globalização e a financeirização.

A terceira seção da pesquisa bibliográfica contém a explanação da obra de Luckács como suporte teórico que explica o fenômeno da reificação teorizado na obra *História e Consciência de Classe: A reificação e a consciência do proletariado*, que se estende para a compreensão da ontologia de Luckács, encontrada também em sua obra: *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*. Este capítulo tem grande importância para a elucidação dos fatos na fase empírica onde ocorrem as manifestações dos sujeitos reificados no *locus* pesquisado.

A terceira e quarta seção situam a avaliação nos aspectos metodológicos próprios, as modificações que sofreram ao longo da história e as observações dos autores, que se debruçaram para entender os objetivos desta complexa engrenagem e a influência dos organismos multilaterais, ao interferirem com índices avaliativos como o Ideb.

Para dizer que o Ideb não se constitui um índice somente avaliativo, este se categorizou como medida de regulação econômica no financiamento da educação. A inserção dos aspectos que foram relevantes no próprio modo de produção capitalista e as profundas transformações, fez com que a avaliação

saltasse os muros das escolas para situar-se como medida econômica no mundo globalizado.

Compreende-se que a pesquisa sobre o Ideb suas relações com outros objetos tem sua natureza refratada nas metas estabelecidas para a regulação econômica, o que dá à pesquisa uma característica muito dinâmica, por isso exige referências atualizadas do ponto de vista do recorte contemporâneo.

O Ideb foi criado no governo Lula em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) como um dos eixos principais do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e como suporte para avaliar a qualidade do ensino na Educação Básica, privilegiando os aspectos quantitativos da avaliação externa do sistema educacional.

Porém, se estabelece como um índice cuja fórmula é compreendida como produto, e é regido pelo fluxo e proficiência ( $Ideb = Fluxo \times Proficiência$ ). Assim, se torna um indicador referenciado para a verificação do cumprimento das metas fixadas no “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” sob decreto governamental 6.094 de 24 de abril de 2007, implementado pela união federal em regime de colaboração com municípios, estados e Distrito Federal.

A compilação dos números do fluxo é feita por biênio, comparando o número de aprovados por ano letivo e os dados do censo escolar. As análises desses números apresentados pelo Ideb fazem parte de uma política decisiva no contexto da vida escolar, pois atribui média a todas as escolas públicas, quer da zona rural ou urbana.

Nesse sentido, foi observada a complexidade do fenômeno eleito como objeto de estudo que busca a compreender as concepções que embasam as representações, apropriações e propostas dos números do Ideb, uma vez que este índice pode influenciar em todo o contexto da vida das escolas frente aos financiamentos.

Logo a construção da subjetividade dos sujeitos em sua implícita ligação com a cultura no processo educacional, e outros fatores reificam essas relações, uma vez que os problemas causados pela média do Ideb podem causar uma crescente assimetria entre as escolas, reificando assim, os processos que envolvem o Ensino Básico, dentro da lógica internacional do capitalismo.

A apropriação do poder cognitivo dos sujeitos por parte do capitalismo tem se tornado uma prática mundial que se acentuou nos anos 1990 com as



políticas neoliberais, e o Estado tem sua participação na sustentação legal das formas de condução dos saberes e da cultura. Nesse sentido, a avaliação entra como aferição das exigências do Banco Mundial das metas estabelecidas.

As políticas neoliberais desenvolveram uma “cruzada privatista”, que são sustentadas pelos seguintes argumentos ideológicos: estabilização, privatização, liberalização, desregulamentação e rigor nos gastos fiscais.

Acontece, porém que tal “rigor” enfraqueceu as classes trabalhadoras, pois as alternativas encontradas para solução da crise provocou a precarização do trabalho através da terceirização, subemprego, desemprego e negação das várias conquistas trabalhistas, fruto de uma organização histórica que atingir forma incisiva a educação.

Para enfrentamento da crise e elevação da taxa de lucro torna-se imperativo transformar em mercadoria todos os serviços públicos, antes assumidos pelo Estado Social, por exemplo, criar espaço de lucratividade para os capitalistas. Nesse sentido, assiste-se a um avanço da privatização da saúde, educação, saneamento, previdência social etc.

No Brasil, a implementação das políticas recomendadas pelo Consenso de Washington toma força a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, sob comando do Ministro da fazenda, Bresser Pereira.

O Estado brasileiro seguiu religiosamente as recomendações das agências multilaterais (Fundo Monetário Internacional - FMI, Banco Mundial) para a educação, agravando sobremaneira a situação da educação no país, que já enfrentava grandes problemas.

Em termos de financiamento, os governos neoliberais, incluindo os governos Lula da Silva e Dilma, em função da situação de subordinação do país no cenário internacional, têm priorizado no orçamento da União o pagamento de juros e amortizações da dívida pública, em detrimento das políticas públicas.

O governo Lula manteve a mesma pauta dos organismos internacionais do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) para a reforma de educação brasileira: a) investimento mínimo no combate ao analfabetismo, no financiamento da educação fundamental e no ensino médio; b) abertura do setor educacional, especialmente da educação superior, para a participação das empresas e grupos estrangeiros, estimulando a utilização das novas tecnologias educacionais, por meio

da educação superior a distância; c) diversificação das fontes de financiamento da educação superior

Isso redundou em um marco na história da educação brasileira e pode-se observar as direções das mudanças na educação e a cultura para o mercantilismo absoluto, intervenção do setor privado, parcerias e minimização do papel do Estado.

No ano de 2010, segundo a Auditoria Cidadã da Dívida, do orçamento da União, 45% foram destinados a pagamento da dívida pública, enquanto que 2,89% foram para a Educação, 3,91% para a Saúde, 0,56% para a Segurança e 0,16% para a Reforma Agrária (FATTORELLI; ÁVILA, 2012).

Em consequência disso, os índices na educação são comparados com os dos países africanos: o analfabetismo atinge de forma massificada famílias de trabalhadores do campo e dos espaços periféricos semiurbanizados das capitais e grandes cidades brasileiras.

Nós temos também 14 milhões de analfabetos (IBGE, 2009) e 30 milhões de analfabetos funcionais. No Brasil, 1/3 da população é analfabeta e ainda temos 14 milhões que apenas reconhecem as letras e palavras, mas não entendem o sentido delas (SANTOS; GODEIRO, 2011, p. 11).

O Ideb entra no cenário legal através do PDE, em seguida no PNE como o vetor que poderá resolver, a longo prazo (2022), o problema do analfabetismo. O projeto em curso não teve muitas dificuldades para resolver, em parte, problemas relacionados ao fluxo. Porém, o múltiplo mais complexo se apresenta agora, aquele que envolve as questões relacionadas a proficiências dos alunos.

No que se refere à teoria da reificação, convém ressaltar que a sua gênese e seus primeiros conceitos escritos ocorreram nos anos 1920, elaborados pioneiramente na obra de George Lukács, *História e consciência de classe*. Nessa obra o autor objetivava denominar a ideia núcleo de “esquecimento do reconhecimento”, de forma anestésica, que provoca a indiferença dos sujeitos entre si, neutralizando suas relações socioafetivas (LUKÁCS, 2003).

Para Lukács (2003), primeiramente, a reificação ocorreria em três dimensões, as quais envolvem o cálculo e usufruto de lucro e estão na troca de mercadorias, nas interações sociais e no nível individual. Para a teoria da reificação é interessante compreender o porquê ou como essas relações com os sujeitos adotam o comportamento reificante individualista. Os precedentes que permitiram a socialização, neste momento, são negados com a extinção da consciência que produz a alienação.

É nesse contexto que se deve inserir a escola cujo dever é educar para o exercício da cidadania, incondicionalmente. No entanto, essa instituição se encontra enrijecida num processo de envolvimento com as forças econômicas. Para assinalar as contradições que envolvem esta relação de promiscuidade do capitalismo na gestão escolar, deve-se levar em conta que em uma estrutura rígida os sujeitos desse processo ficam submetidos a normas impostas (metas), e se dinamizam num quadrante limitado pelas forças que retroalimentam os interesses do capital.

A teoria de Goldmann (1979, p. 111) explica em *Dialética e Cultura* que:

Nesta, a consciência tende, com efeito, a tornar-se um simples reflexo, a perder toda função ativa, na proporção em que o processo da *reificação*, consequência inevitável de uma economia mercantil, se estende e penetra no âmago de todos os setores não econômicos do pensamento e da afetividade.

Nesse mesmo contexto, Goldman (1979) faz referência a religião, arte e cultura por entender que estes fatores são intrínsecos do ser social e não podem se desvincular do mesmo:

Em princípio, a religião, a moral, a arte, a literatura não são nem realidades autônomas, independentes da vida econômica, nem meros reflexos desta. No mundo capitalista, porém, elas tendem a sê-lo, na medida em que sua autenticidade se encontra *esvaziada por dentro*, graças ao aparecimento de um conjunto *econômico autônomo* que tende a apoderar-se de modo exclusivo de todas as manifestações da vida humana (GOLDMAN, 1979, p. 112, grifo do autor).

A Internacionalização do mundo do saber e da preparação para o trabalho é coisa que a burguesia neoliberal redimensiona como tarefa da Escola e, com esta política, o governo Lula e Dilma se torna um governo reformista para adequar os serviços oferecidos pela Educação a um modelo para atender à lógica do mercado e da economia mundial.

O fenômeno da *reificação* e como este se edifica será tratado na arquitetura do trabalho e explicado na conclusão junto com a categoria central, que é o Ideb.

Assim, as médias estabelecidas desde a criação do Ideb colocaram como um dos elementos fundamentais do Ideb o fluxo, o qual deve ser reduzido continuamente desde que foi criado o índice em 2007. Com as ações do governo no sentido de manter os alunos na escola, o grande desafio agora é aumentar a média da proficiência, já que foi melhorado consideravelmente o fluxo. Convém observar, que o governo tem a pretensão de elevar o índice até a nota 6, ou pelo menos mais próximo disto.

Porém, Várias ações já foram feitas no sentido de melhorar o fluxo, reduzindo a reprovação, a evasão, mas um segundo elemento importante surge como problema nesse momento, a proficiência, o grande desafio de toda gestão em Regime de Colaboração erradicar o analfabetismo e elevar a qualidade do ensino, garantindo que o fluxo não se transforme em refluxo, a *meta 7 do PNE no decênio 2011- 2020* possa ser alcançada em 2021, sem que haja comprometimento.

O Ideb teria sua funcionalidade se todos os entes federados estivessem envolvidos em uma força tarefa para resolver os problemas que afetam diretamente a escola, a vida social de cada indivíduo que pertence a esta, em especial, os professores que precisam ser vistos como protagonistas nesse processo, com a valorização sem as considerações midiáticas apelativas, mas valorização em todos os âmbitos, nas condições de trabalho, na valorização do salário e uma carreira com garantias e política do Estado.

O Ideb pode ser utilizado para uma ação ou outra no sentido de resolver os problemas de nivelamento, com testes elaborados pelo próprio corpo docente de cada escola, levando em consideração aspectos geográficos regionais e culturais. Não há interesse em rejeitá-lo, mas que não se desvincule de nossa realidade.

O que o Ideb não deveria era estabelecer vínculos no modelo internacional de preparar os indivíduos para a lógica do trabalho com a obediência cega ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). Isto refletirá nos desdobramentos dos índices do Ideb.

O que se pretende é o restabelecimento de uma relação humana entre os envolvidos na educação para alcançar a transformação no peso da igualdade, com isso o êxito profissional estaria alcançado.

Por fim, o último capítulo envolvendo o Ideb do Maranhão, que vive uma realidade diferenciada do conjunto dos outros estados da nação brasileira, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entra com destaques em negrito, marcado pelos números avassaladores do índice de desenvolvimento humano (IDH):

[...] o ranking não chama tanta atenção até se chegar ao Maranhão, o quinto menos aquinhado com recursos em RP 3, R\$ 570,39/habitante. A medida do descaso é refletida na outra listagem, que ranqueia os Estados por IDH e apresenta o Maranhão com a segunda pior qualidade de vida para a população, com IDH em 0,683. De forma similar, em último lugar no rol de Desenvolvimento Humano, logo em seguida ao Maranhão, está Alagoas, com IDH de 0,677 e 12º na destinação dos recursos do PPI/PAC, com R\$ 977,42/habitante (COSTA, 2013, p. 167).

São Luís, o lócus da pesquisa empírica, capital do Maranhão é o 29º entre os 100 maiores municípios do país com 834,785 km<sup>2</sup>. Cidade histórica, culturalmente bela, porém, com um contraste social formado nos seus arredores, por seus quase quatro séculos de existência (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2014).

O Ideb pode ainda ser um espelho para uma revelação de fatores importantes, na observância dos valores artísticos e culturais e o funcionamento da própria reificação. Os representantes da burguesia definem os valores - isto tem se tornado o cotidiano da nossa Educação - e assim

[...] promovem o padrão que estipula que, no interesse da igualdade verdadeira, 'o direito, ao invés de ser igual, teria de ser desigual', de modo a discriminar positivamente em favor dos indivíduos necessitados, no sentido de compensar as contradições e desigualdades herdadas (MÉSZÁROS, 1993, p. 217).

E para compreender os aspectos qualitativos do Ideb, observou-se a suas relações com a cultura e a arte, identificando os fatores que possam enrijecer as ações do processo da educação básica ludovicense. Assim, analisando os números do Ideb, identifica-se a correlação com a expressão cultural do contexto das escolas básicas de São Luís e o caráter da reificação que torna os sujeitos dentro da esfera pública, submissos às leis de mercado.

A pesquisa empírica foi realizada na cidade de São Luís, na rede municipal de ensino, nas diversas Unidades de Ensino Básico (UEB) para constatar o envolvimento dos docentes com produção dos índices do Ideb.

À medida que se acrescenta dados pessoais e visões subjetivas a partir de determinado lugar social, uma investigação pautada nas análises das histórias de vidas permite abrir caminhos de investigação em áreas que pareciam resolvidas, tanto no campo das rotinas institucionais como dos processos das relações sociais.

Nesse sentido, Gil (1991, p. 126) explica a pesquisa-ação que:

[...] difere significativamente dos outros tipos de pesquisa. [...] Não apenas em virtude de sua flexibilidade, mas, sobretudo, porque, além dos aspectos referentes à pesquisa propriamente dita, envolve também a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados no conjunto maior o método dialético foi o método aplicado, que confrontou as observações das contradições vividas dos sujeitos, assim observava por Marx, para descrever os fenômenos sociais dentro de uma perspectiva da história.

As técnicas de pesquisas utilizadas foram observações “*In loco*” (conferir fachadas das UEBs no APÊNDICE A) sob a forma de registros narrativos e escritos,

visto que esta forma de sistematização se constitui documentação recorrente no percurso de análise e investigação.

Para elucidação dos fatos foram aplicados questionários (APÊNDICE B) contendo questões discursivas envolvendo o objeto central Ideb, como matéria de sondagem em busca de respostas que mostrem satisfatoriamente a natureza desta etapa de pesquisa.

A coleta dos dados empíricos que permeiam a organização da análise pelo método de Bardin (2009): geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

A pesquisa recolheu documentos que foram analisados segundo a natureza de cada pergunta. Escolhido o documento 1, como matriz de resposta, a partir daí foram encontradas as semelhanças dos demais pela resposta-chave dos dados comparativos nas análises dos discursos.

O universo das respostas possibilitou elaborações que confrontam com os componentes teóricos pensados para cada pergunta, por sugestão o próprio colaborador poderá deixar a pergunta em branco, se este não se sentir seguro em responder, pois deixar em branco também será considerado nas estatísticas das questões. Isto evitará que o entrevistado consulte algum material.

Assim, 400 questionários foram distribuídos nas escolas envolvidas na pesquisa, em algumas escolas não foi possível encontrar voluntários para responder as 22 questões discursivas. Mas os que se propuseram, fizeram com presteza na certeza de que a sua colaboração seria importante para a pesquisa.

O próprio comportamento pela negação, ou não devolução dos questionários preenchidos, cabe uma análise de reflexão teórica, pois o trabalho docente está precarizado. Logo, a mercantilização da força de trabalho e o produtivismo reduz em poder de apreciação da vida social e até mesmo do envolvimento do docente em pesquisas. Para Lukács (2003, p. 199):

Marx descreve o fenômeno fundamental da reificação de seguinte maneira: o caráter misterioso da forma mercantil consiste, portanto, simplesmente em revelar para os homens os caracteres sociais do seu próprio trabalho como caracteres objetivos do produto do trabalho, como qualidades sociais naturais dessa coisa e conseqüentemente, também a relação social dos produtores com o conjunto do trabalho como uma relação social de objetos que existe exteriormente a eles.

Essa análise permite verificar o comportamento dos docentes na sua própria condição de resposta ao trabalho de pesquisa, já que é um comportamento reificado, na condição de trabalhador proletariado.

Neste estudo foram apresentadas fotografias, que se encontram em forma de anexos. Elas possibilitam a apreciação da vista frontal dos estabelecimentos visitados durante a pesquisa.

Outros aspectos foram analisados segundo as recomendações de Severino (2007):

O trabalho científico implica ainda em outros processos lógicos para a realização de suas várias etapas. Assim, para abordar determinado tema, objeto de sua pesquisa, reflexão e conhecimento, o autor pode utilizar-se de processos analíticos ou sintéticos.

Assim, os questionamentos propostos e os interesses pela temática surgem a partir da vivência do autor, como professor de arte junto aos alunos da Educação Básica, cujo ponto de partida visa a compreensão do verdadeiro papel do arte-educador, como tutor de uma disciplina obrigatória, do currículo escolar.

## 2 AS ORIGENS DA GLOBALIZAÇÃO E O NEOLIBERALISMO

O início dos anos 1990 foram marcados por dois fenômenos historicamente determinados que polarizaram e influenciaram todas as relações humanas; influência na vida econômica, na vida social, cultural e em especial no setor da própria política. Estes fenômenos oriundos das relações econômicas foram as causas das reformas em todos os setores nos âmbitos sociais dos países envolvidos. Fenômenos estes “denominados” globalização e neoliberalismo.

A fim de observar melhor tais fenômenos, alguns elementos importantes da economia internacional serão considerados nesta análise. Desta forma, será necessário definir alguns pontos estratégicos de convergência de alguns autores que observaram os meios que levaram o mundo a uma determinada ordem econômica.

Cabe, portanto, analisar o percurso da globalização, cuja gênese foi elaborada historicamente nos consensos econômicos. Assim para melhor explicitar o fenômeno, serão tomadas as noções do que foi relatado principalmente na obra: *A roleta global*, de Piter Gowan, mas também, foram relacionados e considerados outros autores.

Antes de tudo, as nações viviam uma atmosfera de liberdade relativa do poder de Estado-Nação, uma vez que viviam dentro dos aspectos da autonomia limitado por suas fronteiras. Mas a economia necessitava urgentemente atingir a sua dimensão global, para atender a uma ordem necessária no capitalismo que é o “crescimento econômico”

Já estava em curso uma profunda revolução nos meios de produção, e a matriz energética também sofrera grandes transformações. Esses fatores, aliados ao poder de comunicação rápida e investimentos nas áreas de tecnologia, se agregaram a um novo padrão de acumulação do capital.

Várias questões de ordem ideológica foram debatidas entre as nações de interesses internacionais, no sentido de saltar as fronteiras dos países e desfragmentar a ordem econômica economia mundial, que já culminava para um momento de crise. Logo, a globalização foi um processo que obteve sucesso com a adesão dos países capitalistas interessados no (re)estabelecimento de uma “nova ordem”, que atendessem aos anseio econômicos dos capitalistas.



As preocupações passaram, desde a análise da própria linguística, na escolha de um vocábulo que carregasse a representatividade universal em todo o planeta, uma palavra gerasse grande apelo ideológico e boa aceitação fonética, que contemplasse as transformações da ordem econômica, universalizando-se nos impactos das relações sociais, culturais, trabalhistas. Isto, sem causar nenhum desconforto imediato nos atores que seriam sujeitos dessa nova ordem, que se consolidou nas crises cíclicas dos anos de 1970.

Para Chesnais (1996, p. 24):

A palavra 'mundial' permite introduzir, com muito mais força do que o termo "global", a idéia de que, se a economia se mundializou, seria importante construir depressa instituições políticas mundiais capazes de dominar o seu movimento. Ora isso é o que as forças que atualmente regem os destinos do mundo não querem de jeito nenhum. Entre o Grupo dos Sete – EUA, Canadá, Japão, França, Alemanha, Reino Unido, Itália -, os mais fortes julgam ainda poder cavalgar vantajosamente as forças econômicas e financeiras que a liberação desencadeou, enquanto os demais estão paralisados ao tomarem consciência, de um lado, de sua perda de importância e por outro lado, do caminho que vão ter de percorrer para 'adaptar-se'.

A própria Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), defende a tese de que a palavra "globalização" tem um papel importante na adaptação, e os efeitos ideológicos do termo passam pela forma como a sociedade global poderia aceitar um termo que não se tornasse agressivo a nenhuma cultura.

Os relatórios oficiais admitem que a globalização decerto tenha algum inconveniente, acompanhado de vantagem que tem dificuldade em definir.

Mesmo assim, é preciso que a sociedade se *adapte* (esta é a palavra chave que hoje vale como palavra de ordem). [...] Com efeito, a globalização é a expressão das 'forças de mercado' por fim liberadas (pelo menos parcialmente, pois a grande tarefa da liberação está longe de concluída) dos entraves nefastos erguidos durante meio século (OCDE, 1994c apud CHESNAIS, 1996, p. 25).

As compensações que envolvem as relações de natureza econômicas acabam enveredando nas artérias da sociedade através da ideologização, com efeito ocorrem profundas modificações dos padrões de cada sociedade a fim de lograr, com êxito, um plano que possa sustentar o modelo de capital dos países dominantes, cuja função é fazer os países dependentes absorverem com naturalização novos padrões de comportamento e de consumo.

No contexto da história, a globalização já estava prevista nas contribuições de Marx, que foram relevantes na compreensão dos fenômenos da expansão do capitalismo, observações que passam pela forma engenhosa de

exploração da mais-valia e da concupiscência nefasta do lucro, que permeia do mínimo ao exorbitante, do real ao especulativo.

Assim, a necessidade de saltar as fronteiras é uma característica do próprio capitalismo. Afirma Dupas (2005): Quanto à primeira (referindo-se extração da mais-valia), a lógica do modelo, a famosa descrição contida no *manifesto* documento anterior a *O capital* - é preciosa e constitui uma verdadeira premonição - com um século e meio de antecipação – do que viria ser o capitalismo global:

Dupas (2005, p. 19) se posiciona inclusive pela conclusão de Marx:

A necessidade de expandir constantemente o mercado para os seus produtos impulsiona a burguesia em toda a superfície da terra. Ela precisa criar abrigos em toda parte, estabelecer-se em todos os lugares, afirmar conexões em todo o mundo. Com a exploração do mercado mundial, a burguesia deu um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para grande pesar dos revolucionários, retirou sob os pés da indústria o solo nacional sobre a qual ela existia.

Marx, ao referir-se ao “solo nacional” faz uma antecipação a existência do fenômeno da globalização, do caráter da multinacionalização das empresas do futuro. Então, compreende-se que a globalização não é só uma questão somente de vocábulo, surge dentro dela novas facetas ideológicas inerentes a cada passagem do tempo. Logo, é um antídoto contra as ideias marxistas.

Para melhor situar o assunto é interessante observar o percurso histórico que levou à “nova ordem”. Em primeiro lugar, houve pelos conflitos mundiais, e entre um conflito e outro, o capitalismo vive a sua primeira crise de âmbito internacional, a depressão de 1929, caracterizada ainda pela predominância da influência do capital especulativo sobre eixo do capital produtivo. A crise se conflitou com uma imensa bolha de superprodução, provocando desemprego, miséria e fome em toda a Europa e o resto do mundo e seus efeitos se tornaram causas da Segunda Guerra Mundial.

Surge então, a possibilidade de o capitalismo tornar-se mundial de forma organizada e com poder de intervenção internacional. Porém isto não aconteceria naturalmente, pois necessitava de uma força impulsionadora para alavancar o sistema global. A globalização seria tomada como a cosmopolização do capital.

Assim, os países se organizaram com a pretensiosa ação de quebrar suas próprias fronteiras, e ao criar novas formas de organização mundializadas passa pelos momentos históricos que o capitalismo viveu. Somou-se a isto, a capacidade de manipulação do capital dos Estados Unidos da América já no início

do Século XX, quando ocorre a Conferência de Bretton Woods, que impôs a moeda dos EUA como referência de circulação internacional.

## **2.1 A contribuição de Bretton Woods para a globalização e a senhoriagem do dólar**

O fenômeno da globalização ocorreu frente a um conjunto de fatores no final da Segunda Guerra Mundial de dimensão comercial produtiva e financeira. Nesse tempo, não havia nenhuma moeda que se sustentasse como moeda de referência internacional para as transações entre os países capitalistas. O ouro era a única referência mundial relativa para as moedas.

Nesse caso, aparecem os Estados Unidos da América (EUA) numa posição de vantagem, ainda no cenário da Segunda Guerra, onde os seus territórios foram poupados de sangrentas batalhas, dessa maneira quase não sofreram avarias na sua economia, seria então, um dos países que poderiam assumir o posto de liderança econômica para os avanços no processo global, levando o mundo ao capitalismo globalizado. Com efeito, resultou na financeirização do capital contemporâneo.

Para Gowan (2003, p. 39):

[...] as preocupações de Keynes e Dexter White, em seus esforços para construção de um novo sistema monetário internacional para o pós-guerra eram de criar disposições que privilegiassem o desenvolvimento econômico internacional. Isso exigia um regime monetário internacional previsível e estável, que se baseasse em regras e não fosse manipulado por países poderosos para obter vantagens mercantilistas.

Prontamente, os EUA, em julho de 1944, promovem uma conferência na cidade de Bretton Woods, no estado de New Hampshire, onde um acordo deu sustentabilidade ao dólar como moeda internacional, rendendo aos EUA, o estabelecimento da base de funcionamento para capitalismo mundial pós-guerra. Estas 44 nações reunidas, debateram as normas e fecharam um acordo colocando o dólar como moeda de câmbio internacional.

Assim, o dólar passou a ter um valor equivalente ao ouro, e poderia ser convertido em ouro, com poder de circular livremente no âmbito internacional com um valor estabelecido de câmbio. Este acordo deu aos Estados Unidos poder de imperialismo econômico mundial, e seu afã em se colocar no mundo como país central na economia criou um estado de guerra que polarizou o mundo por um

determinado tempo conhecido como “guerra fria” que passou tanto pelas intervenções política, econômicas e poderio militar de alta tecnologia.

Chesnais (1996, p. 249) analisa que:

Bretton Woods foi baseado na convicção de que era necessário restabelecer, de forma mais completa possível, a existência de uma moeda internacional com todos os seus atributos. O sistema adotado conferia ao dólar um papel central, ao lado do ouro e, por assim dizer, representado a este. O dólar estava atrelado ao ouro por uma taxa de conversão fixa negociada internacionalmente. Por sua vez, as taxas de câmbio de todas as outras moedas eram determinadas tendo o dólar como referência. Essa taxas eram fixas, podendo ser alteradas somente em função de desvalorizações e valorizações decididas pelos Estados.

Não só pelo brilho do ouro, mas pelo suporte que o capitalismo teve entre os anos pós-guerra e os anos 1970, apresentando em todos os países capitalistas moções honrosas de crescimento econômico que conferiu o título de “anos dourados” por alguns economistas pesquisadores do assunto.

Netto (2006, p. 195-196):

Entre o fim da Segunda Guerra e a passagem dos anos sessenta aos setenta, o capitalismo monopolista viveu uma fase única em sua história, fase que alguns economistas designaram como os ‘anos dourados’ ou ainda as ‘três décadas gloriosas’. Foram quase trinta anos em que o sistema apresentou resultados econômicos nunca vistos, e que não se representariam mais: as crises cíclicas não foram suprimidas, mas seus impactos foram diminuídos pela regulação posta pela intervenção do Estado. (em geral, sob a inspiração de Keynes) e, sobretudo, as taxas de crescimento mostraram-se muito significativas.

O modelo de estado que prevaleceu no capitalismo pós-guerra era defendido pelas ideias de Keynes, que conseguiu de fato se difundir mundialmente e de colocar à frente de todas as coisas os fatos econômicos em sobrepujança aos fatos sociais, inclusive a determinação dos estados em suprir as carências econômicas das empresas, caso elas precisassem. Mas esta prática ficou conhecida como intervencionismo estatal keynesiano.

Seguidamente, o processo de atrelamento do dólar ao ouro foi criado dentro do acordo, uma instituição que se responsabilizasse pela regulação e empréstimos do dólar para os países que necessitassem de capital. Nessas condições, foi criado o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird). Os EUA pretendiam emprestar dinheiro para as nações arrasadas na guerra e reconstruir suas economias. Mas o BIRD foi mais tarde incorporado ao Banco Mundial (BM), que se destinou a fornecer capitais aplicados nas políticas e projetos de desenvolvimento em todo o planeta. Tal banco tem grandes influências em todos os setores, incluindo a educação.

Nessa mesma ocasião, foi criado o Fundo Monetário Internacional (FMI) que acirrou mais ainda a hegemonia dos EUA, uma vez que funciona como uma “caixinha” dos países de acordo do Bretton Woods. As imposições econômicas do FMI obrigou os países devedores a fazerem reformas padrão, políticas públicas voltadas para a educação e mundializando os conhecimentos científicos. Para Libâneo et al. (2012, p. 105) isto garantiu a nível global:

[...] as profundas mudanças no capitalismo mundial - sobretudo nas duas últimas décadas – que recriam o mercado global sobre novas bases, impõem o paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade como mecanismo balizador da competitividade que deve prevalecer em uma sociedade aberta.

Assim, Bretton Woods teve seu papel na globalização, na formação da fase clássica do capitalismo imperialista e na nervura do sistema que se espalhou pelo mundo e veiculou o dólar aos quatro cantos do planeta, conferindo aos EUA o reforço necessário para quase um quarto de século da existência do ouro-dólar.

## **2.2 De Bretton Woods para dólar-*Wall Street***

Durante os “anos dourados” a forma de organização do trabalho e a produção passavam por um período de exploração da mão de obra barata em busca de sistematizar ainda mais o lucro. Esse período foi demarcado pela produção em série e otimização dos movimentos corporais do trabalhador observados por Taylor e aplicados na administração científica nas esteiras da produção rígida, em série observadas e aplicadas por Ford, na produção de automóveis.

Portanto, o crescimento da produção de capital produtivo e o Taylorismo-fordismo se elevaram durante os anos pós-guerra, os lucros cresceram e a perspectiva econômica começou a mudar seu eixo econômico também para a Europa, onde grande parte dos países se envolveu em conflitos internacionais abalando as suas economias. Porém, o dólar era ainda a moeda de influência internacional, com um poder de regulação internacional, como empréstimos para restauração econômica mundial a países endividados.

Durante a gestão do presidente Nixon, que temia, de qualquer forma, aquilo que formalmente todo credor capitalista teria como preocupação, o “estoque de mercadoria”, nesse caso o ouro, este metal era a referência de troca da moeda nos EUA e no mundo. Poderia acontecer, por medida de cautela, a fatalidade de algum devedor pedir o reembolso do dólar em ouro em metal, ao invés de papel.

Assim, depois de se reafirmar como moeda de circulação internacional, o dólar não mais seria atrelado ao *onça troy* do ouro. Nixon, de forma estratégica, reorganizou a economia norte-americana com uma decisão unilateral, sem nem sequer avisar os capitalistas de Bretton Woods analisou que a força natural da moeda era suficiente para manter o seus ativos, tornando o dólar uma moeda sem equivalência, mas com um grande poder de barganha dos países que precisassem de crédito.

Para Gowan (2003, p. 45):

O capital dos EUA estava realmente sendo desafiado por seus rivais capitalistas em mercado de produção na época. A quebra do Sistema de Bretton Woods era parte de uma estratégia para restaurar o domínio dos capitais americanos, transformando o sistema monetário internacional em um regime de padrão dólar,

Essa análise muda o curso da história da economia mundial, visto que o dólar era atrelado a uma mercadoria e poderia ser trocado por esta no mundo todo. Mas, com o novo regime, o dólar puro, a hegemonia se sustentava na força política que se consolidou nos créditos e papéis espalhados pelo mundo.

Gowan (2003, p. 45) fala que:

O colapso dos pilares centrais de Bretton Woods no início da década de 1970 foi muitas vezes apresentando, tanto nos Estados Unidos como em outros países, como uma espécie de derrota para o capitalismo americano enfraquecido, envolvendo a queda da sua favorecida ordem monetária internacional e um deslizamento em direção a um caótico 'não- sistema'. Mas a realidade era muito diferente. O governo Nixon estava determinado a romper uma série de disposições institucionalizadas, que limitava o domínio dos Estados Unidos na política monetária internacional, de modo a estabelecer um novo regime que lhe daria um poder monocrata sobre os negócios monetários internacionais. O capital dos Estados Unidos estava realmente sendo desafiado por seus rivais capitalistas em mercado de produção na época. A quebra do sistema de Bretton Woods era a parte de uma estratégia para restaurar o domínio dos capitais americanos, transformando o sistema monetário internacional em um regime de padrão dólar.

Para Nixon, a salvaguarda do dólar era manter o seu caráter monocrata, mesmo com o colapso de Bretton Wood nos anos de 1970, os EUA deveriam vencer o descrédito econômico do regime, já que se tratava agora de uma nação de grande extensão não só territorial, mas também de uma grande potência capaz de tomar decisões pelo mundo afora e assumir o papel centralizador (GOWAN, 2003).

Ora, diante disso, uma reação dos países capitalistas gerou uma crise no capital de nível internacional nos anos seguintes, somado a isto a alta do preço do petróleo, deu ao Oriente Médio ativos suficientes para acirrar mais o desequilíbrio do dólar. E a centralização do dólar resultou em crise. Para Gowan (2003, p. 46)

“principal fato político é que o padrão dólar coloca a direção da política monetária mundial nas mãos de um único país, que dessa forma adquire grandes influências sobre o destino econômico dos outros”.

A hegemonia americana não se ausentou no âmbito internacional, e o regime pós Nixon se assegurava na forma de regulação dos EUA sobre o dólar no mundo. “Os Estados Unidos podiam decidir o preço do dólar e podiam ter influência decisiva sobre o desenvolvimento da dinâmica das relações financeiras internacionais” (GOWAN, 2003, p. 60).

O poder da “senhoriagem” dos EUA, mesmo com a crise de Bretton Woods, resultava em uma exorbitante concentração de poder econômico e político, afinal eles podiam imprimir quantos dólares quisessem, pois, isso dava aos EUA um privilégio econômico de senhoriagem sobre todos os países do mundo.

Com o fortalecimento de outras moedas no mundo, o dólar sofreu desvalorização, vários acordos internacionais foram realizados no sentido de conter a força de câmbio e a desvalorização do dólar em relação a outras moedas, o “Acordo Plaza”, por exemplo, reduziu o valor da taxa de juros em relação ao dólar em mais de 20%. Isto afetou o regime internacional forçando mais tarde o estrangulamento do câmbio internacional. Segundo Belluzo (2005, p. 2)

Mas os acordos do Plaza em 1985 e do Louvre em 1987 (o primeiro articulou a desvalorização ordenada da moeda americana e o segundo procurou conter os ‘excessos’ dos vendidos em dólar e estabilizar as taxas de câmbio) mostraram que o raio de manobra da potência dominante e sua capacidade de ‘coordenar os mercados’ e submeter os aliados do G-7 eram bem maiores do que poderia suspeitar.

Gowan (2003, p. 74):

As coisas mudaram somente no governo de Reagan. A mudança do dólar tinha começado antes da eleição de Reagan. Preocupado que com a queda do dólar pudesse fugir do controle, e preocupado também com a alta da inflação, combinada com a supercapacidade do segmento industrial, o presidente do Banco Central, Volcker, promoveu a sua famosa mudança, elevando as taxas de juros, tendendo ao fortalecimento do dólar e a uma campanha para restaurar o papel da moeda como um padrão estável de valor (em vez de apenas um meio de circulação inflacionário). Esses passos foram tomados bem mais adiante pelo governo Reagan.

As altas taxas do dólar levou os países europeus a buscarem alternativas consideradas importantes. Relatos na obra de Piter Gowan mostram que a sucessão do domínio econômico internacional se consolidou com grande sucesso através da criação do Mercado Único Europeu. Aliás já havia negociações apontando para esse fato com a criação de despolarização da *Wall Street* para a City Londrina, com

negociações financeiras internacionais, mas a moeda em curso era o dólar americano

Gowan (2003, p. 75):

A primeira decisão administrativa de Teatcher, ao tomar posse em 1979, foi acabar com os controles britânicos sobre as movimentações financeiras. Holland seguiu o exemplo em 1981, e o chanceler Kohn fez rapidamente o mesmo ao tomar posse em 1982. Um grande impulso para a campanha veio com a decisão do governo francês em 1984 de promover a idéia do Mercado Único Europeu: Esta decisão tratava sobretudo de remover os controles das movimentações financeiras por toda a Europa Ocidental.

Da mesma forma começou a se organizar na Ásia grupos que se destacaram na economia mundial como a China, Taiwan e outros. Gowan (2003, p. 89) relata que:

No início dos anos de 1980, a região (incluindo Japão, Austrália e Nova Zelândia) foi responsável por apenas um sexto da produção mundial. Mas em meados da década de 1990 foi responsável por cerca de um quarto do PIB mundial em termos ajustados pela paridade do poder de compra.

O capital produtivo da Europa e Ásia cresceu, forçando a decadência do poder do dólar - *Wall Street*. Logo o caráter globalizante do dólar estava ameaçado de ruir, não como mecanismo produzido pela maldade de alguém, mas pelo jogo de xadrez que a economia regionalizada representa para a economia global. Gerar uma crise pode até levar a novos rumos para as políticas, mas isso não esbarra na falência de poder monetário dos países dominantes, salvo a senhoriagem dos EUA. Eles sempre encontram uma saída para as crises a fim de resolver seus problemas econômicos.

O dólar - *Wall Street* segunda a análise de Gowan (2003, p. 102):

[...] ele se auto-reproduz como um mecanismo tanto político quanto econômico, dirigido pelas ações conjuntas das administrações dos Estados Unidos através de suas políticas relativas ao dólar e o controle do FMI/Banco Mundial e dos mercados financeiros internacionais centrados nos Estados Unidos.

A descentralização é intrínseca no processo de globalização econômica e não surge na lei do descaso, ela é construída na ordem econômica mundial e o *Wall Street*, na desregulamentação que se consolidou no mundo como espaço de negócios mundiais do capital financeiro.

Para Gowan (2003, p. 191):

O principal argumento neste ensaio tem sido de que as características principais do que veio a ser chamado de globalização têm suas origens em decisões deliberadas da administração, Nixon tomadas de modo a assegurar o contínuo domínio internacional do capitalismo americano. Enquanto o estímulo original para a criação do DWST foi a percepção de uma ameaça ao domínio dos Estados Unidos proveniente da Europa Ocidental e do Japão, as consequências mais malignas desse regime têm



sido infligidas às populações do Sul e àquelas do antigo Bloco Soviético. Elas pagaram pelo regime pavorosas crises financeiras e econômicas que tiveram consequências arrasadoras para centenas de milhões de pessoas. Hoje é a vez de dezenas de milhões de pessoas na Indonésia, que estão sofrendo os efeitos desse bárbaro regime.

A grande e desastrosa consequência pelo que passaram os países da Europa que fizeram opção pelo socialismo como regime econômico, cujos meios de produção eram tratados de forma coletiva, mesmo com a visão da falta de “liberdade” de consumo não suas populações, não pagavam as duras penas por crise de superprodução, e sim pelas crises naturais de escassez.

Para inserção na “irmandade europeia” pós-guerra considerado pelo governo Carter como “libertação” estas se submeteram ao tratamento de choque (TC) aplicado à economia de transição, que defendido nas teses de Sachs, não se trata de uma adequação econômica, mas metaforizado como um pouso forçado em uma pista escorregadia.

Conclui-se que cada ação que os EUA encaminharam para o mundo se tornou sequência de marcos históricos que causa impacto na vida de cada cidadão no mundo, em especial na vida dos proletariados, cujo meio de produção é a sua força de trabalho.

### **2.3 O capitalismo financeiro e as reformas neoliberais**

O que representa o neoliberalismo senão uma resposta econômica provocada pelo fluxo do capital financeiro mundial crescente? Mas o que o regime de *Bretton Woods* e regime do dólar - *Wall Street* fizeram foi dar um salto em busca de resultados de lucros rápidos para os empreendedores, banqueiros e especuladores financeiros. Enfim, conceberam a primazia de mercado.

As políticas neoliberais nasceram, portanto, dessa mesma vertente engenhosa da divisão do capitalismo e a nova arquitetura da manutenção de taxas de alta lucratividade. Um dos pontos que inunda os olhos dos investidores é a rapidez com que uma quantia razoável de capital colocado dentro de uma “caixa preta” possa produzir em saldo positivo num piscar de olhos a margem de ganhos conhecido como *royaltes*.

Para Gowan (2003, p. 30):

Uma das principais confusões relativas à globalização está na crença amplamente difundida de que os ‘chamados mercados globais de capital’, nos quais trilhões de dólares saltam de um lado para o outro através do

globo, estão de alguma forma ajudando o setor produtivo do capitalismo. É pelo fato de imaginarmos que os 'mercados globais' são essenciais à produção que nós acreditamos não ter outra escolha senão aceitá-los. [...] O "mercado de capitais" é ao mesmo tempo muito menos que um funil para o investimento produtivo.

As novas facetas do capitalismo moderno, os "mercados de capitais", parece que já se nutriu nos regimes e de experiências anteriores que não ousa se repetir jamais, embora aparece com outra nomenclatura, mas o caminho é mesmo: o da especulação. Os novos caminhos traçados pela globalização necessitam, agora, de uma "limpeza" da nova da trilha do capitalismo.

Assim, os investidores desejam sair dos pregões com seus papéis amassados e seus ouvidos ensurdecidos de tanto falarem aos celulares nos espaços de negociações. Mas o que eles estão querendo mesmo é fazer sua contabilidade doméstica e lograr no final daquele dia uma soma concreta dos seus ativos, que não tem nada a ver com o capital real. Isso mais parece um escambo selvagem que gira em torno da ganância do "ter" muitos lucros facilmente

Ora, esse tipo de investimento cresceu assustadoramente no mundo a partir dos anos 1970 e se expandiu muito mais nos anos 1990 em todas as praças de negociações e ganhou a dimensão planetária. Visto que isto se concretizou inicialmente em Washington, com a senhoriagem dos EUA.

Contudo, para sustentar os lucros exorbitantes dos investidores do "mercado de capital" surgem grandes intervenções na política, principalmente entre os sujeitos que se situam na base da pirâmide do capital produtivo.

Os fundamentos utilizados por Marx em sua obra clássica Crítica da Economia Política cujos espaços observados por ele era a da produção de mercadorias em caráter material, verifica que isto acontece por meio de outro elemento fundamental na produção na intervenção da natureza, que é o trabalho.

Mas tanto o capital produtivo quanto o capital fictício, passam pelas questões de intervenção legal de cada nação, ou nas relações internacionais. E historicamente as relações de trabalho ainda representam um grande entrave no capital produtivo, mesmo com todo desenvolvimento de tecnologias para expropriar a mais valia absoluta com o intuito de reduzir o número de trabalhadores nos arredores das indústrias e outros setores produtivos.

Para Chesnais et al. (2003, p. 86):

O custo do trabalho sempre foi a maior preocupação dos capitalistas. Todos sabemos como os empregadores se esforçam para reduzir o nível de salários e como os trabalhadores lutam, inversamente, para aumentá-los.

Essas batalhas devem ser analisadas sob uma perspectiva histórica. A arma fundamental dos empregadores consiste em encontrar indivíduos que aceitam trabalhar em troca de salários inferiores aos pagos num dado momento. Eles recorrem, então, a esses assalariados ou forçam os assalariados atualmente empregados a aceitar uma remuneração inferior, sob ameaça de empregar essa mão-de-obra externa. A arma fundamental dos trabalhadores é a organização, que tende a tornar mais elevado o custo que os empregadores arcam ao se oporem a aumentos salariais do que têm ao aceitá-los. Os empregadores e trabalhadores esforçam-se, uns e outros, para obter do Estado intervenções que consolidem sua posição nessas negociações.

Nesse sentido, a política neoliberal para as relações de trabalho ganhou espaço e funciona como um trampolim nos meios de produção, pois invade tanto os meios privados quanto os meios públicos. A flexibilização deixa tanto as instituições que representa o proletariado quanto os empreendedores nas amarras da prevalência do mercado.

O caráter cosmopolita do capital se enche da vanguarda de eliminar a categoria do trabalho, pela flexibilização no seu percurso de acúmulo nas leis do mercado, dos mercados financeiros mundiais, cujo caráter predatório se desenvolve na esfera da globalização que se alimenta ao mesmo tempo da impotência do Estado de não interferir na liberdade do trânsito fluido do capital no mundo.

Assim, novas nomenclaturas carregadas de adjetivos surgem no percurso do processo de neoliberalização da administração pública e privada, pois a intenção é não causar impacto na população e transformar ideologicamente esses adjetivos em “palavras de ordem” como se fosse bom “para todos”, pois as leis que regem, são as leis de mercado e estas necessitam de fluidez no seu espaço.

Somado a isso o inteiro apoio das correntes midiáticas, que veiculam a ideologia que se formou ao redor da política neoliberal, esta é também parte interessada nos lucros do capital financeiro em troca da propagação da política através do jornalismo e do imaginário popular. Assim, se transformou numa parceira indispensável nesse processo de transição, dita de forma jocosa por alguns autores críticos como o “quarto poder” de Estado.

Nesse sentido, o que se busca entender na lógica neoliberal é a forma como são conduzidas as relações de trabalho, pois parece que esta perdeu o seu sentido absoluto e se resguarda na faceta da flexibilização que prioriza a lógica da racionalidade financeira.

Com o Estado pequeno e forte, em nome da crise as reformas tomam curso para enxugar a máquina administrativa com aplicação da administração

científica, no sentido de reduzir os gastos públicos e remeter para o setor privado as responsabilidades que o Estado possui, para garantir que direitos conquistados historicamente pelos trabalhadores sejam flexibilizados como saída negociada ao enfrentamento da crise.

Nas duas últimas décadas do século XX, o discurso neoliberal varreu as economias mundiais. O vácuo teórico e a incapacidade de gestão dos Estados nacionais, fenômeno que se seguiu à crise pós-Keynesiana, abriram espaço para o ardorosos defensores do *Estado mínimo*; a redução de suas dimensões foi apresentada como fundamental para resolver os problemas de um setor público estrangulado por suas dívidas. E pregou a flexibilização do mercado de trabalho como condição importante para o enfrentamento do desemprego (DUPAS, 2005, p. 49).

Para tanto, há um ordenamento jurídico para dar uma base que garanta legalmente as transformações no mundo do trabalho, quer na esfera pública, quer na esfera privada. Exemplo disso foi a perda de estabilidade do funcionalismo público. Este setor ganhou uma nova cara, com a política da produtividade, que transformou os setores públicos em espaços de disputa por hierarquias demarcadas.

O mundo da flexibilização desumanizou o trabalho buscando a compreensão do trabalhador no momento de crise e o serviço público sai da esfera de patrimônio, para se tornar também mercadoria. No discurso democrático, ele se tornou a moeda de troca de favores políticos.

O Estados nacionais não mais conseguiram responder aos chamados para garantir a sobrevivência dos cidadãos que estão sendo expulsos em grande quantidade do mercado de trabalho formal. Ocorre claramente o que se poderia chamar “efeito democracia”: aumenta o número de desempregados e pobres, crescendo sua base política. Introduce, assim, clara dissonância entre o discurso liberalizante das elites e sua práxis política (DUPAS, 2005, p. 49).

A reforma do estado frente às leis trabalhistas, às políticas universais, à flexibilização, à desregulamentação, estes fatores são condicionantes que contemplam o mercado como primeira instância por excelência. As primazias concedidas para este setor é a política que conduz as mudanças do interior do estado nos dias atuais e seus reflexos no mundo do trabalho.

De um lado, a pretensão é acabar com a luta e os direitos dos trabalhadores, que já enfrentam a ganância dos patrões em garantir mais lucro, de outro, os mesmos irão enfrentar os desmandos das reformas neoliberais promovidas pelo Estado para garantir o espaço do capital fictício e dos grandes empreendedores.

## 2.4 A reforma neoliberal na educação

A reforma do Estado é a adequação à reestruturação produtiva frente à nova realidade do mercado que tem como culminância o capital rentista, que se espalha pelo mundo com a égide da globalização, esse é o novo “trunfo” do capitalismo pós-moderno, é carta na manga para o enriquecimento rápido. Este modelo de capital se tornou o principal beneficiário dos bens públicos, pois ao assumir a frente das negociações direcionadas para o capital produtivo, este e desvia para o “mercado de capital”, só que ambos necessitam de amparos legais do Estado e condição para sua existência no mercado globalizado.

Nesse sentido, o Estado entra como um aparato importante na construção de leis que surgem com novas nomenclaturas, neologismos, principalmente nas reformas econômicas, que passam a fazer parte do corpo da comunicação global. O exemplo disto é a próprio termo “globalização”, e o “neoliberalismo”, alcunhas que vêm carregadas de poderes ideológicos e disposições midiáticas.

A velha estrutura promove, assim, uma nova reforma estatal, tida como imprescindível e preciosa nos encaminhamentos do trânsito livre do capital, com grande esmero à “democracia”, devendo ser preservada dentro de uma redoma de vidro. Acontece que, os capitalistas precisam desta, não como neologismo, mas como uma criação “dos gregos” para manter a calma dos bolsões de pobreza gerados nas periferias, que não têm acesso sequer a um emprego digno para garantir as necessidades mínimas nos centros urbanos. As cidades começam a ganhar um novo conceito.

Se nos ‘anos dourados’, as cidades se metropolizam – na resultante de um processo de *urbanização geral* que revelou com as forças produtivas comandadas pelo capital “produzem espaços (Lefevre, 1989: 177) -, no capitalismo contemporâneo elas passam por ‘reestruturações’ pilotadas pela ‘reestruturação produtiva’. Urbanizações e suburbanizações se mesclam, confundem e se invertem e são refuncionalizadas segundo lógicas que concretizam a apartação socioespacial (NETTO, 2006, p. 236).

Tal reforma do estado é metodicamente planejada dentro dos padrões que possam dar sustentação de espaços para a burguesia e quando um morador de rua entra em um desses espaços, a própria “polícia da burguesia”, representada tanto pela polícia do estado quanto pela segurança privada, tem sua sustentação legal para “impedimento” do cidadão nas referidas áreas. Isto é sinônimo de exclusão social.

Contudo, as aludidas reformas não surgiram do acaso, foram fundamentadas em obras clássicas, em teses com profundos estudos ideológicos, de inserção de métodos científicos na administração pública e de criação de novos paradigmas na educação para garantir a produção científica. Nesse caso, o grau de ideologismo se torna muito profundo, capaz de reificar uma sociedade em sua totalidade.

Nesse sentido argumenta Netto (2006, p. 226, grifo do autor) que:

Para se legitimar essa estratégia, o grande capital fomentou e patrocinou a divulgação maciça do conjunto ideológico que difundiu sob a designação de **neoliberalismo** – a disseminação das teses, profundamente conservadoras, originalmente defendidas desde os anos quarenta do século XX pelo economista austríaco F. Hayek (1899-1992), que dividiu em 1974 o prêmio Nobel de Economia com Gunar Myrdal. O que se pode denominar *ideologia neoliberal* compreende uma concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomada como um agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na ideia da *natural e necessária desigualdade* entre os homens e uma noção rasteira da liberdade (vista como função da liberdade de *mercado*). Vulgarizando as formulações de Hayek, a ideologia neoliberal, maçoamente generalizadas pelos meios de comunicação social a partir dos anos oitenta do século passado, conformou uma espécie de *senso comum* entre os serviços do capital (entre os quais se contam engenheiros, economistas, administradores, gerentes, jornalistas etc.) e mesmo entre significativos setores da população dos países centrais e periféricos.

O debate sobre a esfera ontológica que assim se dissemina nos processos ideológicos que envolvem o processo de dominação do mercado sobre o ser social, será retomado no próximo capítulo.

Assim, o caminho das reformas seguiu o corpo de recomendações em uma gama de ações que penetraram no âmago do sistema econômico mundial. Entram em cena no protagonismo das reformas os organismos multilaterais fundados em Bretton Woods; o Banco Mundial, e o FMI. O financiamento para a realização dos projetos estatais são colocados em ordenações e prioridades seguidos de altas taxas de juros, amortizações e rolagem de dívida, que sugam as riquezas de todos os setores do capital produtivo.

Estes organismos multilaterais ditam as regras das reformas, com forças que implementam as ações planejadas cujos financiamentos obedecem a um cronograma de metas para cumprimento dos acordos financeiros.

Os impactos desses acordos dentro das camadas médias da população são por demais infringentes, mas a população mergulhada em um estado de insolvência provocada pela facilidade de acesso ao crédito fica impedida de

qualquer reação, pois quem por demasia se encontra inadimplente fica imobilizado pelo poder de ameaça do credor, que aplica altos juros e correções monetárias.

Para que estes entes credores possam ter livre arbítrio de aplicação de altas taxas é necessário antes de tudo um pilar de sustentação legal para que seus embargos estejam garantidos por lei. E não há um setor neste planeta que tenha crescido tanto quanto setor bancário, visto que a tomada da inflação, o endividamento da população, e fluido comércio do capital financeiro abriram as portas para o crescimento deste setor.

Para Harvey (2004 apud NETTO, 2006, p. 230)

Foi em tudo espetacular por seu estilo especulativo e predatório. Valorizações fraudulentas de ações, falsos esquemas de enriquecimento imediato a destruição estruturada de ativos por meios da inflação, a dilapidação de ativos mediante fusões e aquisições e a promoção de níveis de encargos de dívidas que reduzem populações inteiras, mesmo nos países capitalistas avançados, a prisioneiros da dívida, para não dizer nada de fraude corporativa e do desvio de fundos [...] decorrente de manipulações do crédito e das ações tudo isso são características centrais da face do capitalismo contemporâneo.

Nesse mesmo lapso, cresceu o número de agentes especuladores e rede bancárias num contingente que resultou na crise que abalou mais uma vez o capitalismo em 2008, com a bolha imobiliária, Mais uma vez o capitalismo enfrenta uma crise de superprodução, cujos resultados foi a falência de algumas agências e fusão econômica de outras pelos bancos estatais, como é o caso do Brasil, cujo desfecho é o alto risco de inflação provocado pelo esvaziamento das reservas cambiais.

## **2.5 A minimização, a fetichização a flexibilização**

Um dos tripés do neoliberalismo é o poder de colocar a economia como ideologização e dominação. O trabalhador se torna vulnerável nessa relação, pois não consegue obter através do labor ganhos suficientes para o enfrentamento dos meios de regulação do capitalismo, inflação, baixos salários, endividamento, redução de direitos etc. Enfim, para o neoliberalismo, a *flexibilização* é o eufemismo que revela o âmago da ideologização na forma neoliberal das relações trabalhistas.

Entretanto, as formas veladas vão se incorporando à cultura do trabalho, assim, a utilização de mecanismos que com o poder de influência implantam, a rigor, as verdadeiras intenções das ações. Um conjunto de normas foi aplicado para o

desencadeamento de uma “*nova cultura*” eliminando, assim, a cultura já existente construída pela história dos trabalhadores ao longo da existência do capitalismo.

Dupas (2005, p. 69):

Na verdade, o capitalismo havia lidado com a luta de classes por meio da implementação dos direitos do trabalho. Agora o neoliberalismo inventa o trabalho sem direitos – condição para inserção internacional –, obviamente sem reabilitar a luta de classe. A acumulação passa a ser uma variável exógena, dela sendo alijada significativamente a burguesia nacional, que tende a se transformar em rentista. Com isso, erode-se a condição nacional de lidar com as crises.

Assim, a sua essência e direção é determinada pela super acumulação parasitária, pois os governos possuem um grau de autonomia muito forte para utilizar desse expediente, os mecanismos *determinantes sociais*, da relação público e privada, para apertar a “torneira” ou afrouxá-la, quando a população se manifestar.

A luta pela *igualdade* é algo que migra da própria história do trabalhador no confronto coletivo. É uma reação em cadeia enfrentada no mundo globalizado nos dias atuais, uma vez que há uma tentativa das grandes corporações de manter os níveis discrepantes de lucratividade mundial que impõem assimetrias muito claras. Nesse momento, a população começa a reagir e o confronto fica inevitável. Parece que é um exemplo claro das nuances do fetichismo descrito por Marx.

Para Kohan (2007, p. 2):

Atualmente, poucos anos do começo do novo século e o novo milênio, sucedem-se distintas experiências de luta, enfrentamento e rebeldia contra a chamada ‘nova ordem mundial’. Das mobilizações massivas e globais contra a guerra imperialista (no Iraque e Afeganistão) até o rechaço da intromissão norte-americana em diversos países latino-americanos (como na Venezuela, Cuba, Colômbia, etc). Enquanto isso, recrudescer a oposição à Área de Livre Comércio das Américas (ALCA) encabeçada pelos Sem Terra no Brasil e acompanhada pela dos piqueteiros na Argentina. Ao mesmo tempo, nas principais cidades do capitalismo metropolitano, continuam desenvolvendo-se os denominados ‘novos’ — ainda que já tenham décadas de história — movimentos sociais (ecologistas, feministas, homossexuais e lésbicas, minorias étnicas, ocupadores de casas, ligas anti-repressivas, etc).

Dessa forma, as reações que se enveredam no contexto da luta popular pelo resguardo dos *direitos mínimos*, começam a ser negados para garantir excedentes nos cofres públicos, inicia-se, então, a luta de classe acontece por motivo de sobrevivência. Para o militante, essa luta é semelhante ao sentimento de um soldado em guerra.

Assim argumenta Kohan (2007, p. 2):

Pois bem, a teoria crítica do fetichismo pode ser-nos de grande ajuda na hora de compreender e explicar essa prolongada segmentação e fragmentação que ainda hoje debilita a rebeldia popular e neutraliza os



protestos contra o sistema capitalista. Esta teoria conta a seu favor com toda uma sedimentação acumulada de reflexões sociológicas e filosóficas e experiências políticas ao largo de varias gerações de revolucionários.

O fetichismo da mercadoria é inerente ao ser, e também das relações de mercado e do trabalho. No modo de produção do sistema capitalista, o fetichismo se manifesta nas relações entre coisas. No mercado, a mercadoria realiza esta inversão: as relações sociais, *relações entre os homens*, aparecem como *relações entre coisas*. As relações entre os produtores mostram-se como relações entre mercadorias. As qualidades peculiares das relações sociais são transferidas às mercadorias: a mercadoria (NETTO, 2006).

O fenômeno do fetichismo invade todas as relações humanas, e por ser um fenômeno que age na esfera social e psicológica, emana primeiro de uma relação de coisas, e consolida somente nas relações sociais quando o produto tem a prevalência direta da intervenção do homem em relação à natureza.

O caráter abstrato dessa relação se manifesta pelo imaginário do consumidor ou pelo próprio produtor. Não há diferença nessa relação de ordem de quem se impregna mais pelas alegorias imaginárias da mercadoria.

Aquilo que o próprio Marx identifica como fenômeno na relação do homem na prática do capitalismo e o trabalho que este mesmo realiza, designa ser o homem dotado de um poder cognitivo, mas, tão forte é a sua relação com a mercadoria, que termina por eliminar o caráter da sua vivência social.

## 2.6 A alienação

Marx identifica o fetichismo como uma relação de poder sobre o próprio trabalho, cuja relação é imperceptível pelos proletários, pois este executa suas tarefas sem perceber os profundos danos que esta poderá causá-los.

Publicou várias obras cuja teoria resultou em uma alternativa econômica para o mundo, que não fosse o capitalismo, mas um novo sentido de percepção do mundo pelos proletários.

É um famoso manuscrito de 1844, publicado em 1932, e onde Authusser observou: “É o primeiro encontro de Marx com a economia política” operando com uma antropologia de base feuerbachiana. Marx enfoca o fenômeno da *alienação* e constata que a economia política não pode compreendê-lo e criticá-lo. Uma vez que

não ultrapassa as leis do trabalho alienado e a economia política não exprime mais que uma realidade fundada na alienação. Ora, Marx põe em causa justamente o que a economia política não questiona: A propriedade privada – nela localiza a raiz da alienação (MARX, 1975).

Contudo, a via que Marx colocava que não se tratava de uma situação efêmera, ou uma situação provisória analisada para um momento histórico, mas um chamado para o proletariado reagir, o espírito verdadeiro da revolução. Uma constatação nata da exploração do trabalho, que leva e mantém a burguesia no poder.

Marx foi aluno de Hegel, porém em determinado momento foi inevitável o confronto de ideia e uma ruptura que não se assemelha em campo algum como golpe, Pois Marx tem em seu trabalho uma grande influência da filosofia de Hegel, muito embora os grandes entraves da teoria de Marx são os mesmos de Hegel: o enfrentamento da tradição política enraizada nas relações do Estado com a sociedade civil.

Porém, Marx ao escrever *A miséria da filosofia*, em que ele protagoniza o debate com Proudon, aniquila a máscara da pequena burguesia, levantando um novo paradigma revolucionário e reformista

Então, isso comprova, mesmo que seja postumamente, a inclinação de Marx ao comunismo com a publicação da *Ideologia Alemã* (1932), pois a teoria social de Marx foi objetivamente revolucionária pela práxis. Portanto, Marx expressa o idealismo como uma força natural do ser social, protagonizada pelo homem nas relações históricas e sociais. Eram, Portanto, mostradas novas possibilidades.

## **2.7 A base teleológica do trabalho**

A categoria de base da economia é o trabalho, não importando se a organização da base econômica é socialista ou capitalista. Assim, o homem pode intervir na natureza através do trabalho, e transformá-la em qualquer bem.

E dentro da esfera do trabalho que se dá o processo de luta descrito por Marx, portanto, dentro desta esfera se encontram os elementos que criam o conjunto de relações que enveredam para a economia política e que possibilitam a constituição das lutas classe. Porque para Marx e Engels (2006): (E) A história de toda a sociedade até os nossos dias é a história da luta de classes.

Nessa relação se abre o leque para a manifestação do poder de opressão e é nesse território que surge a luta pela propriedade privada, que se torna o cordão umbilical, um segmento importante no processo de luta social. Ou seja, a luta pela posse.

Para Netto (2006, p. 29):

O trabalho é muito mais que um tema ou um elemento teórico da economia política. De fato, trata-se de uma categoria que, além de indispensável para a compreensão da atividade econômica, faz referência ao próprio modo de ser dos homens e da sociedade.

O homem, o ser social, se justifica concretamente pela realização do trabalho, isto para atender às suas necessidades básicas, suplementares individuais e coletivas. Nenhum outro animal transforma a natureza de forma consciente, isto porque a ação do trabalho do homem não é geneticamente determinada, exige operações mais complexas.

Para Netto (2006, p. 30-31, grifo do autor):

O que chamamos *trabalho* é algo substancialmente diverso dessas atividades. Na medida em que foi se estruturando e desenvolvendo ao longo de um larguíssimo decurso temporal, o trabalho *rompeu* com o padrão *natural* daquelas atividades:

- Em primeiro lugar, porque *o trabalho não se opera com uma atuação imediata sobre a matéria natural*; diferente, ele exige *instrumentos* que, no seu desenvolvimento, vão cada vez mais se interpondo entre aqueles que executam e a matéria;
- Em segundo lugar, porque, *o trabalho não se realiza cumprindo determinações genéticas*; bem ao contrário, passa a exigir *habilidades e conhecimentos* que se adquirem inicialmente por repetição e experimentação e que se transmitem mediante *aprendizado*;
- Em terceiro lugar, porque *o trabalho não atende a um elenco limitado e praticamente invariável de necessidades*, nem as satisfaz sob *formas fixas*; se é verdade que há um conjunto de necessidades que sempre deve ser atendido (*alimentação, proteção contra intempéries, reprodução biológica etc.*). as formas desse atendimento variam muitíssimo e, sobretudo, implicam o desenvolvimento, quase sem limites, de *novas necessidades*.

A relação que se estabelece entre o sujeito e o trabalho se imediatizam pelas relações com a natureza, daí porque o homem tende a criar formas inovadoras de exploração. E a natureza não cria instrumentos: estes são produtos, mais ou menos elaborados, do próprio sujeito que trabalha. A criação de instrumentos de trabalho, mesmo nos níveis mais elementares da história, coloca para o sujeito do trabalho *o problema dos meios e dos fins* (finalidades) e, com ele, *o problema das escolhas*: se o machado é mais longo ou mais curto é ou não adequado (útil, bom) ao fim a que se destina (a caça, a autodefesa etc.) (NETTO, 2006).

O homem é colocado por Marx, como um ser determinado por suas finalidades. De forma clara, ilustra muito bem na sua obra *O capital*, a comparação entre o mestre de obra e a abelha, observando que o homem tem ao terminar a sua obra, fruto do seu trabalho, a finalidade ao qual deseja alcançar. Marx diz que o agir teleológico é próprio da condição humana e, nesse ínterim, o homem alcança sua finalidade social.

Para que o homem atinja a sua *finalidade*, é necessário um acúmulo de conhecimento concretizado historicamente, e tanto o contexto a que se destina o trabalho e o *meio* que se possa realizá-lo, são dimensões que passam por inserções de aprendizagem e experiências empíricas, para que possam ser observadas as relações naturais.

De uma parte o *fim* (a finalidade) é como *antecipado* nas representações do sujeito: idealmente (mentalmente, no seu cérebro), *antes* de efetivar a atividade do trabalho o sujeito prefigura (intencionalidade prévia) o resultado da sua ação [...] mas exatamente, é importante ressaltar que o trabalho é uma atividade projetada, *teleologicamente direcionada*, ou seja, conduzida a partir do fim proposto pelo sujeito (NETTO, 2006, p. 32, grifo do autor).

A autonomia de pensar torna o sujeito capaz de agir através de um pensamento prévio ao resultado esperado da sua ação, quando esta ação é antecedida de um plano cujo resultado já era esperado, torna possível a realização ou a transformação material.

## 2.8 A ontologia e os elementos fundantes do ser social

A tendência do ser humano, desde a sua mais tenra existência, é de viver em grupos, e essa tendência foi fundamental para fortalecer todos os laços que o envolveu na evolução da espécie. Evoluiu na sua forma de organização social e suas relações, mas o trabalho está sempre presente nas tarefas diárias, do primitivo até o homem de hoje.

Assim, se tornou um ser interativo, capaz de intervir na natureza de forma consciente através das mediações. O trabalho, através do qual o sujeito transforma a natureza (e na medida em que é uma transformação que se realiza *materialmente*, trata-se de uma transformação prática) transforma também o seu sujeito: foi através do trabalho que, de grupos de primatas, surgiram os primeiros grupos humanos – numa espécie de *salto* fez emergir um novo tipo de ser, distinto do ser natural (orgânico e inorgânico): o ser social (NETTO, 2006).

Portanto, para compreensão do ser social e a sua essência, faz-se necessário verificar as suas representações e interações, observada em sua profundidade na ontologia de Lukács. Assim, esta se materializa concretamente nas três esferas ontológica descritas por ele.

Lessa (1996, p. 16, grifo do autor):

Para Lukacs, portanto, existem três esferas ontológicas distintas: a **inorgânica**, cuja essência é incessante tornar-se outro mineral; a esfera **biológica**, cuja essência é repor o mesmo da reprodução da vida; o **ser social**, que se particulariza pela incessante produção do novo, através da transformação do mundo que o cerca de maneira consciente orientada, teleologicamente posta.

Cada esfera é compreendida em sua determinação, existe por natureza a forma infinita de indissolubilidade e articulação entre as três esferas, apesar de distintas. Assim, há uma distinção ontológica de fato, entre a esfera biológica e o ser social. E o debate sobre a categoria do trabalho se coloca dentro do diálogo da compreensão do próprio ser social, visto que esta categoria foi classificada por Marx como a responsável pela ação em conjunto que se conhece por humanidade.

Para Netto (2006, p. 34, grifo do autor):

[...] estamos afirmando que o trabalho, tal como o viemos caracterizando até aqui, só deve ser pensado como a atividade exercida exclusivamente por homens, membros de uma sociedade, atividade através da qual transformando formas naturais em produto que satisfazem necessidades se cria a riqueza social; estamos afirmando mais: que o trabalho não é apenas uma atividade específica de homens em sociedade, mas é, também e ainda, o processo histórico pelo qual surgiu o ser desses homens, o **ser social**. Em poucas palavras, *estamos afirmando que foi através do trabalho que a humanidade se constituiu como tal*. É preciso que nos detenhamos, mesmo que brevemente, nessa questão essencial.

O trabalho engloba dentro de si a forma e através deste o indivíduo se inclui como ser social. Até então, não se discute a sua validade econômica, mas o que caracteriza os homens num corpo coletivo e na reprodução temporal.

Desta forma, explica Lukács (2010, p. 309):

O modo mais simples de caracterizar o primeiro processo (Inorgânico) é dizendo que o tempo de trabalho socialmente necessário para reprodução do ser humano sofre uma permanente tendência de redução. Aqui vêm-se com clareza inequívoca as consequências do salto que separa a natureza orgânica do ser social. Enquanto até os animais mais evoluídos têm necessidade, para sua reprodução biológica, de um dispêndio de energia igual ao de milhares de anos atrás, no ser social-considerado globalmente, incluindo o desenvolvimento desigual que também aqui prevalece-, o desempenho no trabalho apresenta uma linha ascendente. Para concebermos esse processo em sua verdade existente, não só é preciso considerar o desenvolvimento desigual em geral, mas também que a processualidade autoconstituente do ser social mostra uma linha descendente no trabalho necessário à reprodução da vida.

E para existência da sociedade e a própria riqueza é visto a sua relação com a natureza. O fato de que o ser social apenas pode existir tendo por base as esferas ontológicas inferiores, naturais. Sem a natureza, não há, em definitivo, ser social (LESSA, 1996).

Assim, Lessa (1996, p. 17) considera que:

Para a ontologia de Lukács, isso é de maior importância. Significa, acima de tudo, que o ser social pode existir e se reproduzir apenas em uma contínua e ineliminável articulação com a natureza. Acentua Lukács 'O homem, membro ativo da sociedade, motor das suas transformações e dos seus avanços, permanece em sentido biológico, a sua consciência – não obstante todas as mudanças de função mais decisivas no plano ontológico – está indissociável ligada ao processo de reprodução biológica do seu corpo; dado o fato mais geral de tal ligação, a base biológica da vida permanece intacta também na sociedade'.

A sociedade é constituída pela sua relação com a natureza, e dela retira sua subsistência material necessária para existência do ser. Sem a natureza não existe o ser. Logo a *sociedade não pode existir sem a natureza* - afinal, é a natureza, transformada pelo trabalho, que propicia as condições da manutenção da vida dos membros da sociedade. *Toda e qualquer sociedade humana tem sua existência hipotecada à existência da natureza* – o que varia historicamente é a *modalidade da relação* da sociedade com a natureza: variam, ao longo da história, os *tipos* de transformação que, através do trabalho, a sociedade opera nos elementos naturais para deles se servir, bem como *meios* empregados nessa transformação. Vale dizer: modificam-se, ao longo da história da humanidade, as formas de produção material da vida social e, por conseguinte, as condições materiais de existência nas quais vivem os homens (NETTO, 2006).

Portanto, o plano ontológico condiciona a sua relação com a natureza e não apenas visto como plano material, mas intensifica a relação entre todas as esferas ontológicas. Isto que dizer, também, que a natureza poderá existir sem a existência da reprodução da sociedade, muito embora, a sociedade não sobreviva sem esta.

A natureza permitiu a existência humana e as esferas ontológicas, o que emerge na sua reprodução e na reprodução da sociedade como todo.

Para Netto (2006, p. 35, grifo do autor):

Por natureza entendemos o conjunto dos seres que conhecemos no nosso universo, seres que precederam o surgimento dos primeiros grupos humanos e continuaram a existir e a se desenvolver depois desse surgimento. Ela se compõe de seres que podem ser agrupados em dois grandes níveis: aquele que não dispõe na propriedade de se reproduzir (a natureza *inorgânica*) e aqueles que possuem que possuem essa

propriedade, os seres vivos, vegetais e animais (a natureza *orgânica*). A distinção entre os níveis inorgânicos e orgânicos, contudo, não significa a existência de uma 'dupla natureza' – de fato, a natureza é uma *unidade*, articulando seus diferentes níveis numa *totalidade complexa*.

O desenvolvimento do ser em sua complexidade o que articula as novas formas de interação com a própria natureza e a maneira de manipulá-la são sinais de novas dimensões consideradas na esfera ontológica.

Lessa (1996, p. 19, grifo do autor):

Exemplifiquemos como um tipo de processualidade em que se expressa agudamente o momento predominante, aquele cuja a forma genérica Lukács denominou de *salto ontológico*. A análise da gênese da vida, da esfera biológica, evidencia que o que distingue a matéria orgânica da matéria inorgânica é o fato de a primeira apenas existir através de um ininterrupto processo de reposição do mesmo (a goiabeira repõe goiabeiras, que repõe goiabeiras etc.) enquanto a processualidade inorgânica é marcada por um infindável tronar-se outro.

O ser social e suas esferas ontológicas foram atingindo estágios de desenvolvimento até a forma mais evoluída do ser: racional e com capacidade intelectual de intervenções e interações na base natural e através do trabalho, a condição para a transformação para se tornarem ser.

No entendimento de Netto (2006, p. 37-38, grifo do autor):

O surgimento do ser social foi o resultado de um processo mensurável numa escala de milhares de anos. Através dele, uma espécie natural, sem deixar de participar da natureza, transformou-se, através do trabalho, nem algo *diverso* da natureza – mas essa transformação deveu-se à sua própria atividade, o *trabalho*: foi mediante o trabalho que os membros dessa espécie se tornaram seres que, a partir de uma base natural (seu corpo, suas pulsões, seu metabolismo etc.), desenvolveram características e traços que os distinguem da natureza. Trata-se do processo no qual, mediante o trabalho, os homens produziram-se a si mesmos (isto é, se *autoproduziram* como resultado da sua própria atividade), tornando-se – para além de seres naturais – *seres sociais*. Numa palavra, este é o processo da **história**: o processo pelo qual, sem perder sua base orgânico-natural, uma espécie de natureza constituiu-se como espécie **humana** – assim, a história aparece como a história do desenvolvimento do ser social, como processo de **humanização**, como processo de produção da humanidade através da sua auto-atividade; desenvolvimento histórico é o desenvolvimento do ser social.

Nesse processo a humanidade constrói a sua história, cujo materialismo se refere, à autoafirmação da própria existência humana, em seus níveis mais elevados. É nesse apogeu que se encontra o ser homem.

Lessa (1996, p. 53) entende que ao longo da própria história:

Tal como todo complexo social, a ideologia também passa por um processo de desenvolvimento. Nesse processo, o surgimento das classes sociais é um momento fundamental. A partir do surgimento da luta de classes, a ideologia deve não apenas justificar, tornar razoável, operativa a práxis cotidiana, mas também fazê-lo de modo a atender aos interesses de classe.

Enfim, a sociedade de classes se funda também na categoria do trabalho, só que esta faz distanciar-se ao longo da história da *prévia ideação*, observada por Lukács e passa a pertencer a outro campo mais complexo que é a natureza da perda da identidade, ou seja, a reificação.

Nesse sentido o que se pode concluir neste capítulo, é que o ser social encontra suas contradições em sua própria história, visto que ao fundar as sociedades de classes, a própria história que determina as ações do homem, se constituem, agora, em outro passo a construção da história dos homens.



### 3 O PROBLEMA DA REIFICAÇÃO

#### 3.1 Origem da palavra reificação

Neste capítulo nasce a abordagem teórica acerca da reificação, teoria que necessita ser debatida para compreensão do eixo central desta categoria, que envolve a análise das relações humanas com a mercadoria, feita no capítulo anterior, abordagem sobre a globalização e neoliberalismo, que complementa a observação do mercado acentuando reificação na sociedade contemporânea.

A reificação é um fenômeno que envolve a realidade concreta das sociedades capitalistas. Etimologicamente, a palavra *reificação* (original do latim “*res*” que dizer: coisa), sofre algumas variações em seu sentido conceitual que se desdobram ao longo da história, mas carrega consigo o mesmo sentido. Alguns autores revelam mais do que o sentido filosófico da etimologia da palavra, adentrando as veredas da psicologia e da sociologia e outras ciências.

Assim, a reificação teve seus primeiros conceitos particulares, escritos nos anos 1920, elaborados pioneiramente na obra de Lukács (2003), *História e consciência de classe*, onde analisa a *reificação e a consciência do proletariado*, cuja raiz é o próprio estudo sobre a dialética de Marx, que objetivava verificar o domínio *da estrutura da mercadoria* e denominar a ideia núcleo de “esquecimento do reconhecimento”, que acontece de forma letárgica e provoca a indiferença dos sujeitos entre si, neutralizando as relações socioafetivas.

Para Lukács (1989 apud CROCCO, 2009, p. 50)

O conceito de reificação foi elaborado na obra de Lukács que tornou-se amplamente conhecida pelos marxistas. No capítulo ‘A reificação e a consciência do proletariado’ presente na obra *História e Consciência de Classe*, são promovidos debates centrais sobre este conceito. Suas principais contribuições estariam atreladas aos estudos marxianos sobre a mercadoria. Lukács apreendeu a novidade estrutural do conceito de mercadoria, expressa em *O Capital*, contida principalmente no estudo sobre o ‘fetichismo da mercadoria’ que impõe à realidade social sua própria forma de ‘objetivação’, como domínio da ‘reificação’. Para Lukács e Marx, o capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como dominação abstrata que as ‘coisas’ exercem sobre os sujeitos. Diante das reflexões de Marx, Lukács propõe uma análise ‘do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade’ e o ‘comportamento do sujeito que lhe está coordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio’.

Para compreender todo o contexto que cerca a teoria da reificação é necessário mostrar o percurso histórico mostrado por Marx, que doravante toma um

novo rumo com as concepções de Lukács, que enriqueceu o conceito da reificação, considerado por alguns autores, como uma ruptura do postulado marxista, dando um retorno a dialética hegeliana.

Assim, se configura a descrição de um fenômeno típico das sociedades capitalistas, que vai do olhar do ser social observado por Lukács até as esferas ontológicas do ser, além dos argumentos apontados por Marx, surgidos no envolvimento do homem na relação mercantil e suas implicações ideológicas, afetivas e psicossociais.

Para Lukács (2003, p. 199):

Pois é somente como categoria universal de todo o ser social que a mercadoria pode ser compreendida em sua essência autêntica. Apenas nesse contexto a reificação surgida da relação mercantil adquire uma importância decisiva, tanto para o desenvolvimento objetivo da sociedade quanto para a atitude dos homens a seu respeito, para a submissão de sua consciência as formas nas quais essa reificação se exprime, para as tentativas de compreender esse processo ou se dirigir contra seus efeitos destruidores, para se libertar da servidão da 'segunda natureza' que surge desse modo. Marx descreve o fenômeno fundamental da reificação de seguinte maneira: o caráter misterioso da forma mercantil consiste, portanto, simplesmente em revelar para os homens os caracteres sociais do seu próprio trabalho como caracteres objetivos do produto do trabalho, como qualidades sociais naturais dessa coisa e conseqüentemente, também a relação social dos produtores com o conjunto do trabalho como uma relação social de objetos que existe exteriormente a eles.

Assim, se configura a compreensão do *fetichismo da mercadoria*, de Marx, e mais tarde relatado por Lukács (2003), como a efervescência de uma concepção mais atualizada dos conceitos empregados por Marx para um momento muito mais próximo do modelo de capitalismo moderno. Karl Marx não viveu essa fase do capital para observar o seu dinamismo através do materialismo histórico.

Porém, deixou um legado teórico e metodológico que permitiu a Lukács e outros autores elementos suficientes para repensar as relações de trabalho e a relutância do capitalismo em garantir a supremacia do lucro, no escopo da exploração dos proletários.

[...] Com esse quiproquó, os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas que podem ser percebidas ou não pelos sentidos ou serem coisas sociais [...] É apenas uma relação social determinada dos próprios homens que assumem para eles a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas (LUKÁCS, 2003, p. 199).

Dessa forma, alguns seguidores da teoria de Lukács deram amplitude em seu contexto, como: Lucien Goldmann, Kovic e Gabel, que criaram um campo de debate dentro do mundo acadêmico da existência da *falsa consciência de classe* e as relações da mercadoria e suas implicações para a sociedade do moderno.

### 3.2 A reificação e a invisibilidade social fenômenos da ideologia

Para melhor relacionar o entendimento sobre a reificação, cabe ilustrar um relato interessante e bem atualizado, de um cidadão que se vestiu de gari e se infiltrou no meio dos trabalhadores braçais varrendo ruas em São Paulo junto a eles foi possível constatar a hipótese da existência do fenômeno chamado *invisibilidade pública*. Assim, ele conviveu oito anos entre os garis das ruas de São Paulo, até concluir a sua tese de doutorado pela Universidade de São Paulo (USP).

A princípio, parecia um pensamento existente sobre o fato que as pessoas estariam presentes aos olhos, mas ausentes ao espírito dos que transitam nos corredores e nas ruas. Dessa densa observação resultou a sua tese de doutorado em 2009 e gerou sua obra: *Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social*, de Fernando Braga da Costa.

Assim, será considerado, também, a definição dada por ele em sua obra, que define a *reificação* assim:

A **reificação** configura-se como o processo pela qual, nas sociedades industriais, o valor (do que quer que seja: pessoas, relações inter-humanas, objetos, instituições) vem apresentar-se à consciência dos homens como valor sobretudo econômico, valor de troca: tudo passa a contar, primariamente, como mercadoria. [...] O trabalho reificado não aparece por suas qualidades, trabalho concreto, mas como trabalho abstrato, trabalho para ser vendido. A sociedade que vive à custa desse mecanismo produz e reproduz, perpetua e apresenta relações sociais como relações entre coisas. O homem fica apagado, é mantido à sombra. Todo o tempo, fica prejudicada a consciência de que a relação entre mercadorias (e a relação entre cargos) é, antes de tudo, uma relação que prevalece sobre a relação entre pessoas (COSTA, 2004, p. 109).

O assunto resgata um histórico emanado, sobretudo, nas relações entre coisas e entre essas coisas o “ser social” fica numa condição invisível, se torna “coisa” é um muro, uma parede, um relógio digital, é um sapato, enfim, uma mercadoria tudo se perpetua no mercado como se as mercadorias fossem produzidas por seres autômatos, movidos por uma energia estranha à existência do homem.

Nessa perspectiva, Goldmann (1979, p. 19, grifo do autor):

É, portanto, dessa perspectiva que vou estudar, para começar, a análise marxista do *valor*, estreitamente ligada ao que Marx chama de *fetichismo da mercadoria* e que Lukács designa sob a palavra *reificação*. No entanto, para determinar o lugar desse problema no conjunto do sistema que habitualmente é denominado de materialismo histórico, eu me permitirei ressaltar que somente a teoria da reificação permite compreender a coerência de todos os textos marxistas referentes às relações entre a ‘infra-estrutura’ e a ‘superestrutura’.

Assim, se esbarra em conceitos teóricos que envolvem as relações humanas, que se deslocam num campo único no papel da economia política, que leva a cabo essas interações do homem e da mercadoria, e a objetividade que esta parece ter.

### 3.3 A mercadoria e valor de uso e valor da troca

Porém, a natureza imperceptível a olho nu carece de uma observação muito cuidadosa, como a visão que Marx escreveu sobre a economia. E, sucede a esse plano, a visão de Lukács que projeta o cume das discussões em uma nova dimensão ainda não vista sobre a estrutura da mercadoria.

Para Lukács (2003, p. 194):

A essência da estrutura da mercadoria já foi ressaltada várias vezes. Ela se baseia no fato de uma relação entre pessoas tomar o caráter de uma coisa e, dessa maneira, o de uma 'objetividade fantasmagórica' que, em sua legalidade própria, rigorosa, aparentemente racional e inteiramente fechada, oculta todo o traço de sua essência fundamental: a relação entre homens. Não pertence ao âmbito deste estudo analisar o quanto essa problemática tornou-se central para a própria economia e quais consequências o abandono desse ponto de partida metódico trouxe para as concepções econômicas do marxismo vulgar. Nosso objetivo é somente chamar atenção - *pressupondo* as análises econômicas de Marx – para aqueles problemas fundamentais que resultam do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade, de um lado, e do outro. Apenas quando compreendermos essa dualidade conseguimos ter uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e seu declínio.

Para a própria teoria marxiana, o fenômeno do fetichismo se encontra no âmago da questão do próprio significado da reificação, muito embora a sua etimologia seja distante, pois o que interessa para compreender o fenômeno da reificação é o mecanismo psíquico do qual se desenvolve todo o processo (GOLDMANN, 1979).

Sobretudo, os processos mentais dos sujeitos envolvidos nas relações sociais que levam a fetichização da sociedade moderna a uma relação de coisas sem precedentes. Aliás, a própria humanidade busca sua satisfação plena nas leis do mercado.

Para Luckács (2003, p. 194-195):

Contudo, antes que o problema propriamente dito possa ser examinado, temos de esclarecer que a questão do fetichismo da mercadoria é *específica* da nossa época, do capitalismo moderno. Como se sabe, a troca de mercadorias e as relações mercantis subjetivas e objetivas correspondentes já existiam em etapas muito primitivas do desenvolvimento da sociedade. Mas o que importa *aqui* é saber em que medida a troca de

mercadorias e suas consequências estruturais são capazes de influenciar *toda* a vida exterior e interior da sociedade. Portanto, a extensão da troca mercantil como forma dominante do metabolismo de uma sociedade não pode ser tratada como uma simples questão quantitativa – conforme os hábitos modernos de pensamento, já reificados sob a influência da forma mercantil dominante.

Assim, as imposições da troca se posicionam no campo das interações que a própria mercadoria estabelece com o consumidor, e nas razões objetivas se focalizam o valor do uso, e da troca. Assim, no campo das relações subjetivas fica a razão da qual o próprio indivíduo não percebe a interação do valor do uso. A metamorfose da relação mercantil num objeto dotado de uma “objetivação fantasmática” não pode, portanto, limitar-se à transformação em mercadoria de todos os objetos destinados à satisfação das necessidades (LUKÁCS, 2003, p. 222).

Destarte, nas relações conscientes as reações seriam objetivamente claras, o homem restringiria ao próprio valor do uso, o que significa transformar o objeto em objetivo. Isto porque: “As propriedades e as faculdades dessa consciência não se ligam mais somente a unidade orgânica da pessoa, mas aparecem como ‘coisas’ que o homem pode ‘possuir’ ou ‘vender’, assim como os diversos objetos do mundo exterior” (LUKÁCS, 2003, p. 223).

Nesse sentido tal relação parece ser intrínseca ao homem desde a sua existência como ser social fundado pelo trabalho, pela necessidade de interagir com os outros numa relação de troca que sempre existiu. Contudo, o que levou os grandes pensadores a tentar entender essa relação foi exatamente o que parâmetro seria considerado numa relação de troca para se estabelecer o valor do uso ou vice-versa.

Goldmann (1979, p. 119):

O desenvolvimento da produção para o mercado introduziu uma modificação radical nessa estrutura comum à diferentes ordens sociais não capitalistas. Ao lado do valor de uso e em grande escala no lugar deste, criou-se e desenvolveu-se o valor econômico, o valor de troca.

Visto que o que antecede o desenvolvimento do valor de troca ou valor econômico se caracteriza pelo modo de produção, há uma inserção do trabalho antes de tudo nessa atribuição de valor. No aspecto econômico Goldmann (1979, p. 119, grifo do autor) caracteriza de relação de homens com as coisas:

[...] em todas as formas de sociedade os homens produzem – já o dissemos – objetos para seu próprio consumo e para o dos demais membros do grupo. No entanto em todas as formas sociais pré-capitalistas, o motivo *consciente* que impele os homens a empregar seu trabalho na produção de certos bens, ou a obrigar os outros homens a fazê-lo, é seu valor de uso, a diversidade múltipla dos objetos produzidos que lhes permitem satisfazer as

necessidades humanas. Não há dúvida de que a ordem social da maioria das sociedades do passado baseava-se na opressão brutal, nos privilégios de uma pequena minoria e na exploração de grande número de trabalhadores. Através dessa opressão e dessa injustiça, porém, sempre se estabelecia mais ou menos claramente uma relação *real e consciente* entre os produtores e o *valor de uso* dos bens produzidos.

Todos os aspectos, seja qualitativo ou quantitativo, então, são atribuídos ao objeto para o seu valor de uso, assim a relação mercantil que este possa estabelecer com toda sociedade passa a ter um valor que se estima dentro do grupo e este se caracteriza com objetividade dentro do social. Não se estima aquilo que não tem valor de uso, por ser algo que permeia a consciência da própria sociedade de igual relação de consumo.

Nos argumento de Lukács (2003, p. 208):

O movimento das mercadorias no mercado, o surgimento do seu valor, numa palavra, a margem real de todo cálculo racional não somente é submetida a leis rigorosas, mas pressupõe, como fundamento do cálculo, uma legalidade rigorosa de todo acontecimento. Essa atomização do indivíduo é, portanto, apenas o reflexo na consciência de que as 'leis naturais' da produção capitalista abarcaram o conjunto das manifestações vitais da sociedade, de que – pela primeira vez na história – toda a sociedade está submetida, ou pelo menos tende, a um processo econômico uniforme, e de que o destino de todos os membros da sociedade é movido por leis também uniformes.

Essas leis naturais adentram a consciência pela conformação da sociedade e se comportam na sua totalidade como leis imutáveis, que tendem a ser regidas nas relações dos bens produzidos nas relações capitalistas. Entretanto, as sociedades pré-capitalistas eram independentes, assim como as leis de mercado também eram, mas essas leis naturalmente tendem a se modificar pelo metabolismo histórico, próprio das sociedades.

### **3.4 Leis de mercado, o trabalho e os sujeitos reificados**

A primazia do próprio trabalho se aproxima do conceito de reificação verificado por Hannah Arendt, muito embora o conceito empregado pela autora enverede nas esferas ontológicas e da própria contemplação da *prévia ideação*, termo empregado por Lukács nos estudos sobre a ontologia.

Arendt (1993, p. 152):

A fabricação, que é o trabalho do *homo faber*, consiste em reificação. A solidez, inerente a todas as coisas, até mesmo às mais frágeis, resulta do material que foi trabalhado; mas esse mesmo material não simplesmente dado e disponível, como frutos do campo e das árvores, que poderemos colher ou deixar em paz sem que com isso alteremos o reino da natureza. O material já é um produto das mãos humanas que o retiraram de sua natural

localização, seja matando um processo vital, como no caso de árvore que tem que ser destruída para que se obtenha madeira, seja interrompendo algum dos processos mais lentos da natureza, como no caso do ferro, da pedra ou do mármore, arrancados do ventre da terra. Este elemento de violação e da violência está presente em todo processo da fabricação, pode ser o amo e o senhor de todas as criaturas vivas, mas ainda é servo da natureza; só o *homo faber*, criador do artifício humano, sempre foi um destruidor da natureza.

Assim, será retomado o corpo teórico discutido no capítulo anterior, que tem sua gênese na explicação do trabalho e na intervenção da natureza. A clara distinção do fazer do *homo faber* e do *animal laborans*, que fundamenta a relação homem e a natureza também é reificação.

O chão do espaço fabril fez parte do mundo observado, nesse contexto histórico, tanto para Marx quanto para Arendt, em que cabem todas as críticas sobre Marx prefaciadas por ela. Mas, existem pontos convergentes que não dilaceram as relações teóricas.

A própria historicidade, parte que integra o materialismo de Marx sobressai da própria forma que Marx utilizou para narrar os fatos históricos observados da sociedade. Quando Marx observa o movimento da história através do materialismo histórico, observa-se nesse movimento a *práxis* numa relação metódica entre teoria e prática.

Em todas as observações, Marx sempre criticou a propriedade privada e as primazias do mercado do lucro e da exploração homem por outrem. Assim, será visto novamente o problema das relações entre “infra-estrutura” e “superestrutura” para a observação de perto a primazia do mercado e suas relações com o trabalho, mas o que interessa aqui nesta pesquisa é encontrar relação com os efeitos letárgicos dessa condição.

Para Goldmann (1979, p. 123, grifo do autor):

Aliás, é necessário acrescentar aqui uma observação que requer maior desenvolvimento e sobretudo contrôles históricos longos e difíceis de efetuar. Com efeito, além da reificação estudada por Marx e que é devida à produção mercantil, é provável que a estrutura *capitalista* da economia ainda fortaleça a autonomia das coisas inertes em relação a realidade humana.

Embora todas as relações que se entrelaçam nessa etapa da história, o proletariado ainda estabeleciam no seu trabalho maior concentração de movimentos físicos, e a energia despendida em suas realizações laborais necessitavam de menor esforço mental nas operações, visto que a maquinaria era menos complexa. O que não afastava o poder da reificação dos processos mentais do trabalhador e

suas relações entre o que ele produzia e valor de troca mercantil que essa mercadoria representava.

Goldmann (1979, p. 120) chama atenção para:

Ressaltemos a importância capital desses dois fenômenos para a estrutura psíquica dos homens que vivem no mundo capitalista. Desde logo eles devem necessariamente levar à ruptura das relações imediatas entre os homens e a natureza.

O distanciamento do proletário da produção capitalista dada na relação qualitativa do valor de uso, criou uma nova visão que representava uma ruptura do processo quantitativo sendo substituído pela razão quantitativa.

[...] fechou progressivamente a compreensão dos homens aos *elementos qualitativos* e sensíveis do mundo natural. A sensibilidade a esses *elementos* tornou-se cada vez mais um privilégio 'dos poetas, das crianças e das mulheres', isto é, dos indivíduos à *margem da vida econômica* (GOLDMANN, 1979, p. 121, grifo do autor).

É inevitável que os sistemas capitalistas, os quais regem as forças econômicas, se engrandecem das forças produtivas de mercado para encher as prateleiras e realizar amplas campanhas de publicidade para que o próprio trabalhador/produtor seja atraído pelo preço, deles retirados os esforços aplicados na produção das mercadorias, para garantir menor preço no valor de troca.

Afirma Goldmann (1979, p. 122):

Uma das características fundamentais da sociedade capitalista é de mascarar as relações sociais entre homens e as realidades espirituais e psíquicas, dando-lhes o aspecto de atributos naturais das coisas ou de leis naturais. É por isso que as relações de troca entre os diferentes membros da sociedade – transparentes e claros em todas as demais formas de organização social – tomam aqui a forma de um atributo de coisas mortas: o preço.

Essa relação que mascara a realidade possui um cordão umbilical entre o consumidor que não busca esclarecer a origem dos produtos nem o preço a ele estabelecido é de um grau de abstração tamanha, como coisas invisíveis, que o próprio indivíduo que adquire uma mercadoria desconhece o percurso que esta passou desde a sua forma original até o produto acabado. Pois é no *preço* onde tudo se resume.

Goldmann (1979, p. 122, grifo do autor) :

Ora, isto não é um fato isolado; é pelo contrário o fenômeno social fundamental da sociedade capitalista: a transformação das relações humanas qualitativas e *atributo quantitativo* das coisas *inertes*, a manifestação do trabalho social necessário empregado para produzir certos bens como valor, como *qualidade objetiva* desses bens: a reificação que conseqüentemente se estende progressivamente ao conjunto da vida psíquica dos homens, onde ela faz predominar o abstrato e o quantitativo sobre o concreto e o qualitativo.



Uma inversão da ordem do valor e da ordem do preço pode ser vista como consequente na revenda dos produtos. Novos atributos surgem em função do valor para determinar o menor preço, pois é sabido de todo empreendedor que a concorrência se esvai na fantasia do preço do produto.

### 3.5 Atributos do tempo como elemento reificador

Há algo muito próprio da economia capitalista, um desses seria limitar e negar a existência do *tempo* no trabalho social humano, isto tem reflexos no *preço* da mercadoria. Porém ele existe na forma objetiva do valor do produto, na sua existência material ou imaterial. Os indivíduos que fazem parte nessa interação se têm sua existência negada, estão reificados. Lukács (2003, p. 205):

[...] 'Com a subordinação do homem à máquina', diz Marx, a situação chega ao ponto de que 'os homens acabam sendo apagados pelo trabalho', o pêndulo do relógio torna-se a medida exata da atividade relativa de dois operários, tal como medida da velocidade de duas locomotivas. Sendo assim, não se pode dizer que uma hora [de trabalho] de um homem vale a mesma de outro, mas que, durante uma hora um homem vale tanto quanto outro. O tempo é tudo, o homem não é mais nada; quando muito, é a personificação do tempo. A qualidade não está mais em questão. Somente a quantidade decide tudo: hora por hora, jornada por jornada.

Então, o tempo também é a força que move o trabalho, e, abstrato como uma poesia, condiciona a quantidade em detrimento de um intervalo que um trabalhador deve gastar para realizar uma tarefa. Nesse sentido, seus movimentos devem ser precisos para evitar desperdícios de tempo, Pois ao se perder na consciência a força real do trabalho de produção, suas preocupações apenas passam pela quantidade.

Para Lukács (2003, p. 205):

O tempo perde assim, seu caráter quantitativo, mutável e fluido: ele se fixa num *continuum* delimitado com precisão, quantitativamente mensuráveis, pleno de "coisas" quantitativamente mensuráveis (os 'trabalhos realizados' pelo trabalhador, reificados, mecanicamente objetivados, minuciosamente separados do conjunto de personalidade humana); torna-se um espaço. Nesse ambiente em que o tempo é abstrato, minuciosamente mensurável transformado em espaço físico, um ambiente que constitui, ao mesmo tempo, a condição e a consequência da produção especializada e fragmentada, no âmbito científico e mecânico, do objeto de trabalho, os sujeitos do trabalho devem ser igualmente fragmentados de modo racional.

Desaparece assim, o trabalho no sentido amplo da *prévia ideação*, como categoria fundante do ser social, O tempo se torna, agora, seu temor e inimigo, deixou de ser algo abstrato para ser palpável e se incorporar nas leis de mercado

como uma fatia de bolo, uma mercadoria venal. Surge, então, uma nova manifestação do próprio trabalho.

Pois a mecanização racional do processo de trabalho só se torna possível com o aparecimento do 'trabalhador livre', em condições de livremente no mercado sua força de trabalho como uma mercadoria 'que lhe pertence' como uma coisa que 'possui'. Enquanto esse processo ainda é incipiente, os meios para extrair o excedente de trabalho são, por certo, ainda mais brutais e evidentes que nos estágios ulteriores e mais evoluídos, mas o processo de reificação do próprio trabalho e, portanto, também da consciência do operário são muito menos adiantados (LUKÁCS, 2003, p. 207).

O proletário, ao transformar sua força de trabalho em uma mercadoria que pudesse ser negociada abriu precedentes que se incorporaram nas relações de trabalho. Isto se agigantou de tal forma que evoluiu, mais tarde, para as formas mais flexíveis, e ao perder o sentido consciente, os reflexos imediatos se acentuaram na reificação, separando o trabalhador das suas relações sociais.

[...] todas as condições econômicas e sociais do nascimento do capitalismo moderno agem nesse sentido: substituir as relações racionalmente reificadas as relações originais em que eram mais transparentes as relações humanas. 'As relações sociais das pessoas em seu trabalho' diz Marx a propósito das sociedades pré-capitalistas, 'aparecem de todo modo como suas próprias relações pessoais, e não disfarçadas em relações sociais entre coisas, entre produtos do trabalho.' Mas isso significa que o princípio da mecanização racional e da calculabilidade deve abarcar todos os aspectos da vida (LUKÁCS, 2003, p. 207).

O próprio tempo se encarregou de eliminar as relações humanas, de forma inconsciente, pois tipificada ideologicamente sem a devida percepção do sujeito, se apropria da consciência do indivíduo pelo individualismo.

### **3.6 A relação de “coisas” e a consciência do proletário**

A especialização do trabalho funde-se com uma nova etapa do próprio trabalho e assim, perde a sua totalidade. A produção e o produto não se encontram na interação com o trabalhador, uma vez que o capitalismo contemporâneo conseguiu, de fato, criar um elo distante entre sujeito e a realidade. Desta forma, este comporta com estranhamento a sua atmosfera na realização do trabalho distanciando todas as relações possíveis. “Assim o homem se transforma cada vez mais em autômato, sofrendo passivamente a ação de leis sociais que lhe são totalmente exteriores” (GOLDMANN, 1979, p. 128).

Nesse sentido, o homem tem a sua vida demarcada pelas aflições econômicas de toda natureza, ocorre um sofrimento coletivo e extremamente

danoso causado pelo “automatismo” incorporado pelo capitalismo moderno, mas o proletário sofre junto com o empreendedor as crises da empresa, e essa dualidade, em outros tempos, no mínimo seria indiferente.

Para Goldman (1979, p. 129):

O homem se torna assim, escravo de leis abstratas e de coisas inertes e isso até nos mais altos escalões. ‘o rei é o primeiro servidor do seu Estado’ dizia o grande Frederico e o pequeno empreendedor se torna servidor de sua própria empresa. Esse dualismo que se exprime inclusive na contabilidade, onde todas as despesas pessoais do industrial são inscritas no débito como ‘despesas’ que se opõem aos ‘lucros’ positivos da empresa, contem em si consideráveis perigos que no capitalismo liberal e reificado atenuara pela anarquia e pelo individualismo que implicava, mas que não eram menos reais e ameaçadores.

Parece que Charles Chaplin compreendeu isto muito bem, em sua obra, o filme “*Monseur Verdoux*”, de 1947, onde observou o intenso movimento da própria sociedade capitalista e expressou através do imaginário, a resposta humana ao poder absoluto da reificação. Então, o inteiro envolvimento não pode ser negado por ninguém, pois não escapa à reificação nem os mais conscientes, pois, esta está no âmago do capitalismo moderno que se expandiu para dias atuais.

Para Goldman (1979, p. 130):

De tempos em tempos, é verdade, grandes cataclismos sociais, ao mesmo tempo em que reforçam a reificação nuns, põem a nu, noutros, a verdadeira realidade social e humana. Sucede então que o padeiro e o sapateiro, às vezes mesmo o patrão e o empregado, recordam-se que são um conjunto de homens que defendem a liberdade frente à opressão, e mesmo os defensores do espírito puro: pintores surrealistas, poetas herméticos, filósofos do individualismo inacessível, compreendem que sua pintura, sua poesia e sua filosofia não têm nenhum valor espiritual na medida em que não conseguiram identificar-se, travar contato com o povo, com a realidade e a matéria para tornar-se realidades ativas e atuantes.

Não é por mera casualidade que os defensores do espírito puro conseguem ver com olhos lúcidos a verdadeira realidade, mas porque a falsa realidade se condensa em uma sociedade num estado de repetição e que não consegue romper com os “adictos” de uma ciranda de “leis de mercado” enquanto há sociedades que se interessam em manter tais situações. Assim diz Goldman (1979, p. 130):

Infelizmente, é preciso não criar ilusões, enquanto a sociedade burguesa e capitalista continuar a existir, semelhantes estados de espírito continuarão sendo a expressão de uma situação excepcional que não sobrevive muito tempo. Basta que o equilíbrio se restabeleça para que o mecanismo (a palavra não está aí por acaso) da vida social cotidiana restabeleça a reificação e que se recaia no antigo estado de coisas.

Assim, para que as evidências possam de fato ser constatadas do trabalho que perde o sentido consciente, e dilacera as relações que envolvem o

sujeito e o elimina também, por completo, de forma fatal, para as relações de “coisas”. As leis são imutáveis e se condensam no tempo, em um estado de reprodução que o próprio capitalismo julga infalível e dominador.

Para Lukács (2003, p. 211),

Do mesmo modo que o sistema capitalista produz e reproduz a si mesmo econômica e incessantemente num nível mais elevado, a estrutura da reificação, no curso do desenvolvimento capitalista, penetra na consciência dos homens de maneira cada vez mais profunda, fatal e definitiva.

Pode se dizer que Marx via o mercado como um espaço onde funciona todas as relações imagináveis das interações econômicas. Para o estado reificado, tudo tem que ser atendido em função do mercado a “coisa” domina as relações, das múltiplas visões do fetichismo. Assim expressa Lukács (2003, p. 211-212) o pensamento Marxista:

Marx descreve freqüentemente essa elevação do poder da reificação com argúcia. Contentemo-nos com um exemplo: ‘no capital portador de juro, esse fetiche automático está, portanto, em evidência em sua forma mais pura, valor que valoriza a si mesmo, dinheiro que gera filhos e não traz mais, sob essa forma, nenhuma marca de nascença. A relação social é completada como ralação de uma coisa, do dinheiro consigo mesma’.

Marx relata em linguagem figurada que capital “gera filhos” e se infiltra na natureza da reificação da forma mais imediata possível, pois o fetiche do lucro imediato leva até os mais sagazes negociadores a essa forma mágica de contemplação marginal do dinheiro.

Portanto a acomodação consciente que faz o proletariado se esvaír da própria consciência, emana do seu envolvimento com o trabalho, e do trabalho com o capital. Se isto acontece, é quase impossível reverter tal processo, pois, se manifesta no coletivo, como se fosse uma injeção letal, ou um ópio que domina o próprio corpo e o espírito do sujeito e da sociedade.

Para Lukács (2003, p. 205), a reificação se intensifica com a fragmentação mecânica do trabalho, produz o agravamento do distanciamento da realidade do homem e o trabalho. Assim:

[...] seu trabalho fragmentado e mecânico, ou seja, a objetivação de sua força de trabalho em relação ao conjunto de sua personalidade – que já era realizada pela venda dessa força de trabalho como mercadoria -, é transformado em realidade cotidiana durável e intransponível, de modo que, também nesse caso, a personalidade torna-se o espectador impotente de tudo o que ocorre com sua própria existência, parcela isolada e integrada a um sistema estranho. Por outro, a desintegração mecânica do processo de produção também rompe a elos que, na produção ‘orgânica’, religavam a uma comunidade cada sujeito do trabalho.

Desta forma, a natureza que integra o homem ao trabalho é a força da própria magnitude que este representa no social, e, sem perder o seu sentido teleológico, o homem se reveste de uma força vital que se dissemina em outros, para, reproduziria uma sociedade livre. Mas tal reprodução resulta em um efeito dominó, porque se uma força estranha, a reificação, alheia a seu consentimento tomar a sua consciência, este se tornará estranho também. O homem deve ser dono do seu próprio pensamento, mas no poder do mercado o homem perde essa força.

### 3.7 A infraestrutura, superestrutura e a reificação

A força ostensiva de reificação se espalha por toda as relações sociais, econômica e políticas, são como tentáculos de um polvo que se infiltra nas células das sociedades capitalistas. Como uma célula cancerosa esta se estende por todos os espaços das relações humanas.

Goldmann (1979, p. 131, grifo do autor):

O que nos interessa aqui é a modificação que o processo de reificação acarreta na natureza das relações entre infra e superestrutura. No seu conjunto, o fenômeno é geral. O que designamos sob o termo *reificação* sendo em primeiro lugar o aparecimento na vida social dos *processos econômicos* enquanto *fenômenos autônomos* e, por isso mesmo, *meramente quantitativos*, sua primeira consequência é subtrair quase inteiramente esse fenômeno à ação da superestrutura, reforçando, ao contrário, sua ação sobre esta.

Para as sociedades capitalistas este se torna um problema inevitável, pois o próprio Estado não está imune à dissecação dos seus setores pela reificação que, em detrimento do mercado, determinará o corpo de legislação para que o próprio mercado possa se expandir e controlar as matrizes econômicas. Enraíza-se no sistema jurídico com o método weberiano, determinando assim um direito automático e burocratizado.

Lukács (2003, p. 216):

Surge uma sistematização racional de todas as regulamentações jurídicas da vida, sistematização que representa, pelo menos em sua tendência, um sistema fechado e que pode se relacionar com todos os casos possíveis e imagináveis. Resta saber se esse sistema se encadeia internamente segundo vias puramente lógicas, de uma dogmática puramente jurídica, de acordo com a interpretação do direito, ou se prática do juiz está destinado a preencher as 'lacunas' das leis.

E ainda complementa sobre o funcionamento das leis no Estado, como se fossem argumentadas em função do próprio estado fetichizado, onde a sombra da lei estivesse encoberta por uma nuvem misteriosa de interpretações e vontades.

Muito embora Lukács não cite assim, mas essa burla pertence à burguesia interessada em se apropriar das riquezas racionais do Estado.

Mas Afirma:

Pois essas formas modernas de empresa, com seu capital fixo e seus cálculos exatos, são muito sensíveis às irracionalidades do direito e da administração para que se tornem possíveis. Só poderiam surgir onde o juiz, [...] como o Estado burocrático, com suas leis racionais, fosse mais ou menos distribuidor automático de parágrafos, nos quais os documentos com custos e honorários fossem inseridos por cima, para que ele vomite por baixo a sentença com considerações mais ou menos sólidas, e cujo funcionamento, portanto, fosse em geral *calculável* (LUKÁCS, 2003, p. 216, grifo do autor).

Goldmann (1979) interpreta que a ação do direito se intensifica de forma notória no campo econômico devido o próprio controle das próprias estruturas: a infra e própria superestrutura reificadas. Considera:

No que se refere ao direito, ele diz respeito muito perto à vida econômica para que – salvo em situações excepcionais e transitórias (mercado negro etc.) – seja possível um descompasso importante, estendendo-se a um grande setor da produção. O desenvolvimento da produção capitalista na Europa ocidental também ocasionou uma transformação radical da superestrutura jurídica que se tornou cada vez mais um simples reflexo da vida econômica (GOLDMANN, 1979, p. 131).

Visto que as sociedades capitalistas tendem em geral aos princípios da autonomia absoluta, como se fosse uma realidade imutável, e o capital funcionasse, tal como prevê as leis racionais, como um princípio que poderia evitar as crises, mas o que se vê na realidade e que não se pode menosprezar é a luta de classe que muda o curso da história. As leis sofrem mutações constantes, mudando o cenário do poder do Estado em relação à sociedade, sempre com a tendência de controlar as leis que regem a economia.

Para Goldmann (1979, p. 132, grifo do autor):

Ainda que com risco de nos repetirmos, precisamos lembrar que a *economia como fenômeno autônomo é própria da produção mercantil* e que seu aparecimento gera necessariamente o aparecimento concomitante de um terreno político próprio que não existia antes. Com efeito, na medida em que a reificação está ligada à existência de uma economia autônoma que tem leis próprias de funcionamento, ela tende a reduzir ao extremo o domínio político do Estado. Fazendo deste um simples um simples gendarme e administrador dos *interesses comuns* da classe dominante. É a ideologia liberal e em grande medida – apesar das aparências – a realidade das relações entre a economia e o Estado até à véspera da última guerra mundial (mais exatamente até ao hitlerismo e ao *New-Deal*).

Para Lukács (2003, p. 224), há um embate decisivo e constante no território das leis e sua flexibilidade se deve imediatamente ao que define: “Por isso Engels pode definir as ‘leis naturais’ da economia capitalista como leis da contingência”.

Tal flexibilidade implica numa inserção alienante da faculdade psíquica dos sujeitos envolvidos, em fazer acreditar nessa natureza como se fossem *eternas* para evitar a crise, porque não se trata de uma relação simples de “coisas”, uma vez que a necessidade de se manter a ordem e a natureza das reações pode causar danos a própria economia do mercado.

No entanto, a considerada mais de perto, a estrutura da crise aparece como uma simples intensificação, quantitativa e qualitativa, da vida cotidiana da sociedade burguesa. Se a coesão das “leis naturais” dessa vida – que, no imediatismo cotidiano, desprovido de pensamento, parece solidamente fechada – pode sofrer uma ruptura repentina, isso só é possível porque, mesmo no caso do funcionamento mais normal, a relação dos seus elementos e dos seus sistemas parciais entre si é algo de contingente. Do mesmo modo, a ilusão segundo a qual toda a vida social estaria submetida a leis “eternas e inflexíveis”, que certamente se diferenciam em diversas leis especiais nos domínios particulares, deve necessariamente revelar-se como o que realmente é, ou seja contingente (LUKÁCS, 2003, p. 224).

De fato o que caracteriza os ditames da reificação é uma economia liberal burguesa, por acreditar que algo poderia acontecer de certo, mas nada poderá mudar essa condição e para tanto deve contar com o próprio Estado. A isso, explica as disputas dos cargos dos governos nas democracias.

Para Goldmann (1979, p. 132, grifo do autor):

Assim, o desenvolvimento de uma economia capitalista anárquica tende a reduzir tanto o direito quanto o Estado como realidade política a expressões que se pretendem ativa e autônomas, mas que são, na realidade, mais ou menos passivas – ou, mais exatamente, tendentes a uma passividade total a que nunca chegam realmente – da única realidade efetiva e *essencialmente atuante*: a vida econômica e os interesses das classes dominantes.

De uma forma ou de outra, existe a tomada de consciência da realidade dos sujeitos, pois o ser social se presta à reificação. Importa observar que este debate não é de interesse da burguesia, ou da classe dominante como queira citar. Sabe-se que a existência do fenômeno pode de fato apoderar-se dos poderes e conduzir de forma sistemática a superestrutura submetida à reificação. “Poderia parecer que estamos em presença de um fenômeno definitivo e inevitável, uma espécie de fatalidade da evolução histórica” (GOLDMAN, 1979, p. 138).

Portanto, como se pode constatar, a infra e a superestrutura estão condicionadas a uma vontade, que não é da classe subalterna, mas de todos os setores que fazem parte de um corpo da lógica formal.

Goldmann (1979, p. 138):

Como acabamos de mostrar que a reificação – que consiste essencialmente na substituição do qualitativo pelo quantitativo, do concreto pelo abstrato e que está estreitamente ligada à produção para o mercado, principalmente a produção capitalista – tende, paralelamente ao desenvolvimento dessa

produção para o mercado, principalmente a produção capitalista – tende paralelamente ao desenvolvimento dessa produção, apoderar-se progressivamente de todos os domínios da vida social e a substituir as outras diferentes formas de consciência.

No modelo de governo neoliberal fica visível a característica da reificação, porque tenta se apoderar de forma mais ofensiva da vida social dos sujeitos. O neoliberalismo consiste, pois, em dar maior sustentação e facilitar os trâmites políticos para o fluxo de capital global. Como se dá em grandes investimentos nas políticas culturais, consiste em mais uma forma de tomada de consciência da própria sociedade, consolida-se, então, no imaginário popular, criando novas impressões para a cultura erudita.

### **3.8 A reificação e a cultura, paradigmas para tomada de consciência**

A reificação, reafirmando, toma para si todos os setores da sociedade, e há um setor das relações humanas que é de vital importância para a própria sustentação do homem como ser social, a cultura. Através da cultura o homem é capaz de reproduzir-se no outro, em todas as formas de pensar, agir, comunicar, enfim, está situado nos paradigmas que o homem constrói historicamente.

Para Goldmann (1979, p. 133), “Acrescentemos que, inversamente, ninguém se espantaria mais, hoje, de encontrar análises da vida econômica num estudo sobre a filosofia, a literatura ou a arte”.

Predominantemente a compreensão da própria história no materialismo dialético considera toda a produção da arte produzida e da cultura, também uma relação econômica. Afinal esses setores passaram a ocupar uma parte significativa do pensamento do homem moderno.

Goldmann (1979, p. 134):

Ora, só o simples fato de a religião, a moral, a filosofia, a literatura etc., não agirem além do setor reduzido e não essencial da vida do grupo designado sob a expressão ‘vida privada’, de terem perdido completamente a ação sobre a vida econômica, basta para tirar-lhes grande parte de autenticidade.

Assim, as expressões dos signos da própria arte, literatura, música incorporam novos elementos econômicos em seus núcleos de ideias, que passam a mudar o comportamento e ação dos próprios indivíduos. São representações cotidianas que passam a fazer parte da vida privada, no caso da sociedade moderna, substituindo-as por formas menos autênticas e globalizadas.

Para Lukács (2003, p. 287, grifo do autor):



Não é o caso de examinar em detalhes a importância cada vez maior – para concepção total de mundo – da teoria da arte e da estética na história dos problemas a partir do século XVIII. Trata-se unicamente para nós – como em todos os pontos deste estudo – de fazer aparecer o fundamento histórico e social que deu a estética e à consciência relativa a arte uma importância filosoficamente global, que a própria arte estivesse experimentado uma época de florescimento objetivo e artístico sem precedentes. Ao contrário. Objetivamente, o que foi produzido em termos de arte no curso desse desenvolvimento não sustenta nem de longe, com exceção de alguns casos totalmente isolados, a comparação com as épocas anteriores de florescimento. Trata-se aqui de importância teórica, sistemática e ideológica que o *princípio da arte* assume nessa época.

O espírito da estética refloresceu, não mais como os paradigmas estéticos do século XV até XVIII, mesmo com o assédio da própria burguesia em manter-se como apreciadora nata da arte e da literatura. Surge uma arte emanada inclusive no viés filosófico de Kant e outros intelectuais que discutiram a nova estética para o século XVIII. Assim, assume um papel dinamizador da arte com representatividade hierárquica do valor de uso.

Goldmann (1979, p. 134):

Isso é fácil de constatar em qualquer domínio da vida espiritual. Atenhamo-nos – apenas a título de exemplo – à literatura e ao cinema. Um livro ou um filme são, em primeiro lugar, entre outras coisas, mercadorias. Como tal, inserem-se num setor da produção capitalista que não sobreviveria se não fosse rentável, se não produzisse lucros.

Nesse sentido, a arte e a cultura tomam forma de mercadoria e dos anseios da sociedade, que penetra no imaginário da sociedade e assume o *valor de uso* ao que se produz na abstração da arte. No entanto é fácil compreender que as questões da arte e da filosofia clássica na época da reificação apresentam também problemas complexos (GOLDMANN, 1979).

A apropriação do imaginário pelas forças da reificação tem um efeito mercantilista, pode se afirmar, até de imediato, dependendo, o que se poderia dizer nos dias de hoje, como grande poder de difusão de ideias através dos meios de comunicação de massa e a rapidez como isto acontece. O valor de uso da obra sobressai no lucro que esta possa dar para seu produtor, e o artista se torna secundário nessa ordem.

Para Goldman (1979, p. 135):

A difusão de uma obra ou de um filme depende, mesmo que por enquanto façamos abstração da intervenção ideológica de certas forças sociais ou institucionais (censura, ligas femininas de defesa da moralidade, etc.) das categorias mentais, da dos eventuais compradores. Assim a dominação quase total da reificação sobre a enorme maioria dos membros da sociedade, a redução do que chamamos de busca da autenticidade subjetiva a um grupo limitado de indivíduos, que constituem apenas uma fração pouco importante no conjunto da sociedade, explica a razão de a

literatura ou o cinema ou a terceira classe, isto é, desprovido de qualquer preocupação de autenticidade, assegurem o máximo de lucro. Chega assim – mesmo no plano da psicologia individual do escritor ou do diretor de cinema – ao lado do poeta do romancista ou do cineasta romântico da ‘profundidade’ que ainda traduzem em nível intelectual ou literário mais ou menos elevados a psicologia reificada da massa pequeno-burguesa cujo núcleo é constituído pela ruptura entre uma alma ‘profunda’ e ‘essencial’ e uma realidade cotidiana sem importância (a história da prostituta de alma pura, do gangster simpático que gosta de brincar com trenzinho elétrico porque teve a infância infeliz, do “homem de qualidade” grande proprietário que pratica a extorsão, etc.) ao escritor de romance de série negra ou ao jornalista do correio sentimental.

Assim, todas as expressões da arte sofreram mudanças nas motivações e emoções do artista, e os sentimentos que envolvem o artista em sua relação com a própria arte se mistifica no mesmo preâmbulo das mercadorias comuns da sociedade de lucros. Parece um problema do próprio marco temporal do racionalismo da sociedade moderna. Lukács (2003, p. 258):

[...] o horizonte que encerra a totalidade aqui criada e suscetível de ser criada e, no melhor dos casos, a cultura (Isto é, a cultura da sociedade burguesa) como algo que não pode ser derivado, que deve ser aceito como tal como ‘facticidade’ no sentido da filosofia clássica.

A literatura sempre representou sentimentos alheios à força dos anseios do mercado e da sociedade burguesa, do mundo capitalista.

Para Goldmann (1979, p. 137, grifo do autor):

Com o passar do tempo, porém, a medida em que a reificação foi fazendo progresso, a ruptura entre a realidade social a busca do humano acentuou-se a tal ponto – pelo menos no mundo capitalista – que a expressão dessa busca teve de ceder lugar à simples constatação e descrição de uma realidade social reificada inumana e privada de significação. De modo que ao lado dos escritores que – diante da redução progressiva do indivíduo a um simples *fait divers* querendo contudo preservar o caráter humanístico de sua obra e procurando outras forças que pudessem representá-lo – escreviam o romance da família, da nação, da classe etc., outros acentuavam cada vez mais a descrição de um mundo reificado e absurdo, seja deixando a busca do humano exprimir-se de modo *implícito*, seja eliminando-a totalmente. O leitor em Kafka, Camus e, na literatura contemporânea, em escritores como Robbe Grillet, cujo último romance, *La Jalouise*, é um autêntico protocolo da reificação de um mundo no qual só as coisas agem, no qual o tempo humano desapareceu e no qual o próprio homem se torna mero espectador, reduzido ao estado mais abstrato: um olho que vê e registra.

Em particular a obra de Grillet, uma das figuras mais associadas com o movimento denominado *nouveau roman* (“novo romance”), mostrava o homem lúcido, porém em estado de coisas. A obra de Kafka, e sua relação com a sua origem judaica mostra seus desencantos demarcados, mostra indivíduos preocupados com um emaranhado de coisas impessoais e um mundo cheio de burocracia. A obra de Albert Camus, que o autor se refere, tem uma relação com um

passado aterrorizado pela Primeira Guerra Mundial e a crítica à nova ordem moral e ética pós-guerra.

Goldmann (1979, p. 137):

É interessante assinalar que enquanto no plano de teoria econômica a análise de reificação estava praticamente feita em 1867, por ocasião da publicação do tomo I de do *capital*, ela só teve expressão na literatura 60 ou 90 anos mais tarde, quando já começa a retroceder seriamente na realidade social e econômica. A defasagem entre a expressão dos fenômenos sociais nos diferentes domínios da vida intelectual constitui um aspecto importante mas pouco estudado da realidade histórica, e que seria necessário tentar explorar. Isso só seria frutífero, porém, a partir de certo número de análises concretas, que só elas, permitirão talvez, um dia, chegar a qualquer verdade de ordem mais geral.

A reificação não é uma concepção teórica nova, muito embora ela represente uma grande novidade nos fóruns de discussões sobre a teoria marxista. Mas para que haja a compreensão e constatação desse fenômeno é necessário que uma sociedade mostre a sua inclinação para o capitalismo e que sua legislação permita o trânsito livre do capital dentro de todos os setores. Com efeito, as manifestações psicossociais e afetivas se mostram logo, com breve evidência, e podem ser observados.

## 4 A AVALIAÇÃO EXTERNA NA POLÍTICA EDUCACIONAL

Neste capítulo abordam-se os prolegômenos que situaram a implementação da avaliação de sistema em sua complexidade social, política e econômica, observando o percurso percorrido pelas políticas governamentais para assegurar a qualidade do ensino na educação de base que ainda enfrenta altos índices de analfabetismo na atualidade.

### 4.1 A consolidação do Ideb e a política educacional

A análise do viés político-econômico parece um percurso mais viável para se compreender como funciona um sistema que envolve ações gestacionais em nível macroestrutural e microestrutural, em uma realidade complexa que é a escola pública. Essas discussões permeiam o campo de controle do Banco Mundial, com forte influência na cultura e na produção do conhecimento dos países em desenvolvimento.

Netto (2006, p. 224):

A política conduzida por essa 'elite orgânica', notadamente a partir dos anos setenta do último século, passou a operar-se também através de instituições, agências e entidades de caráter supranacional – como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e organismos vinculados à Organização das Nações Unidas. Assim, além dos seus dispositivos próprios, o grande capital vem instrumentalizando diretamente a ação desses órgãos para implementar as estratégias que lhes são adequadas. O poder de pressão dessas instituições sobre os Estados capitalistas mais débeis é enorme e lhes permite impor desde a orientação macroeconômica, freqüentemente direcionada aos chamados 'ajustes estruturais', até providências e medidas de menor abrangências.

Os baixos índices de IDH, associados aos indicadores da educação são, com muita frequência, questionados pelos organismos multilaterais, tendo em vista que estes são financiadores e se fizeram presentes historicamente nas intervenções no campo da educação atual, na grande parte dos projetos implantados nos sucessivos governos, conduzindo sempre para a sistematização da educação. Nos países que buscam recursos destes órgãos, justifica-se uma tendência mundial, na tentativa de direcionar a educação nos meandros dos interesses do capital mundial.

A educação é direito social inalienável e cabe ao Estado sua oferta. Assim o Estado deve organizar-se para garantir o cumprimento desse direito. Isso foi feito por quase todos os países do mundo, sobretudo os da Europa, da América do Norte e alguns da América Central e do Sul, ao se configurarem como direito de todos/as, garantido por meio de um Sistema Nacional de Educação (BRASIL, 2010b, p. 20).

Destarte, a educação nacional não se materializou na sua dinâmica, pois a ideia da construção de um Sistema Nacional de Educação implica em grandes dificuldades, com respostas negativas para os Planos Plurianuais (PPA) com características de planos de governos com diferentes políticas.

Se de um lado o Estado brasileiro tem uma Lei Nacional de Ensino (Lei de Diretrizes e Bases - LDB/1996), um órgão legislativo (Congresso Nacional), um órgão que normatiza todos os sistemas (CNE) e um órgão que se estabelece e executa as políticas de governo ([Ministério da Educação e Cultura] - MEC), de outro não construiu, ainda, uma forma de organização que viabilize o alcance dos fins da educação e, também, o estatuto constitucional do **regime de colaboração entre os sistemas de ensino (Federal, estadual/distrital e municipal)**, o que tornaria viável o que é comum às esferas do poder público (União, Estados/DF e Municípios): a garantia de **acesso** à cultura, à educação e à ciência) (art. 23, inciso V) (BRASIL, 2010b, p. 20, grifo do autor).

As ponderações da política se particularizam em esforços fragmentados, então, a proposta de observar os índices avaliativos que compõem o Ideb que é o objeto central deste trabalho, compreende as categorias em que este objeto se situa. Questionamentos debatidos situados na economia política podem esclarecer os objetivos das análises dos dados que levam ao produto final, que é de fato o número índice. Cabe, então, destacar o papel de cada ente envolvido na avaliação da educação e os verdadeiros interesses que estão em jogo na política dos entes federados na ascendência desses dados estatísticos dos números do Ideb.

A princípio, a lógica apontada na política de *accountability*<sup>1</sup> é a utilização da estatística como matriz de dados específicos. No caso, o número absoluto do Ideb de cada ente federado serve para o desdobramento dos acordos de financiamento na educação. E a prática de utilizar números absolutos produzidos através de dados estatísticos para explicar os fatos sociais (visto que isto tem sido uma prática na macroeconomia atual, com políticas pragmáticas no consenso da governança<sup>2</sup>) é normativa no modelo gerencial, que se utiliza destes mecanismos de efeito para as intervenções, especialmente na área da educação.

Cabral Neto (2009, p. 177) explica que:

---

<sup>1</sup> O termo *accountability* é um termo de origem da língua inglesa, que se traduz para língua portuguesa como **responsabilização**. Mas está presente na literatura das ciências econômicas americana desde 1970. Compreendemos melhor como **prestar contas** a órgão administrativo ou representativo, também, a outros órgãos controladores e/ou seus representados.

<sup>2</sup> A expressão “governance” surge a partir de reflexões conduzidas principalmente pelo Banco Mundial “tendo em vista aprofundar os conhecimentos das condições que garantem um Estado eficiente” (DINIZ, 1995, p. 400 apud GONÇALVES, 2005, 1). E ainda “tal preocupação deslocou o foco da atenção das implicações estritamente econômicas da ação estatal para uma visão mais abrangente, envolvendo as dimensões sociais e políticas da gestão pública”.

Embora as propostas iniciais dessa fase desse modelo gerencial puro, como professa a [Centro Latino Americano de Desenvolvimento] (CLAD)<sup>3</sup> (2007), fossem limitadas – porque tinham como objetivo transplantar o modelo da iniciativa privada, de forma neutra, para o setor público, desconsiderando valores fundamentais, como, por exemplo, a busca da efetividade e da equidade na prestação de serviços -, elas trouxeram elementos inovadores para a gestão pública e, ao mesmo tempo, para o conceito de *accountability*.

A avaliação de sistema tornou-se um problema central, é portanto, um problema econômico, especialmente quando se analisam os dados voltados à política internacional na educação no *accountability*. Isto certifica os fatos, como o dos índices do Ideb, por exemplo, apresentarem envolvimento no centralismo econômico mundial. Por extensão, na avaliação das políticas públicas miradas para o desenvolvimento econômico, em outra análise, aporta o maior número possível de contingente de capital humano, e, com isso, as necessidades do mercado de trabalho são supridas. Nesses méritos, a educação tem sido diagnosticada como um setor que apresenta um significativo número de reformas de larga abrangência.

Para Cabral Neto (2009, p. 178):

Cabe pôr em evidência, todavia, que essa primeira fase do modelo gerencial estava planamente em acordo com as teses do neoliberalismo que buscava tornar o setor público o mais próximo possível do setor privado, considerado, pelos seus ideólogos, como sendo mais eficiente e produtivo.

Nesse aspecto, convém citar as reformas administrativas com amplitude gerencial no Brasil, como as que aconteceram através do MARE, mas o que sucede é a intervenção da governança.

Para as análises de Leite (2008, p. 54):

O aumento da governança é proposto pela reforma Administrativa com a implementação de uma Administração Pública Gerencial que tem como principais características, segundo Bresser Pereira (1997): - ação do Estado voltada para o cidadão-usuário ou cidadão cliente; ênfase no controle dos resultados através de contratos de gestão; aumento da autonomia da burocracia estatal; separação entre as secretarias que formulam as políticas públicas e as unidades executoras; distinção entre as agências executivas (atividades exclusivas do Estado) e serviços sociais e científicos de caráter competitivos para o setor político não-estatal; controle das unidades descentralizadas através da adoção cumulativa de controle social direto, contrato de gestão e formação de quase-mercados (competição administrada); terceirização de atividades auxiliares e de apoio.

Foi assim que a política educacional em curso focalizou na internacionalização. Introduziram-se mecanicamente sob a forma de dedução de dados estatísticos, naturalizando, assim, os acontecimentos produzidos pelo refluxo

---

<sup>3</sup> Criado em 1972, por recomendação da Assembleia Geral das Nações Unidas (CABRAL NETO, 2009).

das políticas neoliberais. A educação que se inicia nesse processo, a partir dos anos 1990, resulta em uma sequência de diversos governos com características muito peculiares.

No âmbito da governança, os governos se submetem a “ordem” pela coerção econômica, que é um dos métodos que o BM utiliza para cobrar dos seus conciliados a aplicação dos recursos na educação. No caso do Brasil, com um número significativo de ações na justiça contra o desvio de verbas e casos de corrupção no meio da gestão pública. Nesse caso, o Banco financiador necessita de uma “prestação de contas” dos investimentos internos para cada setor, o que necessitava de uma ampla reforma nos moldes neoliberais, para que o Estado passasse a dar conta das metas estabelecidas pelo Banco, com a redução dos serviços sociais prestados.

Pereira (1997 apud LEITE, 2008, p. 44) considera:

A governança será alcançada e a reforma do Estado será bem sucedida quando o estado se tornar mais forte embora menor; (a) mais forte financeiramente superando a crise fiscal que o abalou nos anos 80; (b) mais forte estruturalmente, com uma clara delimitação de sua área de atuação e uma precisa distinção entre seu núcleo estratégico onde as decisões são tomadas e suas unidades descentralizadas; (c) mais forte estrategicamente, dotado de elites políticas capazes de tomar decisões políticas e econômicas necessárias; e (d) administrativamente forte com uma alta burocracia tecnicamente capaz e motivada.

Todos esses elementos supracitados se situaram de fato em todos os espaços de gestão da educação, nas universidades e escolas. Assim, com a proposta de descentralização, o modelo burocrático se incorporou a um intenso processo de unificação de um modelo. Nesse sentido, a educação modifica a direção, incorporando o novo discurso da eficiência e eficácia do modelo flexível Para Oliveira e Fonseca (2009, p. 234)

As novas propostas voltadas para a gestão da educação básica, a partir dos anos 1990, fazem parte do conjunto de mudanças que compuseram a reforma do Estado brasileiro, no contexto de reestruturação produtiva capitalista e das orientações políticas, econômicas e educacionais de inspiração neoliberal. Havia de fazer frente à configuração do novo sistema econômico global, marcadamente orientado pelos princípios do neoliberalismo, e ainda, adaptar-se às demandas de nova estrutura produtiva e tecnológica que exigia novas perspectivas na formação dos trabalhadores.

No percurso da história, os paradigmas da aplicação desse recurso tiveram início nos anos 70 nos EUA, com a denominação de *accountability*. A palavra incorporou-se no dicionário econômico inicialmente nos Estados Unidos e se expandiu para o mundo, como um determinante no que diz respeito à prestação de

contas de financiamentos de investimentos públicos. Tais intervenções são visíveis e se incorporam na prestação de contas do BM. O **accountability** se situa como uma categoria da governança e no Brasil começou com a implantação da reforma do Estado do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) da qual fala Leite (2008, p. 46)

Ao (Mare), criado em 1990, foi atribuída a incumbência de estruturar o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995) que apresenta, como elemento básico, a delimitação das funções do Estado, desregulação, o aumento da governança e da governabilidade. A reforma do estado, que se caracteriza por ser gerencial democrática e sócio-liberal, começa a ser implementada, no Brasil, a partir de 1995, promovendo mudanças em diferentes setores e gerando, por exemplo, a reforma administrativa, a reforma política e reforma educacional.

Há registro de outras reformas no Brasil, situadas como importantes já que este fenômeno é necessário para que os governos possam aplicar suas políticas.

A reforma gerencial, no Brasil, teve início em 1995 e se constitui a segunda grande reforma administrativa no país. A primeira foi a Reforma Burocrática ou Reforma do Serviço Civil, em 1936, no Governo Getúlio Vargas, tendo principais áreas a administração de pessoal, orçamento e administração orçamentária, administração de material, revisão de estruturas e racionalização de métodos (LEITE, 2008, p. 47).

O governo Collor foi o pioneiro nas reformas para abrir o campo para a governança no Brasil. Nesse tempo, na América Latina, estava em curso um acordo bilateral, no ano de 1986, que já iniciava uma demanda de justaposição de blocos econômicos, cujo como fruto, na América Latina, foi a criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul).

O Brasil se recuperava de uma ressaca ideológica muito forte aplicada pelo governo militar. O governo Collor já situava uma política com características reformistas, focalizada, inicialmente, por meio de um processo acirrado de privatizações sem precedentes. Todavia, apresentava inúmeras irregularidades que o levaram ao *Impeachment* em 1992 e a oito anos de afastamento das suas atividades políticas eletivas. Pereira (2000, p. 119) situa o governo Collor como: “campo fértil para disseminação da ideologia neoliberal” e situa ainda mais, as alterações da economia como via de fato, pela clareza das ações de governo que, de forma oportunista, aproveitou-se da sede e da fome de “mudança” que a população brasileira almejava.

Assim, observa-se que:

A fortalecer essa ideologia estavam não só mudanças tecnológicas – que alteraram significativamente o modelo de produção e da regulação social



que prevalece – e a debilidade estrutural do paradigma Keynesiano/beveridgiano/fordista de produção e reprodução social, mas também a derrocada do socialismo real e o enfraquecimento dos partidos e das organizações de esquerda (PEREIRA, 2000, p. 159).

Depois do capítulo da “história Collor”, assumiu o governo federal o Presidente Itamar Franco, que focalizava a economia centrada, sobretudo, no controle do desenfreado surto inflacionário que sofria a economia nacional, na transição do governo Collor. Assim, implementou como medida emergencial o plano Unidade Referencial de Valor (URV)<sup>4</sup> e em seguida implementou o Plano Real para conter a inflação. Nesta ocasião Fernando Henrique Cardoso era o Ministro da Fazenda e o Partido Social Democrata do Brasil (PSDB) assumiu, então, a presidência.

Assim, no primeiro governo Cardoso, após o discurso que deu a *extrema unção* ao período varguista em dezembro de 1994, o ex-ministro da Fazenda, Luis Carlos Bresser Pereira, agora como titular do novo Ministério da Administração e Reforma do Estado, orientada nos postulados do Consenso de Washington (MONTAÑO, 2005, p. 38, grifo do autor).

Nesses trâmites, programou o Plano Real com medidas preventivas de cunho neoliberal para controle da inflação e do rigor fiscal, com uma política neoliberal ainda mais ofensiva, sob o comando do Ministro da Fazenda Bresser Pereira. Fernando Henrique Cardoso assumiu, em campanha, as políticas recomendadas pelo Consenso de Washington<sup>5</sup> como base da sua política. E para garantir o sucesso das ações, FHC consegue, de forma inédita, pautar e votar a reeleição e se beneficiar com o próprio ato. Com isso, garantiu o sucesso das reformas recomendadas. Assim, gestou de 1995 a 1998, e de 1999 a 2002.

O estudo em comento revela, entretanto que as mudanças mais significativas no âmbito da gestão pública vão ocorrer no primeiro governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Dentre as principais medidas tomadas nesse momento situa-se a criação do MARE que, sob a direção do Ministro Bresser Pereira procede a um diagnóstico (publicado no livro: *A reforma do Estado para Cidadania* 1998) que ressaltava, sobretudo, o que havia de mais negativo na constituição de 1988 e apoiava-se fortemente no estudo e tentativa de aprendizado em relação à experiência internacional recente, marcada pela construção de nova gestão pública (CABRAL NETO, 2009, p.188).

---

<sup>4</sup> URV (Projeto de Lei de transição da moeda nacional para o Plano Real).

<sup>5</sup> “Consenso de Washington é um conjunto de medidas - que se compõe de dez regras básicas - formulado em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras situadas em Washington D.C, como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, fundamentadas num texto do economista John Williamson, do *International Institute for Economy*, e que se tornou a política oficial do Fundo Monetário Internacional em 1990, quando passou a ser ‘receitado’ para promover o ‘ajustamento macroeconômico’ dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades. Consenso de Washington, chamada também de neoliberalismo” (WIKIPÉDIA, 2013, não paginado).

A partir daí, a administração pública começou a se caracterizar como empresa privada. Isto se deve às intervenções teorizadas por Pereira (1998, p. 17), que faz as recomendações para os gestores públicos em todas as esferas de como deveriam se comportar como gestores: “A reforma é gerencial porque busca inspiração na administração das empresas privadas, e porque visa dar, ao administrador público profissional condições efetivas de gerenciar com eficiência as agências públicas”.

Nesse tempo, o endividamento interno brasileiro atingiu níveis inéditos na história, chegando a 55% do PIB, o que representa a arrecadação de quase dois anos em todos os níveis da administração pública.

A dívida pública do Brasil, que era de US\$ 60 bilhões em julho de 1994, saltou para US\$ 245 bilhões em novembro de 2002, principalmente devido às altas taxas de juros e pela absorção das dívidas dos estados da federação com a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) [...] (FEU, 2001, não paginado).

O que se pretendia nesse momento da história era mudar o eixo da educação e com isso estabelecer vínculos da educação com as políticas neoconservadoras.

Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil (FRIGOTO, 2011, p. 240).

No escopo da dependência econômica, observa-se que a projeção da dívida aliada às políticas neoliberais coloca-se no centro das discussões importantes, com o país apresentando um endividamento de proporções gigantescas. Nesse sentido, o esperado seria o Brasil sofrer um acentuado aumento inflacionário. Porém, o que ocorreu foi um acordo internacional para rolagem da dívida externa/interna e uma rigorosa redução dos gastos públicos, atrelado a um plano fiscal baseado em programas de reformas e implantação de programas sociais de ajuda financeira de combate à pobreza extrema.

Assim fala Harbemas (2003, p. 191):

Por sua vez, essas políticas sociais estatais são focalizadas, isto é, dirigidas exclusivamente aos setores portadores de carência pontuais com necessidades básicas insatisfeitas. Assim, contra o princípio universalista das políticas sociais, e corroendo a sua condição de direito de cidadania, elas se destinam hoje apenas a uma parcela da população carente de determinado serviço pontual. Isso redundando tanto em uma queda de qualidade para o grupo de pessoas que dependem do apoio estatal, como numa dualidade na qualidade aos serviços e do acesso a eles.

Assim,

As reformas do Estado devem ser compreendidas no contexto da emergência das ideias neoliberais que foram inspiradas principalmente em duas obras: '*O caminho da servidão*', escrita em 1944 por Frederich Hayek e '*Capitalismo e liberdade*', de Milton Friedman, publicada em 1962 pela Universidade de Chicago. Essas obras criticam as concepções de intervenção estatal, tanto as que derivam do modelo keynesiano, como as que têm origem na teoria marxista (CARDOSO, 2009, p.83-84, grifo do autor).

A educação, obviamente, não estaria excluída da inserção na ordem mundial. Com efeito, piora o quadro nacional que já enfrenta um índice alto de analfabetos e, conseqüentemente, uma mão de obra sem qualificação, que poderia gerar ainda mais efeitos devastadores na economia do século XXI.

Nesse sentido, a orientação do Banco Mundial (1995) tem sido *educar para produzir mais e melhor*. Para o banco, o investimento em educação, em uma sociedade de livre mercado, permite o aumento da produtividade e do crescimento econômico, como se evidencia em países do Sudeste Asiático como Indonésia, Singapura, Malásia, e Tailândia (LIBÂNEO et al., 2012, p. 107-108, grifo do autor).

A ação conjunta nos países ocidentais que assumiram a postura capitalista de livre mercado incorporou a ideia da hegemonia do modelo com a destruição do modelo socialista. "Eles disseminaram a ideia de que, com a crise do socialismo, o *fim da história* foi comprovado historicamente; com a queda do muro de Berlim o capitalismo *provou* que é o único modelo possível de relações econômicas e sociais" (CARDOZO, 2009, p. 85).

Desta forma, a ordem econômica mundial em face da história da humanidade se concretiza mais tarde como prioridade nas ações dos países periféricos, que emana das ideias difundidas pelo liberalismo clássico, cujas raízes não desapareceram ao longo do tempo, visto que retoma suas forças no século XX como proposta alternativa para o século XXI.

Assim, essas alternativas se tornaram o plano ideológico que serviu de suporte para um modelo que dissemina as suas ideias a partir da experiência que recomenda a intervenção estatal keynesiana. Entende-se como um modelo que se assemelha a um receituário.

Assim, define Cardozo (2009, p. 84):

Enquanto prática política, o neoliberalismo constitui um conjunto de receitas econômicas e programas políticos implementados como estratégias para garantir a estabilidade monetária e aumentar as taxas de crescimento. Sua aplicação sistemática deu-se inicialmente no Chile, no governo de Pinochet, posteriormente na Inglaterra no governo Thatcher e nos Estados Unidos, no governo de Ronald Reagan. Depois o modelo neoliberal foi recomendado aos demais países pelas agências multilaterais [...] FMI, Banco Mundial e a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID).

Nesse mesmo sentido, Polany (1980, p. 168) faz uma análise mais antecipada sobre o que precede esse ponto da história:

O liberalismo econômico foi organizador de uma sociedade engajada na criação de um sistema de mercado. Nascido como mera propensão em favor de métodos não-burocráticos, ele evoluiu para uma fé verdadeira na salvação secular do homem através do mercado auto-regulável. Um tal fanatismo resultou do súbito agravamento da tarefa pela qual ele se responsabiliza: a magnitude dos sofrimentos a serem infligidos a pessoas inocentes, assim como o amplo alcance das mudanças entrelaçadas que a organização da nova ordem envolvia. O credo liberal só assumiu seu fervor evangélico em resposta às necessidades de uma economia de mercado plenamente desenvolvida.

Em busca da manutenção da taxa de lucro e na estratégia de acumulação para formação de mercado, houve um processo de reestruturação e flexibilização de todas as relações econômicas, especialmente no “setor de serviços”. Isto teve como resposta imediata uma acentuada taxa de desemprego, muito desespero nos trabalhadores pelo fervor das mudanças repentinas do mercado de trabalho, que passam a se assemelhar a uma escravidão remunerada.

Nesse mesmo sentido, diz Harvey (1992, p. 140, grifo autor)

A *acumulação flexível*, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracterizam-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre os setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços” bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...]. Ela envolve um novo movimento que chamarei de “compensação do espaço-tempo” no mundo capitalista – os horizontes temporais de tomada de decisões privada e pública se estreitam, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variado.

Desta forma Harvey (1992) conceitua tais relações como sendo de efeito letárgico para os trabalhadores quando se aplicam as mudanças nas relações de trabalho e se flexibilizam os meios de produção. Contudo, se intensifica o poder de convencimento pela via mais rápida que instrumentaliza o poder simbólico da cultura, do imaginário e do conhecimento.

Neste último caso, na escola pública, espaço de produção do conhecimento, a acumulação flexível representa uma tormenta para a vida do trabalhador. Esvai-se em uma ideia de um modelo que os meios educativos não

conseguem acompanhar, e o trabalhador fica solidificado na obsolescência dos próprios conhecimentos teóricos/práticos. Ficam *reificados*<sup>6</sup> na sua própria condição, para Antunes (2001, p. 13):

A sociedade contemporânea, particularmente nas últimas duas décadas, presenciou fortes transformações. O neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, dotados de forte caráter destrutivo, têm acarretado, entre tantos aspectos nefastos, um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada.

Assim, estes focos poderiam refratar-se na finalidade da distribuição, da segurança social e interesses comuns, pela visão do Novo Liberalismo, ou no estado do bem estar social, que também podem fazer parte dos interesses do Estado com o alvo econômico de forma extensiva. Desta forma, é estabelecida uma correlação de força desigual e a supremacia de representação pode advir, prioritariamente, dos setores privados, que podem criar mecanismos de mercantilização indireta dos bens imateriais do Estado.

Se este fato ocorre no ápice de uma crise, comparada à Crise de 2008, tende-se a se concentrar no Estado a responsabilidade da distribuição dos bens sociais e o que é muito recorrente nesses casos, a transferência de responsabilidade social para o próprio indivíduo. Afirma Kruppa (1993, p. 57, grifo autor) que:

Essa estratificação social, considerada como decorrência natural da divisão do trabalho, acena com a possibilidade de ascensão social de um estrato inferior para outro superior. Afirma a existência de efetiva mobilidade social, condicionada apenas ao esforço pessoal. Ganha destaque a *meritocracia*: os indivíduos podem vencer na vida, por seus méritos pessoais. As diferenças sociais são novamente tomadas como diferenças individuais. Uma das vias de ascensão social propostas é a educação. Nessa visão, a educação e o sucesso escolar dependem apenas do esforço e da capacidade pessoal de cada um, posição também definida pelo liberalismo.

A meritocracia da sociedade do conhecimento criou a pedagogia das competências para dar resposta aos postos de trabalho do mercado competitivo.

Para Belluzo (2001 apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2009, p. 10):

[...] para explicar o agravamento, ou tentar explicar, o agravamento das desigualdades no capitalismo contemporâneo. Assim, fica mais fácil atribuir ao indivíduo a responsabilidade por suas desgraças e por sua derrota. "Sou pobre porque sou incompetente e sem qualificação.

Da mesma forma, Frigoto (2009) levanta a suspeita dessa idealização de mercado que não cabe a crescentes abrangências de novos trabalhadores, visto que

---

<sup>6</sup> Não entraremos no debate acerca da reificação, categoria estudada por Luckàcs (2010).

o trabalho vivo tende a desaparecer e o nível de abstração tende a anular/minimizar a força física dos postos de trabalhos e os novos postos que surgirão devem ser pensados nessa condição. Assim, relata:

Essa dupla regressão se potencializa no campo das concepções educacionais e se materializa na ideologia da sociedade do conhecimento, das competências e da empregabilidade. Trata-se de traduzir, no plano educacional, um ideário em que não há lugar para todos, e o problema não é coletivo, mas individual. As competências que serão que serão desenvolvidas e que garantem a empregabilidade são as que o mercado reconhece como as que tornaram cada trabalhador produtivo ao máximo. O capital agora se interessa não só pela força física, mas também pelas qualidades intelectuais, emocionais e afetivas (FRIGOTO, 2009, p. 68).

Isto pode fomentar o livre mercado e parece dar aos indivíduos a liberdade de ação econômica individual com um contrato social muito flexível. Nesse sentido, discorre Rosanvallon (1984, p. 71)

Deste ponto de vista o desenvolvimento de desigualdade pode ser rigorosamente compatível com o princípio da troca equitativa. As desigualdades são entendidas como resultado da liberdade ou mais exactamente do uso diferente que os indivíduos decidem fazer da sua liberdade. Provém do facto de certos indivíduos poderem escolher trabalhar menos ou correr menos riscos que outros, por exemplo. Estas desigualdades são, portanto, justas. Traduzem diferenças livremente desigualdades e não injustiças sofridas.

O Estado-social entra em contradição, quando cria uma cultura de crédito no poder social do Estado, com novos princípios vistos como necessários para a sobrevivência mútua dos indivíduos nas representações do capitalismo. Definitivamente, o poder privado prevalece, redefinindo o caminho das políticas sociais, onde poder de cooptação do capital sucumbe os direitos conquistados e com forte reconhecimento do poder político que se utiliza dos veículos de comunicação, para convencer os sujeitos vítimas das desigualdades de que este modelo ainda é o melhor.

Contudo, utiliza-se do discurso de que carece de meios para executar o grande projeto do capitalismo. O fim seria o resguardo do direito de igualdade e manifestação de todos, pelo que previa Adam Smith, na auto-regulação natural pela “mão invisível”. Todavia, tendo a acumulação e os excedentes como procedentes nessa relação, os capitalistas tendem a modificar as relações de produção com muita intensidade, a fim de garantir a subsunção do trabalho ao capital, com intervenções bem definidas para a educação dos trabalhadores em escala mundial.

Quando isto ocorre no Brasil, Andreoli (2002, p. 1) aponta em grandes eixos, que destacam-se claramente como consequências do neoliberalismo, também aplicadas à educação:

- 1 - Menos recursos, por dois motivos principais: a) diminuição da arrecadação (através de isenções, incentivos, sonegação...); b) não aplicação dos recursos e descumprimento de leis;
- 2 - Prioridade ao Ensino Fundamental, como responsabilidade dos Estados e Municípios (a Educação Infantil é delegada aos municípios);
- 3 - O rápido e barato é apresentado como critério de eficiência;
- 4 - Formação menos abrangente e mais profissionalizante;
- 5 - A maior marca da subordinação profissionalizante é a reforma do ensino médio e profissionalizante;
- 6 - Privatização do ensino;
- 7 - Municipalização e 'escolarização' do ensino, com o Estado repassando adiante sua responsabilidade (os custos são repassados às prefeituras e às próprias escolas).

Andreoli (2002) relaciona estas medidas que estão de forma sistemática diluídas na reforma da educação, a partir dos anos 1990, considerando a política neoliberal como foco principal. Nesse âmbito, os interesses que conduzem a política para um alvo que possa dar a resposta positiva ao capital nesse novo modelo neoconservador conduz a educação para o mercado e controle das grandes empresas articuladas.

As corporações transnacionais e as instâncias superiores de concentração de poder são cada vez mais constituintes, ordenadoras e controladoras da nova ordem mundial. Com poder de deliberação no campo econômico, político e militar mundial, impõem e monitoram as políticas de ajustes do projeto sociopolítico-econômico do neoliberalismo de mercado, ou melhor, dos interesses da burguesia mundial (LIBÂNEO et al., 2012, p. 94).

Assim, toda a reforma da educação brasileira segue com alternativas para adequar a realidade vivida por uma nação exposta às experiências recomendadas pelo legislativo, com uma Constituição apresentando um número significativo de emendas e novos projetos de lei em curso. E ainda com os riscos das Medidas Provisórias que tramitam na política educacional.

Um dos pontos da reforma de grande influência foi a Emenda Constitucional (EC) nº 59 de 11 de novembro de 2009. A seção II, que trata da educação, tem como referência os artigos de número 204 a 214 (BRASIL, 2009). Os ajustes se efetivaram com a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 59, ampliando assim a obrigatoriedade do ensino gratuito. Diz Libâneo et al. (2012, p. 213):

A emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, ampliou a obrigatoriedade do ensino gratuito, instituiu a colaboração entre os sistemas de ensino, alterou a distribuição dos recursos públicos e vinculou-os ao produto interno bruto e acabou com a incidência da Desvinculação das Receitas da União (DRU) sobre a educação, impedindo que os recursos destinados a manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) fossem destinados a outros fins.

Os avanços nas discussões foram no sentido de alargar o financiamento, logo com a criação da DRU houve uma desvinculação da obrigatoriedade dos recursos para educação, os recursos da educação podiam tomar outros rumos. Depois de longas discussões foi legislado da seguinte forma:

A EC 59 foi o fim da incidência da DRU [...] é um fundo de investimento criado pelo governo para dar maior flexibilização à alocação dos recursos públicos; ou seja, permite que o governo possa retirar legalmente do orçamento anual até 20% para gastar como queira. [...] A DRU estava em vigor desde 1993, véspera do Plano Real, quando o governo da época instituiu o Fundo Social de Emergência. Em 1997, transformou-se em Fundo de Estabilização Fiscal (FEF) e a partir de 2000, na DRU propriamente dita. A redução da DRU foi ocorrendo gradualmente, ou seja, foi 12,5% em 2009, 5% em 2010 e nula em 2011 (LIBÁNEO et al., 2012, p. 217).

A educação, portanto obteve um relativo êxito no quesito financiamento, mas não garantiu no percurso da história até a presente data sucesso com a erradicação do analfabetismo. Um novo debate surge, com urgência, quanto à descentralização em regime de colaboração.

As medidas de ajustes no âmbito da gestão na educação em todos os níveis se fundamentaram em novas demandas específicas que provocaram alterações curriculares e os trabalhadores da educação estariam, mais uma vez, desafiados a enfrentar o novo paradigma. E para que estas medidas fossem exequíveis nesse novo cenário, a fórmula encontrada denomina-se descentralização.

Cabral Neto (2011, p. 264) aponta que:

No âmbito do ideário do gerencialismo, a descentralização é valorizada porque propicia as condições favoráveis para tornar mais eficazes as políticas públicas; aproxima o centro de decisões dos serviços públicos dos consumidores, assegurando-lhes o direito de escolher os equipamentos sociais que oferecem melhor qualidade; permitem que os cidadãos participem das decisões que afetam suas vidas. O fulcro desse processo está centrado em uma dinâmica na qual se materializa uma desconcentração de responsabilidades em direção a ponta do sistema e não do poder de decisão dos níveis hierárquicos inferiores da organização administrativa.

Com esse cenário, os governos estaduais e municipais se fortaleceram, o que possibilitou ações gerenciais com maior autonomia visto que podiam contar com um fundo contábil específico para dar lastro para os projetos de erradicação do analfabetismo. Tal medida contou com a criação de um fundo específico para o financiamento da educação.

Para Leite (2008, p. 87):

No âmbito da educação, o Brasil se vê impedido a empreender medidas que visem à eliminação do analfabetismo (com a universalização do ensino), a redução das desigualdades regionais à redução das altas taxas de



reprovação e evasão escolar e a promoção de uma educação escolar de qualidade. A necessidade de mudanças na educação resulta em três medidas de ordem legal: a Emenda Nacional (LDB), Lei nº 14/96<sup>7</sup>, a Lei de Diretrizes e Base da Educação, a Lei nº 9.394/96, e a lei nº 9424/96 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef).

Nesse sentido, a autora mostra um entrave para as preocupações centrais na educação à erradicação do analfabetismo, com ressalvas sobre a universalização do ensino, como recomenda o PDE. O financiamento sem dúvida, também gera motivo de grandes discussões nas plenárias dos órgãos legisladores. Nesse âmbito, a criação do Fundef foi considerada um grande passo, pela maioria dos pesquisadores na área da educação:

O Fundef se tornou um mecanismo contábil que acelerou o processo de municipalização da educação, que vigorou de 1998 a 2006. FNDE (2007) 'om vigência estabelecida para o período 2007-2020, sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007, sendo plenamente concluída em 2009, quando o total de alunos matriculados na rede pública foi considerado na distribuição dos recursos e o percentual de contribuição dos estados, Distrito Federal e municípios para a formação do Fundo atingiu o patamar de 20% (DAVIES, 2008, p. 25).

Segundo Davies (2008, p. 31),

Fundeb, foi encaminhado como PEC de n.415 pelo governo federal ao Congresso Nacional em junho de 2005. Cabe Lembrar que a proposta do Fundeb passou por profundas modificações desde que foi apresentada pela primeira vez como a PEC n.112, em setembro de 1999, por deputados federais do PT depois pelo MEC em agosto de 2004.

Há necessidade não só da ampliação do percentual do PIB para a educação (que pauta a luta pelos 10% do PIB para educação), mas de uma política que solidifique a autonomia, sem vinculações do MEC na gestão dos recursos de maneira equânime para todo território nacional.

O sentido da lei é centralizar o eixo econômico do financiamento e evitar o desvio de função das verbas públicas destinadas à educação. Mas, não escapa dos cortes de gastos público na regulação em tempos de crise.

## 4.2 A avaliação do sistema educacional no neoliberalismo

Percebe-se claramente o direcionamento das reformas da educação que assumem papel importante no novo paradigma, com a política de “*racionalização*” incorporada ao conceito de “*política social produtiva*” que entra nesse cenário ainda

<sup>7</sup> Modifica os Arts. 34, 208, 211 e 2 12 da Constituição Federal, e dá nova redação ao Art 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ALCANTARA, 1996).

no primeiro mandato de FHC com a aprovação da Lei 9394/96 (LDB), no ano de 1996, e em seguida a elaboração dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Básico, que consubstanciou todas as reformas situadas na política internacional. Ambos pertencem ao “sistema educacional” no direcionamento das práticas pedagógicas e formulações curriculares.

O modelo ainda vigente que se formou no transcorrer do século XX tem se aprofundado de tal forma que, em meados do século, com o esgotamento da estratégia de acumulação rígida capitalista do pós-guerra, foi sendo lentamente substituído pelo modelo flexível, e os capitalistas tiveram que reorganizar o ciclo da acumulação. Assim, todas as reformas na educação foram reestruturadas para se incorporar ao paradigma neoliberal. Dessa maneira, os governos neoliberais na América Latina agenciaram uma “cruzada privatista” sob a regência cepalina sustentada nos seguintes argumentos ideológicos: estabilização, privatização, liberalização, desregulamentação e, incisivamente, rigor nos gastos fiscais.

O rigor do BM, ainda no século XX, enfatiza dentro do campo da educação a tentativa de vencer a continuidade e descontinuidade das medidas governamentais, com sérias dificuldades de ordem geográfica, visto que o Brasil apresenta dimensões territoriais de um continente, com diferenças regionais gigantescas. O país adota medidas norteadoras com base nas recomendações do Banco para a educação. Assim, o momento atual da subsunção real do trabalho ao capital – conhecido ideologicamente como III Revolução Industrial – exige modificação das regras da sociabilidade capitalista, modificação essa necessária para fazer frente à tendência decrescente da taxa de lucro.

Alem de conduzir os novos conceitos, a postura da escola é o de espaço organizador da “nova” cultura, através da elaboração e adequação dos currículos. Banco Mundial (1995 apud HADDAD, 2000, p. 117):

Portanto, a inserção educação para o paradigma tecnológico sofre interpelações no âmbito internacional através dos órgãos fiscalizadores da aplicação dos recursos, tais como o Banco Mundial. Especialmente depois da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, (patrocinada pelo BM junto com a [Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento] (PNUD), a UNESCO e o [Fundo das Nações Unidas para a Infância] (Unicef), e realizada em Jomtien em 1990) o Banco tem dado prioridade aos investimentos em educação básica. Entre 1990 e 1994 os empréstimos para este setor representaram um terço do total dos empréstimos para a educação.

Segundo Libâneo et al. (2012, p. 1999), “A Campanha Nacional pelo Direito à Educação tem como objetivo garantir o acesso de todas as crianças,

adolescentes, jovens e adultos à educação pública, gratuita e de qualidade”. O Estado brasileiro seguiu sistematicamente as recomendações das agências multilaterais (Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial) para a educação. Mas parece que as políticas públicas voltadas para a educação não estão dando conta da tarefa. Com isso, há participação do setor privado, que em setembro de 2006 lançou a campanha “Todos pela Educação”, com um agravante, já que a nação enfrenta grandes problemas com investimentos públicos para a educação. Isto pode ser visto como um entrave de emperramento da aprovação do PNE que traz no seu bojo a ampliação dos recursos para o financiamento da educação. A interpelação do setor privado não fica simplesmente interpretada pela participação econômica. Caracteriza-se com a disputa hegemônica do projeto do estado já que o PNE se constitui como um plano de Estado para a educação.

A luta por um projeto de Estado para educação representa uma luta que demarcou a história da educação nacional em parte do século XX, movimento este que se inicia nos anos 1920 como ponto hegemônico à educação da época, influenciado por educadores liberais como Anísio Teixeira e Fernando Azevedo. Assim, foi o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

O documento assinado pelos renovadores da *Educação Nova* se assemelha ao PNE, Plano Nacional da Educação em percurso, pela sua característica de discussão em plenárias.

A contribuição de Gramsci (2004, p. 112) alerta que o “Estado não deve se eximir, nem se reduzir diante da inteireza das suas responsabilidades sociais com a educação”. Diz também: “Entretanto, a educação carece de investimentos antes. [...] é necessário admitir que o simples fato da existência do sistema escolar público prova que o Estado pode também exercer uma função hegemônica”.

A hegemonia é o poder estatal exercendo sua política dentro da escola. Entretanto, o Estado pode se reduzir a ponto de admitir a ordem econômica como suprema. Nesses casos extremos não há nenhuma força capaz de enfrentar os descasos sociais que precarizam todas as relações educacionais. Os investimentos aos quais se refere Gramsci não passam pela construção física do espaço da escola.

Nesse sentido, Gramsci (1991, p. 37) fala que: “Toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica [...]”, de onde pode-se dizer que o pedagógico não poderá se estabelecer na ordem funcional. Um

significado profundo é dado à hegemonia por Gramsci, segundo Gruppi (1978, p. 1, grifo autor):

Antonio Gramsci, sem nenhuma dúvida foi o teórico marxista que mais insistiu sobre o conceito de *hegemonia*<sup>8</sup>. E o fez reclamando-se particularmente de Lênin. Aliás, diria mesmo que, se quer ver o ponto de contato mais constante, mais enraizado, de Gramsci com Lênin, esse me parece ser o conceito de hegemonia. A hegemonia é o ponto de confluência de Gramsci com Lênin.

### 4.3 Avanços da avaliação gerenciada

Vários eventos internacionais ocorreram para cumprir a tarefa da internacionalização da educação. Nesse sentido, vão se incorporando gradativamente ações que buscam delinear uma nova cultura escolar de âmbito transnacional, na tentativa de fazer o mundo da escola corresponder ao mundo do trabalho e vice-versa, dando mais ênfase à formação profissional, abandonando a formação com a consciência crítica cidadã. Nesse cenário, toda a América Latina assume um projeto para a educação com uma postura de ampliar o conjunto de novos conhecimentos de acordo com a sistematização internacional.

É importante citar eventos mundiais que visam discutir uma agenda comum que resultou em um processo de desconstrução de uma cultura histórica, com a substituição por uma matriz “neo” que reúne pressupostos que se incorporam paulatinamente nos sujeitos e nas circunstâncias reais que envolvem a escola para atender o mercado de trabalho.

Assim, foram dando corpo ao formato sistematizado da educação atual. Sem criar de fato um Sistema de Educação de Estado, esta discussão é entendida como necessária para a constituição de um PNE.

Objetivamente o PNE vem implementando, de 2001 a 2010, um amplo debate, através das Conferências Nacional de Educação (Conaes), envolvendo todos os trabalhadores e trabalhadoras da educação no sentido de manter as bases centradas no resguardo da cultura construída historicamente e combatendo os excessos de direcionamento da educação para o mercado de trabalho. Nesse sentido, o governo Lula aponta algumas mudanças no ensino básico no primeiro governo, com alterações no financiamento e avaliação da aplicação de recursos

---

<sup>8</sup> O termo *hegemonia* deriva do grego *eghestai* que significa “conduzir”, “ser guia”, “ser líder”; ou também do verbo *eghemoneus* que significa “ser guia”, “preceder”, “conduzir”, e do qual deriva “estar à frente”, “comandar”.

através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Cabe levar em consideração as análises que vão nesses dois sentidos: relação educação e financiamento, com peso na avaliação.

Libâneo et al. (2012, p. 45) falam que:

O primeiro período do governo Lula (2003-2006) pouco acrescentou às políticas formuladas anteriormente, embora se possa dar destaque ao Fundeb. No segundo período desse governo (2007-2010) surgiram algumas iniciativas relevantes no âmbito tanto da educação básica – tais como o aumento dos recursos para a educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o piso salarial dos professores e aprovação da Emenda constitucional nº 59, que, entre outras disposições, acaba com a DRU e torna o ensino obrigatório dos 4 aos 17 anos – quanto a educação superior, em que se destacam o Programa Universidade para Todos (ProUni), a rede de formação de professores e expansão da rede federal de educação tecnológica. No entanto, essas ações acompanharam, no geral, as tendências internacionais de alinhamento à política econômica neoliberal e às orientações dos organismos financeiros internacionais, sobretudo do Banco Mundial e do [...] FMI.

#### **4.4 A avaliação da Educação Básica e as reformas do governo Lula**

No primeiro momento do governo Lula, a educação continua situada no caminho das reformas de expansão e criação de novos órgãos controladores, mantendo o projeto defendido por governos anteriores, sem provocar rupturas importantes.

Dito isso, os envolvidos correm em busca de um amplo debate no campo da política educacional que pudesse romper com os males que os afligem, em especial a aguda assimetria econômica entre os estados, municípios, cidade e campo, por fim, as escolas.

Assim, no que diz respeito ao enfrentamento das condições de acesso à educação de qualidade, convivemos com uma importante desigualdade de princípio: a desigualdade no financiamento. Buscá-la é a condição para a plena efetivação do direito à educação, segundo o princípio da igualdade de todos perante a lei (OLIVEIRA, 2012, p. 43).

O PNE se estabelece, com a Lei nº 8035, de 2010, com as diretrizes seguintes:

Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE - 2011/2020) constante do Anexo desta Lei, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição.

Art. 2º São diretrizes do PNE - 2011/2020:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais;

- IV - melhoria da qualidade do ensino;
- V - formação para o trabalho;
- VI - promoção da sustentabilidade sócio-ambiental;
- VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
- IX - valorização dos profissionais da educação; e
- X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e à gestão democrática da educação (Redação dada à própria Lei) (BRASIL, 2010a, não paginado).

As tarefas do Plano são de uma abrangência universal, mas que diz respeito ao item I, este é um problema enraizado na educação brasileira com uma cadência histórica ao longo do tempo com centenas de projetos com poucos avanços. Parece que os itens III e IV já resolveriam parcialmente o problema do item I, porém, o item V conduz os vetores dos interesses para o mercado de trabalho que é uma exigência da ordem econômica, que deve constar no documento.

O item IX tenta, de certa forma, resolver a desistência dos cargos da carreira docente em todos os níveis, discussões que já faziam parte da pauta dos sindicatos e que causaram grandes prejuízos à educação. Grandes educadores abandonaram a carreira e o índice de abandono já preocupava o governo. Ora, sem o professor, o projeto da educação não seria possível.

A ampla e muitas vezes exagerada divulgação de ações gerou convicção de que a educação estava finalmente mudando. Porém, resultados negativos do [...] Saeb começaram a minar o otimismo criado: a falta de vagas para milhares de crianças produziu desconfiança quanto ao que fora propagado e a não melhoria das condições salariais levou professores à síndrome da desistência (LIBÁNEO et al., 2012, p. 187).

Para resolver tal demanda, o Fundeb incorporou em seus pilares o discurso da valorização dos trabalhadores da educação, criando, assim, a discussão do piso salarial em nível nacional para o docente. Porém, há uma política de fragmentação que acaba criando um gráfico com valores diferenciados entre os estados nos vencimentos dos professores, tanto na órbita municipal quanto estadual.

Fenômeno tão complexo exige o concurso de múltiplos meios para ser minimamente conhecido e impulsionado, com vista a sua congruência social. Tanto mais se atentarmos para a dimensão territorial do país, suas desigualdades extremadas, suas diversidades e o que tudo isso implica para a política educacional, para a cooperação federativa e democratização de gestão educacional (FREITAS, 2012, p. 177).

Com efeito, no primeiro momento, visa a consolidação da base da educação sistematicamente sob regulação das metas e avaliações estatísticas precisas, por escola, por município, por estado e nacionalmente.

Para Saviani (2009, p. 35), a educação vista:

Do ponto de vista técnico, o PDE apoia-se em dados estatísticos referentes ao funcionamento das redes escolares da educação básica e em instrumento de avaliação construídos a partir de indicadores do aproveitamento dos alunos e expressos nas provas aplicadas regularmente sob coordenação do INEP, a partir dos quais foi elaborado o Ideb. É este recurso técnico por excelência para monitorar a implementação do PDE, definir as metas, orientar as ações programadas e avaliar os resultados, etapa por etapa, em todo o período de operação do Plano que se estenderá até o ano de 2022.

No PNE constam 20 metas que consolidaram o documento do primeiro decênio em 2010, e as metas para 2011-2020, que se desdobram em sete estratégias, todas com ações ofensivas para erradicar o analfabetismo.

Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até os oito anos de idade, durante os primeiros cinco anos de vigência do plano; no máximo, até os sete anos de idade, do sexto ao nono ano de vigência do plano; e até o final dos seis anos de idade, a partir do décimo ano de vigência do plano (PNE..., 2012, não paginado).

Se os avanços do PNE vão se consolidar nos marcos do próximo decênio, devem ocorrer investimentos na proficiência, uma vez que se esgotam os esforços do governo nos investimentos sociais de manutenção do fluxo positivo na escola.

#### **4.5 A avaliação externa defendida pelo PDE**

A avaliação é um item indispensável para as devidas reparações e distribuição das verbas destinadas à melhoria da qualidade de ensino, pois através do Ideb, o Inep se torna um órgão de grande relevância no escopo da regulação.

Do ponto de vista financeiro, os recursos básicos com que conta o PDE são aqueles constitutivos do FUNDEB, aos quais o MEC se propôs a adicionar, em 2007, 1 bilhão de reais, visando a atender prioritariamente os mil municípios com os mais baixos níveis de qualidade aferidos pelo IDEB (SAVIANI, 2009, p. 35).

O PNE traz no bojo do seu conteúdo as preocupações como a avaliação do ensino básico. O artigo 11 trata diretamente da base de dados e fundamenta a utilização do Ideb e outros indicadores de avaliação que possam dar resposta às estatísticas de qualidade de ensino.

Art. 11 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB será utilizado para avaliar a qualidade do ensino a partir dos dados de

rendimento escolar apurados pelo censo escolar da educação básica, combinados com os dados relativos ao desempenho dos estudantes apurados na avaliação nacional do rendimento escolar.

§1º O Ideb é calculado pelo [...] Inep, vinculado ao Ministério da Educação,

§2º O Inep empreenderá estudos para desenvolver outros indicadores de qualidade relativos ao corpo docente e à infra-estrutura das escolas de educação básica (BRASIL, 2013a, não paginado).

A avaliação regulacional se tornou necessária, visto que os projetos direcionados para a melhoria da qualidade do ensino tinham características de projeto de governo, mesmo apresentando características plurianuais.

Para Freitas (2012, p. 177)

Uma das razões para as avaliações nacionais é a possibilidade de que as informações por elas geradas possam subsidiar o planejamento educacional; o qual tem sua importância patenteada no dispositivo constitucional (BRASIL, 1998, art. 214), que estabelece o plano nacional de educação como objeto de lei e determina sua duração, seus objetivos, meios de que deve utilizar a prioridades a que deverá atender.

No contexto dos projetos plurianuais que já foram elaborados, esta foi a primeira experiência com o modelo de dados estatísticos com detalhamentos específicos. “Essa base estrutural infraestrutural será suficiente para assegurar o êxito do PDE na solução do problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica?” (SAVIANI, 2009, p. 35).

Outro aspecto que diz respeito à necessidade de implementação da avaliação estatística regulacional é a adesão voluntária que envolve todos os entes federados e é característica gerencial da *colaboração federativa*. Para Freitas (2012, p. 8):

A adesão – dita voluntária – essa escolha unilateral do governo federal foi estabelecida como condição para que os estados, Distrito Federal e municípios pudessem contar com a participação da União na *colaboração federativa*, mediante repasse de recursos financeiros e apoio técnico. Em outras palavras, o governo federal passou a adotar a estratégia de condicionamento para cumprir parcela de sua função supletiva na *colaboração federativa*. Para isso, instituiu também dois instrumentos de gerenciamento dos repasses articulados ao Ideb: o Plano de Ações Articuladas (PAR), para gerenciamento no âmbito das redes escolares; e o [...] PDE, para gerenciamento no âmbito das escolas.

A forte influência em todas as esferas gestacionais com vistas à competitividade e produtividade faz da avaliação do ensino uma espécie de *ranqueamento* para ver quem apresenta melhor índice.

Para Cabral Neto (2011, p. 273, grifo autor):

Há de considerar que essa sistemática de avaliação adotada pelo MEC está embasada em uma concepção gerencial, em que a lógica para se medir a qualidade da educação centra-se na eficácia do processo, com utilização de instrumentos padronizados e formulados tecnocraticamente sem considerar



as particularidades dos diversos contextos educacionais. Nesta concepção, a qualidade de ensino passa a ser medida por indicadores como: Taxa de retenção e de promoção, comparação internacional (*referindo-se ao Ideb e ao PISA*) dos resultados escolares, supervalorização da competitividade e da produtividade. A qualidade é vista numa ótica econômica, pragmática, gerencial e técnica em que a eficiência e eficácia convertem-se em valores prioritários.

Saviani (2009, p. 2) alerta para o perigo das intencionalidades do PDE:

Isto porque não estavam claros os mecanismos de controle, permanecendo a possibilidade de que as administrações municipais manipulassem os dados de modo que garantissem o recebimento dos recursos, apresentando estatísticas que mascarassem o desempenho efetivo em detrimento, portanto, da melhoria da qualidade.

Por outro lado, Martins (2001, p. 34) considera a eficácia dos testes padronizados, reiterando que:

Mesmo que se considere a realização de avaliação externa sobre os resultados obtidos pelas escolas um importante indicador para que os gestores dos sistemas de ensino possam corrigir problemas e reorientar decisões e percursos institucionais, as metodologias que desconsideram a diversidade cultural que permeia as redes de escolas não captam a efetiva dinâmica das unidades escolares, com base apenas nos resultados finais obtidos por testes padronizados.

Estabelecer parâmetros serve para orientar as ações na resolução de problemas. Na educação os países desenvolvidos apresentam um índice equivalente à nota 6,0 (seis), considerado pela OCDE um índice satisfatório. Quando o Brasil adotou o Ideb, estabeleceu a meta de atingir este índice até o ano 2021, visto que as notas serão divulgadas em 2022.

Os mais recentes resultados indicaram a média de 4,6 para as primeiras séries do Ensino Fundamental, 4,0 para as últimas séries do Ensino Fundamental e 3,6 para o Ensino Médio. Em 2005, apresentavam índices mais baixos: 3,8; 3,5 e 3,4, respectivamente. Em 2007, evoluíram para 4,2, 3,8 e 3,5. Os índices de 2009 atingiram metas acima do esperado pelo prognóstico do governo (PAZ, 2008).

Embora as recomendações dos planos para avaliação da educação básica fossem para observar e recomendar as ações educativas, o MEC mais tarde transformou o que seria avaliação em processo de acesso aos Institutos Federais de Ensino Superior (IFES), mantendo a mesma periodicidade.

Diante das polêmicas que vêm surgindo pela redução de investimentos na educação básica, o Ideb não tem favorecido ao governo. O método não tem correspondido às expectativas do governo federal, com visível insatisfação com os números que se apresentam no transcorrer dos anos que se seguiram após a criação dos índices.

#### 4.6 A política de expansão do sistema de avaliação

Os primeiros passos para a criação de um sistema de avaliação é, em primeira instância, o balanço político dos resultados e os fins a que se destinam esta avaliação. Tornar os dados estatísticos em política são facilidades que os governos em escala internacional têm utilizado de forma expansiva para justificar, controlar e desenvolver suas ações, visto que os governos de orientação neoliberal focalizam o ensino no escopo da internacionalização dos saberes.

Nesse contexto, a avaliação educacional pode servir, por um lado, como mecanismo de introdução da lógica do mercado, visando a maior competição e desempenho, além de reforçar valores como, individualismo, meritocracia e competência 'Catani, Oliveira e Dourados, 2002'. Assim, sobra pouco espaço para uma concepção de avaliação diagnóstica, democrática e emancipatória, voltada para o desenvolvimento escolar e para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico (LIBÂNEO et al., 2012, p. 263).

A internacionalização da educação tem sido motivo de discussões em encontros internacionais, educação focalizada no desenvolvimento econômico que caracteriza a força da "reestruturação produtiva" que emana da própria história do capitalismo contemporâneo. Neste modelo, a avaliação se esvai da realidade pura para as imposições numéricas. Parece que este consenso é defendido pela maioria dos pesquisadores da política educacional.

Como se observa, a determinação de critério de avaliação revela a posição, as crenças e a visão de mundo de quem as propõe. Os exames nacionais em vigor desde FHC enfatizam a medição do desempenho escolar por meio de testes padronizados, o que os vinculam a uma concepção objetivista de avaliação (LIBÂNEO et al., 2012, p. 264).

O corpo avaliativo da educação básica necessita de ações austeras no que diz respeito à composição dos resultados: trocar o "jeitinho" pela concisão da *práxis* para resultados que possam, de forma confiável, ter atributos reais capazes de ações transformadoras.

Uma avaliação voltada para a melhoria de todas as instituições requer, além de atuação competente de todos, a definição de uma base sólida de valores que, se fato, funcionem como norteadores das políticas públicas e de seus sistemas de avaliação (LEITE, 2008, p.60).

O modelo gerencial é condicionado pelos processos avaliativos e ações preventivas ou de controle, pois partem necessariamente de valores de resultados e os financiamentos geralmente são distribuídos pelos resultados positivos. Os governos tendem a ampliar as ações onde se consideram os resultados satisfatórios para o sistema.

Segundo Garcia (apud LEITE, 2008, p. 63)

Com o processo de democratização e com a implementação de uma administração gerencial, a Reforma do Estado vem abrindo espaço para uma demanda cada vez maior por avaliação das políticas públicas, originada, tanto da cúpula governamental, quanto da população, em que vem requerendo maior visibilidade e transparência nos atos do governo.

Essa demanda por avaliações, além de ter origem na cúpula do governo, envolve toda administração pública federal “deverá orientar os processos concretos de gestão e decisão, [...] representa compromisso perante o Poder Legislativo e deverá estar disponível para a sociedade” (LEITE, 2008, p. 63).

A implementação do Saeb foi a primeira experiência da educação nacional na implementação de testes padronizados com a implantação da Prova Brasil como medida em larga escala e com extensivo tempo. Os marcos constitucionais do complexo “medida-avaliação” - informação foram fixados em dois momentos distintos: no processo em que se estabeleceu uma nova ordem institucional no país, explicitada no texto da constituição promulgada em 5 de outubro de 1988 (FREITAS, D. N. T., 2007, p. 64).

Portanto, a política que se insere neste momento aponta não para a consolidação de um Sistema Nacional de Educação, mas para a implementação de políticas sistematizadas, em resposta a uma composição de unicidade na materialização de uma política nacional. Em termos metodológicos, há de se concluir que a política da educação do Brasil vive uma experiência promissora no campo da avaliação da educação, apesar da distribuição de renda desse setor.

Também, há de se observar que não permite um debate com profundidade fora do campo da luta pela manutenção dos serviços públicos como garantia da educação. Dos autores consultados neste processo, raros são os que não bebem na mesma fonte teórica, com plena discordância das políticas neoliberais, e penetram no âmago das discussões nacionais na manutenção, no caso, da educação pública de qualidade socialmente referenciada, laica, e com autonomia financeira. É provável que o avanço partilhado entre os integrantes da educação em sua totalidade dispõe do mesmo vigor de enfrentamento dos descasos que levam a educação ao estado em que se encontra.

Por fim, a política educacional em curso deve orientar para a concretização da democracia plena consolidada, regional e sustentável. E a avaliação da educação deve ser voltada para as análises das situações particulares, nos estados, municípios e unidades escolares, sem ingerência dos governos nos

Planos Plurianuais (PPPs) das unidades, respeitando a autonomia das gestões escolares com participação popular e cargos eletivos.

## 5 O IDEB NA AVALIAÇÃO EXTERNA E O MERCADO DE TRABALHO

Neste capítulo serão abordados os fatores condicionantes da produção dos conhecimentos educacionais, a operacionalização dos índices do Ideb na política da educação e suas relações com a funcionalidade da escola em face da avaliação da educação externa. Será mostrado, assim, o percurso dos recursos avaliativos atrelados a uma condição de dependência dos meios de produção, seja pela própria exigência legal da distribuição de recursos pela regulação, ou pelos determinantes sociais que afligem a escola pública.

Conseqüentemente, a mudança de valores atribuídos ao poder cognitivo em função da padronização do pensamento da mundialização dos conhecimentos.

Além disso, o desenvolvimento tecnológico, muito acelerado nestes últimos anos, exige novas formas de organização do trabalho, um maior investimento na formação dos trabalhadores e novos dispositivos de controle. Estas novas tecnologias exigem também o abandono de alguns dispositivos ligados ao *taylorismo* mais clássico, o que incita as empresas a criar métodos de gestão. Algumas tentaram escapar a esta exigência adotando o 'neotaylorismo', isto é o esforço de utilizar as possibilidades desta nova tecnologia no sentido de aprofundar o projeto *taylorista* (LIMA 1995).

Então, adaptar a escola ao apogeu produtivista significa avaliar uma nova prática dentro do pensamento pedagógico e das formas de avaliação internas, que serão então adaptadas ao modelo da Teoria de Resposta ao Item (TRI), modelo adotado nos testes padronizados aplicados nas escolas básicas do Saeb.

Considerando o argumento referido, resta saber se: o Ideb representa uma revolução na pedagogia da escola? Especialmente quando se trata da avaliação interna na escola, inserindo novos coeficientes no corpo pedagógico, na maneira de ensinar, novas formas de perguntar e a observação cognitiva voltada para o produtivismo latente e a busca pelo emprego.

### 5.1 O mercado de trabalho e a avaliação padrão

Certamente, foi no governo FHC que se iniciou grande parte das políticas neoconservadoras de intervenção internacional com mais impacto. Considera-se o governo Collor e Itamar Franco como assentamento dessas políticas. Destarte, foi no Governo Lula que se fortaleceram os acordos internacionais voltados especificamente para a política de desenvolvimento, com um agravante, a

preocupação pela manutenção do crescimento econômico. Assim, adota uma postura de governo liberal ofensiva e implementa o Plano de Aceleração Econômica (PAC), consolidando as medidas regulatórias, especialmente as que dizem respeito à reforma da educação.

O PAC se constitui numa perspectiva independente de política de governo para superar o suposto atraso econômico com base no aprofundamento do neoliberalismo, capitaneado por grupos corporativos do setor financeiro e principalmente do setor da construção civil que observam o desenvolvimento do ponto de vista físico e urbanista.

O PDE, Plano de Desenvolvimento da Educação, tem sido, desde sua implantação em abril de 2007, um plano de Estado, assim defendido com veemência pelo Ministro da Educação Fernando Haddad. O PDE (2007) ficou conhecido como o PAC da educação. Este se constitui como o quarto PPA que sucede os Planos Brasil em Ação (1996 a 1999), o segundo Plano Avança Brasil (2000 a 2003) e o Plano Brasil de Todos, finalizando com o PDE.

Afirma Libâneo et al. (2012, p. 192):

[...] Esse plano compõe o Plano Plurianual (PPA) 2008-2011. No PPA, previsto no art. 165 da Constituição Federal de 1988 e regulamentado pelo decreto nº 2.829, de 29 de outubro de 1998, são estabelecidas as medidas, gastos e objetivos a ser seguidos pelos governos num período de quatro anos. O PPA 2008-2011 foi sancionado pelo presidente da república por meio da Lei 11.653, de 7 de abril de 2008.

O PDE se comporta como grande financiador e com investimento na divulgação dos seus dados. Tem investido maciçamente na educação profissional como forma ideal, organiza-se sistematicamente em seis pilares para sua consolidação, observados a seguir por Haddad (2008, p. 8):

O PDE está sustentado em seis pilares: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social – que são desdobramentos conseqüentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro. O PDE busca, de uma perspectiva sistêmica, dar consequência, em regime de colaboração, às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo – local, regional ou nacional.

Os objetivos do PDE foram assentados em quatro eixos, apontados como alternativa para a educação em todos os níveis, colocados no “*Programa Compromisso Todos pela Educação*”, assim explicitados por Libâneo et al. (2012, p. 194, grifo do autor):

**Educação Básica** – tendo como objetivo prioritário a melhoria da qualidade da educação básica pública medida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb, enfrentando os problemas de rendimento, frequência e permanência do aluno na escola, a partir da mobilização social em torno do **Programa Compromisso Todos pela Educação**. Inclui ações visando a melhoria da gestão escolar, da qualidade do ensino e do fluxo escolar, valorização e qualificação de professores e profissionais da educação, inclusão digital e apoio ao aluno e a escola;

**Alfabetização e educação continuada** – tendo como objetivo reduzir a taxa de analfabetismo e o número absoluto de analfabetos, com foco nos jovens e adultos de 15 anos ou mais, com prioridade para os municípios que apresentam taxa de analfabetismo superior a 35%. **O Programa Brasil Alfabetizado** tem por meta atender 1,5 milhão de analfabetos por ano, assegurando a oportunidade de continuidade dos estudos para jovens e adultos acima de 5 anos de idade egressos das turmas de alfabetização de adultos;

**Ensino Profissional e tecnológico** – com objetivo principal de ampliar a rede de ensino profissional e tecnológico do país, de modo que todos os municípios tenham pelo menos, uma escola oferecendo educação profissional. A expansão da oferta da educação profissional. A expansão da oferta da educação profissional e tecnológica se dará prioritariamente em cidades-polo, respeitando as vocações econômicas locais e regionais e reforçando a articulação da escola pública, em especial o ensino médio e a educação de jovens e adultos, com a educação profissional em todas as modalidades e níveis;

**Ensino Superior** - com o objetivo de ampliar e democratizar o acesso ao ensino superior no país por meio da ampliação das vagas nas instituições federais de ensino superior e da oferta de bolsas do [...] **ProUni**, articulado ao financiamento estudantil(Fies). Com a ação de apoio à **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais** (Reuni), as universidades apresentarão planos de expansão da oferta para atender à meta de dobrar o número de alunos nas Instituições Federais de Ensino (Ifes) no Brasil em dez anos. O **ProUni** será ampliado, oferecendo cem mil novas bolsas por ano e permitindo o financiamento de 100% das bolsas parciais do ProUni por meio do Fies. Com a implementação do PDE, os recursos alocados pelo governo federal à educação sofrerão um acréscimo nas despesas discricionárias de cerca de 150% até 2011 em relação a 2007, saltando de 9 bilhões (2007) para 22,5 bilhões (2011). A união aplicará, em educação, no período do PPA, cerca de 26,8% das receitas oriundas de impostos, representando aproximadamente 35,7 bilhões a mais do que o mínimo constitucional exigido.

Há também 17 ações no PDE de impactos na educação, com mudanças nas diversas mediações pedagógicas e administrativas que podem ser assim observadas por Saviani (2007, p. 233):

No que se refere aos níveis escolares, a educação básica está contemplada com 17 ações, sendo 12 em caráter global e cinco específicas aos níveis de ensino. Entre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica situam-se: o 'FUNDEB', o 'Plano de Metas do PDE-IDEB', duas ações dirigidas à questão docente ('Piso do Magistério' e 'Formação'), complementadas pelos programas de apoio, 'Transporte Escolar', 'Luz para Todos', 'Saúde nas Escolas', 'Guias de tecnologias' 'Censo pela Internet', 'Mais educação', 'Coleção Educadores' e 'Inclusão Digital'.

Saviani (2009), comparando o PNE 2001 com o PDE, observa que este último reproduz muitas ações do PNE e não se constitui um plano, e sim um conjunto de ações que, embora presentes no PNE, não se articulam organicamente com ele. Essas inúmeras ações podem levar o MEC a perder o foco do PDE, que é melhorar a qualidade do ensino. Todavia, segundo esse autor, o PDE tem de positivo três programas que buscam enfrentar o problema qualitativo da educação básica: **O IDEB, a Provinha Brasil e o Piso do Magistério**, os quais serão abordados na sequência.

Convém observar que o PDE se refere a um pilar importante no escopo do desenvolvimento das ações do Plano, a *visão sistêmica da educação*. Então, urge apresentar um sistema de avaliação bem elaborado e mais politizado que possa corresponder às exigências não só pela reforma.

No Brasil, entre os mecanismos de avaliação e controle decorrentes da Reforma do Estado, podem se relacionar, no âmbito da educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Sistema de Avaliação de Ensino Básico (Saeb) e o Exame Nacional de Cursos, para o ensino superior. (LEITE, 2008, p. 68).

Para Saviani (2009, p. 22), esse item é um princípio lógico de grande enfoque dentro do PDE, analisado inclusive como *enfoque sistêmico*, que repete o termo diversas vezes na sua obra: (*PDE - Análise crítica da política do MEC publicada em 2009*). O Autor refere-se a sua obra anterior:

Ao tratar das razões, princípios e programas do PDE, o MEC acabou por estabelecer uma aproximação da noção de sistema como “enfoque sistêmico”. No entanto, não podemos perder de vista que a organização dos sistemas nacionais de ensino antecede historicamente em mais de um século ao advento do chamado enfoque sistêmico. Portanto, trata-se de coisas distintas. O enfoque sistêmico é um conceito epistemológico que está se referindo a uma determinada maneira de analisar os fenômenos, mais especificamente o método estrutural-funcionalista. Portanto, quando aplicado à educação, o referido enfoque diz respeito a um dos possíveis modos de analisar o fenômeno educativo. Em contrapartida, a noção de sistema educacional tem caráter ontológico, pois se refere ao modo como o próprio fenômeno educativo é (ou deve ser) organizado.

O fenômeno da Avaliação regulatória é tipificada pela natureza baseada em modelos internacionais e nunca revela a realidade da educação. Observa-se que os índices existentes do Saeb, pela sua natureza amostral, não correspondem à realidade concreta dos dados com detalhamento e o PDE concretiza novos eixos de avaliação como o Ideb e *Provinha Brasil*, com preocupações mais abrangentes.

Libâneo et al. (2012) apresentam um quadro comparativo que mostra a diferença entre o Saeb, sistema avaliativo mais consolidado na educação pela sua história, e a *Prova Brasil*, que é um elemento de base de cálculo do IDEB,



recomendado pelo PDE para coletar dados com detalhamento da vida social do estudante.

## 5.2 Prova Brasil e Saeb: semelhanças e diferenças

Nos testes aplicados nas escolas em nível nacional, é possível verificar uma distinção entre a Prova Brasil e o Saeb, essas semelhanças e diferenças acabam ficando confusas, e grande parte dos sujeitos envolvidos no sistema não conseguem compreender até que ponto a avaliação é amostral ou abrangente. No quadro abaixo é possível verificar as situações que se assemelham. Apontadas por Libâneo et al. (2012):

Quadro 1 - Prova Brasil e Saeb, semelhanças e diferenças

PROVA BRASIL	SAEB
A prova foi criada em 2005	A primeira aplicação ocorreu em 1990
Sua primeira edição foi em 2005, e em 2007 houve nova aplicação	É aplicado de dois em dois anos. A última edição foi em 2005. Em 2007 houve nova prova.
A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua portuguesa (foco em leitura) e matemática (foco na resolução de problemas)	Alunos fazem prova de Língua portuguesa (foco em leitura) e matemática (foco na resolução de problemas)
Avalia apenas estudantes do ensino fundamental, de 4ª a 8ª série (atual 5º e 9º).	Avalia estudantes de 4ª e 8ª série (atual 5º e 9º) do Ensino Fundamental e também estudantes do 3º ano do Ensino Médio
A prova Brasil avalia as escolas públicas localizadas em área urbana.	Avalia alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbanas e rurais.
A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos na série, devem fazer a prova.	A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participam da prova
Por ser universal, expande o alcance dos resultados oferecidos pelo Saeb. Como resultados, fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.	Por ser amostral, oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação
Aplicação em 2007: 5 a 20 de novembro	Aplicação em 2007: 5 a 20 de novembro
Parte das escolas que participarem da Prova Brasil ajudará a construir também os resultados do Saeb, por meio do recorte amostral	Todos do Saeb e Prova Brasil farão uma única prova

Fonte: Libâneo et al. (2012)

Assim, em relação aos diversos instrumentos criados para aferir com mais detalhamento os diferentes níveis da educação de modo escalonado, Libâneo et al. (2012) fazem uma análise comparativa com um interessante contexto de cada sistematização. Consecutivamente, serão comentados ao longo da discussão cada instrumento e suas intervenções e implicações na avaliação da educação: O Saeb, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), Prova Brasil e Provinha Brasil, na citação a seguir explicitam a funcionalidade de cada uma.

1. **Saeb** - Criado em 1988, é Desenvolvido pelo [...] INEP, em sua Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). Coleta dados sobre alunos, professores, diretores de escola pública e privada em todo o Brasil. Desde 1990 é aplicado, a cada dois anos, a alunos da 4ª(5ºano) e da 8ª série (9ºano) do ensino fundamental e da 3ª(4ºano) nas disciplinas de Língua portuguesa(foco leitura) e Matemática(foco:resolução de problemas).

2. **Enem** - É aplicado a concluintes do ensino médio com o objetivo de aferir índices de desempenho escolar e utilizá-los na reestruturação dos currículos desse nível de ensino. Desde sua criação, pretendeu ser um dos instrumentos de acesso a vagas em cursos de graduação em instituições do ensino superior.

3. **Encceja** - Tem como objetivo avaliar habilidades e competências de jovens e adultos que não frequentaram a escola na idade própria. Alcançando pontuação mínima nas provas é possível obter a certificação da etapa.

4. **Prova Brasil** – Junto com o Saeb é aplicada no 5º e no 9º ano e na 3º ano do ensino médio. Também é desenvolvida pelo INEP.

5. **Provinha Brasil** – É aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental. Este outro tipo de avaliação diagnóstica, surgida como uma das metas do [...] PDE, tem a intenção de oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecido às crianças (LIBÂNEO et al., 2012, p. 268).

Para divulgar as médias das avaliações acima, os municípios, estados e Distrito Federal (DF), o PDE conta com um veículo que se encarrega de informar o administrativo, facilitando a divulgação das ações entre os gestores.

Desta forma, uma avaliação sobre o envolvimento dos entes federados e o sucesso nos avanços dos processos avaliativos também se articulam nas dimensões das ações. Duarte e Santos (2012, p. 87) comentam que: “Por meio do [...] PAR, são realizados contratos-programas entre o MEC e as entidades federadas para cumprimento das metas previstas para o IDEB. Com essa sistemática”.

As ações articuladas são de natureza de gestão de informação e divulgação dos dados que estão contemplados no PDE com a seguinte formulação:

Para auxiliar na elaboração do PAR, o Ministério da Educação criou um novo sistema, o [Sistema de Monitoramento Execução e Controle] (Simec)<sup>9</sup> – Módulo PAR Plano de Metas -, integrado aos sistemas que já possuía, e que pode ser acessado de qualquer computador conectado à internet, representando uma importante evolução tecnológica, com agilidade e transparência nos processos de elaboração, análise e apresentação de resultados dos PAR. Com metas claras, passíveis de acompanhamento público e controle social, o MEC pode assim disponibilizar, para consulta pública, os relatórios dos Planos de Ações Articuladas elaborados pelos estados e municípios que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2013b, não paginado).

As ações, segundo o documento oficial, não ferem a autonomia dos municípios, mas funcionam como um observatório de controle de medidas de transparência gestacional de cada município que consolida entre as partes, celebrada por “adesão”.

### 5.3 Os desdobramentos da prática de avaliação do SAEB

A abordagem mostra os aspectos históricos desde o surgimento do Saeb com o desdobramento dos parâmetros da política de amostragem estatística, tendo em vista que o projeto ultrapassa as fronteiras do Estado com a intervenção internacional escalonada e projeta passo a passo todos os trâmites do poder legislativo para se consolidar juridicamente na base legal. Estas ações que mais tarde darão o *feedback* ao Saeb podem ser visíveis ainda no governo FHC, que deu os primeiros passos na sistematização da avaliação da educação universalizada com foco em resultados finais.

Assim afirma McCowan e Gentili (2003, p. 39):

O controle centralizado do governo federal em avaliações implementações, como Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos (Provão), focaliza o produto final, e não o processo educativo, bem nos moldes do controle de qualidade realizado pelas empresas no final da linha de produção. Essa forma de avaliação serve para destacar alguns efeitos especiais, pelos quais o MEC tem grande interesse, como a classificação dos Estados quanto a educação básica e a competição entre as universidades.

---

<sup>9</sup> De natureza administrativa e necessita de cadastramento e vínculo para consulta. Cf. SISTEMA DE MONITORAMENTO EXECUÇÃO E CONTROLE. **Acesso à informação**. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 2013.

Dessa maneira, a qualidade do ensino como garante a Constituição Federal, o Ensino Fundamental gratuito “com padrão de qualidade”<sup>10</sup>, faz emergir uma pergunta: o que vence no embate qualitativo *versus* quantitativo? Sabe-se quando se trata de atribuição numérica, como é o caso do Ideb, prevalece o quantitativo.

Na análise utilizada pelo governo na aplicação da avaliação do sistema pelo Saeb, analisam-se quantitativamente em todos os casos. Avalia-se o perfil dos gestores públicos, avaliam-se as instituições públicas, os docentes, e, com o mesmo rigor, o perfil dos discentes. Portanto, um quadro comparativo de ações desses segmentos avaliados serve de referências nas conclusões. “Além de medir o desempenho escolar, o Saeb coleta informações para caracterização dos alunos, professores e diretores, bem como das condições físicas e equipamentos das escolas” (SOUSA, 2002, p. 30).

Entretanto, há necessidade de se compreender a que se destinam os números, Já que se trata de se obterem dados quantitativos para análise do qualitativo, são dados que precisam ser politizados nas mesas de debates da classe dos educadores para que isto torne concreta e mais imediata as ações de ordem administrativa.

O ato de avaliar, na educação, deve ser um ato consciente e indispensável, acima de tudo com responsabilidade social e com interesses voltados para a qualidade do ensino. O controle por parte do governo poderá gerar resultados direcionados e a causa pode não ser abraçada pela classe de professores, e isto fica na atmosfera de mera concorrência entre gestores profissionais.

A avaliação tem sido assumida, nos planos e propostas governamentais, como um mecanismo capaz de promover a melhoria da qualidade, e conduzida sob o pressuposto de dar visibilidade e controle público aos produtos ou resultados educacionais, estimulando-se a competição, ao disponibilizar aos usuários elementos para escolha dos serviços ou pressão sobre as instituições ofertantes (SOUSA, 2001, p. 92).

O Brasil está no grupo de países que se submetem às jornadas avaliativas no âmbito restrito a todas as unidades possíveis de serem avaliadas e

---

<sup>10</sup> Cf. Art. 206, inciso VII, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

avança da medida amostral para a avaliação que assume o papel de análise de cada célula representativa da educação.

Portaria n. 931, de 21 de março de 2005, instituiu o Saeb, agora composto por dois processos avaliativos: [Avaliação Nacional da Educação Básica] (ANEB), que manteve os objetivos, características e procedimentos do Saeb (1990-2004); e a [Avaliação Nacional do Rendimento Escolar] (ANRESC), que se propõe a avaliar a qualidade do ensino de cada escola (FREITAS, D. N. T., 2007, p. 160).

O Saeb tem um contexto histórico de importante porte para a história da avaliação, interessante de ser relatado, posto que o Saeb nasce do Saep, para avaliar o Projeto Nordeste, isto por suposição do Banco Mundial, já com recomendação para o viés regulatório. Freitas, D. N. T. (2007) apresenta um quadro comparativo entre os sucessivos governos e analisa as medidas aplicadas na avaliação da educação, iniciativas consideradas importantes para a constituição do modelo atual do Ideb, e também contempladas no PNE.

#### **5.4 Iniciativas de controle da avaliação educação básica centralizada**

Várias iniciativas no sentido de encontrar um modelo de avaliação que constituísse melhor o modelo econômico globalizado, e foram testados vários modelos ao longo do tempo nos governos sequenciados. O quadro abaixo mostra a trajetória em tentar centralizar a avaliação e unificar os resultados. Descritos no quadro 2:

Quadro 2 – Caminhos percorridos pela avaliação externa

<b>Governo José Sarney (15/03/1985 a 1/10/1990)</b>	<b>Governo Collor (15/03/1990 a 1/10/1992)</b>	<b>Governo Itamar Franco (1/10/1992 a 1/1/1995)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiência de avaliação ensaiada em 1987-1988, mediante convênio Inep/MEC e fundação Carlos Chagas, em estudos que envolveram 10, 20 e 39 cidades brasileiras.</li> <li>- Delineamento de uma proposta de um Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (SAEP) visando responder a demanda do Banco Mundial concernentes ao desenvolvimento de uma sistemática de avaliação para o Projeto Nordeste – segmento Educação (VI Acordo MEC/Bird)</li> <li>- Adaptação do projeto com vista a estendê-lo a todo o país, por solicitação de autoridades do MEC.</li> <li>- Aplicação-piloto do instrumental do SAEP no Paraná e Rio Grande do Norte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alocação de recursos via Projeto BRA/86)002 –SENEB – PNUD</li> <li>- Constituição de equipes estaduais. Realização do primeiro ciclo de avaliação nacional do Saep.</li> <li>- Deslocamento do programa de SENEB para o INEP e mudança da denominação de Saep para Saeb, no início de 1992.</li> <li>- Discussão com especialistas da área sobre aspectos metodológicos da configuração de um sistema de medida e avaliação da educação básica, por ocasião do Seminário Nacional sobre Medidas Educacionais de 1992.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização do segundo ciclo de avaliação, em 1993.</li> <li>- Inclusão de agentes procedentes especialmente de universidades federais das áreas de gestão escolar, docência e currículo para contribuir na reformulação dos instrumentos do Saeb (docentes e pesquisadores da USP, Universidade de Campinas (Unicamp), Universidade Federal de Goiás (UFGO), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) além de especialistas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), e técnicos de Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) e Secretarias Estaduais de Educação (SEC/CE, SEC/MG, SEC/PR)</li> <li>- Criação formal do Saeb.</li> </ul>

Fonte: Freitas, D. N. T. (2007)

No quadro 2 é possível ver que a criação do SAEP já respondia uma demanda dos órgãos multilaterais e de nível nacional com uma base instrumental que se aplica até os dias atuais: a formação de uma densa equipe para dar conta da demanda e com isso a criação do Saeb para avaliação em larga escala.

Freitas, D. N. T. (2007, p. 85) refere-se, ainda, ao contexto da história do SAEB desde sua primeira manifestação pela Medida Provisória, que deu base legal para legitimar a sua existência. A autora afirma que: “A eficácia da medida provisória 661/94 foi assegurada com a sua reedição, sem alteração, sob o n. 711, de 17 de novembro de 1994 (Brasil, 2000c). Somente nesse momento o MEC pode tomar medidas com vistas a fundar em base legal o Saeb”.

Na pressa de resolver, politicamente, os problemas de distribuição de financiamento e definir que a avaliação se tornasse uma prática na educação básica, o governo instituiu mecanismos, por meio da LDB-9394/96, cuja elaboração ainda estava em curso. Nesse sentido, diz Freitas, D. N. T. (2007, p. 83)

[...]: sem esperar pela finalização da elaboração da LDB o executivo atuou diretamente no sentido de fazer com que a avaliação e a informação se revestissem de caráter normativo no país, e o fez atuando por meio de medidas provisórias por iniciativas de cunho político-administrativo, entre as quais se destacou a formulação do Plano Decenal de Educação para Todos, 1993-2003 (Brasil, 1994a), [...] Essa iniciativa antecedeu as medidas provisórias do Executivo que culminaria na Lei n. 9.131/95.

Assim, o próprio metabolismo dos novos paradigmas foram se incorporando à educação, foram tomando corpo na avaliação educacional do Saeb. Contudo, com o compromisso de cumprimento de metas, isso criou demandas na estrutura do MEC, com a exigência de mais resultados na educação do país e a necessidade de visibilidade pública.

Para Freitas, D. N. T. (2007, p. 85)

A criação do Saeb foi fundamentada em razões acordadas no Plano Decenal de Educação para Todos, na necessidade de monitoramento para a eficácia das políticas, na importância de organizá-lo de forma sistêmica e de tornar de domínio público os conhecimentos e informações gerados na demanda de adequada institucionalização da experiência do MEC em processos avaliativos, na manifestação favorável da Comissão Especial instituída pelo Decreto de 8 de novembro de 1994.

Criou-se o Saeb, cuja tarefa era aferir os níveis de desenvolvimento alcançados nos esboços já existentes. Um rascunho prévio foi necessário para a implementação de um pavimento inicial sistematizado que pudesse assentar o fenômeno da avaliação de forma menos complexa para divulgação. Segundo Freitas: “Com as medidas provisórias o Executivo abriu caminho para criar e

regulamentar o Saeb, que desde 1990 estava em operação” (FREITAS, D. N. T., 2007, p. 84).

O Saeb foi, enfim, criado formalmente a partir de 27 de dezembro de 1994, o que não significa afirmar que passou a ser o único meio de se realizarem avaliações no sistema educacional. O corpo da avaliação do Saeb se sistematizou com algumas modificações necessárias ao longo do tempo.

[...] desde a sua criação, o SAEB sofreu diversas alterações que redundaram, de um lado, em aprimoramento (metodológicos, técnico, tecnológico e operacional) e de outro, em ajuste à lógica que prevalecente no governo da educação durante os mandatos de FHC (FREITAS, D. N. T., 2007, p. 109).

## 5.5 Exame Nacional do Ensino Médio e seus objetivos

Na sua criação em 1998, o Enem tinha como objetivo avaliar os alunos concludentes do Ensino Médio em escala nacional, a fim de observar o desempenho específico em Língua Portuguesa e Matemática.

Para Libâneo et al. (2012, p. 268):

As avaliações nacionais mencionadas pautam-se por critérios qualitativos, praticamente desconsiderando o modelo de avaliação que leva em conta fatores sociais, culturais e econômicos. No entanto, a crítica das avaliações de sistema, dos currículos, do desempenho profissional de professores ou rendimento escolar dos alunos. Na verdade considera-se insuficiente apenas a avaliação de aspectos quantitativos.

Então, nesse aspecto, a avaliação deveria considerar variáveis que poderiam dar sentido ao indivíduo na sua totalidade, na sua relação com o meio.

Para Libâneo et al. (2012, p. 269)

As diretrizes e parâmetros para a avaliação educacional externa e/ou interna às instituições de educação básica não induzem nem apóiam um processo de autoavaliação da escola, o qual leve em conta dimensões mais amplas, tais como condições de oferta do ensino, ambiente educativo, prática pedagógica e avaliação, processo de ensino-aprendizagem, gestão escolar democrática, organização do trabalho escolar, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, espaço físico escolar e acesso, permanência e sucesso na escola.

Nesses aspectos, o Enem se insere em mais um esforço governamental de reforço à política de mundialização da educação e há uma transferência de responsabilidade do Estado para a família e para o jovem concludente do ensino médio.

Para Sousa (2002, p. 34):

Dentre as iniciativas da avaliação do MEC, tem-se o Exame Nacional do Ensino Médio, com uma especificidade a ser observada: se apresenta como



um exame em que o aluno é que decide sobre a conveniência de participar, após conclusão do ensino médio, sob a promessa de que ‘seu futuro passa por aqui’, frase utilizada em um material informativo do exame, divulgado pelo INEP. [...] fica evidenciada a visão individualizada com que é tratado o processo educacional, sendo atribuída, ao aluno, individualmente, a responsabilidade pelas eventuais competências que o exame vier a demonstrar.

Convém observar que o Enem se caracteriza como o final de uma etapa e deve conter todo o percurso dos métodos avaliativos que o estudante se submeteu na vida escolar básica. Nesse momento, verificam-se grandes falhas do sistema avaliativo, pois este deveria resolver as deficiências no processo, e não compor estatística prescrita para mais tarde somar-se mais um “indivíduo” vítima de um processo das estatísticas do analfabetismo funcional.

A superação está na condição dos sujeitos que chegam à escola, na classe social que este nasce, e é provável que deva prevalecer nesta até a sua morte.

Mesmo admitindo as diferenças sociais entre as crianças que chegam à escola elementar, sua função seria a de reduzir as diferenças devido à origem familiar, profissional, de classe social, até que elas desapareçam, realizando, assim, o ideal de unificar, no seio de uma cultura comum, aquilo que a política divide (CUNHA, 1980, p. 12).

O ensino básico tem sido foco de estudo de muitos pesquisadores, com um grau de intencionalidade de grande valia para resolver tais problemas. Porém, não causa muitos impactos na direção da transformação de uma sociedade com principio de igualdade sucumbido. Dessa forma, admite-se no máximo o discurso social-liberal, que incorpora a ideia de equidade como condição de classe. As recomendações dos estudiosos vão ao encontro da resolução das questões, inicialmente, no âmbito social enquanto a escola se nutriu de um ideal de preparação dos indivíduos para o trabalho no que prevalece o ideal de

[...] trabalhadores *altamente qualificados*, que agora disputam juntamente com os anteriormente desempregados os escassos – e cada vez mais raros – empregos disponíveis. [...] É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 27, grifo do autor).

A reforma do Ensino Médio no século XX criou expectativas para o século XXI, com a política centrada nas recomendações de organismos multilaterais. Para isso, deveria apontar que rumo os estudantes secundaristas deveriam seguir.

Além dos documentos da [Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe] (CEPAL) e do [Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe] (PREAL), merece destaque o papel da

UNESCO. nesse processo, sobretudo do “Relatório da Comissão Internacional” para o Século XXI, por especialistas convocados por ela, sob a coordenação de Jaques Delors. Esse relatório se constitui num documento fundamental para compreendermos as reformas educacionais em curso em diversos países, tendo em vista que o mesmo apresenta as principais tensões e desafios a serem resolvidos neste século [...] O relatório propôs um novo conceito de educação: Educação ao longo de toda a vida e recomendou que fossem explorados outros espaços educativos (meio de comunicação, cultura lazer, família, trabalho) para a constituição de uma sociedade educativa e ao mesmo tempo aprendente. Essa educação seria alcançada a partir de quatro premissas básicas: Aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (CARDOZO, 2009, p.107, grifo da autora).

Então, precisa-se de um método avaliativo que possa observar tais critérios citados. O Enem entra em detalhes nesses recortes recomendados pelo relatório, que estão bem evidentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Dentre essas medidas, duas foram efetivadas no governo de Fernando Henrique Cardoso: a elaboração e aplicação do [...] ENEM e a elaboração e distribuição para as escolas dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (CARDOZO, 2009, p. 122).

Desta forma, o Enem perdeu o seu sentido de investigação da qualidade do ensino público. Este agora agrega valores intrínsecos à profissionalização dos sujeitos que “aderem” ao sistema.

Ressalta-se, ainda, que apesar do deslocamento do foco do debate sobre a qualidade do ensino do âmbito político-público para o âmbito técnico-individual, dos tipos de amostras e provas de um sistema de avaliação cujo indicador nuclear é o rendimento do aluno, os resultados das avaliações do [...] ENEM, do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e do Saeb evidenciam *deficits* na aprendizagem dos alunos do Ensino Médio (CARDOZO, 2009, p. 123).

No início da sistematização do Enem, revelam-se grandes preocupações de ordem técnica para resolver os “*déficits*”. Não mais se trata de um estudante do Ensino Fundamental; os alunos já dispõem de uma autonomia física e intelectual relativa, e isto revela uma escola com preocupações ainda centradas no ensino.

Entretanto, melhorar o desempenho é antes de tudo mudar o foco para a aprendizagem; quem não aprende, não sabe! Entram nesse debate outros fatores de ordem prática que envolve este tão importante processo, como a qualificação e a valorização financeira efetiva dos educadores e educadoras, dos trabalhadores e trabalhadoras da escola, um espaço físico adequado para a composição da qualidade do trabalho a ser realizado, por fim financiamento público em ordem proximal de 10% do PIB como recomenda o PNE.

Pode se observar também que o Enem é um instrumento de avaliação completo do ponto de vista técnico, que consegue analisar as referências no âmbito das competências adquiridas; porém, com a condição de fazer análise individual dos participantes. A partir deste as autoridades poderiam corrigir falhas muito visíveis de ordem prática em curto prazo dentro do Ensino Médio.

No Enem, por exemplo, os resultados revelam que o desempenho dos alunos nos anos de 2005 e 2006 foram considerados insuficientes e regulares, ou seja, que o ensino médio não está conseguindo desenvolver a contento as competências da parte objetiva e de redação desejadas e indicadas pela matriz de competências do Enem, que foram elaboradas com base na LDB nº 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e na Matriz de referência para o Saeb.

*O documento básico do Enem estabelece que o desempenho do aluno seja avaliado em duas partes (objetiva e redação), cada uma valendo 100 pontos, de acordo com as seguintes faixas de desempenho: *insuficiente a regular* para nota de 0 a 40 pontos; *regular a bom*, notas entre 40 a 70 e *bom a excelente*, de 70 a 100 pontos (CARDOZO, 2009, p. 202, grifo da autora).*

Os indicadores de qualidade, que têm sido alvo de debates e as adequações do Enem o levaram a assumir então o posto de indicador de acesso às IES (IFES, algumas IEES, universidades privadas ou através do ProUni, ou meia-bolsa), com muitas contradições e problemas. É essa a realidade que o estudante secundarista vive no momento atual para sua caminhada profissional, em que a sua carreira nem sempre é a que planejou.

## **5.6 Vinculação do Enem ao acesso às universidades federais**

O Enem inicialmente era aplicado sem obrigatoriedade, e ao longo do tempo foi se expandindo. O exame mudou sua funcionalidade avaliativa com a adesão das IFES, como meio alternativo de acesso ao nível superior. Freitas, D. N. T. (2007) faz uma análise na gênese desse processo de implantação: o número de Instituições de Ensino Superior que utilizou o Enem em seus processos seletivos no período de 1998 a 2002 (quadro 3):

Quadro 3 – Adesão IFES no processo seletivo através Enem

<b>Ano</b>	<b>TOTAL</b>	<b>PÚBLICAS</b>	<b>PRIVADAS</b>
1998	4	1	3
1999	93	11	82
2000	183	18	165
2001	248	36	212
2002	338	44	294

Fonte: Freitas, D. N. T. (2007)

Os testes se enquadram na busca seletiva dos sujeitos numa concorrência fomentada por meios de comunicação de massa que levam a juventude a acreditar numa concorrência abstrata. Não há vagas no mercado de trabalho para todos, mas as ofertas de vagas obedecem uma nota de corte no sentido de se preencherem as vagas. Acontece de o indivíduo se inscrever para o curso de Medicina e acabar fazendo o Curso de Direito. Segundo Sousa (2002, p. 34) “[...] onde o aluno é que decide sobre a conveniência de participar, após conclusão do ensino médio, sob a promessa de que ‘seu futuro passa por aqui’ frase utilizada em um material informativo do exame, divulgado pelo Inep”.

O Enem, no cenário atual hoje, obedece a critério universal com base na TRI. Até 2008, o Enem era um questionário de 68 questões simples, cuja finalidade era analisar a aprendizagem dos alunos no final do curso do Ensino Médio. Neste cenário de universalização do ensino as IES assumem a demanda de acesso, o que fez crescer a procura pelas inscrições, justificando o fato de o Enem, hoje, representar a única forma de acesso às Universidades Públicas Federais.

A TRI é um complexo sistema de cálculo, com um nível alto de abstração de cálculos de desvio padrão, que torna difícil a compreensão da lógica a que o Enem está submetido nos cálculos das questões.

Neste exame, busca - se aferir as competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes ao fim da escolaridade básica. Esta aferição é realizada por meio de uma redação e de provas objetivas que avaliam quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Neste documento, pretende-se explicar como é o procedimento de cálculo das notas dos participantes do Enem (BRASIL, 2011, p. 1).

Não cabe aqui explicar o método, pois apresenta um nível de complexidade que necessitaria de um profundo estudo analítico. Mas precisa ser discutida a origem desses cálculos e esclarecer que se trata de algo desconhecido pelos sujeitos que a eles estão submetidos.

A TRI muda o foco de análise da prova como um todo para a análise de cada item. A TRI é um conjunto de modelos matemáticos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência (habilidade) do aluno (variável latente, não observável) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens. Quanto maior a proficiência do aluno, maior a probabilidade de ele acertar o item [...] Uma das propriedades importantes da TRI é o fato dos parâmetros dos itens e as proficiências dos indivíduos serem invariantes. Tanto os parâmetros dos itens obtidos de grupos diferentes de alunos testados quanto os parâmetros de proficiência baseados em grupos diferentes de itens são invariantes, exceto pela escolha de origem e escala (KLEIN, 2003, p. 127).

Então, entende-se que o indivíduo que tem o mesmo nível de acerto pode ter um percentual diferente no final da nota pela proficiência e sobre a redação. O Inep explica em nota técnica que:

A avaliação da redação é realizada de forma holística, por dois corretores independentes, tendo como base essas cinco competências. Para cada competência, o corretor precisa atribuir uma pontuação que varia de 0 a 1000. Depois, somam-se as notas atribuídas nas cinco competências e divide-se por cinco, obtendo-se a média. O resultado é a nota do primeiro corretor. O mesmo procedimento é realizado para obter a nota do segundo corretor. A nota final é a média aritmética das duas notas obtidas. No caso de discrepância igual ou maior a 300 pontos entre as notas atribuídas pelos dois corretores, haverá outra correção por um professor supervisor. Essa terceira nota é a que prevalecerá. A terceira correção configura -se como um recurso de ofício (BRASIL, 2011, p. 2).

Assim, o Enem se comporta de forma dúbia em sua complexidade, um instrumento de avaliação com múltiplas utilidades. De um lado, como suporte funcional que serve para direcionar os sujeitos para as IES, ou como condicionante para resolver as demandas do Reuni. Também serve como métrica para o ProUni. De outro lado, é um instrumento de disputa de proficiências com variáveis matemáticas complexas, multifacetadas, que não correspondem à realidade concreta dos sujeitos submetidos, e sim a realidade de mercado de trabalho.

Trata-se, portanto, de uma medida de resultado final, interpretada em uma perspectiva individualizada, desconsiderando as condições do sistema de ensino que, sem dúvida, induzem a produção de 'competências' ou 'incompetências' nos alunos (SOUSA, 2002, p. 35).

Portanto, nessas condições, a política do Enem foi idealizada pelo MEC. Agora é assunto das redes sociais, da mesa de jantar, das rodas de conversas que envolvem todos os segmentos da sociedade, de todas as classes sociais.

## **5.7 O Exame nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos – ENCCEJA**

O Encceja foi criado pelo MEC com a responsabilidade de aplicação pelo INEP, na modalidade de Exame Nacional cuja intermitência é anual.

Em 2001, foi realizada a primeira edição do Encceja, pensada inicialmente para os brasileiros que vivem no exterior, a partir de 2002, foi ampliado à livre adesão dos Estados e Municípios do Brasil que quisessem aplicar o novo exame a seus alunos da Educação de Jovens e Adultos (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2013, não paginado).

Na categoria de exame, o Encceja certifica através de adesão voluntária qualquer brasileiro que se inscreva e realize as provas, no site oficial.

Segundo o Inep:

Em 2006 houve 86.845 inscritos, saltando para 317.152 em 2007 e chegando a 826.269 em 2008. Frente às novas necessidades e demandas que vêm surgindo desde a sua criação, em 2002, até os dias de hoje, o Encceja sofreu as seguintes modificações na sua aplicação em 2006:

- Adequação da Matriz de Competências e Habilidades com 45 habilidades para uma tabela com 30 Descritores de Competências e Habilidades, buscando estreitar as relações de consistência e coerência entre os descritores da Matriz e o instrumento de avaliação e, também, atender às mudanças na sistemática de aplicação do Exame;
- Introdução da Teoria da Resposta ao Item e de uma escala correspondente no processo de correção dos itens das provas e proficiência na correção da redação (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2013, não paginado).

A partir de 2009, o recurso do exame é somente aplicado para certificação do Ensino Fundamental, mas brasileiros que residem no exterior podem se inscrever para obter a certificação para o Ensino Médio. Isto porque qualquer cidadão pode se inscrever no Enem e, uma vez que atinja a pontuação pela média aplicada na TRI, receberá do MEC a certificação do Ensino Médio, sem necessariamente ter frequentado escola alguma.

## **5.8 A Prova Brasil é padrão de ensino básico para o Ideb**

A *Prova Brasil*, também conhecida como Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc), é um instrumento de apoio para aferir proficiência em Língua Portuguesa e Matemática em cada unidade escolar com a finalidade de compor o cálculo do Ideb e é aplicada juntamente com o SAEB. Nesse sentido, trabalha com escalas aplicadas no Ensino Médio e no Ensino Fundamental que

variam de 0 a 12 para cada disciplina que entra no composto da média de proficiência. Nos primeiros testes de abrangência, já se mostrava em bom número:

Prova Brasil é uma avaliação de rendimento escolar aplicada a alunos de escolas públicas. Compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e foi desenvolvida e realizada pelo [...] INEP/MEC. De acordo com informações obtidas no INEP sua primeira aplicação ocorreu em novembro de 2005 e foi realizada em 5.387 municípios de todas as unidades da Federação, avaliando 3.392.880 alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, distribuídos em 125.852 turmas de 40.962 escolas públicas urbanas com mais de 30 alunos matriculados na série avaliada. Foram aplicadas provas de Língua Portuguesa (com foco em leitura) e Matemática. É importante destacar que, além das provas, os alunos responderam a um questionário que coletou informações sobre seu contexto social, econômico e cultural. Foram utilizadas as informações sobre o perfil socioeconômico de estudantes obtidas na base relativa às provas de matemática, aplicadas aos alunos de quarta série (FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS, 2010, p. 54-55).

A *Prova Brasil* é um instrumento de poder regulatório de grande impacto devido a sua magnitude universal, aplicado nas cidades e em salas de aula com mais de 20 alunos. Seu objetivo, para além do que diz o Saeb, é dizer com precisão onde ocorrem as falhas da gestão. Assim:

A concepção da avaliação regulatória não é nova no cenário educativo. As estruturas de poder e a concepção de educação dentro de projetos autoritários produziram uma forte cultura nesse sentido, que permeia a educação familiar e escolar (CUNHA, 2010, p. 51).

Dessa forma, tornou-se uma realidade na vida das escolas, nas capitais principalmente, com maior interesse dos gestores das escolas para que aconteça e obtenha sucesso, pois este vai ser o meio que o MEC terá para avaliar a proficiência dos alunos de cada unidade escolar.

Mais recentemente o Ministério de Educação expandiu a avaliação de desempenho do sistema educacional, com a Prova Brasil, aplicada a todos os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, integrando essa prova ao Saeb. Com isso avançou-se na construção de um indicador — Ideb, partir de 2007, que integra o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações nacionais. Essas médias referem-se ao desempenho no Saeb para os Estados e na Prova Brasil para os Municípios. É possível dispor de um valor do Indicador para o país como um todo, cada Estado, Município e Escola (GATTI, 2009, p. 12).

O governo federal precisa tornar mais expansivo todo o processo da avaliação, e com isso levar até o campo essa modalidade, que por enquanto só tem suas referências no Saeb (amostral), visto que o Ideb tem sua dada importância para as ações financiadas.

A estratégia de relacionamento com os municípios é gerencial, estabelecendo uma relação direta com governadores e prefeitos. Segundo Amaury Patrick Gremaud, diretor de Avaliação da Educação Básica do INEP: 'O objetivo é usar o sistema de avaliação para *prestar conta à sociedade*, introduzir a transparência e comprometer as pessoas de um modo geral em busca da melhoria da qualidade de ensino' (Seminário

realizado em Salvador, em julho de 2007). Araújo (2007, p. 4) tem outra posição (FEITAS, L. C., 2007 p. 967).

Então a *Prova Brasil* representa um quantitativo que singulariza os valores das cidades. Os valores do campo, por serem de natureza amostral pelo SAEB, podem conter margem de erros. Nesse sentido, deve haver maior clareza nas amostragens, visto que existem no país regiões de difícil acesso, que representam um grande percentual da população do campo.

### 5.9 A Provinha Brasil ajuste da Educação Infantil

Mediante tantas medidas avaliativas, as professoras (diz-se assim pela predominância do gênero) da alfabetização viram-se avistadas pelo produto do seu trabalho. Agora seus depoimentos são de grande relevância e suas tarefas discutidas no campo pedagógico e nas pesquisas. Parece uma mudança de conceito em uma parte da avaliação da educação básica, que Saviani considera como importante juntamente com o Ideb.

As professoras de 4ª série estão surpresas pelo fato de a pobreza ter chegado até elas sem saber as disciplinas escolares. Têm razão de estar surpresas. Antes, os mais pobres eram expulsos mais cedo da escola, portanto não chegavam à quarta série. Essa surpresa é, ao mesmo tempo, um elemento de denúncia da precariedade com que eles percorrem o sistema educacional. Pusemos a pobreza na escola e não sabemos como ensiná-la. Nenhum processo de avaliação externo resolverá isso. A solução equivocada tem sido liberar o fluxo e deixar de reprovar para esconder o fracasso. Não que a reprovação tivesse sentido, mas pelo que foi substituída? (FREITAS, L. C., 2007, p. 979).

Com efeito, essa realidade significa uma mudança no foco do problema do analfabetismo, é uma realidade à qual nem sempre foi dada a devida importância. O que geralmente acontece é observar o problema quando os alunos já estão cursando os anos mais avançados. O que é de relevante importância, a ser considerado antes de tudo, é o contexto sociocultural em que estas crianças se encontram, a sua convivência familiar, no bairro, com vizinhos, entre outros que inevitavelmente influenciam a evolução do indivíduo na sua primeira fase de vida.

A Provinha Brasil expressa a redução do educacional ao campo estritamente técnico-pedagógico, rompendo os vínculos com as questões sociais e culturais presentes na vida escolar. Sobre essa redução opera-se outra, pois as questões da prova tratam de apenas uma parte das habilidades selecionadas como indispensável ao processo de alfabetização, conforme informação existente no kit Provinha Brasil (BRASIL, 2009, p.11-12).



Ademais, a Provinha Brasil apresenta-se nesse primeiro momento como uma avaliação técnico-pedagógica que pode gerar um interesse nas dimensões das respostas, as quais podem gerar prejuízos na produção dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento do indivíduo numa dimensão holística.

As provas standartizadas não realizam uma avaliação da aprendizagem, elas aferem o desempenho nas habilidades previamente selecionadas como fundamentais para a leitura e escrita, por meio de um teste objetivo. Os estreitos e rígidos limites do exame delimitam as habilidades que serão verificadas. Entre os cinco eixos considerados imprescindíveis para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento no documento citado-apropriação do sistema de escrita; leitura, compreensão e valorização da cultura escrita; desenvolvimento da oralidade-, apenas os dois primeiros são efetivamente incorporado a *Provinha* (ESTEBAN, 2012, p. 578, grifo do autor).

Esta seria uma forma de condicionar os discentes alfabetizando-os a um contexto que fará parte da vida de estudante dos primeiros anos de vida até o ensino superior, ou até a pós-graduação; é a lógica da produtividade em ação. O contexto do exame focaliza mais uma vez, como os demais exames, Prova Brasil, Enem e Encceja, a tipificação de *pergunta-resposta* que se encerra em uma média de concorrência individualizada.

As vertentes críticas ajudam-nos a compreender a articulação da *Provinha Brasil* com a produção de resultados que diferenciam, para hierarquizar: contextos, processos, resultados e sujeitos. Essa é uma nova versão de procedimento que pouco tem contribuído para o aprofundamento da dimensão democrática da escola (ESTEBAN, 2012, p. 580).

Parece que o governo, através do MEC, tenta reduzir tal problema de prestação de contas, que se aprofunda na cobrança de resultados, sendo esta política extensiva a toda a educação. Seria o caso de perceber as condições objetivas da escola na sua totalidade, verificando passo a passo as condições que estão sendo dadas para a objetivação da prática educativa das crianças.

Uma segunda constatação é de que, se a realização de diagnóstico é um saudável princípio para ajustar o ensino às necessidades dos alunos, a aplicação e o levantamento do rendimento dos aprendizes, com base na *Provinha Brasil*, não têm o poder miraculoso de mudar a cultura escolar historicamente construída, que nunca se voltou ao tratamento da heterogeneidade na sala de aula. Noutras palavras, não podemos querer garantir o direito à alfabetização efetiva e de qualidade apenas nos aprimorando na aplicação de exames diagnósticos. Sem políticas de formação continuada, de melhoria das condições de trabalho dos alfabetizadores e sem definição clara de bases curriculares, o discurso do respeito à diversidade, que marca e diferencia a organização escolar em ciclos, permanece um belo discurso a produzir distorções ideológicas que mascaram a realidade (MORAIS, 2012, p. 568, grifo do autor).

As ponderações citadas por Morais (2012) reportam as pautas das justas reivindicações da categoria, que se tornaram tão necessárias e que o governo

reconheceu implementando a Lei Piso Salarial da categoria. Mas não é somente o salário que está em pauta nas reivindicações; as condições materiais para a realização do grande projeto da alfabetização no país, **Programa Brasil Alfabetizado**, implica antes de tudo um empenho de todo os segmentos da educação, sejam políticos ou pedagógicos, para se alfabetizar na idade certa. No aspecto qualificação dos professores, é necessário um empenho no que se refere à solidificação dos conhecimentos de um sujeito que é protagonista desta fase, associado a um justo piso salarial garantido por lei, que possa garantir o sustento da sua família.

Nesse sentido, Moraes (2012, p. 569) faz algumas recomendações:

Recomendamos que os professores sejam, ao lado dos gestores, definitivamente incluídos em todas as etapas de aplicação e de análise dos resultados da *Provinha* e que, com ajuda de coordenadores pedagógicos e gestores, possam dispor de mecanismos efetivos para planejar e realizar um ensino que considere as necessidades dos aprendizes. Interpretamos que, assim observou Oliveira (2010), a não realização desse ensino ajustado, infelizmente, seria uma marca da grande maioria das redes públicas que, atualmente, tem o ensino de alfabetização organizado em ciclos, que tem como princípio o respeito à diversidade dos ritmos de aprendizagem dos educandos, constitui não só questão de coerência pedagógica, mas também de responsabilidade política.

Portanto, parece que há recomendações de uma proposta de organização coletiva, no sentido de alcançar os resultados nessas condições adversas. E qualquer falha nessa etapa do ensino é bem provável que não haja recurso para a sua recuperação nos processos futuros.

## 5.10 O Fluxo escolar no olhar do Educacenso

O fluxo escolar compreendido como um fator de relevância na composição do Ideb é levantado juntamente com a Prova Brasil, na modalidade de Censo Escolar da Educação Básica.

O Censo Escolar é uma pesquisa que tem por objetivo fazer um amplo levantamento sobre as escolas de educação básica no País, coordenado pelo Inep, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios. É o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro sobre as diferentes etapas e modalidades de ensino da Educação Básica e da Educação Profissional (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013b, p. 2).

O Censo tem sua base legal garantida pela constituição, por diversas leis e decretos, que evoluíram segundo as necessidades de adaptações das escolas, com as novas informações:

- BRASIL. Constituição Federal de 1988, artigo 208, § 3º.

Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996.

- Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997, que transforma o Inep em autarquia. Alterada pela Lei nº 10.269, de 29 de agosto de 2001, que altera a denominação do órgão em Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).
- Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundeb e regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.
- Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
- Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008, que dispõe sobre o Censo Anual da Educação.
- Portaria nº 316, de 4 de abril de 2007, que trata das atribuições e dos responsáveis pelas informações prestadas ao Censo Escolar.
- Portaria nº 264, de 26 de março de 2007, que estabelece a data de referência das informações declaradas ao Censo Escolar da Educação Básica. Inep.
- Portaria (Inep) nº 235, de 4 de agosto de 2011, que trata do controle de qualidade do Censo Escola (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013b, p. 2-3).

O Inep dispõe de um número de responsabilidades atribuídas inerentes a operacionalização do próprio órgão e para a escola para fins de coleta dos dados do Censo Escolar nas diversas esferas das escolas públicas, pois dispõe de formulário na Internet, onde são preenchidas as informações para compor os dados estatísticos do Ideb e Saeb. Da mesma forma, aponta as responsabilidades das escolas no preenchimento dos dados da unidade.

### **5.11 As responsabilidades do INEP**

- Coordenar e organizar o sistema de informações estatísticas educacionais;
- Promover o constante aperfeiçoamento dos procedimentos metodológicos e operacionais adotados, de modo a promover maior descentralização e agilidade do processo;
- Dar publicidade sobre o período de realização do Censo, ressaltando a importância da participação de todas as escolas públicas e privadas do Brasil;
- Prestar cooperação técnica aos órgãos e unidades envolvidas na consecução do Censo Escolar e dos levantamentos especiais, sempre que necessário;

- Garantir a utilização de procedimentos censitários precisos e transparentes para a produção de estatísticas de qualidade;
- Assegurar o sigilo e a proteção de dados pessoais apurados no Censo, proibindo sua utilização para fins estranhos aos previstos na legislação educacional aplicável, conforme o art. 6º do Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008;
- Notificar as instituições de ensino que se omitiram de responder ao Censo;
- Subsidiar os órgãos de fiscalização, a exemplo dos Tribunais de Contas e da Controladoria Geral da União, mediante o fornecimento de dados educacionais atualizados e a instauração/apuração de procedimentos e denúncias sobre eventuais irregularidades ocorridas durante o processo censitário;
- Divulgar as estatísticas de forma clara e acessível aos usuários e a todos os estudiosos e interessados nas questões educacionais;
- Controlar a qualidade das informações declaradas, por meio de consistências estatísticas que permitem identificar, por exemplo, a duplicidade de matrículas nas diferentes redes de ensino
- Capacitar os agentes das 27 Unidades da Federação envolvidos com a coleta do Censo Escolar (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013b, p. 6).

Na política do PDE, há um conjunto de ações que são consideradas como ações de controle da qualidade do ensino, muito embora as preocupações estejam restritas nos números dos meios estatísticos e divulgar esses dados através do PAR. Há um item que garante também a promoção do constante aperfeiçoamento dos procedimentos metodológicos e operacionais adotados é uma realidade que não se vê nas escolas, também não se observa a cooperação técnica prometida no documento.

## **5.12 São apontadas como responsabilidades da escola**

- As escolas devem preencher e atualizar anualmente as informações constantes em cada um dos quatro cadastros do sistema Educacenso;
- As escolas e, conseqüentemente, os gestores das suas respectivas redes de ensino são responsáveis pela exatidão dos dados declarados e pela guarda dos documentos administrativos e pedagógicos que comprovem a matrícula e a frequência do aluno na escola.
- As escolas, o Distrito Federal, os Estados e os municípios devem conferir os dados preliminares do Censo, publicados no Diário Oficial da União, e proceder às devidas correções, dentro dos prazos legais, no sistema Educacenso;
- Os Estados, o Distrito Federal e os municípios devem auxiliar as escolas que não possuem acesso à internet no preenchimento das informações;
- Os Estados e o Distrito Federal devem capacitar os técnicos das secretarias municipais, das regionais de ensino e das escolas para o preenchimento do sistema Educacenso;

- Os Estados, o Distrito Federal e os municípios devem acompanhar e supervisionar toda a execução do processo censitário nas escolas de suas redes de ensino, zelando pela qualidade das informações e pelo cumprimento dos prazos e das normas estabelecidos pelo Inep.
- Os Estados, o Distrito Federal e os municípios devem garantir a atuação dos Conselhos do Fundeb nessas esferas, na supervisão e na fiscalização do Censo Escolar, de acordo com o art. 24, § 9º da Lei nº 11.494/2007.
- Zelar para que não haja duplicidade de matrículas incorretas na rede de ensino, acessando o Módulo de Confirmação de Matrícula no sistema Educacenso, conforme determina a Portaria Inep nº 235, de 4 de agosto de 2011 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013b, p. 7-9).

Quando se trata das responsabilidades das escolas há uma cobrança muito grande por parte dos gestores das secretarias e dos órgãos controladores da política do Ideb. A ideia inicial era o controle do fluxo o que permanece como política de elevação dos índices, o grande desafio será resolver a segunda parte que trata da proficiência, uma vez que esta teria impacto na redução do número de analfabetos funcionais do futuro.

Assim, os derivados dos recursos são conferidos por aluno, o que faz o número de matrícula ser associado ao número de alunos que frequentam a escola e estes dados são de inteira responsabilidade da gestão. O Programa Compromisso Todos pela Educação inclui ações visando à melhoria da gestão escolar, da qualidade do ensino e do fluxo escolar (LIBÂNEO et al., 2012). Portanto, faz parte do primeiro eixo do PDE.

Há um esforço de todas as instâncias do governo no sentido de diminuir a reprovação e a evasão, sem prejuízos para a qualidade da educação, visto que isto pode gerar um refluxo nos números do Ideb em todos os níveis. Considerar que a escola pode resolver o problema da reprovação pela não proficiência seria cometer outro erro porque os discentes, ao realizar a Provinha Brasil ou Prova Brasil, ou até mesmo o Enem, não teriam sucesso mesmo nas competências exigidas nas provas.

Ao longo do tempo, o Brasil tem levantado situações sobre a reprovação e evasão na escola pública. E, ainda é um problema para a educação, tendo em vista que o próprio PDE vem tecendo ações no sentido de eliminar o problema. Assim: “De cada 1.000 brasileiros que têm condições de receber instrução elementar, 513 não se inscrevem nas escolas, 110 se matriculam, 79 ficam no primeiro ano, 54 vão um pouco além, somente 30 obtêm a instrução elementar” (OLIVEIRA, 1999).

Os números distam pouco mais de uma década do nosso tempo atual. Hoje o país vive uma situação mais confortável em relação a décadas anteriores, visto que há uma cobrança dos órgãos financiadores internacionais na aplicação de políticas de controle de evasão e reprovação.

O SIEd, conforme esclarece Wolyneec (1999), consiste num sistema computacional, implementado a partir de 1995, que reúne em uma base de dados única 'todas as informações relevantes para o sistema educacional', para que as ações dos governos (federal, estadual, municipal) e dos gestores escolares sejam 'baseadas em fatos, dados, indicadores' traduzindo 'uma mudança de cultura' na área educacional. [...] A organização do sistema nacional de informação, abarcando o sistema nacional de avaliação, foi discutida em eventos promovidos pelo MEC, que propiciaram a interlocução com agentes estrangeiros (FREITAS, D. N. T., 2007, p. 118).

Entram os pressupostos básicos da formação para atender os novos paradigmas, visto que a política da educação, com a flexibilização dos meios de produção, buscou atender aos interesses do capital com a mundialização dos saberes educacionais.

No período de 1988-2002, esforços e recursos públicos foram canalizados para a montagem do complexo de regulação que conjugou 'medida-avaliação-informação', com base no pressuposto de seu potencial para induzir a reforma de gestão da educação básica – identificada, no ingresso dos anos de 1990, como um dos desafios para se alcançarem equidade, qualidade e eficiência na educação brasileira (FREITAS, D. N. T., 2007, p. 118).

*A descentralização e a municipalização foram passos que favoreceram este processo, o que faz da avaliação um pretexto para inovações tecnológicas baseadas nos novos paradigmas. O estado-executor passa a dar vez ao estado-avaliador. Nessa condição, os números estatísticos representam a força motriz dos processos das políticas públicas voltadas para a educação.*

Estas informações do “Censo Escolar” servem de base para a **formulação de políticas públicas** a partir de **diagnósticos** feitos por meio da análise de indicadores, “Ideb, Saeb” e para a

[...] distribuição de recursos públicos (alimentação e transporte escolar, distribuição de livros, uniformes, implantação de bibliotecas, instalação de equipamentos de tecnologia da informação (TI), energia elétrica, água potável, Dinheiro Direto na Escola, Fundeb, entre outros). Os dados também são utilizados por outros ministérios, por organismos internacionais, como a Unesco, OCDE e o Unicef, por pesquisadores, estudantes, órgãos de controle, legislativo, judiciário e sociedade em geral (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013a, p. 2).

A escola, neste contexto, está sem o poder de decisão e com uma relativa autonomia da produção dos seus conhecimentos. Além de dados gerais sobre a

**escola** (infraestrutura, equipamentos, instalações, etc), são coletados dados específicos sobre cada **aluno**, sobre cada **professor** e sobre cada **turma** (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013a).

Isto significa que o governo e os órgãos internacionais operam em uma perspectiva de controle da educação por unidades representativas e isto já foi bem articulado na base legal das ações administrativas e distribuição de recursos. Nesse sentido, com o Saeb na base legal houve um envolvimento maior dos setores privados no campo da avaliação estatística.

Todavia, a reversão dessa tendência fez-se particularmente visível, no período posterior a 1994, com a opção governamental pela terceirização de parte das atividades do Saeb e do Enem – o que recomendara desde início o Banco Mundial (BONAMINO, 2002).

E, segundo Freitas, D. N. T. (2007, p. 124), “com a redução da audição e do envolvimento do setor público, dos diretamente interessados e da sociedade organizada”.

### **5.13 O IDEB na política educacional como produto final de desempenho**

O ato de avaliar é um ato indispensável em qualquer relação humana, avalia-se a condição do dia, sabe-se dizer se está bom ou ruim em diversos aspectos, avalia-se um sapato na hora da compra, avalia-se uma comida na hora de degustar, enfim, essa avaliação é espontânea sem prejuízo de emitir nenhum valor numérico. Mas aferir através de uma escala determinados valores que estão em questão já é algo que requer normas para se atribuir a estes valores, que podem ser um valor numérico.

Segundo Belloni (2003, p. 14):

Avaliar é uma ação corriqueira e espontânea realizada por qualquer indivíduo acerca de qualquer atividade humana, é, assim, um instrumento fundamental para conhecer, compreender, aperfeiçoar e orientar as ações de indivíduos ou grupos. É uma forma de olhar o passado e o presente sempre com vistas no futuro.

Então, a operacionalização da educação acontece com vistas no futuro, especialmente no escopo do gerencialismo científico proposto pelo controle de qualidade na eficiência.

A adoção desse mecanismo de gerencialismo tem como finalidade melhorar a qualidade do ensino que a escola oferece. Para tanto, o PDE-Escola, coerente com o entendimento, elege alguns requisitos: a) suas ações devem ser localizadas na aprendizagem e no sucesso do aluno b) o

dirigente escolar deve liderar todo o processo da elaboração e implementação do PDE; c) para que as ações tenham sucesso, todas as pessoas nela envolvidas devem estar comprometidas com o processo (CABRAL NETO, 2009).

A partir deste entendimento, adequar a escola ao modelo gerencial que garante a intervenção estatal através do mecanismo da avaliação compete aos setores envolvidos. Compete, ainda, a condução dos processos para a base legal do governo e das entidades interessadas nos resultados. Dois princípios podem ser entendidos nesse embate: o projeto de Estado e o projeto de Governo. Os interesses da sociedade civil sempre se viram envoltos na luta para se tornarem direitos.

Weber (1982, p. 287):

[...] que toda dominação provém da força do dominador. 'O líder carismático ganha e mantém a autoridade exclusivamente povoando sua força na vida'. O profeta precisa ter suas profecias realizadas e o senhor de guerra precisa realizar seus feitos heróicos. Da mesma forma, as camadas privilegiadas precisam usar a força para usufruírem os benefícios políticos, sociais e econômicos em detrimento das camadas não privilegiadas (dominadas). Mas, os heróicos e as camadas privilegiadas aspiram não precisar usar todo o momento a força: pretendem transformar a dominação em direito. Isso é conseguido ou, pelo menos, tentado, pela imposição da disciplina.

Então, se o Estado é o mantenedor da força do direito e a educação se formaliza como direito inalienável, é necessário, antes de tudo, se reparar *pari passu* as leis e normas que conduzem a educação. O poder Legal, ou estrutural, pode ser caracterizado pela sustentação das leis e normas, mas para ter o respaldo é necessária a chancela do Estado, especialmente no modelo capitalista em que prevalece o estado de democracia.

Por que são tão questionados os números do Ideb? Devido ao percurso das engrenagens que fazem parte desse índice. Percebe-se que há um problema envolvido por inúmeros outros que se entrelaçam na mesma direção. Tornar a escola pública visível e resolver parte dos problemas que a envolvem é uma tarefa política que envolve todos os segmentos. Quanto às de ordem técnicas, precisam-se entender fórmulas complexas, no caso:

IDEB  $N_{ji}$   $P_{ji}$ ; =  $j_i$

[...] em que, **i** = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar; **N<sub>ji</sub>** = **média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática**, padronizada para um indicador entre **0** e **10**, **dos alunos da unidade j**, obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino; **P<sub>ji</sub>** = **indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j** (ALAGOAS, 2013, não paginado, grifo nosso).



A complexidade da fórmula dificulta os gestores na compreensão do aumento ou baixa do índice, quando o fluxo se estabiliza. A meta 6 do índice requer esforços na questão resposta ao item. Este, por sua vez, está inserido em outra lógica matemática complexa. Isto dificulta o grau de concorrência na proficiência.

Qual é a força legal que o Ideb acumula? Talvez a resposta esteja na força que ele representa para cada ente federado que concorre pelos melhores índices como se fosse uma medalha, a ponto de expor nas fachadas de *outdoor* com os índices conquistados. A sociedade que vive na órbita desta escola não compreende sequer quais esforços estão envolvidos naqueles números. Podem até dizer, que não matriculam seus filhos naquela escola, mas não sabem responder quais são os fatores causadores dos baixos números.

O Ideb é um modelo de avaliação dos mais completos experimentados em nossa educação, visto na perspectiva operacional, sem a política de regulação gerencial em foco, pode funcionar como espectro avaliativo na perspectiva da gestão operacional de prevenção dos fatores causadores do fluxo negativo e da manutenção da educação de qualidade.

Em outra perspectiva, o Ideb enfrenta a política do fluxo, que é uma discussão que ultrapassa os muros da escola. É eminentemente um problema que envolve, em primeiro plano, a esfera social do aluno, pois este só abandona a escola se esta não corresponder às suas expectativas regionais objetivamente. Na perspectiva de uma educação universal do modelo neoliberal em curso, o indivíduo não consegue observar o seu projeto de vida no meio que está inserido, seja na sociedade de consumo ou escola.

Em entrevista, Miskalo (Instituto Airton Sena) diz:

O aumento do Ideb não está diretamente vinculado à aprendizagem. As crianças são mais aprovadas não exatamente porque sabem ou se desenvolveram mais, mas porque o sistema começa a garantir um fluxo escolar melhor. Essa é a avaliação da coordenadora da área de Educação Formal do Instituto Airton Sena, Inês Miskalo, a respeito dos resultados do Ideb 2011, divulgados (14/08/13) pelo Ministério da Educação (AQUISTAPACE, 2012, não paginado).

O fluxo é um índice que na fórmula geral do Ideb é multiplicado pela proficiência, e a alteração das políticas sociais dos índices alteram o produto final. Não deve ser analisado como um erro, mas o qualitativo interfere no quantitativo, com a seguinte ponderação: não se deve atrelar a matrícula do aluno à obrigação da presença na escola. A escola deve oferecer condições de frequência-aprendizagem.

Miskalo (Instituto Airton Sena) diz:

Segundo ela, para poder dizer que o país avançou na qualidade da educação, seria necessário elevar os índices de aprendizagem medidos pela Prova Brasil e pelo Saeb, o que ainda não ocorre de forma satisfatória. Inês avalia que o aumento do Ideb deve-se às melhores taxas de aprovação dos estudantes. 'O fluxo escolar pode estar melhorando, mas não necessariamente com bom desempenho', pondera (AQUISTAPACE, 2012, não paginado).

A avaliação pautada em compostos matemáticos e interlocuções linguísticas da língua vernácula não opera a capacidade para elaborar e compreender textos e ideias, não avalia o espectro cognitivo para proficiência. Em outras palavras, não respeita suas tradições, tampouco os aspectos regionais da língua, tendo em vista a dimensão territorial do país, com culturas regionais e dimensões continentais bem demarcados por traços diferenciados.

Então, não haverá índice que possa representar a dimensão holística do estudante. Os testes padronizados analisam parcialmente e colocam em risco os saberes e práticas regionais. Mesmo que se defenda uma área comum de conhecimentos produzidos na escola, manter esses aspectos é importante para a unidade regional e, por fim, os interesses nacionais democráticos.

## 6 A REIFICAÇÃO NO CENÁRIO DO IDEB EM SÃO LUÍS

Neste capítulo consiste na abordagem metodológica na pesquisa de campo a qual tem por objetivos transparecer a face que retrata a política do Ideb, dentro do interior das Unidades de Ensino Básico pesquisadas, para isto, será contextualizado o que se considera o foco sociológico que envolve os sujeitos aqui relacionados.

Primeiro, a concepção do Ideb, que ficou no olhar da sociedade, com a missão de reduzir o problema do analfabetismo e ao mesmo tempo funcionar como indicador de qualidade da educação básica acabou se tornando um indicador quantitativo de educação e as estreitas ligações desses índices com organismos multilaterais, como BM, Bird, Cepal no *Accountability*.

### 6.1 Observações sobre o município de São Luís: aspectos históricos e geográficos

Fundada oficialmente em setembro de 1612, São Luis é uma grande Ilha (figura 1) formada por quatro municípios: São José de Ribamar, Raposa, Paço do Lumiar e o município de São Luís, Colonizada por portugueses, mas inicialmente francesa. Os franceses aqui chegaram para fundar a França Equinocial, no Forte São Luís, dando nome mais tarde à cidade, em homenagem ao Rei Luis XIII, ainda menino.

Figura 1 – Mapa de São Luís



Fonte: Praias... (2011)

São Luís do Maranhão, foi também chamada de *Upao-açu*, terra cercada de água, assim conhecida pela construção linguística do idioma indígena Tupy Guarany, terra honrosa de muitos mitos, e histórias mirabolantes, herança de uma miscigenação heterogênea de várias culturas, terra de poetas, ladeiras, casarões coloniais, características que não podem se perder, pois expressam nossa cultura, nossa história contada nos becos estreitos com ruas calçadas de pedra de *cantarias*.

Entretanto, o Maranhão, atualmente vive uma realidade diferenciada do conjunto dos outros estados da nação brasileira, eivada de muitas contradições sociais, sendo caracterizadas dentre as capitais brasileiras, pelo elevado índice de pobreza.

Geograficamente, São Luís está localizada, entre as baías de São Marcos e São José de Ribamar, possui um imenso litoral, apresentando um clima tropical úmido, capital do estado do Maranhão, com pouco mais de um milhão de habitantes (dados do último censo), com um PIB de 9.340.944, é o 29º entre os 100 maiores municípios do país (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2011).

Na educação básica São Luis dispõe mais de 200 unidades escolares do Ensino Fundamental, administrada pela Secretaria Municipal de Educação (Semed), unidades estas conhecidas pela sigla UEB, Unidades de Ensinos Básicos,

espalhados pelos arredores dos bairros e zona rural da cidade. O Ensino Médio é administrado pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão.

A história da educação do Maranhão enfrenta contradições sociais e econômicas com contrastes visíveis, nos seus arredores pelas péssimas condições sociais das suas populosas favelas.

Assim, mostra um alto índice de analfabetismo, apesar de possuir em seu território um número razoável de escolas públicas de ensino básico, mas apresenta baixo Ideb.

## 6.2 O Ideb de São Luís

No ano de 2011, o município apresentou, segundo o Inep, um Ideb de 4,3, nos anos iniciais, resultado obtido do produto das notas da proficiência 4,69 e do fluxo, média encontrada no Educacenso de 0,91. Pelas análises do Inep, o município não apresentou crescimento nos índices referentes ao Ensino Fundamental, ficando 7% abaixo do esperado pelas metas do PDE, que era de 4,6 a média projetada (PORTAL DO IDEB, 2014).

Nesse sentido, observa-se o Ideb, informado pelo Inep e a média esperada pelo governo federal na aplicação das metas. Assim, apresenta uma variação semelhante às capitais do nordeste (quadro 4).

Quadro 4 - O Ideb do município em etapas observadas e projetadas

Ideb observado: 4ª série / 5º ano								
2005	2007	2009	2011					
3.6	4.0	4.3	4.2					
Metas projetadas								
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Inicial	2.9	3.0	3.3	3.7	4.1	4.3	4.6	4.9
Ideb observado: 8ª série / 9º ano								
2005	2007	2009	2011					
2.9	3,5	2,1	3,9					
Metas projetadas								
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Inical	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8

Fonte: Portal do Ideb (2014)

Convém retomar o anterior II, desta última parte, onde se observa como são ordenados os números do Ideb e como são orientados de forma que a avaliação siga uma ordem crescente nas estatísticas. Os números do Ideb foram construídos pela Prova Brasil e Censo Escolar, aplicado na rede Municipal de Ensino a cada biênio.

### **6.3 Os docentes e o envolvimento com a produção do número do Ideb**

Neste momento, em que o debate sobre o Ideb no Brasil vai ganhando relevo, parece adequado olhar para os docentes da rede municipal, que são, em princípio, os agentes centrais na construção desses números.

Porém, o que transparece, neste momento, é a preocupação dos governos em estampar nos *autdors* as cifras numéricas das escolas que obtiveram sucesso na aplicação dos testes padronizados. Nesse sentido, o que há de mais perceptível é governo, com base neoliberal em formar trabalhadores para o mercado.

Assim fala Libâneo, Oliveira e Toschi (2010, p. 159):

A modernização educativa e a qualidade do ensino, nos anos 1990, assumiram conotação distinta ao se vincularem à proposta neoconservadora que inclui a qualidade da formação do trabalhador como exigência do mercado competitivo em época de globalização econômica. O novo discurso da universalização e da qualidade, de certa forma impõe limites ao discurso da universalização, da ampliação quantitativa do ensino, pois traz ao debate o tema da eficiência, excluindo os ineficientes, e adota o critério da competência.

A ideologia pregada pelo Estado dos números do Ideb mostra uma disputa entre as escolas, com a intenção de causar boa impressão nas comunidades circunvizinhas e esse número virou motivação em busca de uma formação competitiva, para a comunidade correr e enfrentar imensas filas com o propósito de realizar a matrícula nas escolas de maiores índices.

Motivados pelo fetichismo dos números do Ideb associado à ideia da melhor formação dos seus filhos, também movido pela crise econômica que se arrasta a partir dos anos 1980, foram essas principais causas que impulsionaram as famílias brasileiras a buscarem como principal alternativa a escola pública.

Assim confirma Libâneo, Oliveira e Toschi (2010, p. 171) sobre a crise:

A partir de meados de 1980, com a crise econômica internacional e o desemprego estrutural que levaram ao arrocho salarial, a classe média, pressionada pelo custo de vida, buscou retirar do orçamento familiar o gasto

com mensalidades escolares e foi à procura de escola pública. A inadimplência cresceu nas escolas particulares e a nova ofensiva apresentou-se: a idéia do público não estatal. Público passou a ser entendido como tudo o que se faz na sociedade e nela interfere. Nessa perspectiva haveria o público estatal e o público privado, definindo a gratuidade do ensino apenas em estabelecimentos oficiais, como assegura o art. 206 da Constituição Federal de 1988.

A partir desse entendimento, houve uma crescente demanda no investimento público oficial, em face da migração acelerada da classe média para a escola pública. Com o acirramento da crise em 2008 o Ideb passou a ser reconhecido como a avaliação de referência de qualidade de ensino na esfera pública.

Então entende-se se que essa situação exigiu do governo políticas para a educação pública abrindo concursos para a carreira docente em todos os níveis nos âmbitos, principalmente municipal, já que a responsabilidade do Ensino Fundamental, por lei, cabe ao município.

Porém, com o passar do tempo vive-se ainda um cenário degradante nos investimentos para a educação que vai ainda ao sentido de agregar mais valores às políticas de governo e do Estado, que se direciona como Estado globalizado.

Nesse sentido, o que mais interessa nesta pesquisa é a busca pelo objetivo de traçar um esboço concreto da situação atual dessa crescente categoria docente e as relações socioafetivas que envolvem a avaliação externa aplicada pelo Ideb.

Goldmann (1979, p. 111) explica em *Dialética e Cultura* que:

Nesta, a consciência tende, com efeito, a tornar-se um simples reflexo, a perder toda função ativa, na proporção em que o processo da *reificação*, conseqüência inevitável de uma economia mercantil, se estende e penetra no âmago de todos os setores não econômicos do pensamento e da afetividade.

Assim, para constatação do envolvimento dos sujeitos envolvidos com a produção dos números do Ideb, seja como agente ou como discentes, foi realizada no âmbito das escolas municipais realizou-se uma consulta de campo, com a aplicação de questionários contendo perguntas discursivas aos docentes a respeito da construção do Ideb.

Participaram também coordenadores de ensino e diretores das escolas porque estes estão envolvidos diretamente com a construção do objeto central da pesquisa e que fazem parte do conjunto observado na categorização que fundamenta a pesquisa que é a teoria da reificação.

A reificação transborda para todos campo para projetar-se em todas as atmosferas da vida humana. Não somente reside no campo da teoria econômica relatada por Marx sobre o *fetichismo da mercadoria*. E Lukács (2003) escreve sobre a questão nos âmbitos da esfera ontológica no que diz respeito as sociedades capitalistas.

Fundamentalmente, privilegiou-se os sujeitos que interagem diretamente nos conceitos produzidos pelo Ideb. Este problema se constitui no âmbito da própria educação e as relações que esta estabelece com a sociedade, e as relações econômicas colocadas como fim, nesta atual conjuntura.

Entretanto, como o fenômeno da reificação se revela ser um problema sociológico e não meramente econômico, coube analisar os números do Ideb na sua verdadeira essência e as consequências que podem ocorrer na forma como está posto.

Assim, a grande armadilha reduz os diretores de escola a um *produtivismo* atrelado ao ranqueamento entre escolas e a disputa política para alcançar os melhores índices e a melhor colocação entre as próprias escolas da rede municipal. Freitas, L. C. (2007, p. 967):

Por isso concluo que o Ideb é mais um instrumento regulatório do que um definidor de critérios para uma melhor aplicação dos recursos da União visando alterar indicadores educacionais. O resultado de cada município e de cada estado será (e já está sendo) utilizado para ranquear as redes de ensino, para acirrar a competição e para pressionar, via opinião pública, o alcance de melhores resultados. Ou seja, a função do MEC assumida pelo governo Lula mantém a lógica perversa vigente durante doze anos de FHC.

Observou-se no âmbito de 22 escolas pesquisadas que a reificação é um fato real e que pode ser observada nos vários aspectos do próprio funcionamento destas, e que será ratificado nos aspectos abaixo relacionados

A amostra de sujeitos envolvidos na pesquisa e interagem de forma diferente, mas têm em comum as suas responsabilidades, são integradas em um só ponto, como chegar ao êxito do crescimento dos índices e a forma como se posicionam. Um número de 58 participantes foram entrevistados através de questionários que analisou-se assim:



#### 6.4 Aspectos da reificação identificada no discurso dos sujeitos

Alguns aspectos importantes na condução da pesquisa foram a observação dos méritos associativos de combinação de dados esclarecidos na orientação da Birdin (2011). Nessa obra a autora mostra as técnicas de Análise aplicadas na investigação psicossociológica e no estudo das comunicações de massa

A coleta dos dados empíricos, que permeiam a organização da análise foi feita pelo método de Birdin (2011), Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

#### 6.5 A formação dos entrevistados

Todos se declararam graduados de nível superior, sendo dois declarados mestres e um doutor, distribuídos no seguinte quadro 5:

Quadro 5 – Formação dos professores dos UEB

<b>Curso de Graduação</b>	<b>Número de docentes</b>
Pedagogia	15
História	4
Letras	3
Língua portuguesa	4
Matemática	6
Geografia	4
Arte	3
Filosofia	3
Biologia	3
Educação Física	1
Magistério Superior	1
Não declararam	Outros

Fonte: Marcone Antonio Dutra

Quanto ao tempo de experiência de trabalho na docência como servidor público distribuídos foram assim distribuídos por grupos de tempo de serviço público no quadro 6:

Quadro 6 - Tempo de serviço público

Grupos	Tempo de serviço público	Percentuais de declarantes
1	Até 10 anos	30,1%
2	Entre 11 a 20 anos	38,1%
3	Acima de 21 anos	21,4
4	Não declararam	9,5%

Fonte: Marcone Antonio Dutra

## 6.6 Análise da pesquisa a partir do questionário

A primeira questão levantada diz respeito sobre: a **compreensão do docente sobre o índice (Ideb)**, e várias formas de respostas enveredaram por duas principais vertentes de análise dos conteúdos. A primeira pensa Ideb está diretamente relacionado com a aprendizagem dos discentes, correspondente a 35% dos entrevistados, outros analisaram que Ideb tem como objetivo resolver o problema da qualidade da educação, totalizando um percentual de 57,5%, que passam por diversas críticas em suas análises sobre os dados dos índices, e 7,5% tomaram rumos diferentes dessas duas vertentes que não correspondia à análise do resultado.

Sobre o segundo quesito: **se o professor conhece o Ideb da sua escola**, 66% dos entrevistados declararam que conheciam, alguns manifestaram declarando os índices, 19% responderam que desconheciam o Ideb da escola que trabalha, 11,5% dos participantes os conteúdos das respostas não foi possível analisar, pois não correspondiam a trajetória esperada na chave de resposta, 2,3% deixaram em branco.

Para Goldman (1979, p. 141, grifo do autor):

Isso acrescenta o fato que mesmo em sua atividade econômica, em seu trabalho, a relação *reificada* e *antagonista* com o patrão ao qual ê/e vende

sua força de trabalho é em grande parte contrabalançada pela *relação humana* e não *reificada* que êle mantém com seus colegas.

A *a priori* o que se constata é o desconhecimento de algo que se constrói como política verdadeira, e que tem grandes impactos na vida de todos os envolvidos. De fato, grande contingente ou estão duvidosos da origem dos fatos ou o desconhecem, o que reforça a teoria da reificação mais uma vez.

Para Lukács (2003, p. 24, grifo do autor),

Como o processo de trabalho é progressivamente racionalizado e mecanizado, a falta de vontade é reforçada pelo fato de a atividade do trabalhador perder cada vez mais seu caráter ativo para tornar-se uma atitude *contemplativa*. A atitude contemplativa diante de um processo mecanicamente conforme as leis e que se desenrola independentemente da consciência e sem a influência possível de uma atividade humana, ou seja, que se manifesta como um sistema acabado e fechado transforma também as categorias fundamentais da atitude imediata dos homens em relação ao mundo: reduz o espaço e o tempo a um mesmo denominador e o tempo ao nível do espaço.

Fato semelhante, ou ainda mais agravante, se constata na questão que analisa: **como foram construídos os dados para esses índices**, e as respostas foram analisadas da seguinte forma:

Pelos percentuais estatísticos, responderam diretamente que **não** conheciam a origem dos dados do Ideb 33,3% dos entrevistados. Disseram que **sim**, que conheciam, mas que tinham dúvidas da composição dos dados, 43% dos voluntários. E por fim disseram sim, os que não conheciam e explicaram corretamente a origem dos dados levando em consideração o fluxo e a proficiência apenas 16% dos entrevistados. Um percentual de 7,1% deixou em branco.

Na questão de o **Ideb ser gerado somente pelos resultados de língua portuguesa e matemática** ocorreu um fato interessante. Responderam que não concordam os professores com mais experiência no tempo de serviço público, totalizando 47,6% dos entrevistados. Disseram que a avaliação deveria ser mais abrangente e que o discente deve ser avaliado em suas múltiplas inteligências, na sua totalidade, na diversidade dos conhecimentos, considerando todos os componentes curriculares, observando outras capacidades (competências), para compreender melhor a sua própria realidade. Observam que têm alunos que diz em abertamente, que somente Língua Portuguesa e matemática são mais importantes.

Para a Profª Dolores<sup>11</sup>: “essa exigência denota que o Brasil se propõe trabalhar a educação no nível colonial ou neocolonial, isto é, o povo brasileiro para os nossos governantes só precisa ler, escrever e contar.”

A professora, em seu depoimento sobre a questão faz uma análise a partir das ideias de Globot (1989, p. 87), que retrata educação intelectual da burguesia diz que:

O ensino primário reduz-se aos elementos fundamentais de qualquer cultura: ler, escrever e contar. Entretanto, em todo lugar onde a vida econômica tenha certo desenvolvimento, ele ultrapassa esses humildes limites, pois o saber aumenta o valor do trabalho. Uma sociedade democrática deve ir ainda além: a escola deve formar não só operários e camponeses, mas também cidadãos, sem o que uma democracia não vive. Infelizmente, a instrução primária, por sua brevidade, tem limites estreitos.

A propósito este questionamento é relevante para esclarecer um ponto importante na dedução dos fatos e objetivos desta pesquisa, porque se trata de uma discussão muito fecunda no interior das escolas: a hierarquização das disciplinas, decorrente da influência positivista dentro da educação afetando diretamente o contexto dos resultados reais das avaliações.

Da arte, em particular, entre outras disciplinas, não são consideradas pela visão neoliberal como disciplinas “importantes” para o desenvolvimento econômico, embora façam parte da vida privada de todos os sujeitos que compõem o interior da escola.

No mundo cuja natureza da economia se expande nas nações como se fosse uma ordem para cada indivíduo absorver sua parte, os novos rumos que o acúmulo de capital toma agora, transcende um novo capítulo da história, do capital rentista, do trabalhador reificado e não mais de um apreciador, nem sequer da sua própria e real cultura. “É a chave da arte e da filosofia românticas que à força de “autenticidade” e de “profundidade” subjetivas, eliminam todo cuidado de contato com a realidade e chegam ao pior dos conformismos” (GOLDMANN, 1979, p. 134).

No que se refere **à questão se o Ideb está relacionado com o desenvolvimento econômico**

Dos entrevistados, 70,8% que concordam que sim, afirmam que a educação é a base da economia, mas de forma indireta, concordam que com uma boa educação teremos bons profissionais, defendem que alunos bem preparados contribuem para o desenvolvimento, tornando-os mais atuantes na sociedade, pois

---

<sup>11</sup> Profª Maria Dolores da Silva – Professora da disciplina filosofia lotada na UEB Primavera, situado no Cohatrac, se declara militante sindical da esquerda.

um povo instruído está mais preparado para cooperar com o crescimento econômico.

Outros concordam que tem a ver com o planejamento estratégico do governo para otimizar gastos reduzindo a reprovação, que está diretamente ligado à diminuição das despesas públicas.

Dos entrevistados somente um(a) acredita que o desenvolvimento não atinge a clientela da escola pública e outro(a), observou que o Ideb está relacionado com a política dos organismos multilaterais e com a divisão internacional do trabalho e da produção.

Nesse sentido, parece que a grande massa nutriu-se das idéias que estão na política do Ideb, e do Pisa, pela ordem da reificação, de acordo com a hipótese que estes estão concordam com os fins da educação, para fins do mercado capitalista de formar mão de obra para o mercado de trabalho.

E para Goldman (1978, p. 141):

Não há dúvida que o pensamento reificado, que é uma realidade social, age através de mil canais diferentes também sobre o pensamento dos operários, e essa influência é considerável. Trata-se, porém, de um fenômeno sociológico e não econômico, uma influência exterior e não uma reificação espontânea, pois o operário não poderia tirar nenhuma vantagem da 'reificação'. Ele não tem uma fortuna a fazer frutificar, situação social privilegiada a defender; para ele os objetos.

Embora a reificação exista do ponto de vista dos projetos econômicos esta não é, pelo menos teoricamente, a verdadeira causa da reificação dos sujeitos. Nesse sentido, entender que a reificação é um efeito e não causa das estruturas econômicas capitalistas.

Na sequência dos questionamentos foi levantado aos docentes se **há consequências inesperadas, no que se espera dos resultados dos testes padronizados**, os entrevistados se comportaram da seguinte forma:

Um grupo de 21,4% responderam que não conseguiam ver nenhuma consequência inesperada, outro grupo de 9,5% deixaram a resposta em branco, enquanto 64% responderam que sim com vários encaminhamentos de respostas assim explicitados

Desta forma, o problema inesperado vem em função do planejamento dos governos, em todas as esferas do executivo no regime de colaboração, pois: começam ver pelo desenvolvimento escolar insuficiente, com notas abaixo do esperado, e ainda não correspondem à realidade de cada escola, isto porque

desconsideram a diversidade cultural e a diversidade regional, pois as escolas vivem realidades diferentes e cada comunidade deve ser vista na sua totalidade.

Assim, quando houver alto índice de reprovação ou aprovação em massa, deve ser revisto o caso, o baixo rendimento pode ser paradoxo da nota, podem ocorrer escolas com reprovação “zero”, ou que burlam essa aprovação, isto pode gerar analfabetos funcionais, pelo fato de não existirem bons profissionais no mercado de trabalho atualmente, como está ocorrendo. Há preocupações para que não haja cobrança excessiva do corpo docente.

Citado como a principal consequência, os investimentos no setor (cumprir a promessa das metas), os avanços dependem de vários fatores, que vai das garantias da coerência das metodologias de cálculo do Ideb, até o interesse dos gestores em fazer funcionar, assim como a ausência de recursos e premiação pelo Ideb.

Os colaboradores foram inquiridos a se manifestar sobre **os dados oficiais e os impactos da política do Ideb sobre a escola**, fato que está relacionado ao cumprimento de metas.

Para além dos que não se manifestaram, em número dos 9,5%, outros 26,2 disseram que desconhecem esses impactos. Porém um número representativo de 64,3% disseram que sim, mas que esses impactos salientam o raqueamento das escolas, e para por fim esse “fenômeno” o governo deve aprovar o PNE, em detrimento do PDE, para sair da esfera somente econômica, desse modo deixará de ser apenas uma questão de amostragem pois o governo acha que o caminho certo é a equiparação com os países desenvolvidos. Por enquanto, mostra apenas o resultado que lhe interessa, mas para que isto aconteça é necessário mais investimentos nas áreas necessárias visto que o Ideb não tem modificado de forma significativa o processo de aprendizagem.

Na questão levantada se o **Ideb melhora o acesso ao padrão de acessibilidade e igualdade de oportunidade e justiça social**, as respostas foram as seguintes: 70,8% responderam que sim com alguns encaminhamentos diferentes, desse grupo surgiram algumas falas que vão no sentido de o governo abrir o debate sobre a qualidade da educação independente das preocupações com os índices, e que a sociedade precisa incorporar as discussões sobre a educação no seu cotidiano.

Para mudar a realidade social, relataram a necessidade de haver investimentos fora da educação, como moradia digna, bairros higienizados, o que reflete na diminuição da violência urbana e também no sucateamento dos espaços físicos das escolas. Para o entendimento de alguns entrevistados, se os sujeitos seguirem as políticas do Ideb vai desenvolver as suas competências e conscientização, e assim tenderá a diminuir a prostituição, uso de drogas, violência urbana, criminalidade etc. Outros concordam que o Ideb poderá ajudar nessa ação, mas não vislumbram grandes avanços nas diferenças sociais.

Nas análises das questões que envolvem as relações dos Ideb estabelecidas entre a gestão superior e a gestão da escola e o corpo docente aparece um cenário que solidifica a hipótese de reificação.

No que tange à questão que opinam **se a gestão se sente pressionada para melhorar os índices da escola que dirige**, surgem as respostas para além dos 76,1% que dizem sim, os gestores se sentem pressionados, e também os professores que compõem a proficiência. E complementaram dizendo que vai no sentido de mostrar para a sociedade a eficiência da gestão, e no sentido político de opinião pública.

Mas o governo pressiona o sistema educacional para aumentar números estatísticos, para prestação de contas com os organismos multilaterais, há uma preocupação no sentido de melhorar a qualidade do ensino, visto que todos acabam sendo avaliados, assim se as autoridades da educação quisessem resolver os problemas, começavam discutindo os investimentos em recursos, para depois cobrar resultados.

Opinaram dizendo que os gestores sofrem pressão de forma indireta 12%, e um número de 4,2% declaram desconhecer a questão, e 7,1 deixaram de responder a questão.

A questão levanta quais seriam **os principais objetivos e metas da escola em relação aos objetivos dos estudantes**, 59,5% opinam que os objetivos e metas da escola não são os mesmos dos estudantes, a escola tem metas de resolver o analfabetismo funcional, mas está tentando resolver o problema da evasão e reprovação, ensinar a ler e escrever, enfim tentar superar problemas sociais da pobreza.

Desta forma, para resolver de fato os problemas da educação tem que ser levado em consideração os objetivos dos alunos, e o que se vê é a prática de levar em consideração os projetos de governo.

Para alguns entrevistados, na realidade, o que os estudantes em sua maioria vivem é uma atmosfera hostil na sociedade, são discriminados pela pobreza, vivem em condições sub-humanas, sofrendo todo tipo de influência, como do status dos traficantes nas comunidades, pertencem a famílias desestruturadas, o que gera falta de perspectiva. Esta escola está envolvida em todas as carências do aluno.

Para outros 19%, a escola tem por excelência preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, desenvolver competência e habilidades nos sujeitos, pela formação integral. E 4,7% a meta é levar os alunos a responder os testes padronizados da Prova Brasil e 16,7% deixaram de responder a questão.

Questionados se a **gestão da Semed enviou a escola algum tipo de orientação sobre o Ideb**, alguns se manifestaram, 59,8% dizendo que **não**, ou não foram informados, outros disseram que a comunidade escolar não teve acesso às informações, 35,7% disseram que sim, que foi enviado para todas as escolas informativo sobre a situação do Ideb, 4,7% não responderam a questão.

Nesse sentido, foi perguntado se **a gestão realizou alguma orientação técnica na escola como fazer a aplicação da Prova Brasil**.

Dos entrevistados, 59,8% disseram que sim, complementando que os professores que aplicam a Prova Brasil vem sempre de fora, e que as orientações são feitas através de uma formação chamada de “formação de itens”. Em alguns casos os professores são orientados a aplicar exercícios nas áreas de língua portuguesa e matemática em sala de aula, numa espécie de “treino” para o dia do teste.

Um número razoável de entrevistados disseram que não, 31% do público consultado disseram que não, ou desconheciam. E 7% não responderam a questão.

No questionamento sobre o fluxo, perguntou-se **se havia ações na escola voltadas para o fluxo escolar, para evitar a evasão e a reprovação**.

Responderam em ampla maioria de 76% que sim, observando as preocupações da gestão em melhorar os índices do Ideb, vários projetos foram implantados no curso desse tempo, Programa de Apoio Didático (PAD) ou Grupos



de Apoio Didático, no contra turno, normalmente são os profissionais contratados pela Semed através da Supervisão Escolar.

Dos entrevistados, 16% disseram que não há nenhum tipo de direcionamento do município, com a implantação da política de ciclos, que a cada dois anos ocorre um grande número de reprovação e nos interstícios a promoção é automática. E 9,5% deixaram de responder a questão.

Sobre a questão que interroga **se há alguma ação voltada a melhoria do desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática.**

Para alguns colaboradores, isto acontece sim, formando um conjunto de 73,8% dos entrevistados, pois na maioria das escolas no contra turno, com efeito, tem havido, na visão dos entrevistados motivo de alguns acréscimos no Ideb de algumas escolas; outros citam o programa Mais Educação que se situa como o mais presente no direcionamento das crianças a responder a prova com sucesso.

Disseram que isto não acontece um número de 19% dos entrevistados e 7% não responderam a questão.

Quando questionados **se há algum tipo de apoio junto a Semed das ações de melhoria do Ideb na escola**, houve de fato uma divisão de opiniões, para além dos 11,9% que deixaram a questão em branco, outros 45, 2% acham que sim, com algumas intervenções no sentido de dizer que é apenas burocrático na aplicação de simulados e orientações para gestores e coordenadores. E que não há ação efetiva no sentido de cobrir com recurso público as ações de melhoria. E outros 42,9%, afirmaram que não existe nenhuma ação nesse sentido.

Na questão que o pesquisador pede **três fatores que facilitam e três fatores que dificultam a as ações da Semed nas escolas**, os colaboradores citaram em suas opiniões os fatores que mais dificultam na ordem de repetição:

No olhar dos entrevistados os fatores que mais dificultam são: o **distanciamento** da gestão em todos os níveis; **infraestrutura**; **condições de trabalho** para os docentes; falta de **recursos técnicos** e de **competência técnica**; **burocracia**, outros fatores como; falta de fiscalização; de **material didático**; o **desconhecimento da realidade** da escola também influencia negativamente.

Os fatores que facilitam e que foram mais citados, no que dizem respeito ao compromisso da gestão em todos os níveis: formação continuada, valorização dos docentes (plano de carreira), quadro funcional completo, acompanhamento pedagógico, envolvimento da comunidade com a escola.

Assim, citado como **principal fator que impede a escola de alcançar os índices recomendados pelo governo**, 16,5% dos entrevistados não se manifestou nesse sentido. Entretanto 26,2% analisaram que o acompanhamento da família é o fator de maior relevância no fracasso escolar, seguido da falta de infraestrutura e Incentivo e formação para os docentes, que vem em segundo lugar. Foi citado ainda a falta de investimentos e uma Educação Infantil eficiente, apoio técnico, superlotação em sala. Fatores estes considerados como propulsores do fracasso escolar.

Para finalizar deixou-se aos entrevistados **um espaço de opinião expressa sobre Ideb** 35% dos entrevistados se manifestaram dizendo que:

- a) A avaliação do Ideb seja realizada com todos os alunos e com todas as disciplinas. Também que seja avaliado o espaço físico e condições de trabalho onde se deu a avaliação;
- b) Levar em conta as diversidades regionais, enquanto indicador estatístico as questões regionais, entre estas questões as locais, ou seja, não universalizar situações e condições socioeconômicas, que são diversas e plurais em um país de dimensões continental como o Brasil;
- c) A gestão democrática com eleição nos biênios, de forma direta, para o gestor de escola, com voto no mínimo paritário. Isto seria um grande avanço político para as escolas, acabando com a direção por indicação.

O Ideb, portanto, representa gasto desnecessário para o povo. Logo, deveria acontecer um estudo para mudar o modelo de teste padronizado aplicado pelo Inep para compilar os dados do Ideb, não se constitui uma política voltada verdadeiramente para a aprendizagem dos alunos. Com efeito, apenas reproduz exigências dos organismos multilaterais, FMI, Unesco, BM, legítimos representantes do capital mundial. Que para Lukács (2003, p. 200):

A universalidade da forma mercantil condiciona, portanto, tanto sob o aspecto objetivo quanto sob o subjetivo, uma abstração do trabalho humano que se objetiva nas mercadorias. (por outro lado, sua

possibilidade histórica é mais vezes condicionada pela realização real desse processo de abstração.) Objetivamente, a forma mercantil só se torna possível como forma da igualdade, da permutabilidade de objetos qualitativamente diferentes pelo fato de esses objetos – *nessa relação* que é única a lhes conferir sua natureza de mercadorias – serem vistos como formalmente iguais.

Por fim, a abstração que precede a concretização da ação no movimento dialético da história real, para que a ação humana deva se tornar racional, mas sem destruir a essência fantástica que o homem tem a capacidade de amar, de odiar, observar seus próprios sentidos e criar gostos, fantasias e idealizações.

## 7 CONCLUSÃO

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica tornou-se o principal responsável pelas condutas das relações que envolvem o caráter educacional de todos os sujeitos que pertencem ao Ensino Fundamental da rede municipal de São Luís, foi essa a conclusão que se chegou neste estudo.

Constata-se, assim, a existência do fenômeno da reificação, que se funda como algo real nas relações que revela o fetichismo da mercadoria ao entrelaçar os interesses do capitalismo globalizado no escopo da educação.

Em princípio, com a crise da superestrutura, que se concretizou reconhecidamente em 2008, ano que segue a criação do Ideb, observa-se que se trata de uma política preventiva de cunho neoliberal que reestruturou a educação básica direcionando os conhecimentos para uma matriz globalizada, fato que causou grandes conflitos no paradigma, aprofundando ainda mais o abandono da cultura de cada sociedade.

As referências do Ideb situaram-se dentro dos estabelecimentos da educação pública em todas as esferas, quando se intensifica a partir de 2007 com o PAC via PDE apresentando, através dos testes padronizados, um novo conceito de avaliação de sistema que causou profundas mudanças no interior das escolas, com preocupações no produto do fluxo e da proficiência.

Assim, quando se analisa o âmago dos seus objetivos, fica compreensível que o eixo da avaliação se tornou a política de formar mão de obra como garantia do funcionamento do mercado globalizado, com a mundialização da educação.

A política do governo, que nesse paradigma conjuntural, se confunde com a política de Estado, ao se tornar um grande defensor do capital, então os legisladores capitalistas que produzem os componentes que irão se incorporar em uma linha determinante na história.

A massa de assalariados tenderá a crescer e sempre haverá grande necessidade de mecanismos de controle no fluxo do capital para garantia dos lucros.

Pois:

Quando o capital cresce, a massa do trabalho assalariado eleva-se, em uma palavra: o domínio do capital se estende sobre uma maior massa de indivíduos. Suponhamos o caso mais favorável: quando o capital produtivo aumenta, sob a procura de trabalho. Aumenta, portanto, o preço do trabalho, o salário (MARX; ENGELS, 1980, p. 72).

Nesse sentido, a busca de um trabalhador eficaz e de pouco custo para as empresas se efetivou de forma reificada dentro da educação, cuja finalidade visa formar indivíduos com menor poder de reflexão sobre o contexto social que este pertence. Trata-se do esquecimento do reconhecimento descrito por Luckács.

O suporte teórico do neoliberalismo surgiu de certa forma das teses de Hayek, Friedman, Mirdal, serviram de suporte teórico ao que se denomina neoliberalismo, mas nasceram das vertentes do próprio imperialismo, alavancando um processo intenso de implementação de política aos países que nos anos de 1990 assinaram acordos de desenvolvimento com o BM, aprofundando muito mais ainda a divisão social do trabalho ao determinarem as noções de trabalho para os trabalhadores que irão compor o “novo” mercado rentista.

A faceta do capital financeiro, que na atual conjuntura domina o capital produtivo, está sustentada nessas teses e a escola tem sido o espaço de investimentos para o futuro.

A financeirização da educação tem se constituído na gestão empresarial, incluindo, em alguns casos, a desnacionalização das empresas educacionais, onde a abertura ao capital externo com/ou a fusão dos grandes capitais internos, tem permitido a formação de conglomerados corporativos empresariais, cujas ações são comercializadas nas bolsas de valores, atribuindo à educação a necessidade da busca incessante do lucro (COSTA, 2011, p. 3).

Assim, planos engendrados com “esmero” tornaram possíveis traçar diretrizes exequíveis dentro dos consensos e dos planejamentos econômicos, que serviram de base para a existência de uma política mundial, com uma ofensiva aos direitos dos que trabalham e vendem sua força de trabalho como se fosse uma mercadoria.

Observa-se, contudo, a existência de um paradoxo: uma nação rica de povo pobre, manipulado para servir a interesses que não dizem respeito à realidade que se deseja, mas que deriva da não reflexão e acaba por se refletir em falta de mão de obra qualificada para atuar no próprio mercado de trabalho para o capital com salários reduzidos.

Verificou-se, durante a pesquisa realizada, que o Ideb possui realmente um método eficaz para sintetizar resultados através da comutação numérica, porém esses índices não revelam a grande lacuna na aprendizagem e nem a subjetividade humana.

O Ideb acabou se solidificando politicamente como número de referência na educação básica para resolver em especial as deficiências da educação, mas se tornou uma política de Estado através do PNE, e está presente no âmbito nacional, onde se sustenta como base legal.

O problema da qualidade da educação, no entanto, não entra no mérito político como prioridade, visto que o PNE que traz uma proposta de melhoria de parte dos problemas da educação, onde se inclui a questão do financiamento, ainda se encontra engavetado nos setores burocráticos do governo federal.

Desta forma, o que está ocorrendo, de fato, é uma corrida pela manutenção do fluxo, porque todos os gestores conhecem a instrumentalização dessa política. No caso do município, há uma “moeda de troca” nos programas de renda mínima, com participação da família que só poderão ser garantidos pela presença dos discentes na escola.

No entanto, a proficiência fica como sendo o grande desafio para os gestores resolver no futuro. Nesse campo é que entra a avaliação dos testes padronizados. “O aumento do Ideb não está diretamente vinculado à aprendizagem. As crianças são mais aprovadas, não exatamente porque sabem ou se desenvolveram mais, mas porque o sistema começa a garantir um fluxo escolar melhor” (AQUISTAPACE, 2012, não paginado).

Por outro lado, estes testes padronizados que têm como objetivo gerar resultados para as médias da proficiência, podem não corresponder à realidade concreta, poderá interferir na vida de cada indivíduo, de cada escola, de cada estado, por fim coloca o Brasil no escopo do PISA.

Assim, o que a avaliação integra, de fato, é a grande preocupação generalizada dos países que formam os blocos capitalistas e a educação sofre uma forte influência da empreitada do empreendedorismo, situando os conteúdos de forma sistemática para o conhecimento mundializado, com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências no sentido de preencher os requisitos da própria economia global.

Na globalização, a educação passou a ocupar um importante papel na formação humana, principalmente na substituição dos paradigmas e conceitos já formulados, por uma nova matriz cuja base moral acentua ainda mais o individualismo e o produtivismo, isto associado ao desenvolvimento dos meios de produção que tomaram novas formas de expressão dentro das forças produtivas,

fenômeno que faz migrar a mais valia do trabalho físico específico para a mediação cognitiva, com severos impactos na educação.

Nas escolas municipais, para além do fluxo o que o Ideb exige, a questão fundamental é o conhecimento, favorecido pelos avanços tecnológicos o que representa uma vantagem, pois o ideal de toda escola é aparelhar-se de laboratórios de informática, de química, de biologia. Só que a preocupação não é exatamente a qualidade da educação propriamente dita, e sim preparar a mão de obra, comparadamente as crianças que iam para as oficinas no antigo sistema fabril.

Para o sistema de domínio do capitalismo imediato, a indústria e o comércio funcionam em redes, e essas relações contribuem de todas as formas para elevar o grau de complexidade das relações de trabalho. Daí porque não se trata simplesmente de habilidades e competências que a escola pretende qualificar, mas “aprontar” uma grande massa de assalariados que irão se formar, em um futuro bem próximo.

Nos sistemas de mercado em que a força motriz do capital exprime suas diretrizes que reforçam o sistema educacional reificado, o objetivo é conduzir de todas as formas o sistema para o modelo que responde mais rápido a ação do consumo. E o que é preocupante é que a educação na forma de empreendimento de capital, reforça enfaticamente, em seus currículos, a visão da flexibilização.

Essa flexibilização que penetrou o espaço das escolas públicas, cabe uma crítica por parte da própria sociedade, mesmo “obrigatoriamente” reificada, pois as escolas são espaços de luta que poderão ganhar muitos avanços sociais. Mas, para isso, é necessário enxugar também os órgãos representativos e movimentos sociais, esvaziá-los da ação governista, que tenta implodi-los disputando por dentro das entidades a qualquer custo.

Desta forma, a escola não está longe disto, pois o que separa e o que une a educação, é o trabalho, são interesses que estão em jogo, uma vez que de um lado há os que promovem o desenvolvimento pela supremacia dos lucros, e por outro, os que apenas têm sua força de trabalho para trocar como mercadoria. Nessa relação que Lukács (1979, p. 198) diz que: “pois é somente como categoria universal de todo ser social que a mercadoria pode ser compreendida em sua essência autêntica.”

E nessa aparência, o ser social se destaca como competente e servil para este meio, pois vai ser avaliado por toda a sua vida, e vai se confrontar pelas com suas próprias incertezas.

Desse fato básico e estrutural é preciso reter, sobretudo que, por meio dele, o homem é confrontado com sua própria atividade, com seu próprio trabalho com algo objetivo, independente dele e que o domina por leis próprias, que lhes são estranhas (LUCKÁCS, 1979, p. 199).

Na natureza desses confrontos, a visão holística que a educação ainda defende em seu discurso, não se perde no tempo e no espaço, pois o trabalho é a categoria reconhecida que faz do homem um ser social. Então, no formato do Ideb, não há uma escola transformadora, o que se vê é uma ordenação de conteúdos que caiu no pragmatismo das visões de mercado, transformando a educação também em mercadoria.

O homem reificado não é demais lembrar tem a capacidade de pensar, mas ao contrário, vive um eterno dilema em sua trajetória de vida, com sua própria consciência, e com as atividades que ele próprio exerce no mundo do trabalho.

Há de se repensar uma escola sem metas obrigatórias, sem *ranqueamento*, com uma Gestão Democrática autônoma e decisiva nas ações, o Ideb possa gerar perspectivas de ações, que o Ideb possa sim gerar positivas no sentido do crescimento dos alunos, e não no processo de eliminação por competência. Enfim, cumpra que o seu papel social de índice avaliador social.

No que se referem às práticas pedagógicas das dezoito unidades escolares investigadas, todas as escolas possuem Projeto Político Pedagógico (PPP), e apesar das condições de trabalho, em grande parte adversa, realizam de forma coletiva reuniões de treinamento. Segundo a maioria dos professores, a avaliação da aprendizagem é feita por unidade e seguindo os critérios recomendados pelo Ideb, o que ratifica a hipótese da reificação.



## REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. Secretaria de Estado de Educação. **Como o IDEB é calculado**. Disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/sistema-estadual-de-educacao/indice-de-desenvolvimento-da-educacao-basica-ideb/como-o-ideb-e-calculado>>. Acesso em: 10 jun. 2013.
- ALCÂNTARA, Lúcio. Emenda Constitucional nº 14, de 1996. Modifica os Arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, e dá nova redação ao Art 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <[http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/ec14\\_96.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/ec14_96.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2013.
- ANDREOLI, A. I. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 2, n. 13, jun. 2002. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/013/13andrioli.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2012.
- ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: PARO, Vítor Henrique; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **Políticas públicas & educação básica: limites e perspectivas no limiar do século XXI**. São Paulo: Xamã, 2001.
- AQUISTAPACE, Flávio. **Aumento do Ideb não está diretamente vinculado à aprendizagem, afirma especialista em educação**. 2012. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2012/08/16/aumento-do-ideb-nao-esta-diretamente-vinculado-a-aprendizagem-afirma-especialista-em-educacao/>>. Acesso em: 10 nov. 2013.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- BELLONI, Isaura et al. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época).
- BELLUZO, Luiz Gonzaga. O dólar e os desequilíbrios globais. **Revista de Economia Política**, v. 25, n. 3(99), p. 224-232, jul./set. 2005.
- BONAMINO, Alicia C. de. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 8.035, de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em :<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 18 jun. 2013.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 19 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica**: assunto: assunto: Procedimento de cálculo das notas do Enem. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/nota\\_tecnica/2011/nota\\_tecnica\\_procedimento\\_de\\_calculo\\_das\\_notas\\_enem\\_2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_procedimento_de_calculo_das_notas_enem_2.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **PAR - Plano de Ações Articuladas**: relatório público: apresentação. 2013b. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. 2013a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107)>. Acesso em: 22 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Provinha Brasil**: passo a passo. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria Executiva Adjunta. **Conae 2010**: construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação: documento referência. Brasília, DF, 2010b.

CABRAL NETO, A. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: BEZERRA, Magda França e Maura Costa et al. (Orgs.). **Política educacional**: gestão e qualidade do ensino. Brasília, DF: Líber livro, 2009.

CABRAL NETO, A. Gestão e qualidade de ensino: um labirinto a ser percorrido. In: SOUSA JUNIOR, L.; FRANÇA, M.; FARIAS, M. S. B. (Orgs.). **Políticas de gestão e práticas educativas**: a qualidade do ensino. Brasília, DF: Líber Livro/Anpae, 2011.

CARDOZO, Maria José Pires. **A reforma do ensino médio e a formação dos estudantes**. São Luís: Edefma, 2009.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Editora Xamã, 1996.

CHESNAIS, François. A nova economia: uma conjuntura própria à potência econômica estadunidense. In: CHESNAIS, François et al. (Org.). **Uma nova fase do capitalismo?** São Paulo: Xamã, 2003.

COSTA, Fábio Luciano Oliveira. A mercantilização da educação no Brasil sob a lógica da especulação financeira Fineduca. **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 7, 2011.

COSTA, Fernando Braga da. **Homens invisíveis**: relatos de uma humilhação social. Rio de Janeiro: Globo, 2004.

COSTA, Otavio Gondin Pereira da. O PAC eo Pacto Federativo. **Revista Brasileira de Planejamento e Orçamento**, Brasília, DF, v. 3, n. 2, p. 146-173, 2013.

CROCCO, Fábio Luiz Tezini. Georg Lukács e a reificação: teoria da constituição da realidade social. **Kínesis**, v. 1, n. 2, p. 49-63, out. 2009.

CUNHA, Luís Antônio. **Uma leitura da teoria da escola capitalista**, Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

DAVIES, Nicolas. **FUNDEB**: a redenção da educação básica? Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmica do Nosso Tempo).

DUARTE, Marisa ribeiro Teixeira; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. Avaliação das políticas públicas em educação: a coordenação sistêmica pela União. **Revista Retratos da Escola**, v. 6, n. 10, p. 79-93, jan/jun. 2012.

DUPAS, Gilberto. **Atores e poderes na nova ordem global**: assimetrias, instabilidades e imperativos de legitimação. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização. **Revista Brasileira da Educação**, v. 17, n. 51, set./dez. 2012.

FATTORELLI, Maria Lucia; ÁVILA, Rodrigo. **Os números da dívida**. 2012. Disponível em: <<http://www.auditoriacidada.org.br/wp-content/uploads/2012/04/Numerosdivida.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

FEU, Aumara. Evolução da dívida pública brasileira. **Economia & Energia**, n. 25, mar./abr. 2001. Disponível em: <<http://ecen.com/eee25/audivida.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

FREITAS, Dirce Ney Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Dirce Ney Teixeira de. A colaboração federativa e a avaliação da educação básica. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 6, n. 10, jan./jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

FRIGOTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira da Educação**, v. 16, n. 46, 235-273, jan./abr. 2011.

FRIGOTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, Eliza Bertolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Vocational education and development. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Internacionl Handbook of Education for Changing World of Work**. Germany: UNIVOC, 2009. p. 1 307-1319.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS. **Qualidade do gasto público no Brasil**: sugestões para melhorar os resultados das políticas públicas, sem aumento de impostos. São Paulo, 2007. Disponível em: <[http://www.etco.org.br/user\\_file/etco\\_FIPE%20relatorio-parcial-2611.pdf](http://www.etco.org.br/user_file/etco_FIPE%20relatorio-parcial-2611.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2014.

GATTI, Bernadeth A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 7-18, maio/ago. 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GLOBOT, Edmont. **Abarreira e o nível**: retrato da burguesia francesa na passagem do século. Tradução Estela dos Santos Abreu e Maria da Silva Crato. Campinas: Papyrus, 1989.

GOLDMANN, Lucien. **Dialética e cultura**. Tradução Luis Fernando Cardoso, Carlos Nelson Coutinho e Giseh Viana Konder, 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GONÇALVES, Arlindo. **O conceito de governança**. 2005. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/Anais/Alcindo%20Goncalves.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

GOWAN, Peter. **A roleta global**: uma aposta Faustiana de Washington para a dominação do mundo. Tradução Regina Bering. São Paulo: Record, 2003.

GRAMSCI, A. **Caderno 12 (1932)**: apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: \_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**: os

intelectuais: o princípio educativo: jornalismo. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

HADDAD, Fernando. **O plano de desenvolvimento da educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B3F128BEE-091C-499D-836B-404B084BD25F%7D\\_miolo\\_Textos%20para%20Discuss%C3%A3o\\_30.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B3F128BEE-091C-499D-836B-404B084BD25F%7D_miolo_Textos%20para%20Discuss%C3%A3o_30.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2013.

HARBEMAS, Jürgen. **Mudanças estruturais da esfera pública**: investigações enquanto uma categoria de sociedade burguesa. Tradução Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades@**: Maranhão: São Luís. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=211130>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA**. Disponível em: <<http://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/exame-nacional-para-certificacao-de-competencias-de-jovens-e-adultos-encceja>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar da educação básica 2012**: resumo técnico. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013a. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar da educação básica 2013**. 2013b. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/documentos/2013/folder\\_censo\\_escolar\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2013/folder_censo_escolar_educacao_basica_2013.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2013.

KHOAN, Néstor. A herança do fetichismo e o desafio da hegemonia em uma época de rebeldia generalizada. **Novos Rumos**, São Paulo, v. 22, n. 48, 2007.

KLEIN, R. Utilização da teoria de resposta ao item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 40, p. 283-296, 2003.

KRUPPA, Sonia M. Portela. **Sociologia da educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim. **Avaliação e Financiamento de políticas públicas em educação**: estudo do Fundef na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista. Vitória da Conquista; Edições Uesb, 2008.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. Ijuí: Unijuí, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos et al. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Maria Elizabeth Antunes. **Os equívocos da excelência**: as novas formas de sedução na empresa. Petrópolis: Vozes, 1995.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. Tradução Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 28-48, dez. 2001.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARX, Karl. **O capital**: livro I. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, 1980. v. 1.

McCOWAN, Tristan; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Reinventar a escola pública**: política educacional para um novo Brasil. Petrópolis: Vozes, 2003.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008

MÉSZÁROS, István. **Filosofia, ideologia e ciência social**. São Paulo: Ensaio, 1993.

MONTAÑO, Carlo. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAIS, Artur Gomes. Política da avaliação da alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 17, n. 51, set./dez. 2012.

NETTO, José Paulo. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006. v. 1.

OLIVEIRA, J. B. A. **A pedagogia do sucesso**. São Paulo: Saraiva, 1999.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 185-384, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, Luiz Portela de. Direito à educação e federalismo no Brasil. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 6, n. 10, jan./jun. 2012.

PAZ, Fábio Mariano da. **O Ideb e a qualidade da educação no ensino fundamental**: fundamentos, problemas e primeiras análises comparativas. 2008. Disponível em: <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1953/2082>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

PEREIRA, Carlos Bresser. **Reforma do Estado para a cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Ed. 34, 1998.

PEREIRA, Potyara A. P. **Necessidades humanas**: subsídios à crítica dos mínimos sociais. São Paulo: Cortez, 2000.

PNE: meta 5. **Nova Escola**, 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/pne-meta-5-691902.shtml>>. Acesso em: 15 set. 2013.

POLANYI, Karl. **A grande transformação**: as origens da nossa época. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

PORTAL DO IDEB. **Ideb e seus componentes**: São Luís. Disponível em: <<http://www.portalideb.com.br/cidade/5297-sao-luis/ideb>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

PRAIAS mais visitadas no Maranhão: pacotes de viagens. 2011. Disponível em: <<http://www.mundodastribos.com/praias-mais-visitadas-no-maranhao-pacotes-de-viagem.html>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

ROSANVALLON, Pierre. **A crise do estado-providência**. Lisboa: Editorial Inquérito, 1984.

SANTOS, Fernando Antônio Soares do; GODEIRO, Nazareno. **A educação no Brasil e os 10% do PIB JÁ**. 2011. Disponível em: <<http://www.ilaese.org.br/wp-content/uploads/2012/10/ESTUDO-COMPLETO-SOBRE-EDUCA%C3%87%C3%83O-NO-BRASIL-E-OS-10%25-DO-PIB.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SAVIANI, D. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas: Editores Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 99).

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SISTEMA DE MONITORAMENTO EXECUÇÃO E CONTROLE. **Acesso à informação**. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 2013.

SOUSA, Sandra Maria ZákiaLian. Avaliação e políticas educacionais: iniciativas em curso no Brasil. In: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (Orgs.). **Educação e Estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90. Londrina: UEL, 2001. p. 69-98.

SOUSA, Sandra Maria ZákiaLian. Possíveis impactos da avaliação no currículo escolar. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves et al. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares**: educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1982.

WIKIPÉDIA. **Consenso de Washington**. Disponível em: <[http://en.wikipedia.org/wiki/Consenso\\_de\\_Washington](http://en.wikipedia.org/wiki/Consenso_de_Washington)>. Acesso em: 13 jan. 2013.



## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Fachadas das escolas: múltiplas realidades



Foto 1 – UEB Elzuíla Abreu



Foto 2 – UEB Antônio Vieira



Foto 3 – UEB Jornalista Neiva Moreira



Foto 4 – UEB Jornalista Neiva Moreira (Área interna)



Foto 5 – UEB Henrique de La Roque Almeida



Foto 6 – UEB Lindalva Teotônia Nunes



Foto 7 – UEB Maria Alice Coutinho



Foto 8 - UEB Mário Andreza (antigo matadouro – Praça da Liberdade)



Foto 9 - UEB Menino Jesus de Praga



Foto 10 - UEB Menino Jesus de Praga (lateral)



Foto 11 - UEB Neto Guterres



Foto 12 – Newton Neves



Foto 13 – UEB Primavera



Foto 14 - UEB Profª Rosália Freire





Foto 15 - UEB Rubem Goulart



Foto 16 - UEB Tancredo Neves



Foto 17 – UEB Sá Vale



Foto 18 - UEB Sá Vale (Área interna)



Foto 19 - UEB Tomás de Aquino Andrade

**APÊNDICE B – Questionário aplicado**

Universidade Federal do Maranhão

Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação

Pesquisador: Marcene Antonio Dutra (aluno do Programa 13ª turma 2012 – UFMA)

Dados pessoais do entrevistado

Nome do informante: \_\_\_\_\_ Disciplina que  
leciona \_\_\_\_\_ Formação: \_\_\_\_\_

Cargo/função: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência no serviço público \_\_\_\_\_ anos. \_\_\_\_\_ Formação do  
pai \_\_\_\_\_ mãe \_\_\_\_\_

Tem alguma Relação com o sindicato? \_\_\_\_\_

## Dados da pesquisa

1. O que você compreende sobre Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)? Qual a sua opinião sobre este índice
2. Você conhece o IDEB da sua escola?
3. Quais são os principais desafios do futuro para esta escola em relação a melhoria do IDEB?
4. Você sabe como foram construídos os dados para esses índices, os números do IDEB da sua escola?
5. Você acha correto o IDEB ser gerado somente pelas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática?
6. Qual o impacto da política do ideb para os alunos (ou receptores da política do IDEB) em geral?

7. Você acha que IDEB está relacionado com o desenvolvimento econômico do País?
8. Há consequências inesperadas em relação a aplicação dos testes e os resultados do Ideb?
9. Há dados oficiais sobre o impacto da política do IDEB sobre a escola? O que o governo mostra?
10. Até que ponto a política do IDEB contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?
11. Você acha que o governo exerce algum tipo de pressão para melhoria do número do IDEB na gestão da escola?
12. Quais são os principais objetivos e metas dessa escola em relação aos objetivos dos alunos?
13. A Gestão municipal através da secretaria enviou à escola algum tipo orientação sobre o Ideb? (se você conhece, fale sobre o informativo)
14. Aconteceu alguma orientação técnica sobre como fazer a aplicação da Prova Brasil? como foi?
15. Há na escola ações voltadas para o fluxo escolar, para evitar a evasão e a reprovação?
16. Há na escola algum tipo de ação voltada à melhoria do desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática? Se sim, o que vem sendo feito?

17. Há algum tipo de apoio da Secretaria de Educação para a realização dessas ações?
18. A Secretaria Municipal de Educação desenvolveu algum tipo de apoio no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos da escola? Quais?
19. Cite três fatores que você considera que facilita e três fatores que você considera que dificulta as ações da Secretaria Municipal de Educação na escola?
20. O que você considera como principal fator que impede a escola alcançar os índices recomendados pelo governo?
21. Há alguma opinião relevante que você deseja relatar sobre o IDEB, que não está contemplado nestas questões?