

Volume II



O que pode a **Educação** **no Brasil** hoje?

Fernanda Monteiro Rigue
Micheli Bordoli Amestoy
Ana Paula Parise Malavolta
organizadoras

O QUE PODE A EDUCAÇÃO NO BRASIL HOJE?

Fernanda Monteiro Rigue
Micheli Bordoli Amestoy
Ana Paula Parise Malavolta
[Organizadoras]

NOTA: Dado o caráter interdisciplinar desta coletânea, os textos publicados respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor. A responsabilidade pelo conteúdo dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras, não significando a concordância dos organizadores e da instituição com as ideias publicadas.

© **TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.** Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art.184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Fernanda Monteiro Rigue
Micheli Bordoli Amestoy
Ana Paula Parise Malavolta
[Organizadoras]

O QUE PODE A EDUCAÇÃO NO BRASIL HOJE?

Volume II

Diálogo Freiriano
Veranópolis - RS
2020

CONSELHO EDITORIAL

Ivanio Dickmann - Brasil
Aline Mendonça dos Santos - Brasil
Fausto Franco Martinez - Espanha
Jorge Alejandro Santos - Argentina
Martinho Condini - Brasil
Miguel Escobar Guerrero - México
Carla Luciane Blum Vestena - Brasil
Ivo Dickmann - Brasil
José Eustáquio Romão - Brasil
Enise Barth - Brasil

EXPEDIENTE

Editor Chefe: Ivanio Dickmann
Financeiro: Maria Aparecida Nilen
Diagramação: Renan Fischer

FICHA CATALOGRÁFICA

Q311 O que pode a educação no Brasil hoje? 2. / Fernanda Monteiro Rigue, Micheli Bordoli Amestoy, Ana Paula Parise Malavolta (organizadoras) l.ed. - Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020. (v.2)

ISBN 978-65-87199-23-8

I. Educação - Brasil. I. Rigue, Fernanda Monteiro. II. Amestoy, Micheli Bordoli. III. Malavolta, Ana Paula Parise

2020-0026

CDD 370.1 (22. ed.)

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

EDITORA DIÁLOGO FREIRIANO

[CNPJ 20.173.422/0001-76]
Av. Osvaldo Aranha, 610 - Sala 10 - Centro
CEP 95.330-000 - Veranópolis - RS
dialogar.contato@gmail.com
www.dialogofreiriano.com.br
Whatsapp: [54] 98447.1280

EDUCAÇÃO EM TEMPOS NEOLIBERAIS: A (DES)CONEXÃO ENTRE QUALIDADE E TESTAGEM

Micheli Bordoli Amestoy¹

Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto²

INTRODUÇÃO

Privatizações, performatividade, competitividade, produtividade, eficiência, eficácia, *rankings*, *voucher*, *homeschooling*, *charter school*, sucesso e fracasso escolar, responsabilização, qualidade total, modernização da escola... Essas são palavras facilmente identificadas no tecer dos fios do discurso neoliberal para a educação. Mas, no contexto da prática, o que significa educação em tempos neoliberais?!

A emergência da política neoliberal difundiu-se com a organização de uma nova administração pública estatal, que não atua mais exclusivamente no controle direto sobre os processos, mas sim sobre os resultados.

Os pressupostos neoliberais emergem após a II Guerra Mundial e preconizam a redução da intervenção do Estado na economia – o chamado estado mínimo – bem como, o incentivo a reformas que permitam a livre competição e circulação de capital, privatizações de empresas estatais, controle dos gastos/investimentos públicos e menor dedicação para políticas assistencialistas. A globalização irrestrita do final do século XX alimenta e pauta o ideal neoliberal vigente para o século seguinte.

No cenário brasileiro, a Era dos Fernandos – Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso (FHC) – demarcou o início do projeto neoliberal no país. A Reforma Gerencial do Estado que ocorreu no governo FHC (1995-2002), não deixou de reverberar na administração pública brasileira, mesmo em outros governos. O modelo gerencialista instaurado percorre caminhos e prescreve alternativas com características mais empreendedoras para a atuação do Estado.

¹ Doutora e Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pós-doutoranda em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGECQVS/UFSM). E-mail: micheliamestoy@gmail.com.

² Doutor e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGECQVS/UFSM). E-mail: luiz.neto@ufsm.br

O neoliberalismo, no entanto, não se reduz aos pacotes econômicos, tendo grande influência na formulação de políticas públicas de cunho social, sendo a educação pública um dos seus principais alvos. Um questionamento chave sobre educação nos tempos atuais é: que conceitos de qualidade e educação são convergentes neste cenário globalizado?

A qualidade educacional medida por meio dos resultados das avaliações externas e em larga escala é problemática ao associar esses resultados à implementação de políticas de incentivo e de premiação e pelo cumprimento de metas – a meritocracia atuante na sala de aula e nos gabinetes.

Na contemporaneidade educacional em que as avaliações externas baseadas em princípios gerenciais meritocráticos tomam força, a obra *The Rise of Meritocracy* (A Ascensão da Meritocracia) de 1958, do sociólogo Michael Young, apresenta a primeira proposta para o termo ‘meritocracia’ e muitas contribuições para pensar a temática da avaliação de mérito nas redes e sistemas de ensino.

A palavra meritocracia, que na perspectiva proposta por Michael Young retratava um mundo de injustiças, foi transposto de forma obtusa para o discurso neoliberal para caracterizar a possibilidade de ascensão econômica e social como fruto do esforço individual. A meritocracia passa a ser o predomínio ou a valorização/premiação daqueles que têm mais méritos. O mérito, por si só, não é um problema, mas a meritocracia estrutura a sociedade no acúmulo de méritos, em uma política que claramente não olha para o ponto de partida.

O Estado é, na sua essência e em última instância, o garantidor de direitos dos seus cidadãos. É o esteio e o lastro que garante direitos fundamentais e que autoriza e ampara justiça sociais. Ora, reduzir o Estado, restringi-lo ou mesmo destruí-lo é, então, comprometer essa fiança.

Na lógica neoliberal vigente, tem direito quem tem mérito e as desigualdades sociais são interpretadas como desigualdades de mérito. Está criada uma nova moral, nascida ‘do mercado’ em que aquele que não tem mérito, não tem direito. A fragilidade patente desse preceito é que o mérito não está à disposição de todo mundo, nas mesmas condições.

De acordo com essa concepção equivocada, a meritocracia teria o poder de estabelecer uma sociedade com igualdades de possibilidades, assegurada de forma igualitária a todos. No entanto, no sistema educacional brasileiro, a adoção de ideias meritocráticas é uma crueldade frente a tantas mazelas e desigualdades socioeconômicas distribuídas nos diferentes contextos escolares.

O mito do mérito não está associado apenas à qualidade, mas também à gestão democrática das escolas. No Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor (2014-2024) a gestão democrática está ancorada em um rosário de bordões neoliberais como exposto na meta 19:

“Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Entre mitos, ideologias e controvérsias, não podemos falar em meritocracia sem antes questionarmos a equidade e igualdade de oportunidades dentro da realidade escolar brasileira. Isso porque a competitividade, elemento chave da meritocracia, ao cobrar e premiar o sucesso escolar (e também punir e penalizar seu fracasso) traz ao ambiente escolar um clima incompatível com os preceitos de educação inclusiva, emancipatória, cooperativa e solidária.

Diante da lógica meritocrática e competitiva que as premiações e sanções propiciam, estamos diante de um cenário educacional em que “a competição não é, nem do ponto de vista da convivência social, nem do ponto de vista educacional, um modelo que induza uma humanização crescente das relações sociais em uma ambiência democrática” (FREITAS, 2018, p.128). Coloca os estudantes - sujeito fim da escolarização - em disputa diária, em concorrência com colegas, e naturaliza a possibilidade de que o outro pode ser eliminado (como em uma concorrência entre empresas, mercados).

Nesse sentido, é imperativo refletir sobre a concepção de qualidade de ensino a que as avaliações externas e em larga escala nos conduzem. Nesse texto, pautados por um estudo teórico-bibliográfico, teceremos apontamentos reflexivos sobre o tema emergente.

O PROTAGONISMO ESTRATÉGICO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Está em curso no Brasil – desde o início da década de 1990 – a expansão e a consolidação de iniciativas de avaliação educacional, com o foco no desempenho dos estudantes em provas padronizadas. Com o *slogan* de busca e promoção da qualidade educacional, as avaliações externas têm se tornado instrumento central no campo de atuação e gestão de políticas públicas nos âmbitos federal, estadual e municipal.

As avaliações externas também podem ser em larga escala. A avaliação é dita externa quando “um ou mais avaliadores são designados justamente por não pertencerem ao grupo envolvido na atividade de avaliar.” (BIZZO, 2015, p. 208). É dita em larga escala, quando mensura de maneira independente e comparável, ao longo do tempo e para um grande número de respondentes, a educação de uma determinada região/localidade.

Os resultados das avaliações externas e em larga escala, enquanto recurso informativo, ainda geram tensionamentos no ambiente escolar, uma vez que há muitos questionamentos sobre a necessidade de informar e publicizar

esses resultados, bem como os efeitos que derivam dessas avaliações. Por outro lado, a existência de um banco de informações sobre escolas, estudantes e rendimentos bem estruturado é um subsídio importante à mão hábil dos redatores de políticas públicas.

A grande questão das avaliações externas não está nas avaliações em si, uma vez que é necessário avaliarmos e é igualmente necessário instrumentos de avaliação para o monitoramento e planejamento de mudanças. Os entraves se dão na medida em que esses resultados são isoladamente usados para subsidiar políticas educacionais, sem levar em consideração o contexto social dos atores da escola pública.

A opção de mapear, rastrear problemas e definir diagnósticos, em larga escala, não é equivocado. O problema é o que tem sido feito com os esses resultados, nos interesses por trás disso que, ao nosso ver, são muito mais economistas do que de fato educacionais.

A partir dos resultados obtidos, as escolas são conduzidas a realizar uma prestação de contas, buscando alternativas e estratégias para reverter números que não foram desejáveis para as exigências dessa lógica competitiva de mercado. Nesse sentido, “os testes padronizados são instrumentos necessários, mas insuficientes para a melhoria da qualidade da educação, que não pode ser confundida ou limitada ao desempenho estudantil” (TOLENTINO-NETO, 2015, p. 203).

O caráter estratégico das avaliações externas encontra-se atrelado ao mecanismo metodológico de testagem em larga escala e o foco em resultados. Nesse cenário, o que temos são testes padronizados em escala nacional, construídos com/por recursos computacionais, algoritmos, teorias e ferramentas estatísticas. O que de fato era um mecanismo de avaliação passou a ser referência para a elaboração de políticas públicas, de ranqueamento, lançando tentáculos até mesmo sobre o currículo escolar e o chão da escola (IVO, 2013). É uma inversão de ordens, de hierarquia: a avaliação torna-se mais potente do que o objeto avaliado.

A política de resultados assentada em avaliações externas, supervaloriza e redimensiona notas e *rankings* alçando-os à posição de infalíveis. Nos meandros dessa política, ora culpabiliza-se professores e gestores pelos resultados não satisfatórios, ora cria-se prêmios e bonificações para metas e resultados atingidos.

POLÍTICAS DE RESULTADOS: QUALIDADE *VERSUS* TESTAGEM

Os Estados Unidos da América (EUA) é um caso consolidado de uso da avaliação como instrumento de culpabilização, já que os testes standardizados com a finalidade de aplicar sanções às escolas ocorrem no país desde os anos 1970. Porém, é a partir de 2001 durante o governo George W. Bush, com a

aprovação no congresso americano de uma nova reforma escolar - Nenhuma Criança Deixada para Trás (*No Child Left Behind* - NCLB) - que as sanções começaram a se tornar mais “pesadas” e “fortes” por meio da política de *accountability*.

Mas o que é *accountability* e por que é tão importante sabermos o que significa no cenário educacional? *Accountability* é uma terminologia de origem inglesa e sem uma tradução exata para o português. Emerge como uma das mudanças na política da administração pública no final dos anos 1980, e tem se tornado um tema recorrente não só no campo administrativo, mas também na ciência política e na educação.

A utilização de ferramentas de *accountability* na educação está articulada a processos de avaliação, prestação de contas e responsabilização, os quais estruturam um modelo completo de *accountability* (AFONSO, 2009).

Nas últimas décadas, a incorporação da *accountability* nas políticas educacionais tem se tornado uma realidade em muitos países inclusive no Brasil. E é nesse sentido, que medidas de *accountability* vêm sendo aplicadas em conexão com políticas de avaliação. Por meio das quais se têm responsabilizado docentes e escolas pelos resultados alcançados por estudantes nas avaliações externas aplicadas em larga escala.

Diane Ravitch, secretária adjunta de educação do governo federal norte-americano na administração do ex-presidente George Bush pai, entre 1991 e 1993, era uma das principais defensoras dessa reforma educacional americana baseada em metas, testes padronizados, responsabilização do professor pelo desempenho do aluno e fechamento de escolas mal avaliadas.

Os planos da reforma estavam centrados em garantir que cada criança seria educada e que nenhuma seria deixada para trás. *Slogan* que em um primeiro momento gerou expectativa e otimismo (RAVITCH, 2011).

Segundo a autora, no estado do Texas (estado governado por George Bush filho e laboratório para o modelo NCLB) os estudantes tornaram-se cada vez melhores em responder questões de múltipla escolha, porém quando solicitados à escrita de um texto curto “metade ficava paralisado” (RAVITCH, 2011, p. 129). Isso porque, segundo Ravitch, eles haviam dominado “a arte de preencher os círculos nos testes de múltipla escolha, mas não conseguiam se expressar, particularmente quando uma questão requeria que eles pensassem e explicassem o que haviam acabado de ler” (RAVITCH, loc. cit.).

Além disso, o NCLB aumentou as obrigações dos estados na aplicação de avaliações, estabeleceu metas para escolas, distritos e estados por meio de uma legislação sobre o progresso anual para todos os alunos, o que ocasionou fechamentos de escolas e demissões de professores e funcionários.

Diante desse quadro e da ineficiência da reforma na prática, Ravitch re- viu suas convicções depois de cerca de 20 anos defendendo um modelo que ser- viu de inspiração para outros países, entre eles o Brasil. Para ela, os testes são necessários e úteis. Porém, quando definimos que o que importa na educação está relacionado “[...] apenas pelo que nós mensuramos, estamos em sérios pro- blemas” (RAVITCH, 2011, p. 190).

Dentre as suas críticas aos resultados do NCLB está a de que “testagem não é um substituto para o currículo e para o ensino. A boa educação não pode ser obtida por uma estratégia de testar as crianças, envergonhar os educadores e fechar as escolas” (RAVITCH, 2011, p.132).

Diante disso, as metas iniciais do NCLB, embora claras e objetivas, ainda não foram atingidas. O discurso hegemônico de um modelo reformista para as escolas parece não ser a forma apropriada de melhorar a qualidade da educação. Cidades como, por exemplo, Nova Iorque abandonaram as premissas de ampla testagem. No entanto, é o modelo que está sendo desenhado, há déca- das, para a educação brasileira. Será que também levaremos décadas para desco- brir que esse talvez não seja o melhor caminho para a educação?

SALA DE AULA E A PERFORMATIVIDADE PROGRAMADA PELO MERCADO

O discurso da busca pela qualidade educacional no contexto de um Es- tado Avaliador (Afonso, 2009), valoriza a implementação de dois mecanismos estabelecidos neste discurso: os testes padronizados e a presença de um mer- cado regulador. Porém, de acordo com Vianna (2002, p.82) “a medida da quali- dade em educação, entretanto não pode ficar restrita apenas ao desempenho es- colar; necessita, também, verificar outras variáveis que se associam e condicio- nam o rendimento escolar”.

Quando nos remetemos à questão da qualidade na educação podemos observar que ela resulta do paradigma eleito para direcionar as ações educacio- nais. Ou seja, ela remete à questão da finalidade do saber. E [...] “o conhecimento não é um fim, não se ensina e se aprende por diletantismo. O saber é um meio, é o instrumento do ser cidadão. Assim, não se ensina para responder às necessi- dades do mercado [...]” (BORDIGNON; GRACINDO, 2009, p. 156).

A avaliação como qualquer objeto socioeducacional é necessária como um meio e não um fim, para auxiliar na interpretação de resultados e seus efeitos e assim, de forma contextualizada, emprestar significados aos demais aspectos do processo educacional. Na perspectiva de mercado, se tornam comuns expres- sões que anteriormente apresentavam outros sentidos, como nos apresenta Ma- rilena Chauí em seu texto “A Universidade em ruínas”, encaixando-se sem muito

esforço no contexto da escola atual: a autonomia se reduz à liberdade de promover novas formas e processos que impulsionem a eficiência.

A avaliação é agora o controle da qualidade e, em alguns casos, a supressão da autonomia. E a qualidade é a excelência, a produtividade e a competitividade, medidas através de expressões de tempo, quantidade e custos (CHAUÍ, 2001). Acrescentamos ainda que a qualidade é expressa em *rankings*, em comparação com os demais, com os ‘concorrentes’.

Dentro da ótica objetivista e eficientista do mercado, os professores são tolhidos da prerrogativa de refletir sobre sua prática e de intervir na produção do currículo. Reduz-se sua função à de meros técnicos pedagógicos executores de políticas públicas. Essa racionalidade, tão radical quanto artificial, reforça não só a ideologia, mas também a prática mercadológica.

A mercadorização da educação agrega elementos do mercado e da economia às escolas como, por exemplo, o incentivo a um regime de performatividade. Segundo Ball (2005, p. 543) a performatividade é:

uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção.

A performatividade é alcançada mediante a elaboração e publicação de indicadores e informações, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados. Nesse sentido, está interligada com possibilidades atraentes de um tipo específico de “autonomia” econômica (em vez de moral) para as instituições e, em alguns casos, para indivíduos, como os diretores de escolas.

A subjetividade “autônoma” desses indivíduos produtivos tornou-se o principal recurso econômico do setor público reformado e empresarial (BALL, 2005, p. 544). Em síntese, as mudanças nas políticas avaliativas têm sido marcadas pela introdução de mecanismos de mercado.

Por isso, nesse contexto político, o controle sobre os resultados escolares não é subordinado, nem se restringe, a uma mera lógica burocrática – o que torna a atuação do Estado nesse campo claramente distinta das estratégias adotadas em outras épocas e em outros contextos históricos (AFONSO, 1999).

As avaliações educacionais padronizadas juntam-se a um currículo comum/único e aos materiais/recursos didáticos igualmente padronizados em um tripé neoliberal da educação. Complementam-se e sustentam-se, amarrados pela meritocracia, regulamentação e performatividade. Um quarto apoio estaria na formação inicial e continuada de professores também formatada, padronizada, que vem ganhando corpo nas políticas públicas.

É ingênuo, inócuo e reducionista achar que a existência das avaliações externas não seja importante para qualificar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Porém, é inegável que “a lógica mercadológica por trás desses processos avaliativos, vem transformando a qualificação da educação em uma área desértica que, no contexto da prática, desvaloriza os seus atores, e supervaloriza os resultados” (AMESTOY, 2019, p. 78).

O efeito cascata provocado pelas políticas de avaliação da forma como estão organizadas, antes de contribuir para uma melhora na qualidade da educação brasileira, prejudica aquelas escolas que já sofrem com conjunturas que não são consideradas por tais políticas como: o nível socioeconômico dos alunos e professores, a localização geográfica, capacitação e motivação do corpo docente, condições de infraestrutura.

PARA ONDE NOS ENCAMINHAMOS?

O conceito neoliberal quer criar a ideia de que a escola atual - sobretudo a escola pública - vive uma crise irrecuperável. Assim, desvalorizada e precária, a solução estaria na sua desestatização, na passagem para a administração privada. Mas a crise é do capitalismo, a escola é apenas um dos muitos reflexos das dificuldades e conflitos que nosso sistema não conseguiu superar. A reforma então deve ser estrutural.

Os governos neoliberais escondem uma repressão e uma diminuição da participação democrática na educação. Ao atribuir importantes decisões a um corpo técnico ou a indicadores internacionais vindos, por exemplo, da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) ou de instituições não governamentais, mas encharcadas de interesses econômicos.

Neoliberalismo não só não rima com democracia como também é incompatível com ela, como escreveu o sociólogo e cientista político Emir Sader. A democracia torna-se tecnocrática, capturada por técnicos de gabinete e especialistas míopes. E, é nessa captura, que decisões deixam de percorrer os devidos caminhos políticos, representativos e dialógicos.

Substituir as políticas públicas pelas grandes corporações e pelo livre mercado é, mais do que um equívoco, um descaso com o bem público e com as futuras gerações. É condená-las a servir, a navegar a reboque na maré incerta e descompromissada dos mercados, que por ora enxergam na educação um filão ou um território a ser explorado. É acentuar as desigualdades de oportunidades, reduzir as possibilidades de mobilidade social. É entregar a formação escolar e as decisões profissionais ao outro, ao estranho. É alienar e terceirizar o futuro.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 69, p. 139-164, Dezembro. 1999.

_____. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandarizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, n. 13, p. 13-29, 2009.

AMESTOY, M.B. A política de accountability na educação básica e os efeitos da avaliação externa no ensino e na gestão escolar: um estudo no município de Santa Maria/RS. 265 p. Tese (Doutorado em Educação em Ciências), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

BALL, S.J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n. 126, p. 539-564, Set/Dez. 2005.

BIZZO, N. Avaliações em Larga Escala: breve panorama e perspectivas. In: PAGAN, A. A.; TOLENTINO-NETO, L.C.B. (Orgs). *Desempenho Escolar Inclusivo*. Ied. Curitiba: CRV, v, p. 207-216, 2015.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREITAS. L.C. *A Reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. Ied. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

IVO, A.A. Políticas educacionais e políticas de responsabilização: efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão. 275 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

RAVITCH, D. Vida e morte do grande sistema escolar americano. Porto Alegre: Sulina, 2011.

TOLENTINO-NETO, L.C.B. Quando a sala de aula encontra os dados oficiais: repercussões na educação em ciências. In: PAGAN, A. A.; TOLENTINO-NETO, LCB. (Org.). *Desempenho Escolar Inclusivo*. Ied. Curitiba, PR: CRV, 2015, v. 1, p. 201-207.

VIANNA, H. M. Questões de avaliação educacional. In: FREITAS, L.C. (Org.) *AVALIAÇÃO: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.