

A “qualidade empresarial” e a “qualidade social” na reforma educacional:
causas, consequências e disputas

*“Corporate quality” and “social quality” in educational reform:
causes, consequences, and disputes*

*“Calidad empresarial” y “calidad social” en la reforma educativa:
causas, consecuencias y disputas*

Entrevista: Luiz Carlos de Freitas

Regiane Helena Bertagna¹
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Luana Costa Almeida²
Universidade Federal de São Carlos



Luiz Carlos de Freitas é professor Titular (aposentado) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Pós-Doutor pela Universidade de São Paulo (USP) onde combinou estudos sobre teoria pedagógica russa em Moscou (1996). Atua na área de Educação, com ênfase em Avaliação da Aprendizagem, Institucional e de Sistemas em interface com as políticas públicas. Autor do Blog do Freitas - Avaliação educacional (<https://avaliacaoeducacional.com/->)
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3168061404328163>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8448-0843>.

Resumo: O objetivo da entrevista é analisar as concepções de avaliação e qualidade educacional na contemporaneidade à luz das reflexões sobre as políticas públicas brasileiras influenciadas pelo desenvolvimento global da sociedade capitalista. A entrevista discute as causas estruturais da reforma empresarial da educação e sua intencionalidade, exemplificando os riscos com o desenvolvimento desta política em seu país de origem - a América do Norte – e que se encontra em estágio mais avançado, permitindo analisar suas consequências e desdobramentos na política educacional brasileira, instigados pelas estratégias no campo da avaliação e qualidade educacional. O

¹ Pós - Doutora em Educação. Universidade Estadual Paulista (UNESP/Rio Claro), Rio Claro, São Paulo (SP), Brasil. E-mail: regiane.bertagna@unesp.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4538018150038718>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4415-0978>. Este trabalho se articula aos grupos de pesquisa LOED/UNESP (líder) e GREPPE/UNESP (vice líder) e a pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo FAPESP - Processo 2022/06861-7 (Acordos de Cooperação SEDUC/Secretaria da Educação/PROEDUCA - Programa de Pesquisa em Educação Básica) sob sua coordenação.

² Doutora em Educação. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo (SP), Brasil. E-mail: luanaca@ufscar.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4647168712265513>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0664-6796>.

entrevistado aponta impactos e dilemas da reforma empresarial no contexto brasileiro e indica caminhos de resistência, propondo conceitos alternativos para os processos de avaliação que contrariam a noção predominante da “qualidade empresarial” para a educação e fortalecem a luta e defesa da qualidade social da escola pública.

Palavras-chave: Avaliação; Qualidade social; Reforma empresarial.

Abstract: The interview aims to analyze the conceptions of assessment and educational quality in contemporary times, in light of reflections on Brazilian public policies influenced by the global development of capitalist society. The interview discusses the structural causes of the corporate reform of education and its intent, exemplifying the risks associated with the development of this policy in its countries of origin—North America—which is at a more advanced stage, allowing for an examination of its consequences and implications for Brazilian educational policy, driven by strategies in the field of assessment and educational quality. The interviewee points out the impacts and dilemmas of corporate reform in the Brazilian context and indicates pathways for resistance, proposing alternative concepts for assessment processes that challenge the prevailing notion of “corporate quality” in education and strengthen the fight for social quality in public schools.

Keywords: Assessment; Social quality; Corporate reform.

Resumen: El objetivo de la entrevista es analizar las concepciones de evaluación y calidad educativa en la contemporaneidad a la luz de las reflexiones sobre las políticas públicas brasileñas, influenciadas por el desarrollo global de la sociedad capitalista. La entrevista discute las causas estructurales de la reforma empresarial de la educación y su intencionalidad, ejemplificando los riesgos asociados con el desarrollo de esta política en su país de origen - América del Norte - que se encuentra en una fase más avanzada, permitiendo así analizar sus consecuencias y repercusiones en la política educativa brasileña, impulsadas por las estrategias en el campo de la evaluación y la calidad educativa. El entrevistado señala los impactos y dilemas de la reforma empresarial en el contexto brasileño y sugiere caminos de resistencia, proponiendo conceptos alternativos para los procesos de evaluación que contrarrestan la noción predominante de “calidad empresarial” en la educación y fortalecen la lucha y defensa de la calidad social de la escuela pública.

Palabras clave: Evaluación; Calidad social; Reforma empresarial.

Recebido em: 04 de março de 2024

Aceito em: 03 de junho de 2024

Entrevista

REPOD: A partir da sua produção sobre o campo da avaliação educacional, como analisa o desenvolvimento e a consolidação da hegemonia empresarial?

Luiz Carlos de Freitas: Esta é uma questão bastante ampla e que para ser respondida precisa ser situada na conjuntura que estamos e estaremos enfrentando. Ela não pode ser respondida de dentro da própria produção da área da avaliação sob pena de perdermos a perspectiva histórica que tem grande poder para determinar as políticas públicas, entre elas, a da educação. Esta pergunta exige uma crítica das finalidades educativas que atribuímos às escolas e isso nos remete a uma reflexão de cunho histórico-social, ou seja, nos remete ao projeto histórico que

desejamos construir para nossa sociedade. Este projeto permite visualizarmos as finalidades educativas que definem a forma e o conteúdo da escola (Shulgin, 2022).

Por isso, nossa visão sempre foi a de enfatizar a necessidade de um projeto histórico para guiar o que é, desde a década de 1980, chamado, em sentido amplo, de uma educação progressista, definindo melhor o termo “transformação social”.

Isso fica claro em um artigo que escrevi na década de 1980 (Freitas, 1987) marcando a opção por uma visão marxista. No entanto, como já criticava à época, referir-se apenas a uma vaga “transformação social” não especifica os rumos do nosso futuro. Daí a necessidade de um projeto histórico que oriente esta transformação social, seu sentido e formas de realização.

A ausência de projeto histórico foi potencializada pelo advento do pós-modernismo (Azzarà, 2022) e de certa forma pela má interpretação de Gramsci e seu conceito de Estado ampliado, o que permitiu a uma certa intelectualidade (autodenominada “orgânica”) encontrar um lugar confortável de luta negando a radicalidade da análise marxista e colocando a luta social no campo da luta institucional, por dentro do Estado, deixando de ver, especialmente na academia, que estas lutas – por fora e por dentro do Estado – são simultaneamente complementares.

Do ponto de vista prático, sob o peso do negacionismo pós-moderno e impacto das novas tecnologias, chegamos ao estado atual em que a luta vai se restringindo à ação pelas redes sociais. Há, portanto, uma progressiva falta de imersão nas lutas reais que afligem a população. A crítica a-histórica pós-moderna da “verdade”, virou *fake news* nas mãos da direita e seus meios de comunicação (MacMannus, 2020), portanto uma “guerra cultural” de narrativas, desgarrada do real, e a ideia de “transformação social” virou, no máximo, a arte de como “consertar o capitalismo”.

Se queremos visualizar o papel da avaliação da aprendizagem, temos que visualizar, antes, um projeto educativo e político-pedagógico para a escola, no interior das lutas, a partir de um projeto histórico de superação do capital decadente. Uma das possibilidades de superação, a que tem mais experiência histórica acumulada, é o socialismo.

Esta superação é necessária porque o sistema social criado nos últimos seis séculos, pelo menos, baseado na extração de lucro infinito acabou por comprometer as perspectivas da vida humana e do meio ambiente e mergulhou nossa sociedade em uma crise estrutural (Meszaros, 2009; Wallerstein e outros (2013); Streeck, 2016).

Tal como Marx (1985) antecipou - um autor que o capital faz tudo para desacreditar - ele possibilita que alguns acumulem riqueza através da exploração dos outros, o que permite, como consequência que, hoje, algo em torno de 1% dos adultos, acumulem 45% da riqueza mundial produzida, enquanto outros, 52%, ficam com apenas 1% (Roberts, 2022). E não há perspectiva de redução destas diferenças (Stiglitz, 2022; Carchedi; Roberts, 2018). Há 250 anos, mais ou menos, o capital desenvolveu um sistema político, conhecido por democracia liberal, que se comprometeu, em tese, a mudar este quadro, mas só conseguiu agravá-lo (Roberts, 2018).

Ademais, ao longo deste tempo, o capital, sentindo tais dificuldades e as reações negativas dos atingidos por elas, tornou-se incompatível com a sua própria proposta de democracia liberal e implementa, sempre que necessário, democracias iliberais de corte autoritário, com o espantinho da extrema-direita (Norris; Inglehart, 2019).

Este processo, como aponta Eleutério Prado (2023; 2024), criou algo como um “extremismo neoliberal suicidário” que põe em risco não só o seu arremedo de democracia liberal, mas a própria humanidade. Polarizando entre extrema direita e esquerda, o capital recria o centro político e ajusta as propostas dos “extremos” aos seus termos, ou seja, às mesmas propostas vagas de 250 anos antes, na forma de uma “social-democracia reciclada”. A esquerda mais consequente, se vê obrigada, em nome da governabilidade social-democrata, a contentar-se com visões destinadas a “consertar” o sistema vigente, pelo menos taticamente. Grosso modo, este é o nosso cenário político atual.

No entanto, isso é cada vez mais difícil de se manter. Quem chegou até o volume III do livro de Marx (1985) tomou conhecimento desta impossibilidade que vai crescendo ao

longo do nosso tempo. Não vou desenvolver isso aqui, mas os interessados podem encontrar esta questão no capítulo XIII.

Apenas para resumir o princípio, o capital vai, ao longo do tempo, ter uma queda tendencial nas suas taxas de lucro advinda do fato de que para manter sua sanha de lucro, terá cada vez mais que introduzir novas tecnologias que aumentem a produtividade e com isso vai afastar o trabalho humano do processo produtivo, reduzindo desta forma a geração de valor, que é a base do lucro e produzindo crises sucessivas (ver também Roberts, 2016; 2018; 2020; Carchedi; Roberts, 2023).

É certo – diz Marx – que existirão ações que o capital implementará para compensar esta perda, mas a tendência é que se mantenha esta queda criando uma realidade social de difícil sustentação pelas vias democráticas (Roberts, 2020; 2021; 2021a).

Na medida em que as tensões sociais, especialmente devidas ao afastamento e precarização do trabalho (Huws, 2014), criem possibilidades de resistência e de mudança, a resposta do capital será pela extrema-direita como mecanismo de sobrevivência. Portanto, a extrema-direita conservadora e neoliberal não é algo voluntarista deste ou daquele personagem. É um problema estrutural do capitalismo que não nos abandonará (Norris; Inglehart, 2019; Hudson, 2022; Wallerstein, 2001). Neste cenário, a esquerda é obrigada a defender a democracia liberal como patamar mínimo de democracia, como forma de continuar podendo existir e reduzir o sofrimento da população.

Mas, o centro político não é o lugar histórico da esquerda (Wallerstein, 2011), a não ser taticamente como forma de implementar uma estratégia mais ampla. É preciso, então, que esta estratégia esteja formulada e seja conhecida para que a população entenda a necessidade de se superar o capital e seu modelo de organização social baseado no lucro infinito e isso não se constrói sem um projeto histórico. Se há 50 anos isso era desejável, hoje transformou-se em algo vital para a própria humanidade, face às limitadas possibilidades de se consertar o capitalismo. Tanto o neoliberalismo como o keynesianismo (sem contar as variações de ambos) fracassaram neste empreendimento (Gerstle, 2022). E não há pós-modernidade que possa nos salvar, pois o pós-moderno real só é possível com a superação do capital e seu sistema social.

No entanto, ninguém gosta de receber más notícias. A crise do sistema capitalista será difícil de ser assimilada, pois ela desestrutura as crenças das pessoas empenhadas em resolver seus problemas diários. É compreensível que vejam esta posição como algo pessimista, pelo menos as bem-intencionadas.

Na esquerda não é muito diferente, hoje. Quem acredita que o sistema pode ter consertado diz que esta posição é de “marxistas que esperam sentados pela revolução”, enquanto eles estão fazendo algo concreto pelo futuro da humanidade neste momento. O alegado pessimismo depende, é claro, da visão de mundo que se adota.

A questão é não acreditarmos que “automaticamente” caminharemos para um sistema melhor. Será necessário tomar conhecimento de seus limites estruturais e atuar para que a solução de ruptura se dê pelo lado positivo: como em outros momentos da história, isso envolve muita luta social e como alerta Wallerstein (2018), a história não tem um roteiro definido previamente. Mas o nosso horizonte não é pessimista, pois as inevitáveis crises do capital serão um fator que pode ser mobilizado na direção de sua superação. O capital sabe disso: por isso mobiliza uma extrema-direita violenta criando, em associação com neoliberais, um “extremismo neoliberal suicidário” (Prado, 2023; 2024). É neste contexto que temos de responder à questão colocada sobre o desenvolvimento da avaliação educacional no Brasil e seus próximos rumos.

Esta formulação era necessária para se entender o cenário em que se insere a educação na sociedade atual, e poder criticar suas finalidades educativas e, conseqüentemente, seu projeto de avaliação, já que este último não é um campo de estudo separado do projeto educativo, como querem os tecnocratas e os empresários da avaliação.

Por ora, é preciso reafirmar que um projeto histórico minimamente crítico e consequente com o tempo presente tem ciência do esgotamento paulatino do atual modelo de organização social. Tem ciência também que os esforços para consertar o capitalismo têm seus dias contados, como evidencia a presença da extrema-direita, as crises constantes do sistema – sejam econômicas ou sociais – o fracasso das tentativas de se consertar seu funcionamento e as crises geopolíticas que pretendem instalar um novo ciclo de expansão para o capital.

É a partir dessa realidade que devemos situar o termo “responsabilidade social”, a partir de um projeto histórico de superação deste sistema e preparar a juventude para esta realidade, disputando a forma e o conteúdo da escola (Caldart, 2023).

Isso permite visualizar finalidades educativas para a escola e elaborar uma “matriz formativa alargada”, portanto para muito além da estreita base nacional comum curricular e seus mecanismos de dominação via responsabilização por avaliações da aprendizagem igualmente estreitas – agora complementadas pela ação direta da extrema-direita nas escolas dando outro significado ao movimento “escola sem partido”.

A pressão pela manutenção deste sistema envolverá a privatização das escolas, ou seja, a colocação das escolas fora da ação do Estado (Ravitch, 2011; Freitas, 2018) sob controle total de empresários ideologicamente confiáveis, além de abrir campo para a interferência ideológica na formação da juventude via movimentos de extrema-direita e aliados que impeçam que a juventude tome consciência das mazelas que lhe afligem, preparando-os apenas para serem empreendedores, ou seja, futuros desempregados com alguma forma de sobrevivência por conta própria, em um mundo cada vez com menos trabalho formal e mais precarizado, assediado por robôs e pela inteligência artificial.

O projeto educativo do capital, portanto, envolve controlar a forma e o conteúdo da escola especialmente via plataformas digitais de aprendizagem e restringir a atuação do professor ao programado oficialmente e, também, pela difusão de uma justificativa meritocrática para as desigualdades e mazelas do sistema, transferindo a responsabilidade da pobreza para os próprios pobres, como se fosse uma opção pessoal, e isentando o sistema social vigente (Freitas, 2018; Prado, 2024). Os processos de avaliação por responsabilização com base em um conceito de “qualidade empresarial” estarão cada vez mais em voga, destinados a habituar os estudantes a estas lógicas e a garantir o sucesso destas finalidades.

REPOD: Há uma clara distinção no campo educacional brasileiro do que podemos, a partir de sua produção, entender como a lógica da qualidade social e da qualidade empresarial. Como vê estes polos na realidade política atual? Temos conseguido aliados para a luta pela qualidade social? - Há espaço no governo atual, ou em setores políticos específicos (quais?), para a disputa da lógica que orienta a política pública de avaliação e qualidade nacional?

Luiz Carlos de Freitas: O termo “qualidade social” padece do mesmo problema daquele que usamos para se referir ao termo “transformação social” que comentei antes. Se há 50 anos era difícil aceitar uma denominação genérica como “transformação”, agora soa anacrônica face ao estágio atual do capital que aciona sua extrema-direita raivosa para que se apresente como “revolucionária”. O mesmo ocorre com o uso do termo “qualidade social”.

Se não for especificado de qual qualidade estamos falando, seu sentido, ela pode ter sua compreensão limitada ao âmbito do sistema atual como aprimoramento da qualificação do trabalhador para as novas tecnologias da produção, por exemplo, sentido estrito que os reformadores do capital e da escola querem dar quando dizem que estão “preparando as novas gerações para as novas habilidades do século XXI.”

Portanto, se queremos ser distintivos, a “qualidade social” tem que ser hoje objetivada como uma contraposição clara à “qualidade empresarial” em voga, a partir de um projeto histórico

alternativo. Isso não significa que deixaremos de preparar a juventude para a realidade atual. Significa apenas que não faremos isso com o sentido apenas de adaptá-la a esta realidade.

Mas é claro que, no cenário político de hoje, temos uma superioridade da chamada “qualidade empresarial” nas políticas educacionais propostas por ONGs e Fundações privadas, as quais são seus instrumentos de promoção. Isso está acontecendo dentro e fora do âmbito do atual governo Lula.

E, neste momento, não vejo espaço, na política educacional do governo Lula para uma defesa, ainda que nos limites de uma política de centro, que contrarie esta qualidade empresarial. A política educacional em curso no Ministério da Educação, oriunda do Ceará, foi concebida com as teses e apoio de entidades empresariais.

Como escrevi em outro lugar (Freitas, 2023), a política educacional do Ceará foi criada por uma coalisão política entre PT e PDT, com base em Sobral, segunda cidade do estado em desenvolvimento e que foi o centro de atuação dos Gomes - Cid Gomes foi prefeito de Sobral e Ivo Gomes é o atual prefeito. Sobral também foi administrada por Clodoveu Arruda (conhecido por Veveu do PT), primeiro como vice-prefeito e depois como prefeito cobrindo o período 2005-2017, onde Izolda Cela, atual Secretária Executiva do MEC foi Secretária Municipal de Educação.

A conexão da reforma do Ceará com a Fundação Lemann é contada por Clodoveu do PT:

“o Jorge Paulo Lemann visitou Sobral quando eu era prefeito (...)” porque o município tinha atingido o primeiro lugar no IDEB. *“Então, me convidou para passar um ano e meio nos Estados Unidos (...) na Universidade de Columbia. E algum tempo depois, me fez um desafio para que eu desenvolvesse um programa para, como ele mesmo denominou, “sobralizar” a educação pública brasileira”* (Portal IN, 26/05/2022).

As bases nacionais comuns e a reforma do ensino médio, por outro lado, foram formuladas sob inspiração da Fundação Lemann (Tarlau; Moeller, 2020) e de um grupo de neoliberais que orientou a educação paulista durante mais de duas décadas e ocupou o MEC e o CNE depois do golpe contra Dilma.

Estas mesmas personalidades que criaram a política cearense estão hoje cuidando da política educacional do Ministério – incluindo as ONGs. Isso está sendo construído no governo desde a sua fase de transição. Enquanto não forem retirados de lá, é o que farão.

Mas é importante esclarecer que não estamos criticando o governo Lula em seu conjunto, pois nossa forma de ver é que não há oposição entre fazer algo neste momento pela população, como faz o atual governo Lula, e atuar com visão estratégica para além da social-democracia tática. O que se critica aqui, é a falta de estratégia que oriente, no caso da educação, por exemplo, uma ação mais vigorosa que dispute outro projeto educativo para as escolas que pelo menos lute para conter a herança neoliberal/conservadora. Não é uma política feita em um ministério que teve que ser entregue às forças coligadas, ele é um ministério sob controle do PT, principal partido da coalisão.

REPOD: Considerando o encaminhamento das diretrizes atuais no campo do financiamento da educação, atrelando os recursos de financiamento aos resultados de desempenho escolar, como fica a possibilidade de outras formas de avaliação? - Observamos fechar-se cada vez mais o cerco sobre uma única forma/visão de avaliação e qualidade, teríamos “brechas” de ação que não sejam alinhadas à lógica vigente?

Luiz Carlos de Freitas: Em minha opinião, temos que continuar a defender o governo Lula e, simultaneamente, criticar suas políticas no campo da educação. Penso que este seja o papel que nos cabe neste momento. Há também muito espaço para luta ao nível de estados e municípios ou mesmo nas escolas, combatendo o cerco empresarial e o cerco ideológico. E, sem dúvida, onde pudermos pôr em prática novos conceitos de avaliação desvinculados de

responsabilização empresarial unilateral isso será muito importante (ver por exemplo, Bertagna; Pereira, 2023; Sordi; Freitas, 2013).

Temos hoje toda a crítica elaborada pelos americanos da América do Norte que há décadas se defrontam com as mazelas destas políticas que estão sendo cada vez mais colocadas em prática por aqui.

Começam em suas formas brandas e simpáticas com ambiciosas propostas de melhoria da escola e ajuda às crianças pobres, garantia de direito de todos a aprender na idade certa, implementam avaliações de larga escala que desmoralizam professores e escolas públicas com testes padronizados unilaterais, envolvem inicialmente apenas terceirização de escolas públicas para ONGs sem fins lucrativos, e depois avançam para propostas de privatização e eliminação do sistema público e implementam privatização em escala, colocando a educação fora dos domínios do Estado. Para os que têm dúvidas sobre isso, basta consultar a literatura científica disponível nos últimos 10 anos pelo menos e que faz a análise destas políticas naquele país (Koretz, 2017; 2019; Ravitch, 2011).

Estas políticas não conseguiram melhorar a educação norte americana e como efeito incentivaram uma grande privatização do sistema educacional. Neste momento um política de *vouchers* que começou com a desculpa de que as crianças pobres tinham que ter opção para escolher a escola (pública ou particular) para estudar, começando por uma suave e sedutora política de terceirização de escolas públicas para organizações sociais ditas sem fins lucrativos (ver relatório da Network for Public Education, 2021), evoluiu paulatinamente ao longo dos anos para uma distribuição indiscriminada de “*vouchers*” para as crianças independentemente do nível de renda, implantando-se em vários estados a política do “*voucher* universal” (MacGillis, 2024).

A consequência é que o dinheiro que era antes dirigido para a escola pública, está sendo desviado, agora, para a escola privada e fortalecendo o parque privado em detrimento do público.

Perry Bacon Jr. (2023) publicou no Washington Post um artigo com um nome muito sugestivo: “*A ‘reforma’ da educação está morrendo. Agora podemos realmente reformar a educação*”. Ele é muito sugestivo porque antecipa o que vai acontecer no Brasil depois que o MEC implementar sua “reforma educacional ao estilo Ceará” e os estados replicarem estas ideias ou outras até mais radicais contidas neste movimento. Vamos perder tempo precioso e vamos impedir que outras mudanças mais relevantes sejam colocadas em prática. Para Perry:

O movimento bipartidário da “reforma educacional” nos Estados Unidos, que durou décadas, definido por uma obsessão com resultados de testes e por ver a educação em grande parte como uma ferramenta para conseguir empregos com salários mais altos, está finalmente em declínio. O que deve substituí-lo é um sistema educacional que valorize o aprendizado, a criatividade, a integração e a cidadania (Perry, B., 2023).

Como explica Ravitch, este desfecho para a educação americana foi antecipado e denunciado durante décadas:

Em 2020, quando publiquei meu último livro, *Slaying Goliath*, afirmei que a “reforma” educacional chamada de *No Child Left Behind* e *Race to the Top* (testes padronizados, fechamento de escolas, notas escolares, escolas charter, avaliação de professores por notas de alunos, pagamento por mérito, Base Comum etc.) foi um grande fracasso. A exigência de testes, punição e padronização transformaram a escolarização em uma experiência obcecada por testes que desmoralizavam professores e alunos. Nenhuma das promessas de “reforma” se concretizou, mas a privatização via terceirização inevitavelmente levou a *vouchers* e à diminuição de fundos para as escolas públicas (Ravitch, 2023).

A experiência americana com esta política educacional é clara em suas consequências, como também afirma Daniel Koretz (2017) em seu livro: *The Testing Charade: Pretending to Make Schools Better*. Recentemente ele escreveu um artigo (Koretz, 2019) sobre o fracasso dos estudantes americanos tanto no PISA como em exames internos nos Estados Unidos. Para ele:

O debate de rotina está em andamento sobre o quão ruim é essa notícia, mas esses argumentos geralmente perdem uma lição essencial: o movimento de reforma escolar dos EUA claramente falhou. É hora de enfrentar esse fracasso e pensar em novas abordagens para melhorar a educação. Houve inúmeras reformas nas últimas duas décadas, mas no centro delas estão os esforços para pressionar os educadores a aumentar as notas nos testes. A ideia é enganosamente simples. Os testes medem coisas importantes que queremos que os alunos aprendam. Responsabilize os educadores por aumentar a pontuação e eles ensinarão mais as crianças. E, concentrando a responsabilização em grupos com baixa pontuação – na maioria das vezes, estabelecendo metas uniformes por meio de leis estaduais ou federais, como o No Child Left Behind ou Every Student Succeeds Act –, fecharemos as lacunas de desempenho. Infelizmente, esse conceito acabou sendo mais simplista do que simples, e não funcionou. (Koretz, 2019).

Além disso, o país se defronta com o assédio das cadeias empresariais que operam escolas privadas e terceirizadas financiadas com dinheiro público, a serviço de difusão de crenças religiosas e ideologia de extrema-direita. Recente relatório resume a ação destes grupos (Network for Public Education, 2023). (Ver também, Ravitch, 2024.)

Penso que esta formulação da reforma empresarial da mesma forma que se esgotou na origem, vai se esgotar por aqui, mas não sem luta de professores, estudantes e gestores pois sua sustentação, ao contrário do que alardeiam, não se dá por “evidência empírica” mas por mera necessidade ideológica.

REPOD: Pode-se afirmar que a agenda da política educacional tem caminhado para adensar processos de responsabilização das escolas e seus profissionais e das redes de ensino - *hard accountability* - como analisa esta agenda? - Em sua produção acadêmica há a proposição da responsabilização participativa como resistência, qual a potencialidade deste conceito atualmente?

Luiz Carlos de Freitas: A responsabilização ao estilo empresarial tem sido a proposta mesmo no Ministério da Educação atual que, ao apoiar este tipo de pressão por resultados, incentiva estados e municípios a irem na mesma direção. Esta pressão flui escala abaixo e chega ao professor e ao estudante.

Veja o que está ocorrendo em Santa Catarina e agora em São Paulo com administrações que flertam com a extrema-direita: diretores estão sendo ameaçados com demissão se as metas não são atingidas (Freitas, 2023a, 2023b, 2023c e 2023d).

Se o dinheiro depende de resultados, sob pressão, eles serão obtidos ou produzidos por vias inadequadas. É conhecida a maquiagem de resultados quando estes são associados a avaliação. Quem não se lembra do escândalo de Beverly Hall nos Estados Unidos? (Freitas, 2013; Freitas, 2013c).

Mesmo que você tenha hoje mais consciência de que uma responsabilização mais dura como no governo Bush (reestruturar toda a escola trocando seu pessoal ou mesmo fechar a escola que não atingiu a meta) gerará fraudes e não atingirá as metas estipuladas – a não ser obter mais privatização, uma meta oculta – uma responsabilização teoricamente

mais branda, associando recursos a metas, produzirá o mesmo efeito, agravado pelo estreitamento curricular que gera: treina-se para passar na prova com inúmeros simulados durante o ano. Este processo esgota a juventude, além de criar hábitos de competição e concorrência desenfreados entre estudantes, professores e escolas, em detrimento de hábitos de solidariedade. Veja-se o que ocorre em Sobral no Ceará (Freitas, 2023e; Araújo, 2023).

Como defendemos há muito tempo no Laboratório de Observação e Estudos Descritivos da Faculdade de Educação da UNICAMP, a responsabilidade pela aprendizagem dos estudantes tem que ser uma construção coletiva desde dentro da escola e bilateral, ou seja, em colaboração entre profissionais da escola e a gestão da rede (Sordi; Souza, 2009; Sordi; Freitas, 2013).

Minha percepção de experiências nas quais participei é que a dificuldade de construir este caminho não está nos profissionais da escola, mas está na gestão central das redes, premidas que são por apresentar resultados inviáveis ou por mudanças constantes.

Mas o caminho da negociação é um caminho saudável para o avanço das escolas que deve ser valorizado. No entanto, no quadro geral que descrevi as pressões continuarão a ser muito grandes para que se adote atalhos que produzirão efeitos colaterais desastrosos.

REPOD: Acredita que a política de avaliação externa em larga escala ainda é viável a partir de uma lógica emancipadora ou deveria ser descontinuada em decorrência de sua consolidação na lógica empresarial?

Luiz Carlos de Freitas: A função da avaliação externa em escala nacional é avaliar a política dos governos, não uma escola específica. Os resultados obtidos das escolas não podem ser enquadrados em uma métrica geral com a finalidade de extrair recomendações para uma escola, pois estas têm suas particularidades.

Porque isso é feito, então? Porque está ancorada em uma forma de pensar que atribui à escola a tarefa de garantir a obtenção de metas, independentemente destes fatores particulares que restringem a atuação dos seus profissionais. Por isso ela é feita de forma censitária, incluindo todas as escolas, e não de forma amostral, selecionando uma amostra válida do universo das escolas. Gasta-se desnecessariamente. Nos Estados Unidos, por exemplo, se faz avaliação nacional de larga escala de forma amostral.

Com essa insistência de ser censitária, iludem-se com resultados de testes padronizados. Há fatores locais que precisam ser levados em conta e há tecnologia disponível para se fazer este tipo de modulação como a Análise por Envoltória de Dados, técnicas qualitativas de pesquisa e outros (Freitas, Sordi, Malavasi e Freitas, 2014; Dalben, 2014).

O raciocínio empresarial baseia-se em que os professores não conhecessem os resultados de seu trabalho, o que é falso, pois sabem mais do que qualquer teste padronizado que possa ser feito com seus alunos por agências empresariais ou governamentais de avaliação externa. Ou pior: pensam que eles sabem o que ocorre com seus estudantes, mas não farão seu trabalho bem-feito sem cobrança externa.

Por vários motivos, criou-se a ideia de que todas as crianças podem aprender no mesmo ritmo se a escola for cobrada para nivelar a aprendizagem dos estudantes.

Mas a realidade dos estudantes é diversa. Os professores não desconhecem o estado de aprendizagem de seus estudantes. Eles apenas não têm as condições necessárias para lidar com os limites que afetam seu desenvolvimento. Por exemplo: não faremos isso com 25-30 alunos por turma no Fundamental I e 45 no Fundamental II em uma sala com um professor premiado por avaliações de resultados e em uma estrutura escolar deficitária.

A melhor reforma educacional é a redução de alunos por professor para que ele possa identificar e lidar com as diferenças de ritmos de seus estudantes e o investimento na formação contínua de professores.

Se desejamos cumprir com a responsabilidade social que se impõe hoje às escolas, temos que reduzir desigualdades (sociais e de desempenho escolar) e caminhar para uma formação emancipadora e democrática, como exigirão os tempos futuros, alterando tanto a forma escolar como o conteúdo da escola – incluindo os processos de avaliação da aprendizagem e da escola - formando para a solidariedade e não para a competição meritocrática.

REPOD: Assumindo o contexto atual, que conceitos considera essenciais para enfrentarmos e desvendarmos o campo da avaliação? - Dos conceitos construídos sobre o campo da avaliação educacional a partir da sua produção acadêmica quais você destacaria dado a relevância deles frente às políticas educacionais (atuais) ?

Luiz Carlos de Freitas: O campo tem que se convencer que qualidade não se impõe por decreto e com incentivo externo para estimular as pessoas a atingir metas, mas deve ser construída localmente.

Isso significa que as pessoas – gestores, professores e estudantes – possuem motivações intrínsecas para estarem na escola e que tais motivações precisam ser compreendidas e valorizadas. São estas motivações que devem ser o foco da gestão de qualidade e não a externa. Mas a política empresarial atual transferida para a escola não se centra nas motivações das pessoas e prefere lidar com elas como peças descartáveis da gestão. Quem atinge metas fica, quem não atinge é trocado.

Esta forma de gerir pode dar algum resultado imediato em atividades empresariais, mas não serve para atividades complexas e que exigem construção coletiva para serem alcançadas. Não é um resultado individualizado que se possa expressar em uma meta do tipo “todos os alunos devem estar alfabetizados no segundo ano do Fundamental I, medido em um teste padronizado” e complementado por “se a escola não atinge a meta, seu diretor será trocado na avaliação que se fará dele”. Uma pressão deste tipo destrói relações, cria um ambiente institucional de vigilância e medo que compete com desenvolver uma equipe que catalise as motivações intrínsecas e as valorize. A qualidade tem que ser construída pela equipe. A construção da qualidade se dá por participação em um processo de avaliação formativa.

Isso significa que as avaliações quantitativas têm que ser combinadas com análises qualitativas da escola que circunscrevam os resultados quantitativos e os tornem compreensíveis no interior da escola. E isso só pode ser feito desde o interior das escolas com apoio da gestão local (Freitas; Sordi; Malvasi; Freitas, 2014).

Esta forma de avaliação qualiquantitativa deve ser continuamente desenvolvida no interior da escola em múltiplos aspectos como já mencionei (nível socioeconômico, resultados de avaliação externas, dificuldades operacionais da escola e dos gestores, condições de trabalho do professor, relação com a comunidade e com os pais, visão dos pais sobre a escola, visão dos alunos, avaliações conduzidas com os estudantes na escola e em sala de aula pelos professores, etc.) e não eduzidos à tarefa pontual de simulados e avaliações pontuais em testes. E muito menos é tarefa para o governo federal que deve conduzir sua avaliação externa amostral como forma de examinar a sua política educacional e não a escola.

Estes resultados devem ser discutidos e compromissos devem ser firmados primeiramente no interior da escola (gestor, professores e alunos) e depois, naqueles aspectos em que dependem de variáveis externas ligadas ao sistema local, negociadas em nível municipal.

Uma questão central desta estratégia é que sobre o desenvolvimento de um estudante específico, quem tem a palavra é o seu professor. É ele que decide pelo nível de aprendizagem obtido ou não pelo aluno, de forma documentada, e se compromete com esta avaliação.

Agora, como já disse, é preciso ter um número de estudantes em sala que permita ao professor desenvolver este trabalho. Por isso, a melhor reforma educacional é a que diminui o número de estudantes nas salas e investe nas condições de trabalho da escola e dos professores.

Infelizmente, o que se tem feito é tentar achar atalhos que se encaixem na miséria educacional das escolas e que têm sua origem na própria crise que descrevi no início: queda

nos lucros é seguida por queda de impostos o que significa menos recursos disponíveis, os quais são reservados cada vez mais para atender as demandas do próprio capital. Cria-se, então, lendas do tipo “educação não precisa de mais dinheiro” e conclui-se que “mais dinheiro tem que ser associado a metas” e para provar isso, você faz uma política educacional supostamente “exitosa” (Freitas, 2023e; Villas-Boas, 2017; Araújo, 2020; Araújo, 2023) no estado do Ceará usando todo tipo de atalho e pressão e depois apresenta ao país como solução (Freitas, 2016; Freitas, 2019).

Esta estória é conhecida dos norte-americanos. Eles também tiveram seu “Ceará” com o governo Bush, quando ele generalizou a “exitosa” política que ele mesmo havia desenvolvido no Texas para todo o país (Freitas, 2013b) e criou a lei “nenhuma criança deixada para trás” dando 14 anos para as escolas americanas serem competentes ou teriam consequências adversas ao longo deste tempo. Não funcionou para melhorar a qualidade das escolas, mas funcionou para privatizar e iniciar os *vouchers* que hoje estão se generalizando, desfinanciando as escolas públicas e transferindo recursos públicos para o parque privado da educação americana.

Um aspecto importante neste processo de avaliação da escola e da aprendizagem de forma participativa é que os estudantes devem ser chamados a participar dele. Isso é fundamental para “vacinar” os estudantes contra processos autoritários, permitindo que eles exercitem uma democracia de base ampla através desta participação.

REPOD: Atualmente você gerencia um blog sobre avaliação educacional, como você analisa este veículo de informação/formação e qual o impacto para o debate na área?

Luiz Carlos de Freitas: Penso que depois de 12 anos no ar, o Blog já cumpriu sua tarefa de despertar o seu leitor para os problemas destas políticas empresariais transferidas para a área da educação, trazendo estudos e literatura científica que mostra para onde elas levarão a escola. Ele teve, até agora, mais de 3 milhões de acesso. Espero que tenha sido uma contribuição.

REPOD: A partir da concepção de educação para emancipação humana, considerando que a transformação da qualidade da educação vem da escola e de seus sujeitos, qual mensagem transmitir aos profissionais da educação para realimentar a luta?

Luiz Carlos de Freitas: Esta é uma questão difícil se levamos em conta a conjuntura política que descrevi no início. Embora haja luz no final do túnel como ressaltéi, o caminho na escuridão do túnel até a luz não é confortável e nem está garantido. Depende do que fazamos para chegar lá. Isso aumenta e muito nossa responsabilidade.

Em primeiro lugar, esta não é uma luta que se resolve individualmente, embora haja muito a se fazer na escola como profissionais. Pode haver espasmos para aliviar pressões econômicas de curta duração, mas as dificuldades não poderão ser contidas se pensarmos em períodos de tempo maiores. Elas serão uma característica permanente neste século. Portanto, a primeira coisa a fazer é atuar de forma coletiva e lutar para que se ganhe consciência da gravidade deste período e dentro do possível lutar por uma escola que prepare a juventude para esta realidade tentando construir outra forma e conteúdo para a escola – seja como política mais geral, seja como resistência em seu dia a dia.

A instância coletiva mais próxima da escola – além das oficiais relacionadas à gestão – são os sindicatos. Não é sem razão que o sistema quer destruir os sindicatos, pois eles agrupam os professores e universalizam a luta – além de defender os professores coletivamente.

Reitero a necessidade de mudanças na escola que levem, seja no coletivo da escola, seja em uma sala de aula, na direção de criar instâncias para os estudantes vivenciarem desde cedo a possibilidade de participar (não só na avaliação, mas nas decisões que não sejam marcadamente

técnicas) e vivenciar a democracia de base local com possibilidade concreta de afetar o dia a dia da sala de aula e da escola.

Neste sentido, acaba de ser lançado um livro da educadora Roseli Salet Caldart, pela editora Expressão Popular, chamado “Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade” que reúne o que ela considera serem as tarefas urgentes para as escolas de hoje. É uma visão estratégica que pode ser adequada a cada escola e desenvolvida na medida de suas possibilidades, fornecendo um horizonte para práticas diferenciadas.

Referências

Araújo, K. H. (2020) *O prêmio escola nota dez e suas implicações à subjetividade das crianças do 2º ano do ensino fundamental do estado do Ceará*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Disponível em:

http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52316/1/2020_tese_kharaujo.pdf

Araújo, H. (2023) *A formação de uma elite meritocrática exclui muitos jovens da escola*. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75653-artigo-a-formacao-de-uma-elite-meritocratica-exclui-muitos-jovens-da-escola>

Azzarà, S. (2022) *Adeus pós-modernismo: populismo e hegemonia na crise da democracia moderna*. Florianópolis: Insular.

Bertagna, R. H.; Pereira, M. S. F. Qualidade social e avaliação educacional: processos de humanização. (2023) *Cadernos do CEDES*. Vol. 43 (121). Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/i/2023.v43n121/> .

Carchedi, G. and Roberts, M. (2018) *World in Crisis: a global analysis of Marx’s law of profitability*. Chicago: Haymarket Books.

Caldart, R. S. (2023) *Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade*. São Paulo; Expressão Popular.

Carchedi, F. and Roberts, M. (2023). *Capitalism in the 21st Century: through the prism of value*. London: Pluto Press.

Dalben, A. (2014) *Fatores associados à proficiência em leitura e matemática: uma aplicação do modelo linear hierárquico com dados longitudinais do Projeto Geres*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. UNICAMP.

Freitas, L. C. (1987) Projeto Histórico, Ciência Pedagógica e “Didática”. *Educação & Sociedade*, (27) pg. 122-40.

Freitas, L. C. (2013) *Popstar dos reformadores americanos é indiciada*. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2013/03/30/popstar-dos-reformadores-americanos-e-indiciada/>

Freitas, L. C. (2013b) *O milagre do Texas*. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2013/02/25/o-milagre-do-texas/>

Freitas, L. C. (2013c) USA: nova fraude. <https://avaliacaoeducacional.com/2013/08/01/usa-nova-fraude/>

Freitas, L. C.; Sordi, M. R. L.; Malavasi, M. M. S. e Freitas, H. C. L. (2014) *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes. 7ª. Edição.

Freitas, L. C. (2016) *Será o Ceará o nosso Texas?* Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/11/sera-o-ceara-o-nosso-texas/>

Freitas, L. C. (2018) *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular.

Freitas, L. C. (2019) *Será o Ceará o nosso Texas?* Sim. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2019/07/10/sera-o-ceara-o-nosso-texas-sim/>

Freitas, L. C. (2023) *MEC: “sobralizando” a educação brasileira*. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2023/01/04/mec-sobralizando-a-educacao-brasileira/>.

Freitas, L.C. (2023a) *A que levou o novo FUNDEB em São Paulo*. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2023/10/09/a-que-levou-o-novo-fundeb-em-sp/>

Freitas, L. C. (2023b) *Paraná: metas e meritocracia demitem diretores*. Disponível em : <https://avaliacaoeducacional.com/2023/05/30/parana-metas-e-meritocracia-demitem-diretores/>

Freitas, L. C. (2023c) *Espírito Santo: diretoras são exoneradas*. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2023/07/22/espírito-santo-diretoras-sao-exoneradas/>

Freitas, L. C. (2023d) *Lei de responsabilidade educacional no Senado*. Disponível em : <https://avaliacaoeducacional.com/2023/05/20/lei-de-responsabilidade-educacional-no-senado/>

Freitas, L. C. (2023e) *Dois mundos se configuram em Sobral. Estudo de Daniel Barboza Nascimento*. disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2023/07/23/dois-mundos-se-configuram-em-sobral/>

Gerstle, G. (2022) *The rise and fall of the neoliberal order*. New York: Oxford University Press.

Hudson, M. (2022) *The Destiny of Civilization: Finance Capitalism, Industrial Capitalism or Socialism*. Counterpunch.

Huws, U. (2014). *Labor in the global digital economy*. New York: Monthly Review Press.

Koretz, D. (2017) *The testing charade: pretending to make schools better*. Chicago: The University of Chicago Press.

Koretz, D. (2019) *‘It Just Isn’t Working’: PISA Test Scores Cast Doubt on U.S. Education Efforts*. Disponível em <https://www.nytimes.com/2019/12/03/us/us-students-international-test-scores.html?action=click&module=Top%20Stories&pgtype=Homepage> .

Macgillis, A. (2024) *Private Schools, Public Money: School Leaders Are Pushing Parents to Exploit Voucher Programs*. Disponível em: <https://www.propublica.org/article/private-schools-vouchers-parents-ohio-public-funds>

McManus, M. (2020b) *The rise of post-modern conservatism: neoliberalism, post-modern culture and reactionary politics*. Vancouver: Palgrave Macmillan.

Marx, K. (1985). *O Capital*. Vol. III, tomo I. São Paulo: Abril cultural.

Mészáros, I. (2009). *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo.

Network for Public Education (2021). *Chartered for Profit: The Hidden World of Charter Schools Operated for Financial Gain*. Disponível em:
<https://networkforpubliceducation.org/wp-content/uploads/2021/03/Chartered-for-Profit.pdf>

Network for Public Education (2023). Disponível em:
<https://networkforpubliceducation.org/wp-content/uploads/2023/06/Sharp-Turn-Right-FINAL-6.6.23.pdf>

Norris, P. and Inglehart, R. (2019). *Cultural Backlash: Trump, Brexit and Authoritarian Populism*. New York: Cambridge University Press.

Perry, B. (2023) *Education Reform' Is Dying. Now We Can Actually Reform Education*. Disponível em: <https://dianeravitch.net/2023/08/07/perry-bacon-jr-is-education-reform-dead/>

Portal IN (26/05/2022). *Veveu Arruda aniversaria e lembra a atração do Centro Lemann para Sobral*. Disponível em <https://www.portalin.com.br/in-connection/veveu-arruda-aniversaria-e-lembra-a-atracao-do-centro-lemann-para-sobral/> .

Prado, E. (2023) *Extremismo neoliberal suicidário*. Disponível em:
https://aterraeredonda.com.br/extremismo-neoliberal-suicidario/?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=novas_publicacoes&utm_term=2023-12-28

Prado, E. (2024) *Sim, é suicidarismo*. Disponível em:
<https://eleuterioprado.blog/2024/02/18/sim-e-suicidarismo-sim/>

Ravitch, D. (2011) *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina.

Ravitch, D. (2023) Perry Bacon Jr: *Is "Education Reform" Dead?* Disponível em:
<https://dianeravitch.net/2023/08/07/perry-bacon-jr-is-education-reform-dead/> .

Ravitch, D. (2024) Disponível em: <https://dianeravitch.net/2024/02/07/cnn-moms-for-liberty-is-encountering-stiff-resistance/> .

Roberts, M. (2016). *The long depression: how it happened, why it happened and what happens next*. Chicago: Haymarket Books.

Roberts, M. (2018). *Marx 200: a review of Marx's economics 200 years after his birth*. London: Lulu.com Ed.

Roberts, M. (2020). *A world rate of profit: a new approach*. Acesso em 3 de Outubro de 2021, disponível em Michael Roberts' blog:
<https://thenextrecession.wordpress.com/2020/07/25/a-world-rate-of-profit-a-new-approach/>

Roberts, M. (2021). *The US rate of profit in 2020*. Acesso em 6 de dezembro de 2021, disponível em <https://thenextrecession.wordpress.com/2021/12/05/the-us-rate-of-profit-in-2020/>

Roberts, M. (25 de agosto de 2021a). *The rate and the mass of profit*. Acesso em 29 de dezembro de 2021, disponível em <https://thenextrecession.wordpress.com/2021/08/25/the-rate-and-the-mass-of-profit/>

Roberts, M. (2022) *1,2% of adults have 47,8% of the world's wealth while 53,2% have just 1,1%*. Disponível em <https://thenextrecession.wordpress.com/2023/08/22/1-2-of-adults-have-47-8-of-the-worlds-wealth-while-53-2-have-just-1-1/>

Shulgin, V. N. (2022) *Fundamentos da Educação Social*. São Paulo: Expressão Popular.

Sordi, M. R. L. & Souza, E. S. (2009) *A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem*. Prefeitura Municipal de Campinas. Campinas (SP): Millenium.

Sordi, M. R. L. & Freitas, L. C. (2013). Responsabilização participativa. *Retratos Da Escola*, 7(12), 87–99. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v7i12.263>

Stiglitz, J. (2022) *Entrevista*. Disponível em Premio Nobel de Economía: "El 90% de los que nacen pobres mueren pobres por más esfuerzo que hagan" - Resumen Latinoamericano.

Streeck, W. (2016). *How will capitalism end? Essays on a failing system*. London: Verso.

Tarlau, R. e Moeller, K. (2020) *O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil*. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>.

Villas-Boas, M. (2017) *A verdade sobre o IDEB e a educação em Sobral*. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/noticia/a-verdade-sobre-o-ideb-e-a-educacao-de-sobral-por-marcos-de-aguiar-villas-boas>.

Wallerstein, I. (2001) *Capitalismo histórico e civilização capitalista*. Rio: Contraponto.

Wallerstein, I.; Collins, R.; Mann, M.; Derluigian, G. and Calhoun, C. (2013) *Does Capitalism have a future?* New York: Oxford University Press.

Wallerstein, I. (1998) *Utopística o las opciones históricas del siglo XXI*. México: Ed. Siglo Veintiuno.

Wallerstein, I. (2011) *The modern World-system IV: centrist liberalism triumphant, 1789-1914*. Berkeley: University of California Press.