



Núcleo Interdisciplinar de Estudos e
Pesquisas sobre Marx e o Marxismo

Marx e o Marxismo 2011: teoria e prática

Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 28/11/2011 a 01/12/2011

TÍTULO DO TRABALHO			
Políticas Públicas e Currículo – definições quanto a história, projeto e formação			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
Claudio Fernandes da Costa¹	Universidade Federal Fluminense	UFF	Professor
RESUMO (ATÉ 20 LINHAS)			
Os indicadores fornecidos pelos exames nacionais da educação básica brasileira: Avaliação Nacional da Educação Básica (Saeb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), são propostos como instrumentos de análise com vistas a possíveis mudanças das políticas públicas sobre educação e de paradigmas utilizados nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio. Assim sendo, tais exames e indicadores são as políticas cujos pressupostos e objetivos elegemos para analisar e desenvolver neste trabalho. Destacamos como fundamento central desses exames nacionais a pedagogia das competências, elemento de reorganização curricular que estimularia a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira. Na medida em que a proposta desta pedagogia apresenta junto com os resultados das avaliações externas, forte potencial de indução curricular, o presente trabalho traz como principal objetivo refletir/problematizar os possíveis impactos dos fundamentos teórico-pedagógicos da Prova Brasil/Saeb no trabalho docente e na qualidade da educação básica.			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ TRÊS)			
Avaliação externa, formação de professores, educação básica			
ABSTRACT			
The indicators provided by the national testing of basic education in Brazil – National Assessment of Basic Education (Saeb – Avaliação Nacional da Educação Básica), National Assessment of Educational Achievement (Prova Brasil – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) and the Index of Development of Basic Education (Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) – are proposed as tools for analysis with a view to possible changes in public policies on education and paradigms used in Brazilian schools for elementary and middle school. Therefore, such tests and indicators are policies whose assumptions and goals we elected to analyze and develop this work. We highlight as central foundation of national examinations pedagogy skills, element of curricular reorganization that would stimulate the improvement of standards of quality and equity of education in Brazil. To the extent that this pedagogy presents the proposal, along with the results of external evaluations, strong induction potential curriculum, this paper has as main objective reflecting/questioning the possible impacts of the theoretical and pedagogical “Prova Brasil”/Saeb in teaching and quality of basic education.			
KEYWORDS			
External evaluations, teaching work, basic education			

Introdução

Atualmente atribui-se à escola a responsabilidade de fazer com que os estudantes desenvolvam competências e habilidades, bem como adquiram os conhecimentos necessários para entender e organizar estratégias de solução para situações da vida real.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, oriunda da Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia, em 1990, tendo como organizadores UNESCO, UNICEF, PNUD e BM,

¹ Professor adjunto do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação da UFF em Angra dos Reis.

estabelece a exigência de melhoria da qualidade da educação, e a garantia de que esta qualidade deveria estar relacionada à necessidade de implementação de sistemas de avaliação do desempenho dos alunos.

Assim, a partir da LDBEN (1996) as políticas educacionais passaram a afirmam um sistema nacional de avaliação em detrimento do investimento em um sistema nacional de educação, colocando nas mãos da união um poder jamais visto.

Em 2005, ocorre uma reconfiguração do Sistema de Avaliação da Educação Básica, passando a ser composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB² - e pela Prova Brasil. Em 2007, é criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) acompanhado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com o objetivo de melhorar a qualidade da educação oferecida às crianças, jovens e adultos.

O IDEB, apresentado como termômetro da qualidade da educação básica em todo o Brasil, combina dois indicadores: fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries sem repetir) e desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática).

Segundo o documento (PDE/Prova Brasil - Plano de Desenvolvimento da Educação 2007), os resultados do SAEB e da Prova Brasil (2005/2007) permitem uma “análise com vistas a possíveis mudanças das políticas públicas sobre educação e de paradigmas utilizados nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio” (p.5).

Neste sentido, observa-se uma crescente padronização na medida em que do ponto de vista metodológico, a Prova Brasil adota o marco teórico e os mesmos procedimentos e técnicas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: Matrizes de Referência; testes padronizados; uso da Teoria de Resposta ao Item e de Escalas de Proficiência para análise de dados e apresentação de resultados.

O Saeb (ANEB) avalia estudantes de 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e também estudantes do 3^o ano do ensino médio. Os estudantes fazem prova de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas). Por ser amostral, oferece resultados de desempenho em nível nacional por regiões e unidades da federação.

² Em 2005, a Portaria Ministerial n.º 931 alterou o nome do histórico exame amostral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado desde 1990, para Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb). Por sua tradição, entretanto, o nome do Saeb foi mantido nas publicações e demais materiais de divulgação e aplicação deste exame. (<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/caracteristicas.htm>).

A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas) apenas dos estudantes de ensino fundamental, de 4ª e 8ª séries de escolas públicas. Por suas características, expande o alcance dos resultados oferecidos pelo Saeb. Sua 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. Assim sendo, amplia as médias de desempenho em nível nacional, atingindo cada um dos municípios e chegando até as escolas.

Os exames externos³ passam a cumprir não apenas a função de avaliar, mas, sobretudo, de regular a educação escolar, classificando e responsabilizando escolas e professores pelos seus resultados, e oferecendo subsídios para *rankings* e premiações entre elas. Deste modo, tais exames naturalizam a educação e o trabalho escolar como mercadoria, levando-os a se adequarem a um padrão de qualidade compatível com as atuais demandas de acumulação do capital.

Pressupostos educacionais atuais e trabalho docente

Os documentos curriculares, sobre os quais se baseiam as avaliações nacionais, explicitam desde a década de 1990 as bases que devem pautar a educação escolar.

Segundo o PCN do Ensino Fundamental, trata-se da formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a “aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos” (BRASIL, 1995, p.28).

De acordo com Souza (2009), o trabalho e a formação, ao longo da história do século XX, foram regidos pelas idéias da gerência científica e da gerência da qualidade total. No Brasil, tais idéias desdobram-se a partir dos anos 1990, na lógica da gestão a partir da demanda de formação de escolas e professores eficazes, de acordo com perspectiva dos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE.

Atualmente, esse discurso vem sendo respaldado pela demanda por qualidade na educação acentuando a perspectiva da educação para o capital humano. Reforçando esta análise, o documento “*Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*” produzido pela Unesco (2008), esclarece que o fenômeno da qualidade com frequência se aglutina com eficiência e eficácia, considerando a educação como um produto e um serviço existente no mercado, que tem que satisfazer aos usuários.

³ Vamos nos referir mais especificamente aos exames de competências do Sistema de Avaliação da Educação Básica, ou seja, a Prova Brasil e o Saeb que subsidiam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

As políticas para a melhoria da qualidade da educação escolar na perspectiva do projeto burguês seguem, em geral, duas teorias: a teoria do capital humano, que subsidia a relação entre educação escolar e sociedade na perspectiva neoliberal, e a pedagogia das competências, que norteia a dimensão pedagógica de seu projeto educacional. “A teoria do capital humano imprime à educação escolar o seu caráter produtivista e a pedagogia das competências, (...) subtrai da formação humana ferramentas indispensáveis para o pensar e o agir autônomos” (NEVES, 2008, p.67-68).

Ramos (2011) acrescenta que a competência legitima o consenso social em torno da idéia de que todos os trabalhadores pertencem a uma única classe: a capitalista, e de que o capitalismo é o único modo de produção capaz de manter equilíbrio e justiça social. Em síntese, “a questão da luta de classe é resolvida pelo desenvolvimento e pelo aproveitamento adequado das competências individuais, de modo que a possibilidade de inclusão social subordina-se à capacidade de adaptação natural às relações contemporâneas” (p.10). Sendo assim, a autora salienta que a pedagogia das competências sofre de uma contradição intrínseca, ou seja, enunciar-se como pedagogia construtivista baseada no pensamento flexível, e implantar-se como uma pedagogia condutivista.

Para Kuenzer (2002), atribuir à escola a responsabilidade pelo desenvolvimento de competências resulta em mais uma forma sutil e extremamente perversa de exclusão dos que vivem do trabalho por se constituir em uma tarefa que não é de natureza escolar.

Atualmente, mais de duas décadas após as primeiras recomendações dos organismos multilaterais sobre a melhoria da qualidade da educação brasileira, associada a sistemas de avaliações externas do desempenho escolar, o que vemos são novos exames e índices como a Prova Brasil (2005) e o IDEB (2007) influenciando o trabalho docente e a dinâmica da escola básica. O peso dos resultados de tais exames utilizados como subsídios para classificar, ranquear, premiar e punir escolas e professores tende a deslocar a prática dos educadores, valorizando somente o que é objeto da avaliação, ou seja, conteúdos mínimos, competências e habilidades básicas.

Expropriação e reorientação do trabalho docente

Trabalhamos com a perspectiva de que não podemos analisar qualquer objeto em educação deslocado da totalidade das condições sociais concretas nas quais se insere. Defendemos assim a importância epistemológica e ontológica do conceito de totalidade.

A dialética da realidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro ‘total’ da realidade na infinidade de seus aspectos e propriedades; é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade. A totalidade concreta não é um método para captar e exaurir

todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade concreta (KOSIK, 1986, p. 36).

Uma análise das mudanças na estrutura educacional no contexto do capitalismo deve ser orientada pela totalidade das relações sociais na medida em que exige relacioná-las com a mudança na composição das classes sociais, sua relação com a organização política e a ação do Estado no atual modelo econômico. Estas relações, nem sempre harmoniosas e consensuais, se tornam caminho metodológico que norteia a análise das mudanças educacionais historicamente situadas.

Neste sentido, consideramos aqui totalidade, mas também contradição, não como categorias conflituosas, mas que se complementam. “A totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias” (KOSIK, 1986, p. 51).

Assim sendo, compreender as políticas de educação, o impacto das avaliações externas sobre o trabalho docente e a organização curricular na escola, especialmente após os anos 1990, exige uma análise das múltiplas determinações relacionadas à expansão capitalista brasileira e mundial sob a hegemonia das idéias neoliberais.

Para compreender o trabalho docente neste contexto vamos defini-lo à luz deste referencial teórico.

Por trabalho entende-se o processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza, ao mesmo tempo que modifica sua própria natureza (MARX, 1988). A ação humana no trabalho pressupõe sempre uma intencionalidade, um certo grau de racionalidade e o intercâmbio com os outros seres sociais. Nesta acepção, o trabalho permeia, embora não esgote, o conjunto das relações sociais (NEVES e PRONKO, 2008, p.21).

Neste contexto, o trabalho docente evidencia-se na medida em que o processo de formação escolar é necessariamente mediado pelos professores.

Em relação à educação pública, majoritária quanto ao atendimento do nível básico de escolarização no Brasil, vale ressaltar que se o trabalho docente é imediatamente improdutivo para o capitalismo (FRIGOTTO, 2001), os intelectuais deste sistema bem sabem que a mediação do professor é elemento central na formação do cidadão-trabalhador atual. Neste sentido, ele poderá ser mais ou menos flexível/produtivo, mais ou menos crítico e autônomo, mais ou menos adequado às idéias e necessidades do mercado e da produção capitalistas.

Segundo Neves (2008), as atuais mudanças qualitativas na produção capitalista apontam para a generalização do processo de racionalização do trabalho simples sob a direção do capital. Isso implica simultaneamente a ampliação quantitativa dos anos de escolaridade básica e uma organização curricular voltada mais imediatamente para o desenvolvimento de capacidades técnicas e de uma nova sociabilidade das massas trabalhadoras que contribuam para a reprodução ampliada do capital e para a obtenção do seu consentimento ativo para as relações de exploração e dominação burguesas na atualidade.

Marx (1978) distingue formas distintas de sujeição do processo de trabalho humano no capitalismo: a subsunção formal e a subsunção real. Enquanto a subsunção formal funda-se na mais-valia absoluta promovida pelo prolongamento da jornada de trabalho, a subsunção real desenvolve-se em todas as formas que produzem mais-valia relativa: no modo de produzir, na produtividade do trabalho, na relação entre capitalista e trabalhador, e na vida social de forma geral.

Na perspectiva da subsunção real, a lógica da produção afeta a educação escolar trazendo efeitos importantes para a vida e o trabalho do professor. Submetido às leis do mercado, a autonomia do seu trabalho tende a enfraquecer-se, tornando-se limitado e conduzido como prática social alienada, subordinada à racionalidade do capital.

Bonfim (2009) chama a atenção para o fato de que embora na formulação dos organismos internacionais dos anos 1990 a qualidade da educação estivesse vinculada à ênfase nos processos de capacitação do professor, nos anos 2000, esta formulação redireciona seu foco, prescrevendo mais claramente uma proposta de regulação do trabalho docente. De “sócios das reformas” no final dos anos 1990 a estratégia dos organismos internacionais, diante de mais uma crise do capital, ampliou as modalidades de enfraquecimento do trabalhador docente considerado o principal vilão do fracasso escolar.

Neste mesmo sentido, Bonfim (2009) salienta que o trabalho docente na escola pública é alvo de velhas e atualizadas formas de expropriação, entre elas, a expropriação do que é próprio ao trabalho de ensinar: o conhecimento e as possibilidades de escolha. Ou seja, o trabalho docente é submetido a padrões e controles que retiram dele boa parte de sua autonomia.

O conhecimento a ser ensinado na educação básica está traduzido em competências, nos PCNs, assim como o que será avaliado pelo SAEB, Prova Brasil e ENEM, (...). Além disso, a força da “pedagogia de resultados” e do atrelamento das ações ao IDEB tem levado as redes de ensino a promover simulados para o ENEM, Prova Brasil, numa inversão completa do sentido democrático da avaliação (BONFIM, 2009, p.23).

De acordo com a pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil” (2010)⁴, questionados se consideram-se responsáveis pela classificação de sua escola nas avaliações realizadas pelos governos federal, estadual e municipal, 79% dos professores respondem que sim. Questionados, ainda, se observam transformações e repercussões das políticas educacionais sobre o seu trabalho, 79% também respondem que sim.

Existem duas situações que têm sido muito vivenciadas pelos sujeitos docentes nas unidades educacionais, (...) que é o fato de que 80% dos entrevistados têm se sentido constrangidos a mudarem a forma de trabalho em razão dos resultados dos exames de avaliação e, também, de que 71% estão se sentindo forçados a dominar novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades (p.67).

Neste processo, traduzido sob a forma de constrangimento pelos educadores, a educação escolar tende a adotar como referência as competências e habilidades (básicas) que norteiam as avaliações externas em todo o país, aprofundando a expropriação da classe trabalhadora de saberes necessários à consciência das relações sociais vigentes.

Ao mesmo tempo, tais referências visam convencer os indivíduos sobre novos saberes e valores relativos aos atuais padrões de produção flexível do capital, na medida em que reforça, no senso comum, a idéia de que as relações de trabalho, bem como as possibilidades de inclusão social são de competência estritamente individual.

Entretanto, este jogo de coerção e busca por consenso implícito nas políticas de avaliações externas é necessariamente mediado pela escola, em especial pelo trabalho docente que no cotidiano se depara com as contradições e possibilidades da educação escolar.

Assim sendo, consideramos que estamos diante de um processo no qual os problemas atuais relativos ao ensino público, aparentemente “causa” - que se refletiria nos resultados das políticas de avaliação externa -, são, sobretudo, efeito das concepções que fundamentam essas mesmas políticas e afetam o trabalho docente. Essas avaliações mediriam, na verdade, a eficácia da aplicação de seus próprios princípios e concepções para a educação brasileira.

Em outras palavras, a essência da realidade por vezes encontra-se oculta pela aparência do fenômeno que “indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no

⁴ Projeto sob a coordenação geral das professoras Dalila Andrade Oliveira e Lívia Maria Fraga Vieira, ambas da FAE/UFMG e realizado por meio de "Convênio de Cooperação Técnica entre MEC/Secretaria de Educação Básica e UFMG/Faculdade de Educação". Este projeto está sendo desenvolvido simultaneamente em sete Estados brasileiros (RN, PA, GO, MG, ES, PR, SC), envolvendo oito grupos de pesquisas de universidades públicas (UFRN, UFPA, UFGO, UFMG, UFES, UFPR, UEM, UFSC).

fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos.” (KOSIK, 2002, p.15).

O caminho único e suas contradições

Dado o ainda pequeno desenvolvimento de pesquisa acerca de tais questões, entendemos que a influência das avaliações externas sobre a escola e o trabalho docente deve ser objeto de reflexão e investigação no sentido de identificar se a paulatina melhora anunciada pelos índices de desempenho escolar não estaria, por outro lado, comprometendo a qualidade do ensino público.

Freitas (2007), com base em Bourdieu (2001), adverte sobre esta possibilidade no texto “Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino”. Saliencia que algumas práticas pedagógicas relacionadas com experiências alternativas no campo da avaliação e da adoção de novas configurações de espaços-tempos escolares podem estar na prática fragilizando a qualidade das aprendizagens sem que isso se torne de imediato perceptível em índices como o IDEB.

Em 1991 (FREITAS, 1991) propusemos o conceito de “eliminação adiada” para identificar uma das situações geradas no processo de exclusão das camadas populares do interior da escola: o conceito referia-se à permanência dos alunos dessas camadas na escola durante algum tempo, postergando sua eliminação da escola e realizando-a em outro momento mais oportuno. Bourdieu e Champagne (apud Bourdieu, 2001, p. 221) chamaram esta categoria de “exclusão branda” (FREITAS, 2007, p.972).

Neste mesmo sentido, encontramos nos PCNs e na Matriz de Referência de Matemática, documentos que servem de base para a Prova Brasil/SAEB/IDEB, questões que convergem para a idéia de que tais exames, seus princípios e fundamentos, seriam referentes frágeis e pelo menos questionáveis para nortear a qualidade da educação e principalmente o trabalho docente.

Uma primeira questão alerta que em geral os fundamentos presentes em políticas educacionais não encontram sintonia com a realidade da formação profissional, com as concepções e práticas pedagógicas, e com as condições de trabalho dos professores. Afirma o documento que “Tais problemas acabam sendo responsáveis por muitos equívocos e distorções em relação aos fundamentos norteadores e idéias básicas que aparecem em diferentes propostas” (PCN matemática, 2000, p.23-24).

Outra questão baseia-se numa afirmação do próprio INEP (contida na matriz de referência de matemática) reconhecendo limitações da Prova Brasil e do Saeb para avaliar plenamente a qualidade da aprendizagem de estudantes e escolas através de questões de múltipla escolha relacionadas ao desenvolvimento de competências.

(...) diferentemente do que se espera de um currículo [a matriz] não menciona certas habilidades e competências que embora sejam importantes, não podem ser medidas por meio de uma prova escrita. Em outras palavras, *a Matriz de Referência de Matemática do Saeb e da Prova Brasil sofre as limitações do tipo de instrumento (prova) utilizado na medição do desempenho*. Sob esse aspecto, parece também ser evidente que o desempenho dos alunos em uma prova com questões de múltipla escolha não fornece ao professor indicações de todas as competências desenvolvidas (...).

(<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/matematica.htm>). (grifo nosso)

Uma terceira questão relaciona-se ao trabalho docente no cotidiano da escola na medida em que este é fortemente influenciado pela idéia de que os conteúdos escolares devem ser básicos, “contextualizados” e “significativos” para levarem os estudantes a se saírem bem nos exames externos.

(...) refere-se a uma interpretação equivocada da idéia de “cotidiano”, ou seja, trabalha-se apenas com o que se supõe fazer parte do dia-a-dia do aluno. Desse modo, muitos conteúdos importantes são descartados ou porque se julga, sem uma análise adequada, que não são de interesse para os alunos, ou porque não fazem parte de sua “realidade”, ou seja, não há uma aplicação prática imediata. Essa postura leva ao empobrecimento do trabalho, produzindo efeito contrário ao de enriquecer o processo ensino-aprendizagem (PCN matemática, 2000, p.25-26).

Chamar a atenção sobre tais distorções mais parece uma forma antecipada de justificar e principalmente responsabilizar escolas e professores pelos resultados negativos deste processo. Neste sentido, seriam as fragilidade das atuais reformas educativas e suas conseqüências potencializadas pelo processo de avaliação nacional da educação básica, contraditórios com o projeto político-econômico que o atual estado neoliberal brasileiro demanda? Na perspectiva atual e real de manutenção da precarização, flexibilização, informalidade, sub-emprego e empregabilidade neoliberais, portanto do predomínio expressivo do trabalho simples, haveria contradição entre a reforma educacional em curso e a demanda político-econômica pela formação do atual cidadão trabalhador?

Falleiros (2005), referindo-se à Nova Pedagogia da Hegemonia, esclarece que o Estado burguês capitalista investe, via aparelhos privados de hegemonia, no consenso para legitimar seu projeto de sociedade. Tomando como perspectiva a definição de Estado Ampliado em Gramsci (aparelhagem estatal + sociedade civil), esta estratégia busca fazer da escola um espaço consensual de formação técnica e ético-política de um “novo homem” e de uma “nova cidadania”, a partir da

qual o espírito de competitividade conviveria sem contradições com o espírito de solidariedade já que abandona a perspectiva de classe, investindo em ações tópicas na amenização da miséria.

Diante deste cenário, que por um lado busca gerar conciliação e consenso, inclusive através da escola, mas que por outro produz coerção e insatisfação sobre o trabalho docente, ainda que a escola pública sofra influência da concepção de mundo burguesa, da hegemonia dos valores capitalistas e neoliberais, das políticas educacionais, entre elas as políticas de avaliações externas, a educação pode ser útil especialmente à classe trabalhadora.

Neste sentido, concordamos com Ramos (2011) que para a educação e o trabalho docente se transformarem efetivamente em instrumento de conscientização de classe, viabilizarem elevação da consciência política, de condições de trabalho, e a formulação de uma concepção emancipatória das relações sociais vigentes, precisam superar a crescente subsunção aos imperativos técnicos e ético-políticos da mercantilização da vida, privilegiando na sua estrutura curricular a omnilateralidade e a politecnia.

Não é por outra razão que do ponto de vista político e epistemológico procura-se neste processo desqualificar o materialismo histórico-dialético.

Referências bibliográficas

BONFIM, Maria Inês do Rego Monteiro. A formação do trabalhador docente no “capitalismo dos serviços”. Endipe 2009.

BRASIL: MEC/SEA. *Conferência Nacional da Educação*. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. MEC-INEP. *A Matriz de Referência de Matemática* <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/matematica.htm>> Acesso em 27/2/2010.

BRASIL: MEC, SEB; Inep. Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília, 2008.

BRASIL, Governo Federal. Lei 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. In: *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, Ministério da Educação, 1999.

BRASIL: MEC, SEF. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL: MEC, SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática. 2. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FALEIROS, Ialê. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. 311p.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 965-987. ISSN 0101-7330.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutivo. Um re-exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. volume 2; 3ª edição – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

KUENZER, Acácia. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. 25ª Anped, 2002.

MARX, Karl. *O Capital*: capítulo inédito. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. 311p.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo / Lúcia Maria Wanderley Neves e Marcela Alejandra Pronko. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. A noção de competências na relação trabalho e educação: superando mitos e traçando horizontes. Editora da UFJF, 2011. (No prelo).

SOUZA, Thaís Rabello de. “(CON)FORMANDO PROFESSORES EFICAZES: a relação política entre o Brasil e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)” / Thaís Rabello de Souza. – 2009.

UNESCO, OREALC, 2008. Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. 2. ed. – Brasília.