

# AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CONTEXTO DAS PARCERIAS PÚBLICO- PRIVADA: O PAEBES CAPIXABA COMO LIMITADOR DA PRÁTICA LEITORA

## EXTERNAL EVALUATIONS IN THE CONTEXT OF PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIPS: PAEBES CAPIXABA AS A LIMITER OF READING PRACTICE

Poliana Bernabé Leonardeli <sup>1</sup>  
Fransueiny Pereira Fleishmann <sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta discussão acerca das avaliações externas em escolas capixabas no contexto das parcerias público-privada. A partir de uma concepção materialista histórica e dialética, fez-se uma análise dessa política educacional, tendo como foco central o PAEBES (Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo). Os eixos estruturantes do programa, baseados em modelos avaliativos estandarizados, estão cada vez mais presentes na organização curricular do Espírito Santo, tornando relevante uma reflexão acerca de sua concepção, aplicabilidade e intencionalidade. Este trabalho, cuja metodologia debruça-se sobre material bibliográfico e documental, além da parte introdutória e das considerações finais, apresenta três seções: a) considerações sobre o ensino de literatura a partir da concepção da pedagogia histórico-crítica, b) as parcerias público-privada na educação capixaba e a política de implementação dos descritores de Língua Portuguesa c) a instrumentalização da leitura literária para fins de avaliação externa, o PAEBES. O resultado aponta que a inserção dessas práticas no processo de ensino tem paulatinamente limitado a autonomia metodológica docente nas aulas de Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Pedagogia Histórico-Crítica. Ensino de Literatura. Parceria Público-Privada. Avaliações Externas.

**Abstract:** This article presents a discussion about external evaluations in Espírito Santo schools in the context of public-private partnerships. From a historical and dialectical materialist conception, an analysis of this educational policy was carried out, with the central focus on the PAEBs (Program for the Evaluation of Basic Education in Espírito Santo). The structuring axes of the program, based on American evaluation models, are increasingly present in the curriculum organization of Espírito Santo, making it relevant to reflect on its conception, applicability and intentionality. This work, whose methodology focuses on bibliographic and documentary material in addition to the introductory part and final considerations, presents three sections: a) considerations about the teaching of literature from the conception of historical-critical pedagogy, b) public-private partnerships in Espírito Santo education and the policy of implementation of Portuguese language descriptors c) the instrumentalization of literary reading for external evaluation purposes, the PAEBs. The result points out that the insertion of these practices in the teaching process has gradually limited the teaching methodological autonomy in Portuguese language.

**Keywords:** Historical-Critical Pedagogy. Literature Teaching. Public-Private Partnership. External Assessments.

- 
- <sup>1</sup> Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora titular da Faculdade Municipal de Linhares (Faceli), atua nos cursos de Pedagogia e Administração, nas ementas de Língua Portuguesa, Didática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Infantil e Juvenil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1255562758556314>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4534-474X>. E-mail: pleonardeli@gmail.com
  - <sup>2</sup> Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Graduada em Letras pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5293988400281089>. E-mail: fransueiny.fleischmann@edu.ufes.br

## Introdução

Nas escolas públicas estaduais do Espírito Santo, a Secretaria Estadual de Educação (SEDU) tem estabelecido de modo impositivo mudanças na rotina das práticas pedagógicas escolares, que vão ao encontro de políticas pautadas em parcerias público-privadas. Essas mudanças têm gerado elevado grau de distanciamento do professor em relação aos processos de ensino, uma vez que as interferências dessas novas políticas incidem no conteúdo trabalhado, na metodologia aplicada ao ensino e, principalmente, na dinâmica avaliativa. Como consequência de tais interferências, têm-se alienado cada vez mais o professor no processo de ensino e aprendizagem, já que este se vê reduzido, cada vez mais, a funções puramente burocráticas.

Esse processo de intervenção externa, nos espaços públicos de ensino, é tendência mundial, vista positivamente por diversos órgãos internacionais e apresentada como solução a demandas inerentes à formação escolar (FREITAS, 2018). Todavia, internamente, essas intervenções têm gerado consequências diversas que, à despeito de resultados apresentados à sociedade (a aprendizagem é quantificada por meio de tabelas baseadas em sistemas de avaliações externas e apresentação de índices de aproveitamento cada vez mais positivos a cada ano), apontam para o recrudescimento do processo de formação humana tão necessário à superação dos problemas mais cruciais da sociedade (FREITAS, 2018). Todo esse movimento, no entanto, não é aleatório, já que busca intencionalmente atender a demandas da ideologia neoliberal, o que aprofunda ainda mais o problema (FREITAS, 2018). À vista disso, faz-se necessário que pesquisadores se debrucem sobre tal situação a fim de compreendê-la e enfrentá-la, pois hoje essas parcerias assolam os entes envolvidos no processo escolar de ensino aprendizagem, de docentes a discentes (FREITAS, 2011).

Para este trabalho, serão exploradas as produções bibliográficas que versam sobre a temática, assim como será feita análise documental de questões aplicadas a alunos do Ensino Médio da rede pública capixaba por meio de prova externa, o PAEBES, a fim de que se apresente o possível impacto que a interferência público-privada ocasiona ao trabalho com o texto literário, submetido, nessas provas, a avaliação de matrizes do conhecimento, denominadas de descritores. O objetivo da análise visa apontar, por meio de referencial teórico e análise qualitativa das questões aplicadas em provas denominadas de PAEBES TRI<sup>1</sup>, que a modalidade avaliativa baseada em descritores descaracteriza o trabalho de exploração do texto literário.

Na primeira parte deste estudo, serão apontadas algumas considerações sobre o ensino de literatura a partir da concepção da pedagogia histórico-crítica, baseando-se principalmente nos estudos Saviani (2013), Duarte (2013) e Dalvi (2019). Posteriormente, tratar-se-á sobre as parcerias público-privada na educação capixaba e a política de implementação dos descritores de Língua Portuguesa para fins de avaliação externa da aprendizagem, Freitas (2018) servirá de apoio teórico a este capítulo. Por fim, será analisado o impacto da instrumentalização da leitura literária para fins de avaliação externa, a partir da exploração de algumas questões aplicadas a alunos da rede pública estadual do Espírito Santo, seguindo-se, logo após, as considerações finais, com levantamentos pertinentes da pesquisa.

## Considerações sobre o ensino de literatura a partir da concepção da pedagogia histórico-crítica

Demerval Saviani (2013) em *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, concebe o trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13), se orientada por essa práxis, caberia a escola ser mediadora de um projeto social que prioriza a humanização do indivíduo por meio de processo de transmissão-assimilação da cultura (BALZAN, 2013), desse modo, na socialização do saber elaborado e sistematizado se assentaria a especificidade e a razão de existir da educação escolar. Em vista disso, o espaço escolar passaria

<sup>1</sup> O PAEBES TRIestral é uma avaliação diagnóstica da aprendizagem aplicada na rede estadual de ensino do Espírito Santo, que visa diagnosticar a aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa (leitura) e Matemática, das séries do Ensino Médio e Médio Integrado de todas as escolas estaduais. Essa avaliação é realizada trimestralmente.

a ser entendido como contexto de prática social global, de onde o conhecimento espontâneo se ampliaria para o elaborado; o saber fragmentado para o sistematizado; a cultura popular para a erudita (SAVIANI, 2013).

A partir disso, pode-se afirmar que para Saviani (2013), os saberes culturais explorados em espaço escolar devem superar a mera apropriação enciclopédica do saber científico, uma vez que cabe à escola, de acordo com a perspectiva materialista, “assegurar o ensino-aprendizagem dos saberes sobre as múltiplas e complexas dimensões da vida humana que excedem a vida ordinária e imediata, na perspectiva de compreensão e transformação da realidade” (DALVI, 2019, p. 6).

Apontado o fundamento básico do pensamento histórico-crítico, cabe à discussão, em nível acadêmico, acerca de que tipo de saberes e quais as metodologias em torno desses saberes seriam os ideais para o posicionamento ativo da escola na resolução das contradições da sociedade contemporânea. Nesse sentido, faz-se necessário refletir acerca daquilo que se ensina na escola e dos métodos que se adotam para a sistematização da aprendizagem.

A este capítulo específico interessa refletir sobre o ensino e a função da literatura em face a uma práxis de formação humana omnilateral<sup>2</sup> e emancipatória de modo que se possa vincular teoricamente o pensamento da pedagogia histórico-crítica aos estudos acerca do impacto do texto literário na sociedade (SAVIANI, 2013), para tal apoia-se nos estudos de Cândido (2011), para quem a literatura é um bem incompressível, isto é, aquele que é fundamental para a existência e não deve ser negado a ninguém, dado seu potencial de humanização do indivíduo. Contudo, o autor coloca em discussão o contexto socioeconômico brasileiro, sobretudo em relação aos direitos humanos e, especificamente, sobre as questões de classe, uma vez que se mesmo os elementos básicos para subsistência não são garantidos no Brasil, quiçá o direito à literatura, que seria, de acordo com Cândido (2011), um fator essencial à humanização.

Para que a literatura chamada erudita deixe de ser um privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens. Em princípio, só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras, e nesse domínio a situação é particularmente dramática em países como o Brasil, onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável à leitura. Por isso, numa sociedade estratificada deste tipo a fruição da literatura se estratifica de maneira abrupta e alienante. (CANDIDO, 2011, p. 189)

Em outras palavras, em um país com tantas desigualdades sociais, culturais e financeiras, a literatura acaba se tornando privilégio (CÂNDIDO, 2011). Por isso, a importância, para Saviani (2013), de pensar na educação escolar a partir da pedagogia histórico-crítica, priorizando-se o conhecimento sistematizado, destacando-se, de modo veemente, que o saber produzido a partir do senso comum ou de forma espontânea tem relevância indiscutível para a formação do cidadão e de sua humanização, mas como ponto de partida, para maneiras mais intrincadas no processo da educação escolar, faz-se necessário:

... a apropriação da cultura humana organizada na forma de conteúdos escolares não constitui uma ameaça à autonomia intelectual dos indivíduos, sendo, ao invés disso, imprescindível à produção da humanidade em cada ser humano. Por isso, além da apropriação do saber científico *stricto sensu*, à escola compete também promover a sensibilidade artística, a postura filosófica, a análise política etc. – ou seja, compete à escola assegurar o ensino-aprendizagem dos saberes sobre as múltiplas e complexas dimensões da vida humana

<sup>2</sup> O conceito de omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação e pelas relações burguesas estranhadas.

que excedem a vida ordinária e imediata, na perspectiva de compreensão e transformação da realidade. E é exatamente nesse escopo de tarefas da escolarização que nos parece necessário incluir a discussão sobre o papel dos clássicos (no nosso caso, literários) na formação humana omnilateral e emancipatória. (DALVI, 2019, p. 226)

A utilização da pedagogia histórico-crítica na educação escolar e, mais especificadamente, no ensino da literatura não remete à ingenuidade de que a partir dessa premissa uma revolução social acontecerá, mas ao se adotar essa abordagem nas escolas, sobretudo na exploração dos textos literários, contribui-se para a formação de pessoas humanizadas, corroborando com o entendimento de Cândido (2011, p. 182), de que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”, ou seja, o ensino da literatura a partir da pedagogia histórico-crítica não torna o cidadão mais afável, mas sim, o coloca na posição de abertura e entendimento do seu semelhante, contribuindo de alguma forma para a revolução de ideias e atitudes que devem ser tomadas contra um sistema em que as desigualdades entre as classes sociais e a dominação dentro desse sistema tornam-se cada vez mais presentes, inclusive no âmbito da educação escolar e, conseqüentemente, no ensino da literatura (CÂNDIDO, 2011). Newton Duarte (2013, p. 69), sistematiza a discussão ao frisar que:

Temos que lutar intransigentemente contra o relativismo na discussão dos conteúdos escolares, contra a subordinação dos currículos escolares ao cotidiano pragmático e alienado da nossa sociedade. Devemos lutar intransigentemente contra as pedagogias do aprender a aprender que destituem o professor da tarefa de ensinar, que destituem a escola da tarefa de transmitir o conhecimento, que destituem os cursos de formação dos professores da tarefa de formar com base teórica sólida. Nós precisamos discutir o conhecimento e a vida humana tendo como referência não o cotidiano alienado de cada um de nós, mas as riquezas do gênero humano.

Diante das reflexões sobre a educação literária, sobre a desigualdade entre as classes sociais e sobre os desafios dos estudantes e professores em manter a sistematização do ensino, propõe-se, de maneira sucinta e didática, elucidar a abordagem proposta pela pedagogia histórico-crítica a partir da concepção de Saviani (2013), para que se parta em direção ao emprego dessa abordagem no ensino de literatura e a observação de quanto, nos últimos anos, tal ensino tem sido instrumentalizado, debate que se realizará posteriormente e com maior profundidade neste trabalho.

Categoricamente, cabe à escola, tendo como premissa de que o desenvolvimento do indivíduo ocorre pela diversidade, tanto de conteúdos quanto de unidade, a seleção de diferentes categorias de conhecimento para a educação do aluno sobre a perspectiva da formação humana, inclusive com materiais clássicos, sobretudo na face da literatura (CÂNDIDO, 2011).

Na concepção da pedagogia histórico-crítica, o conceito de clássico foi tratado por Saviani, quando este escreveu o texto “Sobre a natureza e a especificidade da educação” em 1984 e, posteriormente, tal texto foi incorporado ao livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, que na edição utilizada como referencial teórico a este artigo (11ª edição revisada - 2013) compõe o primeiro capítulo. Nesse material, o autor discorre sobre o que seriam os clássicos, sua importância, características, dentre outras questões.

Maria Amélia Dalvi (2019, p. 224-225), em “Um clássico sobre a educação literária: ‘O Direito à Literatura, de Antônio Cândido’ conceitua que:

[...] um clássico é uma obra que mesmo depois do possível furor do lançamento, arrefecida a força do carisma e da influência pessoal do autor e, enfim, diluído o poder do *marketing* cultural, continua a ser lido, a tocar a sensibilidade e a inteligência de seus leitores, a induzir as pessoas a discutí-lo e a respondê-lo com novos textos.

Parafraçando Dalvi (2019), uma obra clássica é aquela que se tornou fundamental, uma espécie de arquétipo, não importando o tempo, ela continua sendo citada e utilizada como um modelo para o estudo e as concepções a que se propõe como fundamental. Por isso, é tão importante a utilização de obras clássicas na escola, sobretudo para o ensino de literatura, pois não é apenas através do senso comum ou de experiências trazidas do cotidiano do próprio aluno ou do professor que se constroem as referências para a formação literária na educação escolar, mas ao contrário disso, os alunos, instruindo-se através de clássicos literários elevam suas experiências cotidianas, pois se deparam com possibilidades abrangentes, abstratas, fundamentadas na ciência e acabam por levar essas concepções para o seu cotidiano, por isso a importância do ensino da literatura a partir dos clássicos, como é defendida pela pedagogia histórico-crítica.

Dito isso, nesse ponto encontra-se um grande entrave: certa sistematização de conteúdos tem tomado espaço de maneira equívoca na construção de novos currículos e o processo de transmissão-assimilação dos conteúdos para o ensino de literatura vai se perdendo em meio a esse processo (DALVI, 2019).

O fato é que, atualmente, os conteúdos clássicos passam a assumir um segundo plano de interesses na educação, e, não raro, dissolvem-se no currículo até descaracterizarem-se por completo. Um exemplo bastante comum é a retórica da pedagogia das competências, que inclui a necessidade da chamada competência literária. Nesse argumento a literatura erudita não é considerada fundamental para o desenvolvimento do aluno. (FERREIRA, 2012, p. 106)

Além disso, existe um obstáculo ainda maior ao trabalho com o texto literário, no E.S, estado onde o PAEBES é aplicado, que são as matrizes de referência adotadas na prática de ensino e que têm sido aplicadas em avaliações externas. Essas referências ou descritores estão presentes tanto no âmbito nacional, como no SAEB<sup>3</sup> quanto a nível estadual, no PAEBES<sup>4</sup>. Além da adoção dessas matrizes, ainda há outros projetos de interferência nas práticas docentes de ensino aprendizagem a partir de políticas de parceria público-privadas, que têm cada vez mais instrumentalizado e, em igual nível, impossibilitado o trabalho com literatura, principalmente a partir da perspectiva materialista, em escolas públicas da Educação Básica.

No que se refere às matrizes curriculares de Língua Portuguesa, os descritores, utilizadas para a avaliação externa de Língua Portuguesa, uma análise mais atenta indica que esses descritores são modo de instrumentalização da leitura. Tais recursos desconsideram a concepção interacionista da linguagem, que na atualidade tem sido apontada por diversos autores como a mais indicada para o trabalho no campo das linguagens. (DALVI, 2019) e, dessa feita, pode-se afirmar que os descritores, quando aplicados como recurso de leitura, impedem que a exploração textual se consolide a partir de instâncias discursivas.

3 Sistema de Avaliação da Educação Básica, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), composto por três avaliações externas, que são aplicadas em larga escala e que têm como principal objetivo diagnosticar a Educação Básica do Brasil.

(Texto extraído de <https://www.somospar.com.br/saeb/aceso> em 09/03/2021).

4 Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo visa avaliar os estudantes do Ensino Fundamental e Médio do Espírito Santo das escolas da rede estadual, municipais associadas e escolas particulares participantes, em relação ao nível de apropriação dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática (de todas as etapas avaliadas) e, em anos alternados, em Ciências Humanas e Ciências da Natureza (a partir do 9º ano EF). (Texto extraído de <https://sedu.es.gov.br/paebes> acesso em 10/03/2021).

## As parcerias público-privadas na educação capixaba e a política de implementação dos descritores de Língua Portuguesa

As parcerias público-privadas na educação foram legalizadas a partir da Lei nº 492, de 10 de agosto de 2009, que instituiu o Programa de Parcerias Público-Privadas do Estado do Espírito Santo – PPP ES (MATOS, 2020)<sup>5</sup>. Essa tendência educacional é mundial e se inscreve em um cenário de agenda global das políticas para a educação, encontra-se, inclusive, “tutelada por organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM)” (MATOS apud DALE, 2004, p. 47). Esses organismos têm operado tanto em intervenções na governação, quanto na capacidade de desenvolvimento econômico individual do Estado-nação (MATOS apud DALE, 2004). Essas parcerias de modo geral justificam-se a partir de uma concepção universalmente aceita de que o mercado conseguiria resolver os problemas educacionais que políticas públicas nunca superaram (FREITAS, 2018).

A fim de exemplificar a relevância disso nas discussões políticas da atualidade, o Banco Mundial indicou que os sistemas educacionais implantassem as reformas sob a tutela do setor privado consagrado como apto, uma vez que “as entidades privadas são fornecedores importantes de serviços de educação até para as comunidades mais pobres, especialmente em áreas que os governos não chegam” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 20).

Esses modelos adotados para as políticas sociais, via intervenções externas em espaços educacionais, encontram-se pautados em discursos “de combate à pobreza, e inclusão social de uma grande massa de jovens, mas também na racionalização do gasto público e na ausência da responsabilidade do Estado com os serviços públicos” (MATOS, 2020, p. 142), as duas últimas premissas são comuns ao discurso liberal. Somado a isso, a proximidade entre o público-privado é apresentada pela mídia como meio para se alcançar a modernização, eficiência e eficácia dos serviços públicos desde sempre, do mesmo modo, apresentam-se os servidores públicos, em especial os professores, como incapazes de lidar com os problemas da modernidade, sendo esse discurso aceito facilmente pelo senso comum, o que torna os profissionais da área passíveis de tutela (FREITAS, 2018).

Em sintonia a esse ideário político-econômico-social, a implementação de políticas educacionais destinadas às escolas públicas é defendida como uma estratégia para melhorar a qualidade na educação e promover a equidade social, sendo bem quista socialmente desde o princípio (FREITAS, 2018). No entanto, na prática, tais incentivos que, supostamente, enfrentariam as desigualdades sociais, são veículos de expansão do capital, da mercadificação da educação e transferem a responsabilidade de executar as políticas sociais ao chamado Terceiro Setor (MONTAÑO, 2010). Freitas (2018) aponta ainda outras consequências dessa relação para o campo educacional, principalmente no que se refere aos profissionais do magistério, pois essa sistematização

... permite o controle da gestão, fazendo com que esta assumira um estilo empresarial e impedindo com isso a gestão democrática da escola com uma concepção pública, como um “bem comum”; e permite o controle dos profissionais da educação, por quem nutrem verdadeiro desprezo. Ao retirar a gestão da escola do âmbito do setor público, o mesmo processo de precarização que vem atingindo as demais profissões chega também aos profissionais da educação, por meio da introdução de concepções e formas de gestão privadas nas redes públicas. (FREITAS, 2018, p.103-104)

Na rede de ensino pública estadual do Espírito Santo, a educação em parceria com entidades privadas sem fins lucrativos já ocorre há cerca de uma década. Essas cooperações, representadas

pelo Terceiro Setor, “não apenas expressam diretrizes para educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (EVANGELISTA, 2012, p. 112) e envolvem atores privados na definição de políticas, oferta da educação, fiscalização e gestão escolar (ROBERTSON; VERGER, 2012).

Assim, os entes públicos, paulatinamente, têm invertido seu papel: de provedor das políticas públicas a regulador e avaliador dos aspectos inerentes à prática educativa, consoante aos interesses mercantis (FREITAS, 2018). Para tanto, tem-se padronizado um modelo de gestão, de currículo e de prática pedagógica às escolas da rede. A ênfase concentra-se nos resultados quantificáveis e estandardizados, por meio das avaliações de larga escala PISA, SAEB, IDEB, Prova Brasil e PAEBES (MATOS, 2020). Esses resultados são utilizados como indicadores de referência de desempenho educacional, desconsiderando-se, nesse processo, as condições estruturais das instituições de ensino e os fatores externos que incidem sobre a aprendizagem. Nessa conjuntura, o setor privado é “considerado o responsável por ofertar um modelo de educação pública eficiente, enquanto ao Estado caberia assegurar a execução e financiamento para o setor privado” (MATOS, 2020, p. 67). Na prática, essa situação burocratiza o ensino e descaracteriza o professor como agente ativo da aprendizagem.

No site da Secretaria Estadual do Espírito Santo (SEDU), essas parcerias público-privadas são apresentadas à população como meio de modernização das práticas educativas. Percebe-se que as relações entre empresas e escolas já estão infiltradas em toda dinâmica da educação pública estadual capixaba, desde parcerias como a do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) para a implementação de políticas e programas de tecnologia educacional, como com o Instituto Unibanco, cuja presença em quase todas as escolas do Estado iniciou-se por meio do projeto Jovem do Futuro<sup>6</sup>, que tem tentado implementar, ao gosto do mercado, estratégias de gestão para resultados de aprendizagem. Outros institutos privados que possuem parceria com o Estado são o Instituto Natura, a CECIERJ, A AJAES e a Fundação telefônica (SEDU, 2021).

Essencialmente, essas parcerias resguardam objetivos comuns e são apresentadas como benéficas ao alunado, a destacar, elas propiciariam a ampliação das oportunidades de aprendizagens, com a implantação de modelo mais práticos e efetivos de ensino, por meio de uma metodologia pedagógica e de gestão, com foco na formação plena, com desenvolvimento de práticas e vivências a partir de um currículo diferenciado e integrado, de forma a promover sujeitos competentes para as demandas da sociedade capitalista vigente (FREITAS, 2018).

A fim de alcançar tais objetivos, que parecem ser ideais apenas para alunos de escola pública, visto que essas mesmas balizas não são adotadas em escolas privadas, implementou-se uma matriz de referência para a aprendizagem de conteúdo do currículo escolar, composta por um conjunto de descritores<sup>7</sup>. Esses instrumentos de leitura (assim tratados no caso de Língua Portuguesa) são selecionados para compor a matriz de ensino, e devem ser avaliados, de tempos em tempos, por meio de um teste de múltipla escolha, cujos itens implicam a seleção de uma resposta em um conjunto dado de respostas possíveis (CAED, 2021).

A prova externa, que se forja a partir de tais itens, aplicada na rede pública estadual do Espírito Santo é denominada PAEBES (Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo). Sua elaboração ocorre a partir das matrizes referenciais (CAED, 2021). O conjunto de descritores, que compõe a matriz referencial, tem também se tornado referência pedagógica, uma vez que sua aplicação já está sugerida no currículo oficial e, geralmente, é imposta como obrigatória na rotina de ensino, pelos gestores escolares, em reuniões pedagógicas.

O resultado final dessas avaliações é alocado em padrões de desempenho, a partir de cortes numéricos que agrupam escalas de saberes, estabelecendo perfis de aprendizagem<sup>8</sup>. Esses resultados são encaminhados aos professores ao final do processo, apontando-se estratégias metodológicas de trabalho para a superação de habilidades ainda não materializadas pelos

6 O Jovem de Futuro é um programa desenvolvido pelo Instituto Unibanco com o objetivo de apoiar as redes públicas a oferecer uma educação de qualidade, que possibilite o desenvolvimento integral de todos os estudantes, com equidade, num processo de transformação contínuo.

7 Para cada descritor são consideradas uma competência e uma habilidade, que explicitam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a realização de determinadas tarefas.

8 Abaixo do básico, básico, proficiente, avançado

educandos (CAED, 2021). Todo esse material encaminhado aos docentes posteriormente, todavia, prescinde de suporte teórico. Dito isso, segundo Esteban (2008), essas avaliações externas, ao final, não têm contribuído para a melhoria da educação. Baseada nos índices das últimas avaliações, a autora pontua que sempre surgem novas avaliações e não tem se percebido efetiva contribuição delas para a melhoria do ensino.

Mesmo assim, (sem suporte teórico para nortear a prática docente ou avanços efetivos na aprendizagem) “os resultados das avaliações passam a guiar a rotina escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à ocultação do debate sobre as finalidades educativas, favorecendo a captura da ação pedagógica pelo *status quo*”. (FREITAS, 2018, p. 82). Esses testes ainda eliminaram o debate público sobre quais deveriam ser os objetivos da educação (FREITAS, 2018).

Aos professores da rede, que cada vez mais se tornam coadjuvantes do processo de ensino em face a essa nova perspectiva, é ofertado, a depender do resultado final da escola, pagamento de bônus<sup>9</sup> com base em indicadores coletivos, composto em parte pelo IDE (Índice de Desenvolvimento Educacional) da escola e individuais, a depender da assiduidade docente. Essas pretensas bonificações que seriam formas meritocráticas de valorização do trabalho, acabam ferindo direitos trabalhistas, haja vista que uma vez adoecidos ou em licença gestação ou mesmo quando abonados por garantia da lei, essa bonificação é retirada dos docentes. Esse ataque à profissão do magistério se insere na dinâmica das parcerias, pois “ao retirar a gestão da escola do âmbito do setor público, o mesmo processo de precarização que vem atingindo as demais profissões chega também aos profissionais da educação, por meio da introdução de concepções e formas de gestão privadas nas redes públicas” (FREITAS, 2018, p. 104).

A reforma empresarial da educação concebe o magistério da mesma forma que concebe a escola, inserido em um livre mercado competitivo, e neste cenário, os salários são tornados dependentes dos resultados esperados, sem direito à estabilidade no emprego e tanto quanto possível sem sindicalização. Estabilidade, salários iguais, previdência e sindicalização são condições que impediriam o mercado de produzir “qualidade” na escola. (FREITAS, 2018, p. 109)

O IDE de cada instituição é mais resultante das aprovações, quase automáticas, após a inserção de sistemas avaliativos externos e de outras demandas avaliativas internas decorrentes de decisões hierárquicas unilaterais, advindas desses processos de gestão privada, do que da aprendizagem real dos conteúdos, já que inúmeras situações geradas por esse sistema de interferência externa impedem que o processo avaliativo seja feito de modo autônomo e sistematizado pelos profissionais responsáveis diretamente pelas disciplinas.

No que diz respeito especificamente à concepção de avaliação da disciplina de Língua Portuguesa, pode ser inferido pela análise das questões, que essa aferição se articula a um modelo avaliativo que toma como ponto de partida conhecimentos básicos, desconsiderando-se as demais áreas de formação do aluno, e limitando-lhe a formação crítica, autônoma e reflexiva.

As habilidades avaliadas nessas provas externas de Língua Portuguesa reduzem-se à aquisição de habilidades mecânicas de decodificação e codificação, conciliadas com o uso funcional da leitura e da escrita, ou seja, estão alinhadas a uma perspectiva pragmática e técnica. Desse modo, a concepção de avaliação que embasa o PAEBES segue uma concepção tecnicista de avaliação que se apoia numa racionalidade instrumental preconizada pelo discurso empresarial. Nessa perspectiva de ensino há uma reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional e, nesse sentido, é o processo, não o docente, que define o encaminhamento da aprendizagem escolar (FREITAS, 2018).

9 Para ter direito ao Bônus, o profissional precisa ter cumprido pelo menos 2/3 do período de avaliação, compreendido entre 1 de maio e 31 de outubro do ano anterior ao pagamento. Nesse indicador, a assiduidade também é valorizada e, por essa razão, são aplicados 7% de desconto do valor do bônus para cada dia de registro de ausência. Acima de nove ausências os profissionais recebem o piso (30% do valor a que teriam direito).

## A instrumentalização da leitura literária para fins de avaliação externa

Na contramão de variados estudos acadêmicos acerca do ensino de literatura, a matriz de referência para avaliação do PAEBS busca instrumentalizar a capacidade leitora por meio de procedimentos de leitura, denominados descritores<sup>10</sup>. Esses instrumentos, que subjazem de uma visão tecnicista, exploram o superficialismo literário, impossibilitando uma experiência mais aprofundada com o texto. Essas matrizes alocadas como política de estado, portanto, vão de encontro ao pensamento da pedagogia histórico-crítica, uma vez que de acordo com essa concepção, a aprendizagem advém de uma compreensão profunda dos repertórios culturais da humanidade, de preocupação com a dignidade humana, de busca da essência e dos fenômenos sociais (SAVIANI, 2013, CÂNDIDO, 2011)

Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica, que tem por postulado central elevar a educação e os conteúdos escolares à altura da riqueza do legado cultural humano, se torna adversa às políticas públicas adotadas nos espaços escolares capixabas. À vista disso, ao desconsiderar teorias materialistas relativas ao ensino de literatura e padronizar o saber a partir de testes padronizados, as aprendizagens dos discentes são desconsideradas em detrimento de parâmetros nos quais o programa considera o que é “necessário aprender” em Língua Portuguesa, invisibilizando a aprendizagem em si, que passa a ser alienada dos espaços de ensino, porque não é reconhecida como necessária às classes trabalhadoras, tudo isso a partir das perspectivas do discurso liberal.

Tal absurdo, todavia, não causa conflitos de qualquer natureza, uma vez que assentada no discurso capitalista, boa parte da população é alienada de experiências estéticas, pois vive em busca da satisfação de necessidades físicas imediatas na luta desigual pela sobrevivência humana e, também por esse motivo, a literatura nunca alcançou, nacionalmente, posição expressiva nos meios sociais populares (CÂNDIDO, 2011).

Apesar do contexto social apresentado por Cândido (2011), de acordo com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2013), a literatura, sendo um legado cultural, necessita ser socializada e acessada pelas vias da educação escolar, até como possível meio de resolução de contradições mais profundas, pois por meio da literatura é possível desenvolver no homem sua maior parcela de humanidade e, contraditoriamente, ainda entender o que na história há de mais desumano (FERREIRA, DUARTE, 2010).

Com o contato com a arte literária também pode decorrer o estranhamento necessário para retirar o indivíduo da planura do cotidiano vazio e alienado, desautomatizando os sentimentos e as sensações já naturalizadas ou nunca antes sentidas (BOTURA, DUARTE, 2010) sendo uma produção artística, a obra literária também “reelabora os conteúdos extraídos da vida, possibilitando-lhes uma configuração que supera o imediatismo e o pragmatismo da cotidianidade. A obra de arte é mediadora entre o indivíduo e a vida” (DUARTE, 2009, p. 246). Porém, a depender das perspectivas das parcerias público privadas, essas possibilidades que emergem do texto literário não se solidificarão.

10 D1 Localizar informações explícitas em um texto. D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 Inferir uma informação implícita em um texto. D6 Identificar o tema de um texto. D14 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. D5 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). D23 Identificar o gênero de textos variados. D12 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. D20 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema. D21 Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema. D2 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 Identificar a tese de um texto. D8 Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. D24 Reconhecer diferentes estratégias de argumentação. D9 Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. D10 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D11 Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D15 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc. D16 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D17 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. D18 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. D19 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos. D22 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos estilísticos. D13 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto (CAED, 2021)

## Metodologia da Pesquisa

A fim de exemplificar a fragilidade da exploração do texto literário a partir da política de ensino adotada pela Secretaria de Educação do Espírito Santo (SEDU), e comprovar que essa dinâmica se estabelece a partir de uma base tecnicista de ideologia conservadora, cujo objetivo é instrumentalizar e limitar a formação crítica do alunado, impedindo-o de se aproximar das possibilidades geradoras de sentido do texto literário, foram escolhidas duas questões testes do PAEBES aplicadas nas escolas estaduais em turmas de Ensino Médio nos anos de 2017 e 2018, respectivamente.

As questões escolhidas foram elaboradas a partir de poemas de Carlos Drummond de Andrade, expoente da literatura nacional e um dos autores cuja obra é sugerida na ementa de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Desse modo, destaca-se que tal instrumento insere este trabalho no âmbito da pesquisa documental, já que utiliza fontes primárias, isto é, dados e informações que ainda não foram tratados científica ou analiticamente como complemento à pesquisa bibliográfica.

A partir dessas duas questões, apresentadas em sua integridade, foram feitas análises qualitativas, assentadas na bibliografia de autores da Pedagogia histórico crítica, a destacar Demerval Saviani, e em teóricos da literatura, principalmente Cândido.

## Análise dos Dados e Resultados

No quadro 1, a questão busca avaliar o descritor 4 (quatro), a partir do poema *Lagoa* (1980), já que o aluno necessitaria inferir informações implícitas a fim de responder corretamente ao enunciado, escolhendo, no caso, a alternativa D, segundo gabarito oficial da prova, como a resposta correta. Todavia, aspectos essenciais do texto são desconsiderados a fim de encaixá-lo nos paradigmas de uma prova padronizada, que se propõe a fins de aprendizagem, mas aponta para caminho diverso.

**Quadro 1. Poema lagoa**

(PAEBES) Leia o texto abaixo

**Lagoa**

Eu não vi o mar.  
Não sei se o mar é bonito,  
não sei se ele é bravo.  
O mar não me importa.

Eu vi a lagoa.  
A lagoa, sim.  
A lagoa é grande  
e calma também.

Na chuva de cores  
da tarde que explode  
a lagoa brilha  
a lagoa se pinta  
de todas as cores.  
Eu não vi o mar.  
Eu vi a lagoa ...

ANDRADE, Carlos Drummond de. Reunião. 10 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980. p. 10

Nesse texto, em relação à lagoa, o poeta expressa uma visão

- A) exclusivista.
- B) infantil.
- C) realista.
- D) romântica.
- E) saudosista

Fonte: CAED, 2018. Disponível em: PAEBES (caedufff.net) . Acesso em: 23 de março de 2021.

A partir de uma perspectiva materialista, a metaforização que permeia as palavras *lagoa* e *mar* no poema seria indissociável da interpretação desse texto. O poema *Lagoa* (1980), em si, é simbólico. E essa característica demanda um exercício de entendimento da parte do receptor que, no caso desse texto, excede o limite semântico dos vocábulos, pois os sentidos do poema se transfiguram no arranjo dos versos, quer seja no aspecto visual ou rítmico. Todas essas possibilidades de entendimento desse texto iriam ao encontro da humanização, que nas palavras de Cândido (2011, p. 3) “[...] é o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, [...] o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres.” Todavia, novamente essas possibilidades são negadas a se considerar o enunciado em torno desse poema.

No quadro 2, a questão explora o descritor 6 (seis), a partir de um verso de *Confidência do Itabirano* (1980). Como é aplicada a fim de se avaliar apenas uma das partes do texto, desconsidera o valor polissêmico da produção e acaba por reduzir o texto a uma perspectiva saudosista superficial, que (quase) nada diz acerca do discurso que se enuncia.

**Quadro 2.** Poema Confidência do Italiano

(PAEBES). Leia o texto abaixo.

CONFIDÊNCIA DO ITABIRANO

Alguns anos vivi em Itabira.  
Principalmente nasci em Itabira.  
Por isso sou triste, orgulhoso: de ferro.  
Noventa por cento de ferro nas calçadas.  
Oitenta por cento de ferro nas almas.  
E esse alheamento do que na vida é porosidade e comunicação.

A vontade de amar, que me paralisa o trabalho,  
vem de Itabira, de suas noites brancas, sem mulheres e sem horizontes.  
E o hábito de sofrer, que tanto me diverte, é doce herança itabirana.

De Itabira trouxe prendas que ora te ofereço:  
este São Benedito do velho santeiro Alfredo Duval;  
este couro de anta, estendido no sofá da sala de visitas;  
este orgulho, esta cabeça baixa...

Tive ouro, tive gado, tive fazendas.  
Hoje sou funcionário público.  
Itabira é apenas uma fotografia na parede.  
Mas como dói!

ANDRADE, Carlos Drummond. Reunião. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

Na última estrofe desse poema, o autor exprime

- A) desconfiança.
- B) generosidade.
- C) indiferença.
- D) orgulho.
- E) saudosismo.

**Fonte:** CAED, 2018. Disponível em: PAEBES (caedufjf.net) . Acesso em: 23 de março de 2021.

Se o texto fosse lido apenas a partir da última estrofe, já seria possível atender ao comando da atividade e marcar a alternativa E, apontada pela organização da prova como a correta. Caso o participante não conheça o teor da produção drummondiana ou mesmo algo sobre a biografia do poeta, pode arriscar que este traz à tona um recorte do passado, a falência financeira da qual decorreu sua má sorte: ser funcionário público. À vista disso, a saudade passa a ser simplesmente dos tempos de bonança. O terceiro verso dessa última estrofe inclusive não seria necessário a tal compreensão. E o participante seria considerado proficiente nesse descritor.

A situação em torno da formulação dessa questão levanta vários questionamentos. Principalmente se considerarmos que, academicamente, a obra drummondiana já foi explorada em centenas de pesquisas por nomes relevantes da teoria crítica nacional. Quanto ao texto *Confidência do Itabirano* (1980) as leituras são diversas. Sobre os traços memorialísticos de Drummond, aponta-se que são pautados no conflito a partir de um eu-lírico oblíquo – gauche irônico ou melancólico, o qual assume uma postura meditativa em uma situação de solidão, acompanhada de coisas – relíquias ou cacarecos. Esses itens formais articulam antagonismos irresolvidos da realidade histórica nacional e, a partir disso, seria possível iniciar uma leitura do texto a fim de se levantar os meios poéticos pelos quais se fez a exposição dos dilemas do conflito modernizador, que permeiam boa parte da temática drummondiana (PILATI, 2007).

Apontado esse caminho, dentre outros possíveis, para a exploração textual e comparando-o

ao que na realidade ocorreu na adequação do texto a um descritor, cabem questionamentos retóricos: de que contexto são os entes responsáveis pela organização e preparação dessas provas? Qual o sentido de tamanho afastamento desses indivíduos com provável formação em Letras dos discursos acadêmicos consagrados na área da teoria literária? A que serve tamanha alienação dos textos literários quando sugestionados desse modo ao alunado? Por que expor professores de português de escolas de educação pública a tal constrangimento, uma vez que estes são participantes do processo (ainda que coadjuvantes)?

## Considerações Finais

Em acordo com Saviani (2013), Duarte (2013) e Dalvi (2019), este artigo também entende a pedagogia histórico-crítica como uma forma de produzir, em cada indivíduo, a humanidade que é alcançada de maneira histórica e coletiva em sociedade, tendo como referência o saber elaborado como componente central dessa abordagem pedagógica.

Cientes, assim como Freitas (2018), de que as intervenções externas na educação pública, que é uma tendência mundial, geram consequências negativas no processo de formação humana, assim como na construção do saber elaborado no ensino da literatura, especificamente em turmas do Ensino Médio no estado do Espírito Santo, a partir da política de inserção das matrizes de referência de Língua Portuguesa do PAEBES, pesquisou-se, num primeiro momento, a concepção da pedagogia histórico-crítica à luz de estudiosos como Saviani (2013), Duarte (2013) e Dalvi (2019) contextualizando historicamente essa abordagem que evidencia como aporte central a ideia do saber elaborado com grande importância para a utilização do “clássico”, definido ao longo do artigo.

Proseguiu-se analisando as parcerias público-privadas na educação capixaba e a política de implementação dos descritores de Língua Portuguesa para fins de avaliação externa da aprendizagem, tendo como referência teórica as discussões propostas por Freitas (2018). Por fim, analisou-se, como foi a utilização de dois poemas de Carlos Drummond de Andrade, *Lagoa* (1980) e *Confidência do Itabirano* (1980), em avaliações externas, questões testes do PAEBES TRI, aplicadas nas escolas estaduais do Espírito Santo em turmas de Ensino Médio nos anos de 2017 e 2018.

Dessa feita, conclui-se que as parcerias público-privadas introduzidas na educação pública capixaba divergem da prática acadêmica da pedagogia histórico-crítica, a partir do saber elaborado e sistematizado, e aproximam-se a uma base tecnicista de ideologia conservadora, cujo objetivo implícito é instrumentalizar e limitar a formação crítica do alunado, conforme averiguado nas análises de textos teóricos que embasam a pesquisa e na análise da exploração dos poemas de Drummond em prova externa.

## Referências

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

CAED, 2018. Disponível em: PAEBES (caeduffj.net) . Acesso em: 23 de março de 2021.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p.171-193. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/296648/mod\\_resource/content/1/Candido%20Direito%20Literatura.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/296648/mod_resource/content/1/Candido%20Direito%20Literatura.pdf). Acesso em 08 mar. 2021.

DALE, R. **Globalização e Educação**: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? Educação, Sociedade & Culturas. Porto, número 16, 2004, p. 423-460.

DALVI, M. A. **Literatura no Currículo da Escola Capixaba de Ensino Médio**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 137-153, abr./jun. 2014. Editora UFPR. Disponível em: . Literatura no Currículo da Escola Capixaba de Ensino Médio. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 137-153,

abr./jun. 2014. Editora UFPR - Pesquisa Google. Acessado em 23 mar. 2021

DALVI, M. A. **Um clássico sobre educação literária: O direito à literatura**, de Antonio Candido. Via Atlântica (USP), v. 35, p. 221-234, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/154687>. Acesso em 08 mar. 2021.

DUARTE, N. **A Pedagogia Histórico-crítica e a Formação da Individualidade para si. Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v.5, n.2, p.59-72, 2013.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5ª edição. **Rev. Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ESTEBAN, M. T. **Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar**. Revista de Brasileira de Educação, v.17, n. 51, p. 573-743, set/dez. 2012.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos em política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Editora Alínea, 2012.

FERREIRA, N. B. P., DUARTE, Newton. de Paula **Literatura e Educação, uma análise marxista. Cadernos de Campo**: Revista de Ciências Sociais, n. 13, 2010. Disponível em: [Literatura e educação: uma análise marxista | Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais \(unesp.br\)](http://www.unesp.br/revistas/cadernos-de-campo). Acesso em 20 mar. 2021.

FERREIRA, N. B. P., DUARTE, **A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de Literatura**. 2012. 170 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/154610>. Acesso em 10 mar. 2021.

FREITAS, L. C. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** Trabalho apresentado no III Seminário de Educação Brasileira. Cedes – Unicamp, 2011.

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação**. Nova direita, velhas ideias. 1 ed. São Paulo. Expressão Popular, 2018.

MATOS, Luciane M. O.. **Programa Escola Viva (ES): uma análise do modelo de gestão educacional**. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Estácio de Sá, 2020.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações – 11.ed.rev. São Paulo: Autores associados, 2013.

PILATI, A. **O poeta nacional sem nação: impasses da formação do Brasil na lírica de Carlos Drummond de Andrade**. 2007. 222 f. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: [Repositório Institucional da UnB: O poeta nacional sem nação : impasses da formação do Brasil na lírica de Carlos Drummond de Andrade](http://repositorio.institucional.unb.br/handle/10422/10422). Acesso em 16 mar. 2021

ROBERTSON, S; VERGER, A. **A origem das parcerias público-privada na governança global da educação**. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, dez. 2012. Disponível em [http://](http://www.scielo.br/educ)

[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000400012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000400012&lng=pt&nrm=iso).  
Acesso em: 29 mar. 2021.

Recebido em 17 de dezembro de 2022.  
Aceito em 14 de fevereiro de 2022.