

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA LUISA ROCHA CASTRO

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO PERIÓDICO CADERNOS DE PESQUISA (2018-
2022)**

GOIÂNIA

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Ana Luisa Rocha Castro

3. Título do trabalho

"Qualidade da educação no periódico Cadernos de Pesquisa (2018-2022)"

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Ana Luisa Rocha Castro, Discente**, em 20/01/2024, às 06:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de](#)

[novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gina Glaydes Guimaraes De Faria, Professora do Magistério Superior**, em 09/02/2024, às 07:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamentono § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4299464** eo código CRC **CDCF2819**.

Referência: Processo nº 23070.067315/2023-11

SEI nº 4299464

ANA LUISA ROCHA CASTRO

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO PERIÓDICO CADERNOS DE
PESQUISA (2018-2022)**

Dissertação apresentada no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FE/UFG), como requisito para a defesa, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Gina Glaydes Guimarães de Faria.

Área de concentração: Educação.

GOIÂNIA

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

CASTRO, Ana Luisa Rocha
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO PERIÓDICO CADERNOS DE PESQUISA (2018-2022) [manuscrito] / Ana Luisa Rocha CASTRO. - 2023.

CXII, 112 f.: il.

Orientador: Profa. Gina Glaydes Guimarães de FARIA.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2023.

Bibliografia. Apêndice.
Inclui gráfico, tabelas.

1. Qualidade da Educação; . 2. Pesquisa Bibliográfica; . . 3. Cadernos de Pesquisa. I. FARIA, Gina Glaydes Guimarães de, orient.
II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS FACULDADE DE EDUCAÇÃO
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **65** da sessão de Defesa de Dissertação de **ANA LUISA ROCHA CASTRO**, que confere o título de **Mestra em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **catorze dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e três (14/12/2023)**, a partir das **9h**, nas dependências da Faculdade de Educação, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "*Qualidade da educação no periódico Cadernos de Pesquisa (2018-2022)*". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof^a. Dr^a. **Gina Glaydes Guimarães de Faria (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFG**, com a participação das demais integrantes da Banca Examinadora: Prof^a. Dr^a. **Marília Gouvea de Miranda (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação: História, Política, Sociedade** pela **PUC-SP** - integrante titular interna e Prof^a. Dr^a. **Maria Augusta Peixoto Mundim (FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFG** - integrante titular externa. Durante a arguição as integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelas suas integrantes. Proclamados os resultados pela Prof^a. Dr^a. Gina Glaydes Guimarães de Faria, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelas Integrantes da Banca Examinadora, aos catorze dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e três.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Gina Glaydes Guimarães de Faria Prof^a. Dr^a. Marília Gouvea de Miranda Prof^a.
Dr^a. Maria Augusta Peixoto Mundim TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Gina Glaydes Guimaraes De Faria**,
Professora do Magistério Superior, em 15/12/2023, às 22:09, conforme horário oficial



de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Maria Augusta Peixoto Mundim**, **Professor do Magistério Superior**, em 16/12/2023, às 10:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marilia Gouvea De Miranda**, **Usuário externo**, em 20/12/2023, às 21:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento

no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



a autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4225963** e o código CRC **9087B639**.

Referência: Processo nº 23070.067315/2023-11 SEI nº 4225963

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em especial, à minha mãe cujo apoio material, emocional e psicológico foi de suma importância ao decorrer de minha vida, da minha trajetória escolar e na graduação. Assim como pelo respeito por minhas escolhas, pelo apoio em cada uma delas e por acreditar que eu seria capaz de alcançá-las, sendo minha grande incentivadora.

Agradeço à minha melhor amiga e colega de Mestrado Kamila Barros, por ser âncora nos momentos bons e ruins e por me mostrar que ainda existe bondade e cumplicidade nesse mundo. Com carinho, me ensinou a ser forte, ter esperança e persistência em todas as circunstâncias.

Agradeço à professora Gina Glaydes por todo o carinho e paciência que teve comigo ao longo dos de minha trajetória como sua orientanda desde os planos de trabalho de Iniciação Científica durante minha Graduação e durante meu Mestrado. Além disso, por me ajudar a compreender que a educação e o “ser docente” vai muito além de disciplinas e aulas, entrando no campo de humanidade, de cuidado e de empatia.

Também agradeço aos colegas de orientação e aos professores que fizeram parte da minha trajetória no mestrado, tanto nos grupos de estudos, momentos de orientação, até mesmo nos momentos de conversas descontraídas que agregaram tanto para a minha trajetória acadêmica, como para a ampliação do meu olhar como sujeito para com o mundo ao meu redor. Sou imensamente grata por cada momento vivido ali.

Por fim, agradeço a todos os professores que tive contato ao decorrer da minha trajetória no Ensino Superior, cujo amor pela educação me fizeram despertar a vontade de continuar os estudos nessa área.

RESUMO

Este trabalho está inserido na linha de pesquisa “Fundamentos dos Processos Educativos”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Adota as diretrizes da pesquisa bibliográfica (Gil, 2002; Lima, Miotto, 2007; Severino, 2016) para apreender como a temática da qualidade da educação é concebida em artigos publicados na revista Cadernos de Pesquisa entre os anos de 2018 a 2022. Parte-se do estudo de Marx (2017) sobre o trabalho como categoria fundante da sociabilidade e do estudo das obras de (Gentili, 1995; Enguita, 1995; Freitas, 2018; Dourado, Oliveira, 2011) sobre qualidade da educação. Na primeira seção há o estudo sobre o trabalho como categoria ontológica do ser social e a retomada do neoliberalismo e suas implicações nas diversas instâncias da sociedade. Na segunda seção desenvolve-se uma breve reflexão acerca de como se desenvolveu a ideia de qualidade da educação nos discursos sobre educação, da defesa da qualidade com base na democratização do acesso à escola pública à qualidade da educação em termos cada vez mais voltados aos interesses do mercado, para a compreensão sobre a lógica empresarial e seus desdobramentos nos discursos sobre a qualidade da educação. Na terceira seção há a exposição da análise dos artigos selecionados na revista Cadernos de Pesquisa que mencionaram de forma direta ou indireta a discussão sobre a qualidade da educação no período entre 2018 e 2022. Como resultado, a qualidade da educação apareceu vinculada a temas relacionados a desigualdade educacional, desempenho e escola, questão étnico racial dentre outros. A preocupação sobre a avaliação da qualidade da educação infantil demonstrou ter se intensificado nas publicações recentes, algo que já podia ser observado de modo mais brando nos anos anteriores. A avaliação dos estudantes, muito presente nas demais etapas da educação, agora pode ser vista como uma preocupação também na educação infantil. Se faz necessário que o conceito de qualidade da educação não seja restringido apenas aos resultados em provas e avaliações de larga escala que culpabilizam estudantes, professores e escolas pelos seus resultados sem aprofundamento nos condicionantes sócio-históricos e culturais que permeiam o cotidiano escolar.

Palavras-chave: Qualidade da Educação; Pesquisa Bibliográfica; Cadernos de Pesquisa.

ABSTRACT

This work is part of the research line “Fundamentals of Educational Processes”, of the Programa de Pós-Graduação em Educação at the Faculty of Education of the Universidade Federal de Goiás (UFG). It adopts the guidelines of bibliographical research (Gil, 2002; Lima, Mito, 2007; Severino, 2016) to understand how the theme of quality of education is conceived in articles published in the journal *Cadernos de Pesquisa* between the years 2018 to 2022. Part- from the study of Marx's work (2017) on work as a founding category of human sociability, (Gentili, 1995; Enguita, 1995; Freitas, 2018; Dourado, Oliveira, 2011) on the quality of education. In the first section, there is a resumption of what neoliberalism is and how it entered school education through the replacement, in discourses about education, of the defense of quality based on the democratization of access to public schools to the quality of education in increasingly more focused on market interests, towards understanding business logic and its consequences in discourses on the quality of education. The second section presents a brief reflection on how the idea of quality in education was developed in Brazil, followed by a discussion on the concept of quality from a business perspective. The third section presents the analysis of articles selected in the *Cadernos de Pesquisa* magazine that directly or indirectly mentioned the discussion on the quality of education in the period between 2018 and 2022. As a result, the quality of education appeared linked to themes related to educational inequality, performance and school, ethnic-racial issues, among others. Concern about evaluating the quality of early childhood education has shown to have intensified in recent publications, something that could already be observed in a milder way in previous years. Student assessment, very present in other stages of education, can now be seen as a concern in early childhood education as well. It is necessary that the concept of quality of education is not restricted only to results in tests and large-scale assessments that blame students, teachers and schools for their results without delving into the socio-historical and cultural conditions that permeate everyday school life.

Keywords: Quality of Education; Bibliographic research; *Cadernos de Pesquisa*.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 05 |
| 1. TRABALHO E (NEO)LIBERALISMO: UMA INTRODUÇÃO | 12 |
| 1.1 Trabalho e o processo de (des)humanização..... | 12 |
| 1.2 Sociedade burguesa e princípios (neo)liberais..... | 22 |
| 2. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS EM DISPUTA..... | 33 |
| 2.1 Qualidade da educação no Brasil: uma análise histórica..... | 33 |
| 2.2 Os círculos de qualidade nas fábricas e a qualidade total nas escolas..... | 39 |
| 2.3 Qualidade da educação em perspectiva crítica..... | 49 |
| 3. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA REVISTA CADERNOS DE PESQUISA...56 | |
| 3.1 Descrição geral dos artigos..... | 56 |
| 3.2 Qualidade da educação e padrões para uma escola eficaz..... | 61 |
| 3.3 Educação como direito e o enfrentamento das desigualdades sociais..... | 72 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 87 |
| REFERÊNCIAS | 94 |
| APÊNDICE 1..... | 100 |
| APÊNDICE 2..... | 102 |

INTRODUÇÃO

A qualidade da educação é hoje um dos temas mais debatidos na área educacional, constituindo um consenso de que se trata de uma “meta compartilhada” por todos, abarcando diferentes perspectivas quanto ao seu sentido e implicações políticas e pedagógicas. Para Enguita (1995, p. 95), “De um simples termo ou expressão, transforma-se assim no eixo de um discurso fora do qual não é possível diálogo, porque os interlocutores não se reconhecem como tais senão através de uma linguagem comum”. Ainda, segundo o autor, se a qualidade da educação sempre esteve presente no debate, sua centralidade chama a atenção porque “[...] o predomínio de uma expressão nunca é ocioso ou neutro” (Enguita, 1995, p. 96).

Interessada no estudo do tema desde minha formação em Pedagogia, cursada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), quando vinculei-me no Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC/CNPq)¹, propus para o mestrado o aprofundamento do estudo realizado nesse período, de modo a apreender como a discussão sobre a qualidade da educação é tratada nos artigos mais recentes publicados na revista *Cadernos de Pesquisa*. Considerações sobre este estudo são necessárias à medida que contribuem para elucidar a escolha da revista como fonte da pesquisa, assim como os parâmetros temático e cronológico adotados na pesquisa ora relatada (Lima; Mioto, 2007).

Vinculada ao projeto de pesquisa que investigava a temática do fracasso escolar nas páginas da revista *Cadernos de Pesquisa*, constatei que a defesa da qualidade da educação era mencionada de modo recorrente no contraponto a questões como reprovação, evasão, distorção idade-série, preconceito em relação a estudantes negros, dentre tantas outras questões que fazem do fracasso escolar um tema recorrente da pesquisa educacional (Patto, 2015). Para o estudo, recorri ao banco de dados da pesquisa composto por 75 artigos, selecionados da revista acima mencionada, entre os anos de 2007 a 2017². Com a finalidade de estudar o tema da qualidade da educação básica, analisei 34 artigos mediante um roteiro de análise e documentação elaborado

¹ No segundo semestre de 2017 ingressei no projeto de pesquisa intitulado *Fracasso escolar e sentidos da escola: referenciais teóricos e metodológicos na pesquisa educacional*, coordenado pela professora Gina Glaydes Guimarães de Faria, vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura (NEPPEC) da FE/UFG.

² É necessário realçar que os artigos tratam de questões relacionadas ao fracasso escolar. Do conjunto destes artigos, é que trabalhei com aqueles que mencionavam o termo qualidade da educação.

especificamente para o estudo. Realizado ao longo de três anos, os resultados indicaram, dentre outros, o predomínio de pesquisas qualitativas, especialmente análises documentais subsidiadas por registros estatísticos nacionais e internacionais.

Ainda que posicionados sob uma perspectiva de crítica aos riscos da padronização dos testes de avaliação de sistemas, instituições e desempenho dos estudantes, a maioria dos artigos consideravam o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), por exemplo, como uma evidência da má qualidade da educação brasileira e uma boa fonte de investigação empírica para a formulação de políticas e práticas educacionais, assim como para a análise de suas consequências, particularmente quanto às metas para o ensino eficaz. Alguns estudos indicavam que o PISA seria o melhor exame para avaliar o progresso geral das habilidades e competências dos jovens brasileiros, além de permitir a observação de tendências e comparações quanto à formação de capital humano e à evolução das desigualdades educacionais (Soares, Nascimento, 2012; Crahay, Baye, 2013; Matos, Ferrão, 2016).

Por outro lado, identifiquei análises mais críticas como a visão de que o PISA e outras avaliações de larga escala não considerariam as diferenças entre os indivíduos, entre as escolas e seus currículos, muitas vezes adotando critérios divergentes dos adotados pelos professores. O PISA e outros indicadores seriam, nesse sentido, instrumentos atrelados à ótica neoliberal com uma concepção de educação voltada para o mercado, suscitando a competição e o individualismo para a pretensa melhoria da qualidade da educação (Salles, Parente, 2007; Marchelli, 2010). Marchelli (2010) foi particularmente importante para estabelecer uma relação, mesmo que incipiente, entre qualidade da educação e neoliberalismo.

O autor situou as avaliações em larga escala na perspectiva das doutrinas neoliberais. A utilização de indicadores de desempenho não seria eficiente para planejar a melhoria dos sistemas educacionais sem que a competitividade própria da noção de mercado estivesse presente em algum nível. Alertou que

Não é a qualidade da escola que está em jogo, mas sim a otimização do fluxo de formação dos alunos, segundo princípios que visam a abaixar o volume de gastos de um Estado obediente aos pressupostos neoliberais da economia. Ao implantar a progressão continuada sem modificar a infraestrutura da escola, o Estado deixa de cumprir com sua responsabilidade por mais investimentos diretos na educação, estabelecendo políticas públicas paliativas, entre as quais se destacam o próprio Saeb (Marchelli, 2010, p. 572).

Além disso, foi possível identificar que procedimentos de testagem tanto em âmbito nacional quanto internacional e os resultados desses testes estariam sendo cada vez mais usados para pressionar sistemas educacionais, escolas e professores para obtenção de melhor desempenho nos testes, sendo que estes passavam a pautar os processos educacionais. A precariedade das condições materiais das escolas públicas foi mencionada, assim como a infraestrutura e as condições de saneamento que afetam a performance educacional em países com alta desigualdade social (Silva, Souza, 2013; Gramani, 2017).

A partir do estudo realizado é que propus a continuidade, agora no mestrado, dos estudos feitos enquanto bolsista de Iniciação Científica de forma a apreender como a temática da qualidade da educação é concebida em artigos publicados pela revista *Cadernos de Pesquisa*, entre os anos de 2018 a 2022, de modo a atualizar o debate. Qual concepção de qualidade educacional tem embasado as pesquisas veiculadas na revista nesses últimos anos, especialmente frente ao avanço neoliberal na educação? Quais temas mencionam a qualidade da educação e são mais recorrentes? Quais referenciais teóricos e metodológicos são adotados? Para tentar responder a estas questões, este trabalho tem como objetivo geral investigar como a temática da qualidade da educação é concebida em artigos publicados pela revista *Cadernos de Pesquisa*, particularmente quanto à sua relação com o neoliberalismo, nos artigos publicados entre os anos de 2018 à 2022.

A pesquisa bibliográfica seguiu as indicações de Lima e Miotto (2007) e Gil (2008). Para Gil (2008,) “[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2008, p. 50). Segundo Lima e Miotto (2007), em uma pesquisa bibliográfica são necessários procedimentos sistematizados em busca de soluções, que não devem ser aleatórios, atendendo ao objeto de estudo e às finalidades da pesquisa, exigindo do pesquisador “alto grau de vigilância epistemológica, de observação e de cuidado na escolha e no encaminhamento dos procedimentos metodológicos” (Lima, Miotto, 2007, p. 47).

A leitura se apresenta como a principal técnica da pesquisa bibliográfica, possibilitando a identificação das informações e dos dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência” (Lima, Miotto, 2007, p. 41). Ainda segundo as autoras, é essencial para uma pesquisa bibliográfica a elaboração de um instrumento que permita proceder ao exame

minucioso do material selecionado de modo a coletar informações relevantes para a compreensão do objeto de estudo.

Para a leitura e análise dos artigos, foi elaborada uma planilha de análise e documentação, constando os seguintes itens: identificação do artigo (autor/a, instituição do autor/a, título do artigo, publicação), resumo, palavras-chave, tema principal, objetivos, autores citados, procedimentos/instrumentos utilizados, dependência administrativa da escola, referências à educação infantil, referências a concepções de qualidade na educação básica, além de uma questão em aberto de modo a contemplar questões de interesse do trabalho, não contempladas nos itens mencionados (Apêndice 1).

Para a seleção e identificação dos artigos que mencionassem explicitamente o termo qualidade da educação, foram lidos todos os resumos e artigos publicados entre 2018 a 2022, tendo sido selecionado um conjunto de 19 artigos (Apêndice 2). A investigação e a leitura do material bibliográfico orientaram-se pelas diretrizes de leitura e análise de textos científicos de Severino (2016). A leitura se apresenta como a principal técnica da pesquisa bibliográfica, possibilitando a identificação das informações e dados contidos no material selecionado, bem como a verificação das relações existentes entre eles, de modo a analisar a sua consistência (Lima; Miotto, 2007).

De acordo com Severino (2016), os artigos foram analisados considerando a análise textual, a análise temática, a análise interpretativa, a problematização e a síntese pessoal. Os trabalhos selecionados foram analisados com base nas diretrizes para leitura e análise de textos acadêmicos, indicadas por Severino (2016), considerando cinco passos, que são: análise textual, análise temática, análise interpretativa, problematização e síntese pessoal. A análise textual trata da primeira abordagem do texto em que se realiza uma leitura seguida e integral na qual busca-se uma visão panorâmica do conjunto do raciocínio do autor. Portanto, neste primeiro contato, ocorre o levantamento de esclarecimentos que são passíveis de dúvida para posterior compreensão do artigo. Neste primeiro passo, busca-se informações sobre a obra do autor e o vocabulário, fazendo-se um levantamento das palavras que não são inteligíveis em uma primeira compreensão.

Tal levantamento de palavras faz com que sua ambiguidade seja eliminada, que elas tenham um sentido unívoco e o texto seja entendido de forma mais completa. Com o esclarecimento de tais palavras, a análise textual se encerra com uma breve esquematização do texto, apresentando assim uma visão de conjunto da unidade em estudo.

Procede-se inicialmente a uma leitura seguida e completa da unidade do texto em estudo. Trata-se de uma leitura atenta mas ainda corrida, sem buscar esgotar toda a compreensão do texto. A finalidade da primeira leitura é uma tomada de contato com toda a unidade, buscando-se uma visão panorâmica, uma visão de conjunto do raciocínio do autor. Além disso, o contato geral permite ao leitor sentir o estilo e método do texto (Severino, 2014, p. 45).

Nesse primeiro contato há o levantamento dos elementos centrais do texto, “Isso quer dizer que é preciso assinalar todos os pontos passíveis de dúvida e que exijam esclarecimentos que condicionam a compreensão da mensagem do autor” (Severino, 2016, p. 45). Desde dados sobre o autor do texto, assim como informações sobre seu pensamento, obra e vida.

Deve-se assinalar, a seguir, o vocabulário: trata-se de fazer um levantamento dos conceitos e dos termos que sejam fundamentais para a compreensão do texto ou que sejam desconhecidos do leitor. Em toda unidade de leitura há sempre alguns conceitos básicos que dão sentido à mensagem e, muitas vezes, seu significado não é muito claro ao leitor numa primeira abordagem (Severino, 2016, p. 45-46).

O segundo passo trata da análise temática, que objetiva a compreensão da mensagem global veiculada no artigo, “A análise temática procura ouvir o autor, apreender, sem intervir nele, o conteúdo de sua mensagem. Praticamente, trata-se de fazer ao texto uma série de perguntas cujas respostas fornecem o conteúdo da mensagem (Severino, 2016, p. 45-46).

Primeiro, tenta-se encontrar o tema do artigo, seguido da busca de como o autor faz a problematização e de como responde à temática levantada, o que leva diretamente à ideia central, à proposição final ou a tese em questão, isto é, é preciso captar-se a problematização do tema, porque não se pode falar coisa alguma a respeito de um tema se ele não se apresentar como um problema para aquele que discorre sobre ele. A apreensão da problemática, que por assim dizer ‘provocou’ (Severino, 2016, p. 46). Neste passo é necessário reconstituir o processo lógico do autor, seu raciocínio, “[...] o que o autor fala sobre o tema, ou seja, como responde à dificuldade, ao problema levantado? Que posição assume, que ideia defende, o que quer demonstrar?” (Severino, 2016, p. 46).

O terceiro passo refere-se à análise interpretativa, que dá lugar a interpretação mediante as ideias do autor, verificando se as ideias expostas no artigo se relacionam com o posicionamento teórico ou com a cultura filosófica em geral. É necessário “situar o pensamento desenvolvido na unidade na esfera mais ampla do pensamento geral do autor, e em verificar como as ideias expostas na unidade se relacionam com as posições gerais do pensamento teórico do autor, tal como é conhecido por outras fontes” (Severino, 2016, p. 46). Busca-se uma compreensão interpretativa do pensamento exposto e explicitam-se

os pressupostos implicados no texto, assim como faz-se uma aproximação das ideias expostas com outras ideias semelhantes que tenham recebido outro tipo de abordagem.

O quarto passo diz respeito à problematização que se caracteriza pela abordagem do artigo com objetivo para a discussão da mesma, sobretudo para um debate em grupo, “Os problemas podem situar-se no nível das três abordagens anteriores; desde problemas textuais, os mais objetivos e concretos, até os mais difíceis problemas de interpretação, todos constituem elementos válidos para a reflexão individual ou em grupo” (Severino, 2016, p. 47). A problematização pode se situar no nível das outras três abordagens, levantando discussões sobre problemas textuais, problemas de interpretação encontrados. Este momento do trabalho vincula-se à experiência do leitor com o texto, bem como implica a ampliação do horizonte de sua compreensão.

O quinto passo refere-se à síntese pessoal, em que o leitor, a partir dos quatro passos anteriores, parte para uma análise e síntese pessoal. Portanto, esta etapa se apoia na retomada de pontos estudados em todas as etapas anteriores. A síntese pessoal “[...] é sempre exigido no contexto das atividades didáticas, quer como tarefa específica, quer como parte de relatórios ou de roteiros de seminários. Significa também valioso exercício de raciocínio – garantia de amadurecimento intelectual (Severino, 2016, p. 47).

A revista *Cadernos de Pesquisa*, fonte da pesquisa realizada, tem sido publicada ininterruptamente desde 1971 pela Fundação Carlos Chagas, uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública nos âmbitos federal, estadual e municipal.³ O periódico objetiva divulgar a produção acadêmica relacionada de forma direta ou indireta à educação, abordando temáticas como: interdisciplinaridade, gênero, escola, trabalho, infância e juventude, sobressaindo uma preocupação com questões relacionadas às desigualdades sociais e educacionais. Adota enfoques abrangentes no âmbito das ciências humanas, priorizando estudos empíricos, históricos e/ou documentais. Trata-se um periódico Qualis A1⁴ em Educação, publicando pesquisas, principalmente as realizadas no Brasil, abrindo espaço, também, às pesquisas de outros países, tornando autores internacionais reconhecidos, acessíveis aos leitores brasileiros.

³É divulgada em página própria: < <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/about> > e, também, na Biblioteca eletrônica Scielo. Esta abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros e que tem por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico < <https://www.scielo.br/j/cp/> >.

⁴Qualis se trata de um conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7422-qualis>>

Conforme indicado em sua página (<http://www.scielo.br/revistas/cp/paboutj.htm>), as seções da revista são organizadas conforme as temáticas e suas finalidades. Atualmente organiza-se na seção Tema em Destaque, onde localizam-se estudos e pesquisas voltados para questões polêmicas; na seção Outros Temas organizam-se artigos com temáticas diversas selecionadas pela revista; em Espaço Plural são encontrados, dentre outros, relatos de experiência, documentos de valor acadêmico e histórico e declarações públicas de entidades, além de resenhas.

Até o ano de 1996 era trimestral, passando a quadrimestral a partir de 1997, sendo que em 2014 voltou a ser trimestral. No que se refere ao campo editorial, entre 1979 e 1998 passou a ser coeditada pela Cortez Editora, mas desde 1999 tem sido coeditada pela Editora Autores Associados. A partir de 2021 passa a adotar a modalidade de publicação contínua envolvendo as seguintes seções: Teorias, Métodos, Pesquisa Educacional; Políticas Públicas, Avaliação e Gestão; Educação Superior, Profissões, Trabalho; Educação Básica, Cultura, Currículo; Formação e Trabalho Docente; Espaço Plural; e Resenhas.

Este trabalho, organizado em três sessões, orienta-se pelos seguintes objetivos específicos: a primeira sessão tem como objetivo estudar o trabalho como categoria fundante da sociabilidade humana, particularmente no contexto (neo)liberal; a segunda sessão objetiva discutir como se desenvolveu a ideia de qualidade da educação no Brasil, que tende a apresentar-se sob duas perspectivas principais: uma concepção de qualidade da educação com base em um modelo empresarial e outra que se apresenta na literatura como uma abordagem mais crítica, voltada para a defesa da educação escolar pública, democrática e igualitária e, a terceira sessão, objetiva apresentar a concepção de qualidade da educação nos artigos analisados, seguindo-se as considerações, as referências e os apêndices.

1. TRABALHO E (NEO)LIBERALISMO: UMA INTRODUÇÃO

O estudo que se desenvolve nesta seção explicita o pressuposto que orienta este trabalho: a organização da vida material e social tem por base a forma com que o homem atua na natureza e na relação com os outros homens para satisfazer suas necessidades. As relações recíprocas entre homem e natureza e dos homens entre si determinam os processos de sociabilidade que se reproduzem no modo de produção capitalista.

Objetiva-se indicar que o trabalho, condição fundante da vida humana, nessa particularidade histórica se dá sob a divisão social do trabalho que aliena o homem do produto de seu trabalho, do processo produtivo, de sua condição genérica e em sua relação aos outros homens. Este processo, sob os princípios (neo)liberais, tende a ser naturalizado e demarca os processos educativos e as exigências para a escola operativa às demandas do capital, assim como suas possibilidades de resistência.

Nesta seção, o estudo atém-se a exposição dos dois primeiros momentos: o trabalho e o processo de (des)humanização que se efetiva sob a apropriação privada dos meios de produção e ao estudo, ainda inicial, das ideias que subsidiam os processos de reprodução da vida, com ênfase ao (neo)liberalismo. A educação escolar e suas implicações para a (in)conformação da vida social é tema da próxima seção deste trabalho.

1.1. Trabalho e o processo de (des)humanização

O trabalho como categoria mediadora para a constituição do ser social envolve o modo consciente com o qual o homem se relaciona com a natureza para satisfazer suas necessidades. O trabalho se diferencia da atividade do animal, embora ambos dependam da natureza para sobreviver. O animal se relaciona com a natureza de forma direta, produz de acordo com necessidades físicas no âmbito da imediatez e as satisfaz de maneira unilateral.

As necessidades do animal são limitadas e as maneiras de satisfazê-las seguem padrões fixos, determinadas de acordo com a genética do próprio animal. O produto dessa relação “[...] pertence imediatamente ao seu corpo físico [...] o animal forma-se segundo a medida e a necessidade das espécies a qual ele pertence” (Marx, 2017, p. 201). O animal

não se diferencia de sua atividade, produzindo apenas para si próprio e para a subsistência de seus filhotes.

Por meio do trabalho, diferentemente da atividade do animal, o homem modifica a natureza por meio de sua atividade transformadora. Assim concebido, o trabalho se distingue essencialmente das atividades vitais dos animais e se caracteriza por ser realizado apenas pelo homem por meio de sua ação consciente em um movimento no qual retira da natureza a matéria natural e a transforma para satisfazer suas necessidades. Essa modificação consciente da natureza possibilita a sobrevivência da espécie humana.

O homem sobrevive dos produtos produzidos na natureza e deles cria outros em um processo recíproco em que a “[...] vida física e mental do homem está interconectada com a natureza (e) não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza” (Marx, 2014, p. 84). A relação com a natureza revela o caráter universal da atividade do homem na qual ele próprio é transformado por ela em um processo de humanização, “[...] na prática precisamente na universalidade que faz de toda a natureza o seu corpo inorgânico, 1) como em que medida ela é um alimento imediato; 2) como em que medida ela é o objeto/matéria e o instrumento de sua atividade humana” (Marx, 2017, p. 199).

Desse modo, é na relação intencional com a natureza que o homem encontra objetos para o trabalho que promove a perpetuação de sua existência, assim como os meios materiais e de vida do trabalho, já que “[...] não pode viver sem os objetos nos quais ele seja exercitado, por outro lado, ela oferece também o meio de vida em sentido estrito, ou seja, o meio de subsistência física do próprio trabalhador” (Marx, 2017, p. 194).

A atividade do homem como um ato consciente faz dele um ser genérico. Produzindo universalmente, “[...] somente assim ele é um ser genérico. Ou ele é apenas um ser genérico, isto é, sua própria vida é um objeto para ele, exatamente porque ele é um ser genérico. Somente por isso sua atividade é uma atividade livre” (Marx, 2017, p. 200). A consciência de sua atividade perpassa o âmbito da subjetividade e se realiza no plano objetivo da materialidade da natureza, ou seja, primeiro o homem idealiza o que vai produzir para depois efetivamente produzi-lo na realidade concreta.

Portanto, exatamente na formação do mundo objetivo é que o homem revela-se realmente como ser genérico. Essa produção é sua vida genérica e ativa. Por meio dela, a natureza aparece como sua obra e sua realização. O objeto do trabalho é a objetivação da vida genérica do homem, já que ele realmente

duplica-se não apenas na consciência, intelectualmente, como também ativamente e por isso se vê em um mundo criado por ele (Marx, 2017, p. 201).

Quanto mais o trabalho do homem se torna consciente e suas necessidades mais elaboradas, mais se torna universal sua ação na natureza. Nesse processo, o homem se produz como um ser social que está em constante relação com outros de sua espécie. Ele se humaniza em sua relação com a natureza e com outros homens numa relação reciprocamente determinada: “[...] a relação genérica natural, a relação do homem com a natureza é imediatamente sua relação com o homem, bem como sua relação com o homem é diretamente sua relação com a natureza, sua própria determinação natural” (Marx, 2017, p. 234).

Como um ser genérico, sua atividade não se finda em uma simples relação direta. As necessidades do homem, em sua relação com outros homens, se transformaram em necessidades humanas, “[...] o outro homem enquanto homem se tornou necessidade para ele, até que ponto ele em sua mais individual existência é ao mesmo tempo ser social” (Marx, 2017, p. 235), processo que se efetiva no âmbito da totalidade das relações sociais.

O homem apropria-se de sua essência universal de modo universal, logo como um homem total. Cada uma de suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, saborear, sentir, pensar, contemplar, perceber, querer, atuar, amar, enfim, todos os órgãos de sua individualidade, bem como os órgãos que em sua forma são imediatamente órgãos sociais, no seu comportamento objetivo, ou em seu comportamento para com o objeto, são a sua apropriação, a apropriação da realidade humana; seu comportamento para com o objeto é o acionamento da realidade humana (por isso, ela é precisamente tão múltipla como múltiplas são as determinações essenciais e as atividades humanas) efetividade e sofrimento humanos, pois o sofrimento, concebido de forma humana, é um deleite do homem (Marx, 2014, p. 241).

Por meio do trabalho o homem se caracteriza por um ser universal e livre o que implica que “[...] quanto mais universal é o homem em relação ao animal, tanto mais universal é a esfera da natureza inorgânica da qual ele vive” (Marx, 2017, p. 200). O homem se trata de um ser genérico por fazer do seu gênero e de sua atividade o seu objeto e “[...] na medida em que ele se comporta consigo mesmo como gênero presente, vivo; na medida em que ele se comporta consigo mesmo como um ser universal e, portanto, livre” (Marx, 2017, p. 198). O homem por meio de sua consciência genérica tem a fruição de sua vida social.

A manifestação coletiva, realizada simultaneamente com outros – é, por isso, uma manifestação e confirmação da vida social. A vida individual e a vida genérica do homem não são diferentes, por mais que – e isso necessariamente

– o modo de existência da vida individual seja um modo mais particular ou mais geral da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais particular ou mais geral (Marx, 2017, p. 240).

A atividade do homem não é uma ação isolada, mas se trata de uma atividade que envolve o coletivo e, por isso,

[...] a vida produtiva é a vida genérica. Ela é a vida gerando vida. No modo de atividade vital encontra-se todo o caráter de uma *species*, seu caráter genérico, e a atividade livre consciente é o caráter genérico do homem. A vida mesma aparece unicamente como sustento (Marx, 2017, p. 199-200).

Foi a partir do trabalho que o homem desenvolveu cada vez mais necessidades e condições de supri-las e, neste processo, distinguiu-se da natureza e se constituiu como ser social. Nesse sentido, “[...] o caráter social é o caráter geral de todo o movimento, tal como a própria sociedade produz o homem enquanto homem, ela é produzida por ele” (Marx, 2017, p. 238). A essência humana existe apenas para o homem enquanto social em que ele se reconhece nos outros homens e na natureza, que se humaniza por meio do seu trabalho. A atividade humana “[...] e a fruição, bem como o seu conteúdo, também são modos de existência conforme a atividade social e a fruição social. A essência humana natural só existe para o homem social” (Marx, 2017, p. 238). A relação entre homem e natureza é intrínseca, a “[...] plena unidade essencial do homem com a natureza, a verdadeira ressurreição da natureza, o naturalismo realizado do homem e o humanismo realizado da natureza” (Marx, 2017, p. 238).

Assim, o indivíduo, para Marx (2017), é um ser social. No entanto, suas atividades e fruições sociais não precisam necessariamente se apresentar de maneira coletiva imediatamente, já que o homem é um ser social em sua própria existência.

[...] mesmo se a minha atividade é científica, etc., uma atividade que eu raramente posso realizar em comunidade direta com outros, eu estou socialmente ativo porque atuo como homem. Não apenas o material de minha atividade – como a própria língua com a qual o pensador atua – me é dado como produto social, a minha própria existência é atividade social; logo, o que eu faço de mim, o faço para a sociedade e com a consciência de mim enquanto ser social (Marx, 2017, p. 239).

O homem como ser social se constitui por meio do trabalho na relação homem-natureza e em sua relação com os outros homens. Nesse processo recíproco de transformação produz sua humanidade e universalidade como um ser livre que se reconhece em sua atividade e nos resultados dela. Entretanto, no modo de produção capitalista que tem base na propriedade privada dos meios de produção, tal

reconhecimento não se efetiva. O trabalho alienado funda-se na exploração de sujeitos que não têm a posse dos meios de produção por parte daqueles que os detêm; tem por base a expropriação dos trabalhadores não proprietários por parte dos capitalistas proprietários. Em meio a esse processo, o trabalhador não se reconhece nos produtos do trabalho, na própria atividade, em sua condição genérica e em suas relações com os outros homens, efetivando-se a alienação do homem pelo homem (Marx, 2017).

O debate sobre o trabalho alienado é desenvolvido por Marx nos Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. O autor parte de conceitos e leis da economia nacional, como “[...] a propriedade privada, a separação de trabalho, capital e terra, igualmente do salário, lucro de capital e renda da terra, da mesma forma que a divisão do trabalho, a concorrência, o conceito de valor de troca etc” (Marx, 2017, p. 189) para fazer a crítica da economia nacional, indo além de suas relações aparentes.

Destaca a submissão do pensamento dos economistas clássicos à perspectiva da classe de proprietários, mediante formulações que, em última instância, justificam os interesses burgueses. Afirma que “a sociedade – tal como ela aparece na economia nacional – é a sociedade burguesa” (Marx, 2017, p. 309). Ao privilegiar o lucro do capital em detrimento do salário do trabalhador, a economia nacional se põe como uma “[...] ciência da riqueza que é, portanto, ao mesmo tempo, a riqueza da renúncia, da miséria, da poupança, e ela realmente chega a poupar ao homem até mesmo a necessidade de ar puro e de movimento físico” (Marx, 2017, p. 293).

Marx (2017) menciona que os interesses dos trabalhadores raramente vão contra os interesses da sociedade, mas os interesses dos capitalistas quase nunca pretenderem ir em favor dela. O capitalista tem como prioridade manter e aumentar seus lucros: “o verdadeiro objetivo da produção não seria quantos trabalhadores um capital sustenta, mas quanto ele rende de juros; a soma das poupanças anuais seria o verdadeiro objetivo da produção” (Marx, 2017, p. 213). Desse modo, o capital tem como base de sua formação a apropriação do trabalho acumulado, do trabalho de outro homem. O poder do capitalista se baseia na propriedade dos meios de produção o que lhe permite “[...] o poder de governar o trabalho e seus produtos. O capitalista possui esse poder não por suas características pessoais ou humanas, mas na medida em que é proprietário do capital” (Marx, 2017, p. 142).

No processo de produção capitalista, o trabalhador é obrigado a vender sua força de trabalho ao capitalista em troca de dinheiro em forma de salário para que possa sobreviver. Para realizar a sua atividade o trabalhador depende de outro homem que

detém a propriedade desses meios, ou seja, o trabalhador precisa que o capitalista queira sua força de trabalho e se isso não acontece “[...] ele não tem trabalho, portanto não tem salário; e, como ele não existe enquanto homem e sim como trabalhador, ele deixa-se assim enterrar, morrer de fome, etc” (Marx, 2017, p. 212).

Como depende dos meios de produção que estão em posse do capitalista, o trabalhador se vê obrigado a se submeter às exigências do primeiro e quanto maior for a divisão do trabalho, mais ele fica preso às suas condições e a um ramo limitado e unilateral de trabalho. Nessas condições, a atividade produtiva não contribui para sua liberdade, pelo contrário, ele “[...] se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria” (Marx, 2014, p. 80). O trabalhador se encontra em uma condição em que precisa vender sua dignidade e concorrer com outros membros da classe trabalhadora para ser inserido em um trabalho que degrada sua humanidade.

Quando há quem queira comprar sua força de trabalho, seu salário é pago no menor valor possível e desempenha a função de manutenção como a de qualquer instrumento material da produção. No sentido de manter o lucro do próprio capitalista em primeiro lugar, o salário só pode suprir a necessidade de manter o trabalhador em contínuo exercício de sua atividade, ou seja, para que apenas possa sobreviver e para que a classe dos trabalhadores não desapareça. A “[...] a taxa mais baixa e a única necessária para o salário é a subsistência do trabalhador durante o trabalho, para que ele possa alimentar uma família e para que a raça de trabalhadores não morra” (Marx, 2014, p. 118). O salário também é o mais afetado quando há prejuízo nos lucros do capitalista por conta das oscilações que ocorrem no mercado, já que “[...] os preços do trabalho são mais constantes que os preços dos meios de vida” (Marx, 2014, p. 119). Neste sentido, quando os lucros são prejudicados o não proprietário sofre em sua sobrevivência o que o proprietário apenas é afetado em seus lucros e não em sua existência.

Nesse processo há a supervalorização do mundo das coisas e a desvalorização do ser humano em sua humanidade: “[...] a produção produz o homem não somente como uma mercadoria, a mercadoria humana, o homem na determinação de mercadoria, ela o produz, correspondendo a esta determinação, como um ser desumanizado tanto mental como fisicamente” (Marx, 2017, p. 213). Ele não apenas se torna uma mercadoria, como também é reduzido ao nível das máquinas com um trabalho repetitivo.

A desvalorização do trabalhador enquanto homem o desconsidera como sujeito com vida fora do trabalho e possuidor de necessidades humanas. O menor salário possível lhe é pago para sua sobrevivência e seu tempo fora do trabalho ou como um sujeito não trabalhador é depositado na responsabilidade, dentre outros, das doutrinas religiosas, da justiça e da polícia; “o safado, o malandro, o trabalhador sem ocupação, faminto, miserável e criminoso, são figuras que não existem para ela, mas sim para outros olhos: os do médico, do juiz, do coveiro, do vigia de mendigos, etc, são fantasmas fora de seu domínio” (Marx, 2017, p. 212).

As relações do homem com a natureza para satisfazer suas necessidades e assim se produzindo como um sujeito livre e universal que se reconhece em sua atividade, em seu objeto e nas quais o homem possui propriedade de sua transformação subjetiva e objetiva na natureza modificam-se ao mesmo tempo que se esvaziam no âmbito do modo de produção capitalista. O trabalhador não mais se encontra em necessidades próprias que o humaniza a medida em que são supridas, mas sim em necessidades que se depositam em objetos produzidos pelo próprio capital (Marx, 2017).

Cada homem especula em como criar uma nova necessidade para o outro, a fim de obrigá-lo a tornar-se uma nova vítima, para colocá-lo em uma nova dependência, para induzi-lo a um novo modo de fruição e, com isso, à ruína econômica. Cada um procura criar uma força essencial alienada sobre o outro para encontrar aí a satisfação de sua própria necessidade egoísta. Com a massa dos objetos cresce, portanto, o império do ser alienado, ao qual o homem está subjugado, e cada novo produto é uma nova potência do engano recíproco e da pilhagem recíproca (MARX, 2017, p. 289).

As necessidades humanizadoras dão lugar, nesse contexto, à necessidade do dinheiro como única a ser valorizada e alcançada. Quanto mais o trabalhador tenta alcançar mais dinheiro por meio do seu trabalho, mais ele se empobrece e o poder do dinheiro cresce. Isto é, “[...] a quantidade do dinheiro torna-se cada vez mais a sua única qualidade com poder; assim como ele reduz todo o seu ser à sua abstração, ele se reduz a si mesmo em seu próprio movimento como ser quantitativo. O exagero e o excesso tornam-se a sua verdadeira medida” (Marx, 2017, p. 289-290).

Ademais, o trabalhador expropriado dos meios de produção não possui propriedade sobre o produto final do seu trabalho e não se reconhece nele, sendo um objeto com existência externa e que pertence a outro homem. Efetiva-se a alienação do trabalhador em relação ao produto marcada pela “[...] desrealização do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como alienação,

como despossessão” (Marx, 2017, p. 192). Não há a realização do trabalhador com o objeto de seu trabalho pronto, já que este produto não lhe pertence e muitas vezes lhe é inacessível. Desse modo, “a apropriação do objeto aparece a tal ponto como alienação que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos ele pode possuir, e tanto mais ele cai sob domínio de seu produto, do capital” (Marx, 2017, p. 192-193).

A alienação do trabalho no modo de produção capitalista também envolve o ato da produção, que se torna uma atividade alheia ao trabalhador que não se realiza como um sujeito livre que satisfaz suas necessidades. Na condição do trabalho sob a égide do lucro, o trabalhador “[...] somente sente-se livre em suas funções animais, comer, beber, e procriar, no máximo com a habitação, enfeites, etc., e em funções humanas sente-se apenas como animal. O animal torna-se humano e o humano torna-se animal” (Marx, 2017, p. 197). Suas necessidades são satisfeitas apenas fora do trabalho no qual é explorado, o que faz com que somente se sinta bem quando não está realizando o ato da produção, já que não se trata de um trabalho voluntário. No processo de exteriorização efetiva-se a perda da essência humana de quem produz, ou seja, sua atividade significa sua perda. Implica a “[...] atividade que é passividade, a força que é impotência, a procriação que é castração. A própria energia física e espiritual do trabalhador, sua vida pessoal – pois o que é a vida senão atividade – como uma atividade voltada contra si, independente dele, não pertence a ele” (Marx, 2017, p. 197-198).

Como o trabalhador não se reconhece em sua atividade e nem em seu produto, assim como não possui a propriedade dos meios materiais para realizar sua atividade, o trabalhador também não se reconhece como ser genérico

[...] na medida em que o trabalho alienado arrebatada do homem o objeto de seu trabalho, arrebatada-lhe sua vida genérica, sua verdadeira objetividade genérica e transforma sua vantagem perante o animal em desvantagem, pois lhe é retirado seu corpo inorgânico, a natureza” (Marx, 2017, p. 201).

A alienação do ser genérico faz com que a vida genérica do homem não tenha um fim em si mesma, mas se torne apenas um meio. Há a modificação no âmbito do ser genérico, “[...] tanto a natureza quanto sua capacidade espiritual genérica – em um ser alheio a ele, em um meio de sua existência individual. Ele aliena do homem o seu próprio corpo, como a natureza externa a ele, como a sua essência espiritual, a sua essência humana” (Marx, 2017, p. 202).

O trabalho alienado ocasiona não apenas na alienação de sua forma de produzir, como também o aliena de si próprio e de sua natureza,

[...] aliena do homem o gênero, lhe faz da vida genérica um meio da vida individual. Primeiro, ele aliena a vida genérica e a vida individual, segundo, ele faz da última, em sua abstração, um objetivo da primeira, igualmente em sua forma abstrata e alienada (Marx, 2017, p. 199).

A exploração da atividade e do produto do trabalhador que o desumaniza e o aliena como ser genérico beneficia o capitalista que ganha com o acúmulo do trabalho e da produção alheia e “se o produto do trabalho não pertence mais ao trabalhador, se há um poder diante dele, logo, isto só é possível na medida em que pertence a um outro ser que não o trabalhador. Se sua atividade lhe é um tormento, logo ela deve ser para um outro prazer e alegria na vida” (Marx, 2017, p. 204). Nesse processo efetiva-se a alienação do homem pelo homem.

Se a atividade produtiva e o produto são alheios ao trabalhador, isso se deve ao fato de que pertencem a outro homem que não se refere o próprio homem que produz sob as condições de não proprietário. A alienação do homem pelo homem acontece pelo fato de que se ele se relaciona com o produto do seu trabalho de forma alienada, como algo exterior, pelo fato de que

[...] um outro homem, estranho, hostil a ele, independente dele, é o senhor desse objeto. Se ele se relaciona com a sua própria atividade como uma atividade não livre, então ele se relaciona com ela como atividade a serviço, sob o domínio, a coação, o jugo de um outro homem (Marx, 2017, p. 204).

A relação do homem com ele próprio só se concretiza por meio de sua relação com outros homens. Em meio ao trabalho alienado “o homem engendra então não apenas a sua relação e com o ato da produção de homens que lhes são estranhos e hostis, como ele engendra também a relação que os outros homens têm com a produção e o seu produto, e a relação que ele tem com esses outros homens” (Marx, 2017, p. 205).

A propriedade privada dos meios de produção, neste sentido, está no cerne desse movimento em que o objeto da atividade humana não mais pertence ao próprio homem que o produz. Assim, “[...] a produção da atividade humana como capital, no qual desapareceu toda determinação natural e social do objeto; a propriedade privada perdeu sua qualidade natural e social (isto é, perdeu todas as ilusões políticas e sociais e não se misturou com nenhuma relação aparente)” (Marx, 2017, p. 214).

A propriedade privada vincula-se intrinsecamente ao trabalho alienado, sendo sua consequência e forma pela qual o trabalho é realizado no contexto do modo de produção do capitalismo, ou seja, é produto ao mesmo tempo que é meio. Essa relação também se manifesta no já mencionado salário, já que o trabalho serve como um meio para o salário e este último “[...] é uma consequência direta do trabalho alienado e o trabalho alienado é causa imediata da propriedade privada. Com a queda de um dos lados deve, pois, cair também o outro” (Marx, 2017, p. 207).

Sob a propriedade privada dos meios de produção, as necessidades dos trabalhadores não são consideradas como necessidades humanas. Produz-se “[...] a degradação brutal, a completa simplicidade rude, abstrata da necessidade” (Marx, 2017, p. 291). Em meio a isso, a “[...] atividade humana como trabalho, ou seja, como uma atividade alheia a si mesma, alheia ao homem e à natureza, e por isso também à consciência e à manifestação de vida; a existência abstrata do homem como um mero homem de trabalho” (Marx, 2017, p. 214). A propriedade perde completamente qualquer teor social ou natural, levando o homem a uma inexistência enquanto desempenha sua atividade.

A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é o nosso [objeto] se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós etc., enfim, usado. Embora a propriedade privada apreenda todas estas efetivações imediatas da própria posse novamente apenas como meios de vida, e a vida, à qual servem de meio, é a vida da propriedade privada: trabalho e capitalização (Marx, 2014, p. 108).

A propriedade privada se trata de uma manifestação da própria alienação do trabalho e da desrealização, realidade alheia e desumanização do trabalhador. As instâncias sociais como a família, a religião e a arte no capitalismo são submetidas ao contexto de realidade alienada: “[...] a propriedade privada material, imediatamente sensível, é a expressão material sensível da vida humana alienada [...] Religião, família, Estado, direito, moral, ciência, arte etc., são apenas formas singulares da produção e estão submetidos à mesma lei geral” (Marx, 2014, p. 106).

Para Marx (2017), a superação positiva da propriedade privada é necessária para “[...] a superação positiva de toda alienação, portanto o retorno do homem da religião, família, Estado etc. à sua existência humana, isto é, social” (Marx, 2014, p. 237). A superação é necessária para que o homem volte a se reconhecer como ser social que se

apropriada de sua atividade e de seu objeto de forma universal, que sua relação com os outros homens não se manifeste de forma alienada.

A superação da propriedade privada é a completa emancipação de todos os sentidos e qualidades humanos, mas ela é essa superação precisamente porque esses sentidos e qualidades tornaram-se humanos, tanto subjetiva quanto objetivamente. O olho tornou-se olho humano, bem como seu objeto tornou-se objeto social, humano, proveniente do homem e destinado ao homem. Por isso, os sentidos tornaram-se prática imediatamente teóricos. Relacionam-se com a coisa segundo a vontade da coisa, mas a própria coisa é uma relação humana objetiva consigo mesma e com o homem, e vice-versa. Na prática, eu só posso me relacionar humanamente com a coisa se ela se relacionar humanamente com o homem. A necessidade ou o deleite perderam assim a natureza egoísta e a natureza perdeu sua mera utilidade na medida em que o uso se tornou uso humano (Marx, 2017, p. 243).

O não reconhecimento de si no seu produto só ocorre quando o objeto lhe é alheio e não lhe pertence, isto é, “se este se tornar para ele objeto humano ou homem objetivo. E isso só é possível na medida em que o objeto se torne para ele objeto humano, que ele próprio se torne um ser social, bem como a sociedade se torne nesse objeto ser para ele” (Marx, 2017, p. 243). O homem no capitalismo é expropriado dos meios de produção e precisa vender sua força de trabalho para que possa sobreviver e possui sua vida imersa em constante alienação: do produto, da atividade, do ser genérico, do homem pelo homem, se vê diante de uma existência sem significado, à qual é rebaixado ao nível das mercadorias, das máquinas e das necessidades animais.

A superação da propriedade privada implica a volta da relação do homem com a natureza da qual foi tirado, de sua manifestação como ser social que tem sua atividade mesmo que individual manifestada como social, e como social sua atividade se apresentando como universalidade e em sua totalidade. Hobsbawm (2017), partindo da perspectiva marxista, permite sintetizar o estudo exposto e desenvolver, em conjunto com outros autores, os princípios que orientam a sociedade burguesa que embasam a crença no indivíduo, no seu talento e no seu esforço para o progresso social.

1.2. Sociedade burguesa e princípios (neo)liberais

E. Hobsbawm explicita que na *era das revoluções* se deu o duplo processo revolucionário na Europa: a Revolução Industrial Inglesa que modificou as estruturas econômicas e sociais vigentes e a Revolução Francesa burguesa que teve suas ideias e slogans servindo de base não apenas para as transformações econômicas oriundas da Grã-Bretanha, como também forneceu a ideologia e a política do mundo moderno se

espalhando para o resto do planeta desde então. Para o autor, a dupla revolução “[...] constitui a maior transformação da história humana desde os tempos remotos quando o homem inventou a agricultura e a metalurgia, a escrita, a cidade e o Estado” (Hobsbawm, 2017, p. 20).

O duplo processo revolucionário não foi apenas uma realização econômica e social distinta das que ocorreram no passado, como também foi a vitória de um grupo social específico, a burguesia. A burguesia ascendeu como classe dominante e seus interesses, desde então, tem se apresentado como a vontade do povo, com uma retórica fundada no progresso. A nova ordem econômica e social então instaurada é considerada a única e a melhor opção para a libertação da humanidade contra a tirania.

A grande revolução de 1789-1848 foi o triunfo não da “indústria” como tal, mas da indústria capitalista; não dá liberdade e da igualdade em geral, mas da classe média ou da sociedade “burguesa” liberal; não da “economia moderna” ou do “Estado moderno”, mas das economias e Estados em uma determinada região geográfica do mundo (parte da Europa e alguns trechos da América do Norte), cujo centro eram os Estados rivais e vizinhos da Grã-Bretanha e França. A transformação de 1789-1848 é essencialmente o levante gêmeo que se deu naqueles dois países que dali se propagou por todo o mundo (Hobsbawm, 2017, p. 20).

Enfatiza que a rápida expansão da economia contrastando com a miséria dos trabalhadores, cada vez mais subjugados, conforme acima mencionado, rende lucro aos detentores dos meios de produção. Mas as contradições da nova ordem social se acirram, contrapondo-se às promessas de liberdade, igualdade e fraternidade que se difundem como base da nova ordem social (Hobsbawm, 2017). Promessas que em uma sociedade intrinsecamente desigual não podem ser cumpridas

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 é documento emblemático dos princípios liberais então proclamados. Ao mesmo tempo que esse documento afirmava serem os homens iguais perante a lei, delimitava distinções sociais entre eles. Embora afirmasse o direito de todos participarem da elaboração das leis de forma direta ou por meio de um representante, apenas os que possuíssem propriedade tinham o direito de voto e candidatura a cargos políticos. A propriedade privada, desde então, é considerada como um direito natural,

[...] sagrado, inalienável e inviolável. Os homens eram iguais perante a lei e as profissões estavam igualmente abertas ao talento; mas, se a corrida começasse sem handicaps, era igualmente entendido como fato consumado que os corredores não terminariam juntos (Hobsbawm, 2017, p. 106).

O liberalismo clássico teve papel central na defesa da propriedade privada e do livre mercado que fazia parte dos interesses da burguesia que no século XIX teve sua consolidação no domínio do poder político e econômico (Laski, 1973). Neste sentido, a defesa dos direitos humanos propagada por pensadores liberais não se estendia a todos os indivíduos, mas sim apenas para alguns indivíduos determinados: os indivíduos da classe burguesa (Losurdo, 2006).

A reivindicação liberal por direitos na vida política e de livre mercado, apesar de aparentar, não possuem caráter de universalidade. As pessoas sem propriedade eram desconsideradas como cidadãos possuidores de direitos, “[...] aqueles cuja vida e liberdade constituíam a sua única propriedade, ou seja, os pobres deviam ser tratados justamente de acordo com as leis naturais. Podiam, porém, participar da sociedade política? A resposta de Locke é, tacitamente, negativa” (Várnagy, 2006, p.74).

Para o liberalismo clássico, o indivíduo que tinha acesso a direitos era o indivíduo burguês, proprietário e com interesses de expansão do comércio, “[...] no geral, o burguês liberal clássico de 1789 (e o liberal de 1789-1848) não era um democrata, mas sim um devoto do constitucionalismo, um Estado secular com liberdades civis e garantias para a empresa privada e um governo de contribuintes e proprietários” (Hobsbawm, 2017, p. 106).

Os indivíduos que não tivessem uma certa quantidade de renda não tinham acesso ao direito ao voto e os que não tivessem posse de propriedade privada nem mesmo podiam se candidatar a um cargo público (Moraes, 2001).⁵ Observa que o liberalismo clássico conseguiu conviver com discursos que reivindicavam a liberdade e os direitos individuais simultaneamente à escravidão. Bandeiras em defesa da propriedade privada, do livre mercado e limitação dos poderes do Estado em prol dos direitos das classes de proprietários, defendiam os interesses do indivíduo burguês, seus direitos de ascensão na vida política, sob o livre mercado, assegurado pelo Estado garantidor da expansão de seus negócios (Hobsbawm, 2017).

Desse modo, os princípios liberais vinculam-se aos interesses da burguesia, desde os primórdios de sua constituição. Os autores liberais conseguiam conviver com discursos

⁵ Como ilustração, levando em consideração a Inglaterra entre o século XIX e o século XX, “[...] a maioria dos seus habitantes não tinha direito à representação porque não eram cidadãos, e apenas uma ínfima minoria possuía direito ao voto. Tenhamos em conta que, em 1831, somente 4,4% votavam e que, neste século, em 1914, 30% o faziam” (Losurdo, 2006, p. 75).

com teor reivindicativo de liberdade e com discursos de legitimação de escravização de pessoas seja pela falta de posses ou pela cor da pele (LOSURDO, 2006). As contradições do liberalismo clássico se reproduzem nos dias de hoje, momento em que as forças produtivas e as relações sociais correspondentes se desenvolvem sob as teses neoliberais que se espalharam pelo mundo, especialmente a partir dos anos 1980.

O neoliberalismo da segunda metade do século XX retoma os princípios de livre mercado e livre iniciativa contra as intervenções do Estado. A perspectiva neoliberal surge com economistas e filósofos que compunham a Mont Pelerin Society⁶, dentre eles, Friedrich Von Hayek, Milton Friedman, Karl Popper e Ludwig Von Mises. A política neoliberal foi implementada pela primeira vez no Chile quando os *The Chicago Boys*⁷ que seguiam as ideias de Milton Friedman⁸ foram chamados por Pinochet para uma tentativa de reconstrução da economia do país.

Desse modo, a implementação das ideias neoliberais foi testada primeiro em um país não central para somente depois ser incorporada nos países considerados centrais. Considerada exitosa, a implantação de pautas neoliberais foi realizada por Ronald Reagan e Paul Volcker nos Estados Unidos e Margaret Thatcher na Grã-Bretanha. Reagan e Thatcher puseram o neoliberalismo como diretriz central do pensamento e da administração econômicos, sendo adotado como a alternativa a crise, marcada pela estagflação global que abalou a década de 1970 (Harvey, 2005). As primeiras medidas incorporadas no Chile foram relacionadas a negociação de empréstimos com o FMI, privatizações de ativos públicos, além da liberação dos recursos naturais “[...] à exploração privada e não-regulada (em muitos casos reprimindo brutalmente as reivindicações das populações indígenas)” (Harvey, 20025, p.51), dentre outros processos que intensificaram a recomposição do capital.

O processo de neoliberalização se instaurou por meio de repressão e ditadura, como no Chile e, em outros, se instituiu mediante a sensibilização das massas com discursos que demonstravam uma defesa dos interesses do indivíduo embutida de valores

⁶ Para a Mont Pelerin Society as medidas keynesianas colocaram o coletivo acima dos interesses individuais. De acordo com esse pensamento, a condição de preservação da liberdade seria a retomada desses valores que estariam sendo ignorados com o passar dos anos por teorias que questionaram a necessidade do regime de direito. Alegava-se que o indivíduo sendo reconhecido em sua particularidade e como um ser autônomo fazia parte dos valores que estavam sendo perdidos, assim como a importância dada à propriedade privada e as movimentações competitivas no mercado (Harvey, 2005).

⁷ Os Chicago Boys eram formados por um grupo de jovens economistas que partiam para uma série de medidas que objetivava a realização de privatizações de setores públicos, desregulamentação de setores de extração de recursos naturais e a abertura do país para empresas estrangeiras (Harvey, 2005).

tradicionais e religiosos. Tal foi o caso de Margaret Thatcher na Inglaterra que, além disso, implementou medidas rígidas com a promessa de recuperar a economia, minimizando ações voltadas às condições de vida, trabalho e saúde do trabalhador e sem qualquer preocupação com a taxa de desemprego (Harvey, 2005).

Nos Estados Unidos da América, o neoliberalismo como prática pôde ser visto na aliança entre Ronald Reagan no comando da presidência dos Estados Unidos e de Paul Volker no comando do Banco Central dos Estados Unidos (FED), a partir de 1979, sob a retórica de recuperação da economia a todo custo. Despreocuparam-se com o desemprego e com a segurança do bem estar dos indivíduos, objetivando o combate à inflação. A China também não ficou de fora, embora o processo de neoliberalização tenha se dado de forma distinta. Deng Xiaoping começou uma abertura do país para a dinâmica capitalista, dando “[...] os primeiros passos fundamentais para a liberalização de uma economia gerida por um governo comunista em um país que abrigava 20% da população mundial” (Harvey, 2005, p. 12).

Os neoliberais alcançaram consentimento político e seus princípios cristalizaram-se no senso comum a ponto de naturalizar relações sociais, econômicas, políticas e culturais sob os fundamentos neoliberais. Este processo demonstra o quanto “[...] o senso comum pode ser profundamente enganoso, escamoteando ou obscurecendo problemas reais sob preconceitos culturais” (Harvey, 2005, p. 50).

Para os teóricos neoliberais, os valores clássicos da civilização estavam se perdendo em meio à implementação das medidas keynesianas. Tais medidas, designadas por Harvey (2005) de “liberalismo embutido”, vigoraram entre os finais da década de 1940 até os anos de 1960, se espalhando pelo mundo de forma desigual nos diferentes países, se estendendo, além da economia, para as diferentes instâncias da vida social e cultural. Apesar dos limites, as medidas keynesianas produziram crescimento econômico mediante medidas fiscais e monetárias que visavam redobrar os cuidados por parte do Estado em áreas como saúde e educação, assim como na segurança dos empregos dos trabalhadores. Estas medidas “[...] foram implantadas extensivamente para suavizar os ciclos de negócio e assegurar um nível de emprego razoavelmente pleno” (Harvey, 2005, p. 20), assim como também criou regulamentações para as atividades corporativas.

O Estado de bem-estar social se baseou em um capitalismo desenvolvimentista como alternativa para solucionar os problemas da crise do liberalismo clássico diante da Primeira Guerra Mundial e da Crise de 1929 (Freitas, 2018). Entretanto, o Estado de bem-estar social não conseguiu conter os abalos da crise de acumulação e por volta dos anos

de 1960, “[...] o liberalismo embutido que gerara altas taxas de crescimento pelo menos nos países capitalistas avançados depois de 1945 estava claramente esgotado e deixara de funcionar. A superação da crise requeria alguma alternativa” (Harvey, 2005, p. 22).

O neoliberalismo surgiu como uma alternativa para a estagflação global que abalou a década de 1970; suas medidas em prol da melhoria da economia tentaram a todo custo se livrar das práticas implementadas pelo “liberalismo embutido”, desde restrições aos negócios e às políticas de intervenção do Estado nos âmbitos do bem estar, assim como responsabilidades com a segurança dos trabalhadores. Tornou-se hegemônico a partir da década de 1980 em países capitalistas centrais, tendo à frente Inglaterra e Estados Unidos da América.

Contrapõe-se ao keynesianismo com a retórica centrada na defesa da plena liberdade econômica e da propriedade privada (Freitas, 2018). Para a *Mont Pelerin Society*, as medidas keynesianas colocaram o coletivo acima dos interesses individuais. De acordo com o pensamento neoliberal, a condição de preservação da liberdade seria a retomada da defesa do indivíduo, o reconhecimento de sua *particularidade*, como um ser autônomo e livre para atuar no mercado. Propõe a retomada dos valores do mercado e da competitividade que estariam sendo perdidos e, nesse sentido, articulou um conjunto de teorias e práticas que se espalharam pelo mundo em um processo de neoliberalização que se desenvolveu de formas diferentes em vários países e que começou a ter predomínio nas pautas de lideranças políticas e influentes entre os anos de 1978 e 1980 (Harvey, 2005).

Estas ideias foram disseminadas e seus defensores passaram a ocupar postos centrais, ganhando posições de destaque em espaços como a mídia em geral, nas universidades, postos privilegiados na área da educação e em instituições financeiras de alcance global como “[...] como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as finanças e os comércios globais” (Harvey, 2005, p. 13). Desse modo, os direitos de propriedade privada e de livre comércio recrudesceram concomitante à limitação dos poderes e funções do Estado, sobretudo na contraposição às políticas de bem-estar social.

Essa limitação do poder e das ações do Estado nas instâncias do mercado foram justificadas com a argumentação de que faltariam informações para o Estado apreender “[...] devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício” (Harvey, 2005, p. 12). O Estado não apenas

deveria ser limitado, como também teria o dever de proteger as instâncias propulsoras do capital.

Os neoliberais levantaram a bandeira da mínima atuação do Estado no que diz respeito à economia e, nesse processo, a democracia passa a ser apenas tolerada fragilizando-se os direitos políticos que já não possuem garantia incondicional. Tal “[...] concepção de sociedade tem consequências, pois está baseada na sobrevivência do mais forte, por um lado, e na ideia de que há algo mais importante do que a própria democracia, ou seja, o livre mercado gerador da “liberdade” social e pessoal, por outro” (Freitas, 2018, p. 19). A democracia liberal representativa e o contrato social são deixados de lado pela chamada “nova direita”. A democracia, para a perspectiva neoliberal, não é vista como algo “[...] que dê garantias à existência do livre mercado, assegurando a continuidade dos processos de acumulação individual de riqueza que, para os refundadores do liberalismo, são a base da ordem social liberal” (Freitas, 2018, p. 21).

Não por acaso, a privatização e a desregulação de instituições públicas é um pilar no neoliberalismo: “[...] setores antes geridos ou regulados pelo Estado têm de ser passados à iniciativa privada e desregulados (libertos de todo tipo de interferências)” (Harvey, 2005, p. 76). Qualquer forma de entrave que impeça a mobilidade do capital entre setores e países deve ser combatida ou negociada por parte do Estado em prol da abertura dos mercados. Assim, “[...] o Estado neoliberal deve buscar persistentemente reorganizações internas e novos arranjos institucionais que melhorem sua posição competitiva como entidade diante de outros Estados no mercado global” (Harvey, 2005, p. 76).

Para Saad Filho (2015), as teorias e práticas neoliberais oferecem

[...] um discurso populista baseado em noções pouco definidas de ‘liberdade individual’, ‘concorrência’ e ‘democracia’, que justificam um conjunto de políticas estatais frouxamente articuladas, mas que favorecem sistematicamente o capital em geral e as finanças em particular (Saad Filho, 2015, p. 67).

O liberalismo clássico, em seu estágio inicial, empregou o discurso sobre as liberdades individuais em sua luta contra a monarquia absolutista; o neoliberalismo também cunhou a liberdade e a dignidade humana em seu arcabouço teórico, mas atravessados de valores tradicionais, religiosos “[...] e temores (de comunistas, imigrantes, estrangeiros ou ‘outros’ em geral) podem ser mobilizados para mascarar outras realidades. Podem-se invocar slogans políticos que mascarem estratégias específicas por trás de vagos artifícios retóricos” (Harvey, 2005, p. 50). O objetivo foi

transformar as formas de pensar sobre o indivíduo e seus direitos, assim como as corporações e a cultura.

A utilização de retórica envolvendo valores instituídos e fundantes da sociabilidade fundada na liberdade individual camuflou a real intenção das elites quanto a restauração de poder econômico. Trata-se de “[...] um esforço programático de defesa da causa das liberdades individuais [...] um apelo a uma base popular, disfarçando assim o trabalho de restauração do poder de classe” (Harvey, 2005, p. 51). Enfatiza-se que a tentativa de restauração do poder das elites, assim como algumas vertentes do liberalismo clássico, tem uma certa desconfiança com relação à democracia e ao governo da maioria. A “[...] governança pelo regime da maioria é considerada uma ameaça potencial aos direitos individuais e às liberdades constitucionais. A democracia é julgada um luxo [...] os neoliberais tendem a favorecer a governança por especialistas e elites” (Harvey, 2005, p. 77).

Munidos da desconfiança do governo da maioria, os neoliberais buscam o predomínio do poder executivo e as decisões tomadas no âmbito judicial ao invés do âmbito parlamentar. A teoria neoliberal está focalizada no “[...] regime de direito e na interpretação estrita da ordem constitucional, segue-se que o conflito e a oposição devem ser mediados pelos tribunais. Soluções e remédios para todo e qualquer problema devem ser buscados por meio do sistema legal” (Harvey, 2005, p. 77).

Há nas práticas neoliberais uma pressuposição de igualdade de condições e acesso à informações por parte dos indivíduos, mas na realidade as oportunidades são desiguais e nem todos têm acesso às mesmas informações; a ideia de igualdade “[...] de condições na competição parece ser ou inocentemente utópico ou um escamoteamento deliberado de processos que vão levar à concentração de riqueza e, portanto, à restauração do poder de classe” (Harvey, 2005, p. 78). Os indivíduos e empresas mais informados têm vantagem em relação aos demais e podem manipulá-las para uma maior concentração de riqueza e poder.

Em relação ao discurso neoliberal sobre a igualdade, Saad Filho (2015) afirma que os defensores do neoliberalismo tentam convencer a todos que o processo de neoliberalização acarretaria mais igualdade de condições e de competitividade. No entanto, na prática, o neoliberalismo sempre que precisa escolher acaba por privilegiar as grandes empresas em detrimento das pequenas e do trabalhador. As práticas neoliberais,

[...] reduzem o grau de coordenação da atividade econômica, criam padrões de emprego e salário socialmente indesejáveis, alimentam a concentração de renda e riqueza, impedem a utilização de instrumentos de política industrial para a implementação das prioridades sociais, e tornam o balanço de pagamentos estruturalmente dependente dos fluxos internacionais de capital. Ao fazer isso, e apesar do seu discurso ideológico contrário, o neoliberalismo alimenta padrões insustentáveis de produção, emprego, distribuição, consumo, finanças públicas e integração global, e aumenta a incerteza econômica, a volatilidade e a vulnerabilidade às crises (financeiras) (Saad Filho, 2015, p. 68).

Entretanto, a sustentação do discurso de não intervenção do Estado se dissolve sempre que grandes empresas necessitam de ajuda financeira em meio às crises sistêmicas do capital. Desse modo, “[...] a acumulação nas economias neoliberais tende a assumir a forma de bolhas sucessivas que eventualmente entram em colapso com implicações destrutivas e que exigem resgates espantosamente caros e inevitavelmente patrocinados pelo Estado” (Saad Filho, 2015, p. 68). Neste sentido, a limitação das ações do Estado se dirige apenas às instâncias públicas do bem estar social, que devem concorrer no livre mercado.

O processo de mercadorização não permanece apenas no nível das instituições e empresas, mas também invade o âmbito do indivíduo. A concepção do indivíduo empreendedor se exacerba, em que as habilidades empreendedoras são potencializadas por uma educação voltada para o mercado de trabalho. Sua vida se torna um empreendimento a ser construído para um futuro retorno financeiro. Essa concepção perpassa, por exemplo, o âmbito da teologia da prosperidade, que advém do movimento neoconservador e neopentecostal que percebe o indivíduo como um investimento para ser bem sucedido economicamente na sociedade em que vive, responsável por prover pelo próprio bem estar (Chauí, 2005).

Acerca dessa responsabilização do indivíduo, Harvey (2005) menciona que esta circunda todos os âmbitos sociais com base em um ideal meritocrático. Resultados bons ou ruins são vistos sob âmbito empreendedor, como virtudes ou “[...] falhas pessoais (como não investir o suficiente em seu próprio capital humano por meio da educação), em vez de atribuídos a alguma propriedade sistêmica (como as exclusões de classe que se costumam atribuir ao capitalismo)” (Harvey, 2005, p. 76). O neoliberalismo vai em contramão às intervenções do Estado no bem estar social e a “[...] segurança individual se torna assim uma questão de escolha individual vinculada à capacidade de pagamento por produtos financeiros inseridos em mercados financeiros arriscados” (Harvey, 2005, p. 181).

O indivíduo se resume a um fator do processo de produção, vivendo em meio à contratos de curta duração em diversos setores da vida social e à falta de estabilidade no emprego, aprofundando os processos do trabalho alienado já indicados por Marx em meados do século XIX, conforme exposto na primeira parte dessa seção. Para Saad Filho (2015), a responsabilização do indivíduo por seus resultados em todas as áreas de seu cotidiano objetiva a incorporação do empreendedorismo e de princípios econômicos em sua vida pessoal e suas relações sociais.

A ideologia da autorresponsabilidade tem sido especialmente importante, ao privar os cidadãos de suas capacidades coletivas, eviscerar a cultura das classes trabalhadoras, colocar o mérito do sucesso e o peso do fracasso sobre os indivíduos isolados, e sugerir que a solução de todos os problemas sociais requer uma nova rodada de individualização e financeirização do intercurso social (Saad Filho, 2015, p. 67).

De acordo com Harvey (2005), um dos problemas do neoliberalismo no campo político diz respeito a defesa pela liberdade de escolha desse indivíduo. Limitada aos interesses da sociedade burguesa em que, por exemplo, a adesão a instituições coletivas como os sindicatos é dificultada e facilitada em relação às organizações beneficentes. Há uma incongruência entre a defesa da liberdade individual e a prática que envolve essa liberdade. Assim, “[...] diante de movimentos sociais que buscam intervenções coletivas, o Estado neoliberal é forçado, a intervir, por vezes repressivamente, negando assim as próprias liberdades de que se supõe que garante” (Harvey, 2005, p. 80).

A fragilização dos sindicatos resulta no enfraquecimento da classe trabalhadora, cada vez mais destituída dos direitos sociais e trabalhistas. Sem estabilidade no emprego, com contratos de trabalho cada vez mais frágeis, o indivíduo tende a afastar-se do sindicato e da possibilidade de reconhecimento como trabalhador (Chauí, 2019). Assim, o indivíduo não se reconhece como parte do coletivo distanciando-se das reivindicações e lutas que sejam contrárias ao processo de neoliberalização. A liberdade individual, nesse sentido, restringe-se ao disciplinamento de ideias afins ao processo de neoliberalização. Se “[...] se não der certo, o Estado em questão terá de recorrer à persuasão, à propaganda ou, se necessário, à força bruta e ao poder de polícia para suprimir a oposição ao neoliberalismo” (Harvey, 2005, p. 80).

O indivíduo, concebido como empreendedor de si mesmo, é responsabilizado por seus próprios fracassos ou sucessos, desde seus cuidados com a saúde ao processo educacional. O processo de neoliberalização adentra à escola e engendra uma concepção

de qualidade com parâmetros de eficácia e eficiência, condizentes ao livre mercado. No desenvolvimento das forças produtivas e suas relações sociais correspondentes, a escola, desde a “dupla revolução”, tem sido uma instituição central para a produção da sociabilidade funcional ao mundo do trabalho e também como espaço potencial de resistência. O debate sobre a qualidade da educação pode contribuir para desvelar como a escola, especialmente a escola pública, implica-se no processo de (re)produção das relações sociais vigentes e de suas possibilidades para um projeto societário *para além do capital*.

2 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS EM DISPUTA

Esta seção tem como objetivo discutir a concepção de qualidade da educação que tem orientado proposições para a educação básica no Brasil. Com referência na lógica empresarial, tal concepção de qualidade desconsidera as relações concretas que constituem a escola e sua relação intrínseca com a sociedade.

Para esta discussão, desenvolve-se uma breve reflexão acerca de como se desenvolveu a ideia de qualidade da educação no Brasil, seguindo-se a discussão sobre a concepção de qualidade sob perspectiva empresarial para, então, desenvolver o estudo sobre uma concepção de qualidade criticamente orientada.

2.1 Qualidade da educação no Brasil: uma análise histórica

O tema da qualidade da educação no Brasil, tem sido, ao longo da história educacional do Brasil, um desafio complexo que envolve aspectos macroestruturais, como a concentração de renda e a desigualdade social. O “[...] alcance do que se almeja como qualidade da educação se vinculam aos diferentes espaços, atores e processos formativos, em seus diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas” (Dourado; Oliveira, 2009, p.203). Trata-se de um tema amplamente debatido na sociedade, seja por gestores da educação, mídia, documentos emanados de organizações internacionais, dentre outros.

Para Brandão e Carvalho (2015), as demandas pela criação de um Sistema de Ensino Público no Brasil já se caracterizavam por ser uma forma de preocupação com a qualidade da educação no país. O advento da República teria mobilizado lideranças democráticas em favor da institucionalização dos sistemas públicos de ensino no país que se caracterizaram por ser uma preocupação, mesmo que de forma inicial, com a qualidade da educação “[...] e com a democratização da difusão do conhecimento. Até então, o acesso às poucas instituições públicas e privadas (muitas delas confessionais) era restrito aos filhos daquelas famílias que ocupavam as melhores posições no meio social (Brandão; Carvalho, 2015, p. 447).

A expansão do acesso aos bens culturais e conhecimentos gerais precisavam de um ensino público que alcançasse uma maior parcela da população. *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932* contribuiu significativamente, como uma proposta na política educacional, para a criação de grupos escolares e na implantação dos sistemas

de ensino público no Brasil (Brandão; Carvalho, 2015). As elites brasileiras sempre tiveram acesso à instrução e ao domínio dos conhecimentos produzidos pela humanidade, assim como conseguiam facilmente transmiti-los de geração para geração (Brandão; Carvalho, 2015).

As elites sempre resolveram a questão do ensino/educação das novas gerações com os recursos materiais, sociais, culturais e políticos de que dispunham. Definidas, nas sociedades, como a referência sociocultural legítima, as elites transmitiam pelo convívio familiar e social seus padrões de linguagem, normas de comportamento e valores aos filhos. Além disso, sempre que necessário e possível recorreram a preceptores, especialmente antes do desenvolvimento do sistema educacional e da disseminação da oferta da educação para as novas gerações no formato escolar (Brandão; Carvalho, 2015, p.446).

De acordo com Gentili (1994), a hegemonia da classe dominante com relação à educação elaborou um cenário de minorias “ganhadoras” e maiorias “perdedoras” em que a classe que detinha os privilégios elaborava sempre [...] teorias e doutrinas que lhes permit[ia]m legitimar e naturalizar sua posição de privilégio. Possuem explicações políticas relativamente coerentes, teorias econômicas mais ou menos sofisticadas e também, como não podia deixar de ser, sua própria retórica no campo educacional” (Gentili, 1994, p. 113).

A teoria educativa da classe dominante possui três demandas: primeiro, a ineficiência estrutural estaria no Estado e na intervenção pública, segundo, o privilégio seria desejável e necessário e terceiro, que os sujeitos da classe trabalhadora se vejam como responsáveis por seu próprio destino. Mesmo que esse tipo de explicação seja empiricamente indemonstrável, “[...] importa somente sua disponibilidade para uso e abuso dos satisfeitos. Para estes, não se trata de resolver um problema de astúcia ou pertinência científica, trata-se de reproduzir e garantir a perpetuação de seu poder baseado na dualização e na miséria das maiorias” (Gentili, 1994, p. 114).

A classe dominante tem como base a argumentação de que seus privilégios são o resultado de esforços, inteligência e virtudes pessoais, ou seja, seriam conquistados por meio do mérito pessoal. Para defender seus privilégios ocorrem violentas reações conservadoras que objetivam derrubar políticas e perspectivas progressistas (Gentili, 1994).

Os movimentos populares lutam pelo acesso, que por muito tempo foi negado, à educação por toda a América Latina. Tais movimentos “[...] construíram e organizaram suas próprias escolas e creches, na ausência ou na limitada oferta de atendimento público,

ou em resistência a uma educação com a qual não se identificavam” (CAMPOS, 2013, p. 24). Os processos de exclusão nos sistemas escolares em grande parte dos países da América Latina contribuíram para a reprodução da estrutura social que atinge de maneira mais drástica “[...] grupos marginalizados da população, nas regiões rurais e nas periferias pobres das grandes cidades” (Campos, 2013, p. 24-25).

A luta pela ampliação do acesso à educação no Brasil foi uma luta da classe trabalhadora em busca de melhores condições de vida para sua própria classe. O conceito de qualidade embriado no direito ao acesso diz respeito à uma qualidade voltada para a democracia. A mudança do significado do conceito de qualidade da educação no país denota, neste sentido, um aspecto da estrutura capitalista em prol da conservação das estruturas hegemônicas (Gonzaga, 2013).

Se os trabalhadores conseguiram acesso à escola, sua luta ainda se justificava por uma que não fosse dualista em relação aos conhecimentos e saberes culturais que as diferentes classes teriam acesso. O direito à escola representava anseios de ter uma escola pública, laica e gratuita que ofertasse uma educação de qualidade. A ressignificação do conceito de qualidade como um atributo quantitativo é apenas um indicativo dos aspectos estruturais da sociedade capitalista no curso de seu desenvolvimento a partir da consolidação da vida moderna (Gonzaga, 2013, p. 27).

Segundo Campos (2013) a expansão dos sistemas escolares reflete as desigualdades presentes na sociedade. Desse modo, “[...] não é a mesma educação que chega a todos ou a quase todos e, também, não é sempre que a educação oferecida corresponde às demandas e necessidades dos diversos grupos sociais, culturais e étnicos” (Campos, 2013, p. 25). A questão étnico racial aparece também nas diferenças sociais propagadas pelos indicadores que passaram a definir o que é ou não a qualidade da educação, promovidos pela implantação, por meio de reformas, dos os sistemas nacionais e internacionais de avaliação dos resultados de aprendizagem medidos por testes que geram dados comparativos entre estudantes, escolas, municípios, regiões e países.

A qualidade da educação passou a ser definida principalmente por esses indicadores, os quais reiteraram, com base em critérios que ganharam grande legitimidade pública, as diferenças sociais entre os alunos: estudantes de escolas privadas obtêm geralmente melhores resultados do que os matriculados em escolas públicas (com exceção das universidades, onde o sinal se inverte); quem habita regiões mais desenvolvidas alcança melhores resultados do que alunos de regiões mais pobres, especialmente zonas rurais; os grupos étnico-raciais discriminados têm piores resultados do que os demais (Campos, 2013, p. 25).

Segundo Campos (2013), debater sobre a qualidade da educação na América Latina evoca a necessidade de se pensar também acerca das desigualdades de acesso à educação e às oportunidades educacionais. A preocupação com a qualidade se situa em um “[...] contexto de sociedades desiguais, em que as oportunidades e os riscos não chegam a todos da mesma maneira” (Campos, 2013, p. 30). Assim como os processos de exclusão que ocorrem tanto dentro quanto fora das instituições escolares, também as contradições entre as metas propostas pelas políticas educacionais e os objetivos da economia. Além disso, “[...] implica situar os diversos discursos sobre a qualidade, identificando quem fala e de onde fala. Implica reconhecer que existem conflitos e disputas na definição do que seja qualidade da educação” (Campos, 2013, p. 26).

Além do debate sobre o acesso à escola, a qualidade da educação no Brasil, de acordo com Silveira et al. (2015), perpassou por diferentes temáticas, como:

[...] mecanismos intraescolares de exclusão e a desigualdade na aquisição dos conhecimentos e formação de capacidades cognitivas. A cada uma delas correspondem diferentes medidas no sentido da equalização e da promoção da igualdade, por exemplo: mecanismos de distribuição da oferta de vagas e de acesso com a construção de equipamentos escolares; aperfeiçoamento dos processos de gestão; ou aprimoramento curricular e formação continuada. A todas elas se associa a questão do financiamento como requisito de aprimoramento das condições materiais das escolas e de valorização dos profissionais que nela atuam (Silveira Et Al., 2015, p. 83).

Nas décadas de 1960 e 1970 a educação no Brasil foi cercada pelo economicismo. Ocorreram reformas que acarretaram na expansão do sistema escolar nesse momento, mas não mais com o teor de ampliação dos conhecimentos já dominados pela classe dominante e sim com base em uma concepção de escola como um caminho para o mercado de trabalho (Gonzaga, 2013).

É central e sintetizadora do modelo vigente de escola no período de acumulação fordista a Teoria do Capital Humano, síntese de ideologias desenvolvimentistas que visam a educação como o retorno de um investimento realizado, tanto em âmbito individual como governamental. Justificam-se, assim, salários mais altos em países com maior desenvolvimento econômico e também desigualdade de renda. (Frigotto, 1999; 2001; Morais, 2011) Essa teoria é amplamente difundida como resposta para superar as desigualdades de desenvolvimento entre os países por meio da ampliação de investimentos em educação por agências, institutos e organismos internacionais e também regionais (Gonzaga, 2013, p. 38-39).

De acordo com Brandão e Carvalho (2015, p. 447), a teoria do capital humano teve o intuito de ampliação do acesso à escola objetivando a formação de um exército de trabalhadores instruídos para o mercado de trabalho. No entanto, “[...] no contexto otimista em relação ao desenvolvimento econômico e ao papel da educação que sucedeu as duas guerras mundiais, mostrou-se ineficaz no que se refere aos objetivos de escolarização das massas”, mesmo no contexto brasileiro.

A década de 1960 despertou diversos temas no âmbito da educação e de sua qualidade. Discussões que envolviam afirmações em torno da necessidade de haver um “[...] background familiar, e que o fracasso escolar era um produto da distância entre as experiências e práticas culturais das minorias (negros, migrantes pobres etc.) e as práticas e valores escolares das “escolas de massa” acessadas por contingentes cada vez maiores da população” (Brandão; Carvalho, 2015, p. 447), foram temas recorrente após os movimentos de ampliação do acesso à educação.

Neste sentido, temas investigados pela Sociologia acabaram tendo relação com o conceito de qualidade da educação, ou a falta dela no âmbito escolar (Brandão; Carvalho, 2015).

Inúmeros foram os desdobramentos destes achados de pesquisa no âmbito da sociologia da educação tanto do ponto de vista empírico quanto teórico, gerando interpretações renovadas sobre déficit linguísticos, culturais, cognitivos etc. e propondo variados programas de educação compensatória⁴ como estratégia de superação do fracasso escolar. Frente às evidências reiteradas dos levantamentos em grande escala realizados, com rigor técnico e vigilância epistemológica crescente, a igualdade de oportunidades educativas, em que se fundamentava a meritocracia de extração liberal capitalista, posta à prova [...] passou a ser fortemente questionada pelas Ciências Sociais e da Educação (Brandão; Carvalho, 2015, p. 447),

O fracasso escolar, percebido como inimigo direto da qualidade da educação, foi um tema recorrente nos debates sobre os rumos da educação brasileira desde os anos de 1970. Assim, “[...] anos de pesquisa sobre a alfabetização e o ensino básico no Brasil, especialmente a partir da década de 1970, permitiram a criação de um importante conjunto de dados e interpretações sobre o papel das escolas (sistemas escolares) na produção do fracasso escolar” Brandão; Carvalho, 2015). Sendo evidenciado em parte de investigações relacionadas à essa temática que o fracasso escolar não seria um privilégio das escolas públicas, embora o discurso dominante alegasse o contrário.

Nas últimas décadas, houve um aumento no interesse na mensuração dos resultados na área da educação,

Talvez a manifestação mais proeminente desse fenômeno possa ser encontrada em estudos comparados internacionais tais como as Tendências nos Estudo Internacional de Matemática e Ciências (Trends in International Mathematics and Science Study – TIMSS), o Progresso no Estudo Internacional de Compreensão da Leitura (Progress in International Mathematics and Science Studies – PIRLS) e o Programa de Avaliação Internacional de Alunos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Programme for International Student Assessment – PISA – DECD) (Biesta, 2012, p.810).

Tais estudos tem como resultado tabelas classificatórias e *rankings* que indicam melhores e piores desempenhos com a finalidade de fornecer informações sobre os sistemas de educação nacionais e, assim, os comparar com outros países, “[...] as conclusões são utilizadas pelos governos nacionais para fundamentar políticas educacionais, quase sempre sob a divisa de ‘aumento dos padrões’” (Biesta, 2012, p.810).

Os *rankings* nacionais fornecem informações sobre as unidades ou distritos escolares, “[...] ao mesmo tempo, os dados usados para elaborar tais rankings são empregados para identificar as ditas ‘escolas mal sucedidas’ e, em alguns casos, os ‘professores mal sucedidos’ nas escolas” (Biesta, 2012, p.811). As ações de responsabilização, *accountability*, são acompanhados de discursos em envolvem justiça social e acesso igualitário a todos, mas que na realidade se reduzem a um cardápio fixo e sem dimensão democrática, “[...] a elasticidade da escolha da escola é geralmente muito limitada e a que igualdade de oportunidades quase nunca se traduz em igualdade de resultados por causa do papel de fatores estruturais que estão fora do controle das escolas e dos professores” (Biesta, 2012, p.811), o que impacta na culpa e vergonha do fracasso escolar.

Além da elaboração de tabelas classificatórias, a mensuração de resultados também parte da defesa de que a educação deve ser baseada em evidências e que apenas por meio de testes de larga escala, amostras de controle aleatório, e pela mensuração da correlação entre *input e output* é que a educação pode melhorar (Biesta, 2012).

Neste mesmo sentido, o tema da eficácia escolar esteve muito interligado com as discussões sobre qualidade da educação a partir dos anos 1980. Inicialmente houve uma centralização das variáveis escolares e administrativas gerais. A seguir vieram os trabalhos com o foco na dinâmica de ensino aprendizagem para uma escola eficaz. No entanto, a qualidade da educação e a melhoria escolar tomaram a centralidade nas

discussões em lugar das questões referentes à eficácia, “[...] apesar disso, o movimento da eficácia e melhoria escolar desempenhou um papel importante na admissão de que os resultados educacionais podem e devem ser mensurados” (Biesta, 2012, p. 811).

O aumento da mensuração na educação tem impactado a prática educacional em diversos níveis, “[...] desde os mais altos escalões das políticas educacionais em nível nacional e supranacional até as práticas locais de escolas e professores” (Biesta, 2012, p. 812). Embora a mensuração se baseie fatos ao invés de opiniões, conforme tem sido enfatizado, se faz necessário a avaliação dos dados obtidos e o comprometimento com valores que vão além de números. Além disso, outro problema se encontra na validade das mensurações que são realizadas:

A questão é se estamos de fato mensurando o que valorizamos ou se só estamos mensurando o que podemos facilmente mensurar e, assim, acabamos por valorizar o que medimos, ou conseguimos medir. A ascensão de uma cultura da performatividade na educação – uma cultura na qual meios se tornam fins em si mesmos, de forma que metas e indicadores de qualidade se tornam aspectos equivocados para a própria qualidade – tem sido um dos principais direcionadores de uma abordagem da mensuração em que a validade normativa vem sendo substituída pela validade técnica (Biesta, 2012, p. 812).

De acordo com Nogueira e Borges (2020), entre os anos de 2016 e 2020, foi visível ataques à qualidade da educação. Houve a ascensão de governos autoritários em vários países, assim como uma predominância de uma visão conservadora em diversos setores da sociedade. Não ocorreu diferente com o contexto brasileiro, sendo visíveis os ataques sofridos pela educação pública, principalmente nos últimos anos com ações de um governo que nega a importância da ciência e da educação e com a intensificação de reformas de cunho empresarial na educação. No próximo tópico desenvolve-se o estudo sobre a concepção de qualidade da educação na lógica empresarial.

2.2 Os círculos de qualidade nas fábricas e a qualidade total nas escolas

De acordo com Freitas (2018, p.60), uma sociedade com base em um individualismo exacerbado, voltada para a defesa de políticas para “[...] a formação da juventude e seu enquadramento na lógica de exploração do status quo, sendo este apenas tecnologicamente modernizado (Revolução 4.0)”, sustenta a concepção de qualidade da educação predominante nos dias de hoje. Tal concepção possui como parâmetro central a organização empresarial que se materializa em um processo de transformação de instituições em miniorganizações empresariais que prestam serviços, podendo se

materializar tanto em uma privatização intensiva quanto em um vetor de privatização progressivo.

Segundo Chauí (2019), a transformação de todas as instâncias da vida em mercadoria em favor de objetivos de crescimento na economia é uma das faces do processo de neoliberalização. Assim como a transformação das instituições sociais, que tem a característica de universalidade e autonomia com relação às demais, em organizações geridas pelo princípio da administração de empresas.

As instituições públicas passadas para o setor privado começam a desempenhar papel intrínseco no jogo de competição no mundo dos negócios, isto é, as instâncias são geridas com base nas relações de mercado. Esta lógica torna todas as instâncias sociais passíveis de serem concebidas como empresas: educação, Estado, igreja etc., tudo se torna uma mercadoria para competir com as outras no amplo mercado.

O processo de conformação da qualidade vista sob uma ótica de gerenciamento empresarial se iniciou internacionalmente, advinda da adaptação da ideia de “qualidade total” empresarial, na qual buscava-se alcançar maior eficiência e lucro com menor investimento. Para a compreensão de como ocorreu esse processo, autores como Gentili (1995) e Enguita (1995) auxiliam o resgate das origens do debate sobre qualidade empresarial.

A qualidade sempre foi tema central nas fábricas e no discurso dos empresários, preocupados com a qualidade em meio ao processo produtivo. Um exemplo da origem da concepção de qualidade que teve influência no ambiente escolar, interferindo nas concepções sobre o melhor modo de gerenciar as escolas, foi o modelo de qualidade oriundo das inovações em empresas do ramo automobilístico, como as de Taylor em busca da qualidade máxima da produção (Gentili, 1995).

Gentili (1995) menciona que o modelo de Frederick W. Taylor criou um novo modo de gerenciamento do processo de trabalho no início do século XX, selecionando funcionários multifuncionais e especialistas que produzissem maior quantidade de mercadorias em menor tempo de trabalho. Taylor defendia os “círculos de qualidade”, como era chamado o sistema de inspeção que mais tarde seria denominado de “controle de qualidade”, pois o esforço para aumentar a quantidade não poderia implicar na falta de qualidade do produto final.

Entretanto, com o passar do tempo, “[...] torna-se evidente que se têm mudado, ao longo do desenvolvimento histórico do capitalismo, os critérios e as concepções com referência a qualidade, [e] também tem se modificado as estratégias para medi-la”

(Gentili, 1995, p. 140). Tal mudança tem como marco a crise econômica de 1970 que promoveu mudanças nos modelos de produção do capital. As empresas começaram a ter metas de flexibilização e a buscar processos de produção que valorizassem o trabalho em equipe (Araújo, 2011). Neste movimento, a busca pela qualidade total no âmbito das empresas intenciona o desenvolvimento de ações e realizações de processos relacionados com a multifuncionalidade, flexibilização, qualificação contínua do trabalhador e trabalho cooperativo (Soares, 2016).

Os trabalhadores são incentivados a acreditar que são parceiros da empresa, quando na verdade eram cada vez mais cercados por desvalorização, tendo que conviver com insegurança relacionada tanto com a precarização do seu trabalho, quanto com as instabilidades relacionadas ao seu futuro como profissional (Araújo, 2011). Esse sistema acaba por perpetuar a exploração a um nível de trabalho intenso e cada vez mais precarizado (Soares, 2016). A racionalização de recursos e a intensificação da competitividade entre os próprios trabalhadores também são consequências da busca pela qualidade total no âmbito empresarial “[...] que se empenham pessoalmente no objetivo de atingir o grau máximo de eficiência e produtividade da empresa” (Saviani, 2013, p. 440).

A qualidade total empresarial e o modelo de gestão das indústrias automobilísticas entre os anos de 1960 e 1970 começaram a ter seus reflexos em diversos setores da sociedade em nível internacional e influenciaram medidas de comparações entre os métodos de gestão e organização das fábricas e os modelos de gestão das escolas norte-americanas. Este deslocamento influencia a administração e a organização das instituições escolares, assim como práticas que evidenciam o “método positivista” para lidar com os processos sociais. Prevalece a concepção de que se esse modelo estava proporcionando lucros e bons resultados econômicos nas indústrias, também proporcionaria isto às escolas (Soares, 2016).

No Brasil, o governo militar, a partir de 1964, promoveu a intensificação de acordos com organismos e agentes internacionais que propunham ações voltadas para o ideário de desenvolvimento econômico da nação. Constantes reformas no setor público começaram a ser promovidas, assim como entre setores públicos do Estado e empresas privadas para formar trabalhadores de maneira cada vez mais rápida (Soares, 2016).

Mais tarde, entre os anos de 1978 e 1980 a lógica empresarial apareceu vinculada ao neoliberalismo em diversos países. Este movimento passa a influenciar a implementação de um conjunto de reformas em diversos âmbitos da sociedade,

objetivando a desestruturação da luta de trabalhadores de diversas áreas e a implementação de ações de intensificação da precarização da força de trabalho (Freitas, 2018).

A questão, portanto, não tem apenas um lado econômico como querem fazer parecer os empresários. É também ideológica, no sentido de dar garantias à defesa da apropriação privada e sua acumulação contínua que, nas reformas liberais vivenciadas, não teria demonstrado estar suficiente protegida ou seria ineficaz para barrar reivindicações de grupos organizados, que promovem a cooptação de políticos contra o livre mercado. E o livre mercado é fundamental para que os indivíduos, lançados nele, tenham “liberdade” para construir sua trajetória a partir do mérito e do esforço pessoal (Freitas, 2018, p. 23).

Essa lógica funciona “[...] de modo que a oferta de educação, assim como dos chamados serviços públicos, é um dentre outros empreendimentos econômico-financeiros a ser conduzido nos termos das implacáveis leis de mercado” (Severino, 2005, p. 34). De acordo com Harvey (2005), conforme a premissa neoliberal, os setores geridos ou regulados pelo Estado precisariam ser passados para a iniciativa privada e desregulados. Privatização e desregulação “[...] combinadas com a competição eliminam os entraves burocráticos, aumentam a eficiência e a produtividade, melhoram a qualidade e reduzem custos” (Harvey, 2005, p. 76).

A lógica empresarial vinculada estreitamente ao neoliberalismo se expandiu por meio da organização de uma rede de influências composta por novos partidos políticos, fundações, mídia, organizações sociais, empresários e políticos. Uma nova direita se estruturou no Brasil desde a redemocratização dos anos 1980 que procurou combinar o neoliberalismo com autoritarismo social (Freitas, 2018). Na mesma década ocorreu o debate sobre a qualidade da educação na contraposição às políticas públicas assistencialistas presentes nos anos anteriores.

Ao mesmo tempo em que cresciam forças movidas por ideias ligados ao neoliberalismo no Brasil, também surgiram forças mobilizadoras de setores e movimentos sociais conectados às lutas de trabalhadores em prol da democratização da educação e da melhoria de sua qualidade por meio, principalmente, das Conferências Brasileiras de Educação (CBE) e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) (Araújo, 2011). Ademais, esse cenário de disputas foi a base para duas visões distintas sobre o que seria uma educação de qualidade: de um lado, uma concepção de qualidade voltada para atender aos interesses mercadológicos e, de outro, a qualidade social, defendida pelos movimentos de educadores (Soares, 2016).

Apesar da defesa contundente da qualidade da educação fundada nos valores democráticos e no compromisso com a defesa da escola gratuita, universal, laica e obrigatória, a lógica empresarial e a retórica conservadora da qualidade adentraram à escola em meio a um “duplo processo de transposição” sintetizado em dois movimentos: o “[...] deslocamento do problema da democratização ao da qualidade; a segunda, a transferência dos conteúdos que caracterizam a discussão sobre a qualidade no campo produtivo-empresarial para o campo das políticas educativas e para a análise dos processos pedagógicos” (Gentili, 1995, p. 116).

O discurso hegemônico de cunho conservador propagava a ideia de que havia a urgência de se implementar a reforma do Estado, desonerando-o da responsabilidade pela garantia dos direitos universalizados. Ainda nos anos de 1980, os países que não estavam de acordo com o ritmo determinado pela competitividade internacional eram vistos como estando em desvantagem, como se não promovessem investimentos adequados na educação. “[...] as pressões da concorrência global sobre os gastos públicos atingiram os professores, que ficaram em situações de desvantagens, pois atribuíam a culpa à classe com ênfase de que a educação pública era ineficiente e assim um desperdício de recursos públicos” (Dias, 2018, p. 30).

Na década seguinte, nos anos de 1990, o Brasil passou por um processo de intensificação de políticas neoliberais. O conceito de meritocracia e esforço pessoal sedimentam as discussões dos neoliberais acerca da educação. Estes culpavam a educação pelos resultados ruins em outros âmbitos, como os oriundos dos processos econômicos relativos à pobreza e ao desemprego. A “má qualidade” e a “ineficiência” da escola pública impedia o círculo virtuoso entre educação escolar e mundo do trabalho. A escola deveria, segundo essa lógica, ter o objetivo de aumentar resultados em uma escalada competitiva, exigindo a imersão de escolas, professores e estudantes nas concepções e práticas mercadológicas.

Para Soares (2016), a centralidade na qualidade se desenvolveu “[...] dúbia e intencionalmente, primeiro, para determinar um modelo de gestão interno a ser seguido; segundo, para ideologizar a problemática da igualdade de oportunidades no mundo da empregabilidade” (Soares, 2016, p. 31). Empresários e sindicalistas conservadores transformaram todo debate sobre educação e sobre sua qualidade em perspectivas advindas da lógica do capital, ignorando sua universalização como um direito. Os problemas e desafios para uma educação de qualidade foram envolvidos por propostas de contenção de custos, visando a subordinação da educação ao mercado, colocando

constantemente em pauta “[...] os termos ‘eficiência’, ‘produtividade’, ‘produto educativo’, ‘rentabilidade’, ‘custos da educação’, ‘competição efetiva’, ‘excelência’, ‘soberania do consumidor’, cliente-aluno” (Gentili, 1995, p. 158).

Assim, as ações advindas da influência do neoliberalismo na educação, segundo Araújo (2011, p. 53), objetivam uma gestão gerencial, com metas voltadas para a eficiência e controle em busca de resultados “eficazes”; ao Estado cabe o papel de financiar a educação, especialmente consumindo pacotes educacionais oriundos do sistema privado. Na perspectiva neoliberal acredita-se que “[...] os ordenamentos administrativos, isoladamente, levariam à autonomia da escola. Nessa visão, a autonomia não é fruto da ação política dos sujeitos sociais da escola, mas de ordenamentos vindos de cima para baixo”.

Segundo Gentili (1995), uma experiência emblemática para a apreensão dessa discussão diz respeito ao Sistema Provincial de Avaliação da Qualidade da Educação, implementada em 1993, na Argentina. O Sistema estabeleceu o ranking de escolas de acordo com os resultados aplicados, sendo uma das primeiras iniciativas na América Latina voltadas para a medição da qualidade de estudantes de diversos níveis do ensino com conteúdo do discurso empresarial sobre qualidade em busca de uma educação produtiva. Os resultados evidenciam “[...] primeiro, a necessidade de agradar ao público empresarial. Em segundo, a fascinação pela moda terminológica de tipo efficientista” (Gentili, 1995, p. 154).

As estratégias participativas dessa concepção não se distanciariam dos Círculos de Qualidade do mundo empresarial e, segundo Gentili (1995), contou com um certo grau de privatização da política educacional.

Apesar de tudo, como afirmamos no início, esta experiência constitui o intento mais sistemático para transformar a escola em uma instituição produtiva à imagem e semelhança das empresas. Daí que nela se façam referência aos alunos sempre em sua condição de ‘clientes-alunos’ e que se transponha – sem matizes – a semântica dos negócios à dos processos pedagógicos (Gentili, 1995, p. 147).

Nos anos 1990, segundo Gentili (1995), o programa Escola de Qualidade Total (EQT) foi desenvolvido no Brasil por meio do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade, subordinado ao Ministério da Educação, que se caracterizou como uma das primeiras tentativas de aplicar os princípios empresariais de controle de qualidade no

campo pedagógico da educação brasileira e de transformar a escola em uma instituição produtiva à imagem e semelhança das empresas.

Para Araújo (2011, p. 173), a influência do neoliberalismo em reformas educacionais acabou disseminando uma visão voltada para a competição internacional e para o ensino técnico-instrumental exigidos pelo sistema de produção. Torna-se visível que o “[...] contexto de avanços das políticas neoliberais em toda a América Latina colaborou para a construção de um conceito de qualidade [da educação] em sintonia com a lógica competitiva econômica que se apresentava naquele momento”.

A educação e, conseqüentemente o conhecimento, se tornaram valiosos para os agentes da lógica empresarial, pois “[...] se a educação, na sociedade capitalista, tornou-se o meio de formar os sujeitos para o mercado, o conhecimento tornou-se o meio de produção que acaba por definir o modo de produzir e reproduzir a nossa existência” (Soares, 2016, p. 39). Para Araújo (2011), a solidificação do neoliberalismo legitima os interesses das elites. Para tanto, a perspectiva neoliberal na educação propaga a visão meritocrática e culpabilizadora do indivíduo como responsável pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. De acordo com essa visão,

[...] o indivíduo é responsável pelo seu destino, suas escolhas, como também por buscar atingir uma posição social que lhe assegure vantagens. Dessa forma, o responsável pelo sucesso e/ou fracasso nas sociedades capitalistas é o próprio indivíduo, não o Estado ou a organização social em que o indivíduo está inserido (Araújo, 2011, p. 10).

A lógica empresarial na área educacional, com o decorrer dos anos, reforçou a ideia de meritocracia e de competitividade. Os empresários e agentes da lógica empresarial “[...] passaram a culpabilizar, perversamente, os trabalhadores pelo insucesso ou inadequação do produto produzido, bem como a cobrar da escola mais eficiência na preparação da mão de obra útil” (Soares, 2016, p. 32). Neste sentido, assim como havia a desvalorização do trabalhador das fábricas, a lógica empresarial na educação também implica conseqüências negativas para os trabalhadores que atuam nessa área. São emblemáticas as constantes avaliações de desempenho docente realizadas no âmbito das escolas públicas, que culpabilizam os professores pela má qualidade, esta constantemente veiculada na mídia com base em resultados de avaliações nacionais e internacionais, conforme será discutido na seção 3 deste trabalho.

Saviani (2013, p. 440) também mencionou sobre esse processo de culpabilização do indivíduo, afirmando que com a transposição da *qualidade total* empresarial para a

linguagem escolar ocorreu o processo de considerar “[...] aqueles que ensinam como prestadores de serviços, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável”. As medidas aplicadas em prol de uma *qualidade total* acabam resultando em “[...] efeitos nocivos para a educação e, conseqüentemente, para o trabalho docente. Neste sentido, as políticas consideram o trabalho docente como uma gerência interpessoal, o que resulta incapaz de obter resultados positivos para os sujeitos envolvidos” (Soares, 2016, p. 93).

De acordo com Soares (2016, p. 46), o neoliberalismo permeou os cursos de formação e o trabalho dos professores, como também a educação de um modo mais amplo. Ao longo dos anos 1990, ocorreu a estruturação do “[...] cenário da nova agenda político-econômica da América Latina, que impôs, estrategicamente, a reforma econômica, social, cultural e política, buscando integrar a região ao modelo neoliberal”.

De acordo com Belo (2014, p. 34), a estruturação da educação pública no Brasil ocorreu no ápice da “[...] consolidação do capitalismo como modo de produção que contou com a ampliação da participação da iniciativa privada, sobretudo a empresarial, na construção econômica, política e social do país”. Neste sentido, as ambigüidades entre os interesses do setor público e o poder da iniciativa privada historicamente marcaram a implementação de políticas educacionais e a organização escolar no país.

Ao final do século XX ocorreram disputas entre grupos em defesa de uma educação de qualidade, gratuita, gerida pelo Estado e laica, assim como grupos em favor da liberdade do ensino pago por parte de grupos privatistas, que se expressaram no início do século XXI em meio aos “[...] contratos e parcerias público-privadas estabelecidas por esses dois setores, os quais permitem a inserção e a interface do privado e do público” (Belo, 2014, p. 36).

Em âmbito nacional, segundo Neves (2004), na primeira metade da década de 1990 ocorreram mudanças tanto na sociedade civil quanto na organização estatal, sendo uma fase de ajuste econômico, com objetivos voltados para a efetivação da privatização de empresas estatais e da abertura do mercado, dentre outros. Já no âmbito da educação escolar, o momento foi de disseminação da “[...] ideologia da qualidade total, da transformação dos diretores em gestores, do começo da indigência da educação superior pública e do aparato de ciência e tecnologia implementado nos anos de desenvolvimentismo” (Neves, 2004, p. 2). Uma movimentação importante deste período para a subordinação da instituição escolar aos ideais e práticas empresariais foi a “[...] transformação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) de órgão

contestador das políticas oficiais, nos anos finais da ditadura militar e dos anos de abertura política, instrumento difusor das políticas neoliberais para a educação básica” (Neves, 2004, p. 2).

Desde a metade da década de 1990 até o ano de 2003, houve a reestruturação do Estado em suas funções econômicas e político-ideológicas. O Estado passou de produtor direto de bens e serviços, “[...] a coordenador de iniciativas privadas, tanto na área econômica como na área social. A privatização se impõe como a principal política estatal. Na área social, a privatização é complementada por políticas de descentralização, fragmentação e focalização” (Neves, 2004, p. 2). Para Freitas (2018), ao internalizar a narrativa dos que promoveram ações para a disseminação e implementação da lógica empresarial nos diversos setores da sociedade, o indivíduo se enxerga como parte do mercado tendo a obrigação de ter um espírito de competição com outros indivíduos para alcançar seu sucesso.

É esta visão social que também embasa as “soluções” propostas pela engenharia da reforma empresarial na educação. Pensando a escola como uma “empresa”, as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como na “empresa”, os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos a “controle” (Freitas, 2018, p. 28-29).

No Brasil, as influências das parcerias público-privadas não se tratam de algo novo na trajetória de escolarização da população brasileira. Segundo Frigotto (2011, p. 242), as políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação com base nas parcerias entre o público e o privado ampliaram a dualidade estrutural da educação e atribuíram pouca importância à educação como um direito universal igualitário e com qualidade e as consequências de tais políticas acabaram “[...] penetrando, de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas, mas não só, e na educação básica, abrangendo desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização”.

Tais interferências das iniciativas do privado no setor público objetivaram a visão do direito à educação não apenas em algo secundário, mas também como algo desnecessário para a evolução do capital e da economia. Para Belo (2014, p. 39), o padrão que pôde ser observado “[...] no processo de efetivação da educação nacional tem

possibilitado uma crescente e complexa atuação do setor educacional privado, que tem ampliado e diversificado suas formas de intervenção na educação pública”.

Um exemplo desta questão é a inserção de vouchers, uma forma de parceria público-privada, realizada em diversos países como nos Estados Unidos da América. Trata-se de uma proposta da lógica empresarial na educação para elevar a qualidade da escola, que acaba por criar um mecanismo para a seleção de estudantes com base no nível de recursos que esse estudante possui.

[...] uma elite (branca e mais rica) estuda em escola privada e quando necessário tem os vouchers para pagá-la com dinheiro público; uma classe média branca estuda em escolas privadas de menor custo ou públicas terceirizadas e pode também pagá-las com voucher, adicionando algum pagamento extra; e os muitos pobres (e negros) continuam estudando nas escolas públicas que sobreviveram à privatização, ou nas terceirizadas de baixa qualidade (Freitas, 2018, p. 19).

Os agentes da lógica empresarial atuaram intensamente na elaboração de propostas para elevar a qualidade das escolas em direção por meio da implementação do sistema de vouchers e da inserção das escolas em um mercado competitivo. Essa concepção de qualidade da educação é defendida juntamente com esforços para reformas empresariais na educação e é permeada pelas [...] sangrentas lutas raciais estadunidenses dos anos 1950 (mas que duram até hoje), usada como proteção para uma elite branca, mostrando sua vocação darwinista, que combina a ideia de sobrevivência do mais forte com um ‘livre mercado’ concorrencial” (Freitas, 2018, p. 18).

Sob o princípio do mérito e da liberdade pessoal e social, talvez essa seja uma das principais diretrizes dos neoliberais: “[...] não importam os meios quando se trata de defender o livre mercado que, segundo eles, funda a liberdade pessoal e social. E se é para tal, a subjetividade neoliberal fica em paz com golpes de Estado e golpes institucionais” (Freitas, 2018, p. 18).

Nesse sistema, cabe aos pais escolherem a escola de acordo com a qualidade medida por sua nota nos exames, “[...] os pais deixam de ser ‘usuários’ de um serviço público e passam a ser ‘clientes’ de empresas educacionais às quais pagam com vouchers recebidos” (Freitas, 2018, p. 19). A qualidade da escola acaba se tornando uma mercadoria exposta à compra para os pais e os estudantes se tornam seus clientes ficando a cargo das avaliações padronizadas internas ou externas atribuírem notas e uma medida de qualidade às escolas por meio da realização de suas provas e testes.

Para Frigotto (2011), o Estado, influenciado pela lógica neoliberal, diminui seus investimentos em políticas públicas e nos setores públicos. Na educação, ocorre a centralização da importância das avaliações que não levam em consideração as condições concretas do estudante e o seu processo de aprendizagem.

O Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências (Frigotto, 2011, p. 127-128).

De acordo com Freitas (2018), em 2003 houve a entrada no poder do governo de coalizão com o PT que se caracterizou por ser um período no qual as forças desenvolvimentistas nacionais se colocaram em um movimento de enfrentamento frente ao setor empresarial e político que constantemente se aliava ao neoliberalismo. “[...] Combalida ao final de treze anos no poder, a coalizão petista foi vencida por essa ‘nova direita’ que, associada a outras vertentes políticas, organizou um apoio jurídico, parlamentar e midiático o golpe de 2016, por dentro da ‘democracia liberal’, corroendo suas instituições” (Freitas, 2018, p. 15).

A lógica empresarial das políticas educacionais, arrefecidas nos anos 2000 até o golpe de 2016, assim como a retomada do neoliberalismo na política brasileira se intensificaram desde o golpe em que a presidente eleita, Dilma Roussef, foi destituída. Aprofundou-se a lógica empresarial nas escolas por meio de propostas para a educação e a visão da qualidade da escola como uma mercadoria disposta à compra e não como um direito (Freitas, 2018). No lugar da defesa cega da educação voltada restritamente para o mercado, seria necessário questionar os princípios de tal concepção de educação e a concepção de qualidade que lhe dá sustentação.

2.3 Qualidade da educação: elementos para uma crítica

A complexidade que envolve a busca pela melhoria da educação fez com que agentes e sistemas educacionais promovessem debates sobre os significados e desafios da qualidade da educação, “[...] o que inclui reconhecer os fatores externos e internos que afetam a aprendizagem das crianças, jovens e adultos” (Dourado; Oliveira, 2007, p. 20).

A investigação acerca da construção de uma educação de qualidade demanda a compreensão dos seus significados e desafios, considerando a qualidade em sua polissemia.

Sua polissemia teve base, segundo Araújo (2011), no fato de não existir apenas um conceito de qualidade no âmbito da educação, havendo os que defendem, por exemplo, ações que objetivam uma qualidade da educação voltada para a obtenção de resultados “eficazes” em avaliações e formadora de sujeitos para o mercado de trabalho, e também os que reivindicam por propostas voltadas para uma qualidade voltada para a emancipação e para a transformação social.

De um lado, a perspectiva gerencialista defendida pelo [neoliberalismo], que organiza a escola a partir de valores oriundos das organizações empresariais, com vistas a subordiná-la ao setor produtivo; de outro, a perspectiva democrática defendida pelos setores vinculados aos trabalhadores da educação e comprometida com a defesa da escola pública e com a transformação da realidade social (Araújo, 2011, p. 7).

A classe dominante possui marcas ideológicas de uma educação que não foca esforços no âmbito social, mas sim para o mercado. Por outro lado, a classe trabalhadora tem como objetivo a qualidade para a ascensão social se voltando para um conceito de qualidade que abarca a totalidade, o que evidencia a importância de se investigar acerca dos significados da qualidade da educação (Gonzaga, 2013).

Por outro lado, são cada vez mais visíveis os movimentos de agentes educacionais, professores e estudantes em defesa das escolas públicas não só no Brasil, como em vários países da América Latina. De acordo com Miranda (2016), tais movimentos reconhecem os problemas existentes na educação, mas compreendem que as soluções que estão sendo apresentadas pela lógica empresarial não resolvem os problemas existentes, pelo contrário, apenas tendem a limitar o acesso à escola pública pelas camadas mais pobres da população.

Os desafios impostos, segundo Dourado e Oliveira (2009, p. 204), remetem, principalmente, a assegurar a educação obrigatória, a ampliação da permanência e a oferta de educação continuada de qualidade.

[...] aliados aos aspectos objetivos, merecem destaque as características da gestão financeira, administrativa e pedagógica, os juízos de valor, as propriedades que explicitam a natureza do trabalho escolar, bem como a visão dos agentes escolares e da comunidade referente ao papel e às finalidades da escola e do trabalho nela desenvolvido (Dourado; Oliveira, 2009, p. 206).

Seria necessária a priorização da educação como política pública que visa a compreensão da atuação dos sistemas e das instituições escolares “[...] como espaços de regulação e de produção de uma dada dinâmica pedagógica, bem como o papel dos diferentes atores institucionais ou não do processo de construção das referidas regulações” (Dourado; Oliveira, 2009, p. 204).

O acesso à educação pública, principalmente no que diz respeito ao ensino fundamental, demonstrou avanços relacionados à democracia de acesso desde o início da sua expansão, mas desafios ainda permeiam a qualidade do acesso e envolvem questões relacionadas a aprendizagem, as condições de permanência, a qualidade dessa permanência e as condições sócio-históricas e econômicas que cercam os estudantes (Soares, 2016).

As desigualdades também se configuram como um desafio para a educação pública, sendo o Brasil um país marcado historicamente por contextos de desigualdades tanto educacionais quanto sociais, é preciso considerar, nos debates sobre a qualidade, as “[...] desigualdades regionais, estaduais, municipais e locais e por uma grande quantidade de redes e normas nem sempre articuladas” (Dourado; Oliveira, 2009, p. 204). Estes desafios adentram no âmbito de uma visão que abarca a educação e a sua qualidade em uma abordagem emancipadora e social.

A qualidade social da educação está vinculada a ações por uma educação que faça contraponto à qualidade educacional vista sob os parâmetros do mercado. Foi possível observar, ao decorrer da história, cada vez mais bandeiras de luta e reivindicações levantadas em meio aos debates contra essa qualidade que hoje é hegemônica e visa a educação como uma mercadoria e os alunos como clientes (Araújo, 2011).

Esta perspectiva da qualidade educacional é designada como social por compreender a educação como uma construção social e democrática; e como sendo processual, por demandar tempo para ser construída. O conceito de qualidade social pretende apreender as dimensões socioeconômicas e culturais que permeiam a educação, assim como políticas dos governos e projetos sociais voltados para uma educação que objetiva o bem comum e a valorização dos profissionais da educação (Silva, 2009).

A qualidade social compreende a educação como prática social e um ato político e que deve, não apenas ser garantida como um direito, como também deve ser uma experiência voltada ao social, um projeto de emancipação e inserção social. Possui como objetivo abarcar as condições de vida das famílias e dos estudantes com base em vivências

democráticas e humanas (Soares, 2016). Além disso, fatores internos e externos devem ser levados em consideração na qualidade social da educação.

A qualidade social da educação é baseada na concepção de que é preciso ter “[...] o ser humano como fonte primária, não o mercado; é, portanto, uma qualidade comprometida com a humanização e com a formação integral, sendo assim referenciada nos sujeitos sociais” (Araújo, 2011, p. 189). Vincula-se também à função social da educação e possui uma perspectiva emancipadora que advém do desenvolvimento de relações e processos culturais, políticos, históricos, sociais etc.

Segundo Araújo (2011), a qualidade social nega valores imediatistas e utilitários que visa a acumulação do capital e se caracteriza por ser uma promessa, uma abstração, e um contraponto à visão da educação como uma mercadoria, que seria concreta por girar em volta de índices quantitativos como os resultados de exames municipais, estaduais, nacionais e internacionais.

Na perspectiva democrática e crítica, ressalta-se que o entendimento de quais fins a educação precisa buscar deve alicerçar-se numa visão humanista e emancipatória, o que passa pela compreensão de que a qualidade em educação deve ser negociada [debatida], construída processualmente, pois depende da ação dos sujeitos da escola para que possa ocorrer. Essa perspectiva opõe-se à visão de qualidade instrumentalizadora do papel da escola, que nega sua cultura, sua trajetória e os seus sujeitos, pois visa atender apenas às demandas utilitárias e imediatistas do mercado de trabalho (Araújo, 2011, p. 204).

Essa perspectiva possui a dimensão da escola e dos espaços de educação formal sendo concebidos “[...] como espaços de construção de significados e sentidos, ethos onde a ética pública, a participação, a responsabilização social são valores inalienáveis” (Soares, 2016, p. 36). A qualidade social possui relação com a função social da educação, objetivando a formação de sujeitos com pensamento livre, com possibilidade de interpretação crítica dos contextos históricos e políticos nos quais perpassaram e perpassam a humanidade.

Esta perspectiva leva em consideração as desigualdades regionais, culturais e sociais na dinâmica educacional, assim como os segmentos dos estudantes envolvidos no processo de educação, sendo uma “[...] uma qualidade capaz de promover uma atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social” (Dourado; Oliveira, 2007, p. 15).

A qualidade social se vincula à uma promessa de ir além dos conteúdos presentes nos currículos com o objetivo de “[...] formar sujeitos capazes de se localizarem na sua realidade a partir do contexto social, político e econômico, também volta sua atenção para o trabalho e a profissionalização docente, visando à valorização do profissional da educação” (Soares, 2016, p. 37).

Autores que desenvolvem estudos sobre a qualidade social da educação afirmam que essa concepção de qualidade está em oposição às avaliações da educação focadas unicamente em índices quantitativos que, para Soares (2016), atribuem aos conteúdos o valor determinado pelo mercado de trabalho pelo que seria em uma “[...] perspectiva emancipadora, é decorrente do desenvolvimento das relações sociais políticas, econômicas e culturais, historicamente contextualizadas, e que visam contribuir para o fortalecimento da educação pública de qualidade referenciada no social” (Soares, 2016, p. 38). Neste sentido, a qualidade social, segundo Dourado e Oliveira (2007), não estaria relacionada com o pragmatismo, assim como não estaria interligada à índices de eficiência, mas sim à gestão democrático-participativa.

Para Gentili (1999, p.111) é preciso atentar-se para “o discurso da ‘qualidade’ como nova retórica conservadora no campo educacional” e na contraposição situá-la na perspectiva da “[...] democratização radical da educação pública”. Se por um lado, a qualidade da educação, na lógica do mercado, atua para a manutenção da “dualização e diferenciação social”, a qualidade da educação comprometida com a radicalidade democrática, refere-se a um “[...] direito inalienável que corresponde à cidadania, sem nenhum tipo e restrição ou segmentação de caráter mercantil” (idem).

A qualidade da educação se trata de um conceito histórico que tem sido alterado de acordo com o tempo e o espaço. Por conta disso, “[...] o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico” (Dourado; Oliveira, 2007, p. 203-204). Para a realização de uma investigação sobre o que faz uma escola ser de qualidade é necessário abranger o nível do espaço social, da dimensão socioeconômica e cultural. Neste sentido, a qualidade da educação abrange uma perspectiva polissêmica e isso requer a consideração das condições intraescolares, extraescolares e os sujeitos individuais e institucionais.

[...] uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (em conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola), de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais refletidos na escola, tais como: fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos

favorecidos, incluindo a auto-estima dos alunos, etc (Dourado; Oliveira, 2007, p. 14).

De acordo com Soares (2016), a qualidade no âmbito da educação envolve um processo de disputa ideológica e política de direções distintas, não existindo neutralidade e nem mesmo imparcialidade; há “[...] várias concepções de qualidade, as quais legitimam um determinado tipo de educação que pode estar respondendo às demandas do aparelho ideológico do Estado ou se opondo a elas” (Soares, 2016, p. 17).

Os fatores intraescolares não são levados em consideração em avaliações de larga escala promovidos por organismos multilaterais, tanto nas questões a serem respondidas durante a aplicações dos testes, quanto nas propostas e debates advindos desses organismos. A qualidade da educação se torna um objeto de disputa e de “[...] conflitos entre as classes sociais existentes possuem conotações diferentes, pois é necessário observar que tipo de qualidade se está almejando, seja por parte da classe trabalhadora, seja pela classe burguesa” (Dias, 2018, p. 27).

O debate sobre qualidade educacional possui diferentes pontos de vista por ser objeto de disputa de classes “[...] no contexto em que se vive não é de toda estranheza observar que existem várias concepções de “qualidade” de educação, pois como projeto de disputa de sociedade a classe dominante terá uma qualidade numa perspectiva de mercado ‘lucro’” (Dias, 2018, p. 46).

Para Gonzaga (2013), em consonância com Dias (2018), lutas históricas entre forças antagônicas em disputa por seus interesses marcaram o começo dos debates sobre a qualidade da educação. Tais lutas abriram o acesso à escola e aos certificados por parte da classe trabalhadora, que antes eram exclusividade da classe burguesa. Neste sentido,

Analisar a problemática da qualidade da educação escolar na atualidade referente à sua concepção, aos seus sentidos e significados remete à indagação do contexto socioeconômico sob o qual historicamente a qualidade se constitui em fator de distinção, seja entre escolas ou classes sociais (Gonzaga, 2013, p. 25).

A qualidade da educação se trata de um conceito histórico que tem sido alterado de acordo com o tempo e o espaço. Por conta disso, “[...] o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico” (Dourado; Oliveira, 2007, p. 203-204). Para a realização de uma investigação sobre o que faz uma escola ser de qualidade é necessário abranger o nível do espaço social, da dimensão

socioeconômica e cultural. Neste sentido, a qualidade da educação abrange uma perspectiva polissêmica e isso requer a consideração das condições intraescolares, extraescolares e os sujeitos individuais e institucionais.

[...] uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (em conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola), de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais refletidos na escola, tais como: fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo a auto-estima dos alunos, etc (Dourado; Oliveira, 2007, p. 14).

De acordo com Soares (2016), a qualidade no âmbito da educação envolve um processo de disputa ideológica e política de direções distintas, não existindo neutralidade e nem mesmo imparcialidade; há “[...] várias concepções de qualidade, as quais legitimam um determinado tipo de educação que pode estar respondendo às demandas do aparelho ideológico do Estado ou se opondo a elas” (Soares, 2016, p. 17).

Os fatores intraescolares não são levados em consideração em avaliações de larga escala promovidos por organismos multilaterais, tanto nas questões a serem respondidas durante a aplicações dos testes, quanto nas propostas e debates advindos desses organismos. A qualidade da educação se torna um objeto de disputa e de “[...] conflitos entre as classes sociais existentes possuem conotações diferentes, pois é necessário observar que tipo de qualidade se está almejando, seja por parte da classe trabalhadora, seja pela classe burguesa” (Dias, 2018, p. 27).

Para aprofundar esta discussão, segue-se, na próxima seção, a análise sobre a concepção de qualidade da educação nos artigos analisados. Desta discussão se põe a pergunta: até que ponto os estudos avançam nas análises da qualidade da educação em uma perspectiva radicalmente comprometida com a superação das desigualdades educacionais?

3. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA REVISTA *CADERNOS DE PESQUISA*

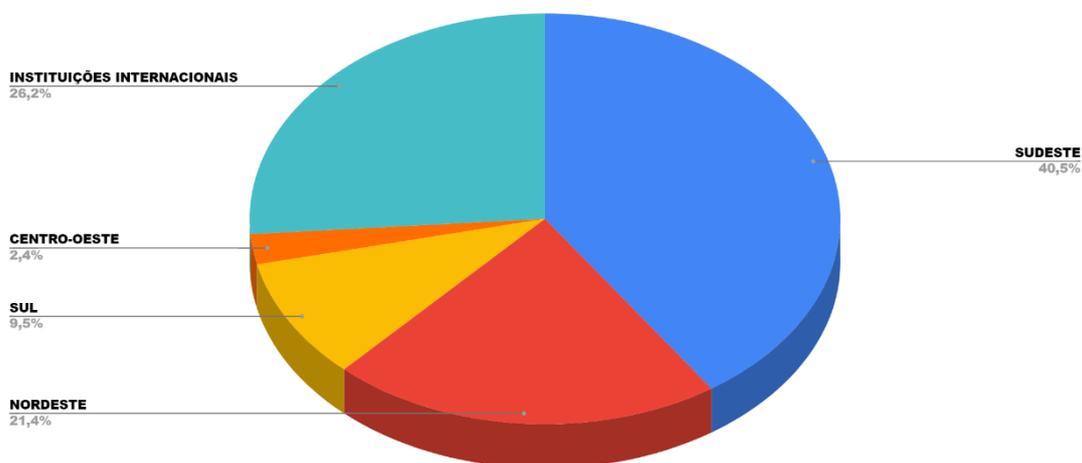
O esforço desta seção representa uma tentativa de discutir a qualidade da educação em dois grandes eixos que sintetizam a concepção de qualidade da educação nos artigos analisados: um que agrupa problematizações relacionadas aos testes e indicadores de qualidade e, outro, voltado para a defesa da qualidade da educação como direito e como pode expressar-se na escola.

3.1. Descrição geral dos artigos

Em relação à região de origem dos autores e autoras dos artigos selecionados, destaca-se, conforme o gráfico 1, a prevalência de autores da região Sudeste, de Instituições Internacionais, especificamente de Portugal, e de autores da região Nordeste, seguindo-se as regiões Centro-Oeste e Sul.

Gráfico 01 – Regiões dos autores dos artigos selecionados da revista *Cadernos de Pesquisa* que discutem a qualidade da educação (2018-2022)

REGIÕES DAS INSTITUIÇÕES DOS AUTORES

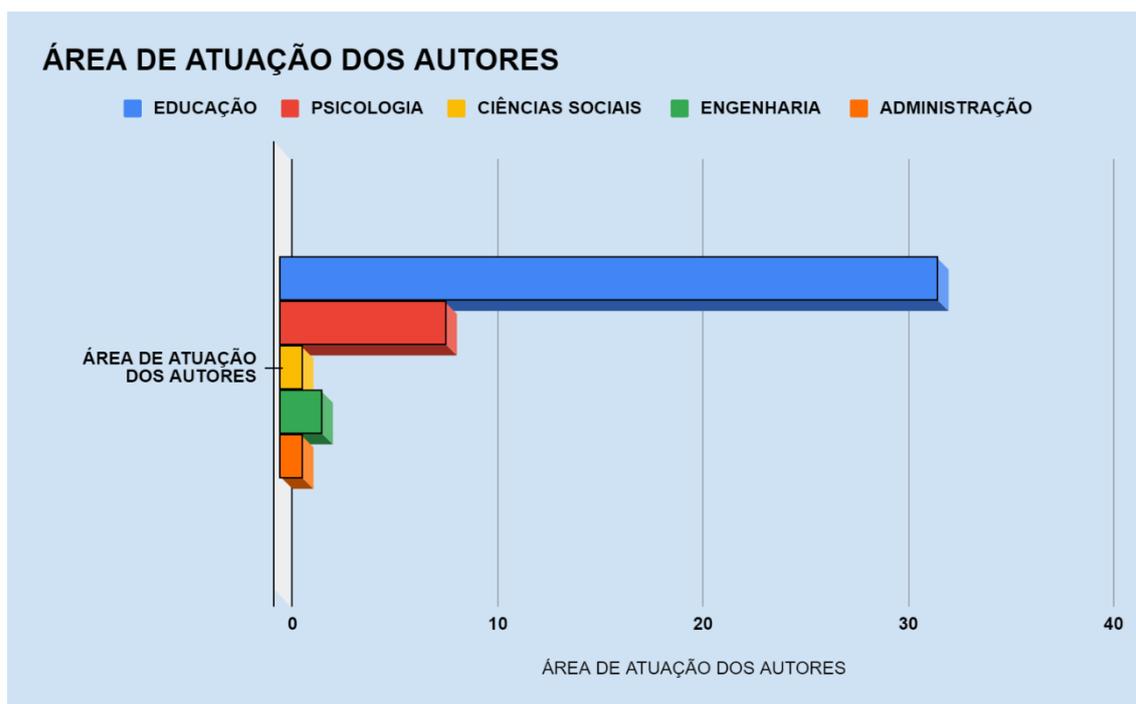


Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto às áreas de formação dos autores, foi possível observar que entre os anos de 2018 à 2022 houve uma predominância de publicações sobre a qualidade da educação

de autores da própria área da Educação⁹, das áreas de Educação e Psicologia,¹⁰ da Educação e Ciências Sociais¹¹ e Educação e Engenharia Industrial, Educação e Engenharia Elétrica (Bastos, Ferrão, 2019); Educação e Administração¹².

Gráfico 02 – Áreas de formação dos autores dos resumos selecionados da revista Cadernos de Pesquisa que tratam da qualidade da educação (2018-2022)



Fonte: Elaborado pela autora.

Houve também uma predominância de publicações que mencionaram a qualidade da educação de forma direta de autores oriundos de instituições públicas¹³, seguido de Instituições Privadas¹⁴ e Instituições Internacionais¹⁵.

⁹ Martins et al (2018); Cançado (2019); Nascimento e Cury (2020); Mesquita (2018); Diogo, Melo e Ferreira (2018); Brito, Santos e Matos (2020); Nunes e Corsino (2019).

¹⁰ Oliveira, Vasques-Menezes (2018); Cruz, Schramm (2019); Brito, Santos e Matos (2018); Silva, Silva (2022); Melo, Morais (2019); Dantas et al. (2021); Santos, Capellini (2021).

¹¹ Alves, Xavier (2018).

¹² Respectivamente Guerres-Zucco, Coutinho (2022); Bastos, Ferrão (2019) e Bastos, Ferrão (2019).

¹³ Alves, Xavier, 2018; Melo, Morais, 2019; Nunes, Corsino, 2019; Capellini, 2022; Cruz, Schramm, 2019; Brito, Santos e Matos (2018); Nascimento, Cury, 2020; Silveira Et Al., 2020; Dantas Et Al., 2021; Pereira, Moreira, 2020; Machado Et Al., 2020; Alves, Sonobe, 2022; Caldato (2019).

¹⁴ Tartuce et al. (2018); Mesquita (2018); Ribeiro et Aal. (2020); Oliveira, Vasques-Menezes (2018); Martins et Al. (2018); Moro et al. (2019).

¹⁵ Pereira et Al. (2018); Diogo Et Al. (2018); Infantino (2019); Bastos, Ferrão (2019); Silva Et Al. (2022).

Os artigos foram classificados em 4 agrupamentos temáticos, com predominância de artigos que discutem a qualidade no âmbito da relação entre “Escola e Desempenho”, 8 artigos, seguindo-se aqueles que têm como tema principal a relação entre qualidade e “Educação Infantil”, 7 artigos, “Trabalho Docente” com 2 e em “Outros”, com 2 artigos, foram agrupados aqueles trabalhos com temas específicos, distintos dos temas tratados nos demais.

Com relação ao eixo “Escola e Desempenho”, Bastos e Ferrão (2019), por meio de pesquisa quantitativa, analisam a retenção escolar em escolas portuguesas; Diogo, Melo e Ferreira (2018), mediante pesquisa exploratória, analisam a reprovação em exames no âmbito de avaliações de larga escala; Melo e Moraes (2019), com base na percepção de alunos, professores e gestores, questionam sobre qual seria a função do clima escolar para a obtenção de resultados positivos em testes acadêmicos e Dantas et al. (2021), por meio de pesquisa de campo, investigam a transição do quinto para o sexto ano do ensino fundamental.

Santos e Capellini (2021), por meio de uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva, analisam uma instituição escolar em termos de sua estrutura física e o atendimento a alunos da educação especial. A infraestrutura também é abordada por Alves e Xavier (2018) que apresentam “[...] um conjunto de indicadores para avaliar a infraestrutura das escolas públicas de ensino fundamental brasileiras.

Martins et al. (2018), por meio de estado da arte, discutem resultados de estudo sobre a gestão das escolas municipais brasileiras e práticas exitosas voltadas para a democratização da educação.

Oliveira e Menezes (2018), mediante pesquisa bibliográfica, analisam o conceito de gestão, seus deslocamentos e lacunas na literatura sobre gestão escolar. Os processos de gestão são mencionados de modo recorrente como um ponto fundante para a qualidade da educação, tendo emergido na pesquisa junto com a preocupação com a democratização da escola, especialmente a partir da promulgação da Constituição de 1988 e das eleições para diretor de escolas. Desde então constata-se o aumento de pesquisas sobre direção escolar no Brasil.

A autonomia da gestão “[...] se iniciou no final da década de 80, ganhando força a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) que instituíram a gestão democrática escolar como princípio” (Oliveira; Menezes, 2018, p. 882). A escola “[...] tem sido alvo de diversas discussões na atualidade. entre essas temáticas estão as formas de gestão escolar que

alcançam maior autonomia e legitimidade” (Oliveira; Menezes, 2018, p. 878). De acordo com Oliveira e Menezes (2018), as pesquisas têm deixado lacunas sobre o cotidiano da gestão e os sujeitos que fazem parte do âmbito escolar.

No eixo temático Educação Infantil, Cruz e Schramm (2019) tiveram como objetivo traduzir as “[...] vozes que expressam opiniões, desejos, reclamações, temores sobre temas como disciplina, brincadeiras, relações étnico-raciais e transição para o ensino fundamental” (Cruz; Schramm, 2019, p. 16). A questão das boas práticas pedagógicas é tratada por Cruz e Schramm (2019), mediante pesquisa bibliográfica, analisam estudos que têm crianças como sujeitos de pesquisas com o intuito de traduzir as “[...] vozes que expressam opiniões, desejos, reclamações, temores sobre temas como disciplina, brincadeiras, relações étnico-raciais e transição para o ensino fundamental” (Cruz; Schramm, 2019, p. 16).

O estudo foi baseado na análise de pesquisas que ouviram crianças, realizadas no Brasil e publicadas entre 2008 e 2018; Nunes e Corsino (2019), por meio de uma pesquisa de campo, estudam o que consideram ‘Boas práticas de leitura e escrita na educação infantil’ (Nunes; Corsino, 2019, p. 100). Infantino e Mello (2019) alertam para a integração da creche como um esforço para a melhoria da qualidade da educação. Guerres-Zucco et al. (2022), por meio de uma pesquisa documental e bibliográfica, comparam processos avaliativos no âmbito da Educação Infantil, Nascimento e Cury (2020) analisam como a qualidade da Educação Infantil é tratada no “[...] Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), construído no lastro das lutas por direitos humanos infanto-adolescentes” (Nascimento; Cury, 2020, p. 679). A pesquisa foi um “[...] estudo qualitativo de tipo bibliográfico [que] examina no acervo doutrinário e normativo os fundamentos da qualidade educacional como direito humano, tendo-a como horizonte de proteção integral das infâncias” (Nascimento; Cury, 2020, p. 679).

Ainda no agrupamento “Educação Infantil”, Silva e Silva (2022) investigam, mediante pesquisa documental, “[...] a conceitualização das escolas resilientes como instituições e não na resiliência escolar dos atores da escola” (Silva; Silva, 2022, p. 5). Pereira, Azevedo e Brito (2018) realizam um estudo de caso para investigar sobre a perspectiva das famílias e dos profissionais sobre a qualidade nas creches.

É possível identificar, a prevalência de pesquisas qualitativas com ênfase para a pesquisa documental e a pesquisa de campo, seguidos por pesquisa bibliográfica, além de ensaios, revisão de literatura, pesquisa descritiva e pesquisa exploratória, conforme designação dos próprios autores dos artigos.

Observa-se que os temas envolvem diferentes autores como quadro de referência das pesquisas, sobressaindo teorias oriundas do campo da educação e da psicologia. Diante do exposto, como a qualidade da educação é tratada nos artigos analisados?

Observa-se que a preocupação com os desdobramentos do neoliberalismo nos processos educativos escolares atravessa a maioria dos artigos, considerando os currículos e desempenho estudantil. A perspectiva de qualidade da educação é mencionada de modo recorrente a partir de organismos multilaterais, como a OCDE que incentiva a aplicação de avaliações de larga escala como parâmetro de qualidade. Esta questão é mencionada em análises comparadas internacionais e em trabalhos voltados para a discussão da qualidade da educação em âmbitos nacional, regional e municipal.

No eixo temático “Trabalho Docente”, Alves e Sonobe (2018), em uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental, comparam a remuneração média de professores que atuam nas redes públicas de educação básica “[...] com a dos demais profissionais do mercado de trabalho com formação equivalente, calculada a partir dos microdados da Relação Anual de Informações Sociais (Rais) (Alves; Sonobe, 2018, p. 446).

De acordo com Alves e Sonobe (2018), a valorização dos professores se trata de um tema presente na trajetória de lutas na história da educação do Brasil que ainda está presente em pautas de reivindicações da categoria docente. De acordo com Alves e Sonobe (2018), a valorização docente abarca um conjunto de aspectos fundamentais para garantir as condições trabalhistas adequadas para dos professores. A valorização docente aparece entre as diretrizes do o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei n. 13.005/2014:

[...] a “valorização dos(as) profissionais da educação” (art. 2º, inciso IX) e, especificamente, a meta 17, que projeta “valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE”, ou seja, até 2020 (Alves; Sonobe, 2018, p. 449).

Mesquita (2018), mediante ensaio, desenvolve reflexão sobre o desempenho docente de modo a identificar o bom professor do Ensino Médio no âmbito da discussão sobre eficácia escolar, tema recorrente em estudos sobre a qualidade da educação.

Assim, a partir de uma revisão de literatura sobre eficácia escolar, desempenho de professores, competências para ensinar e saberes docentes, associada ao debate sobre o processo de profissionalização, uma série de características é identificada, envolvendo a ação dos professores no exercício da docência a partir de diferentes concepções de qualidade de ensino. Buscou-se, ao longo

deste texto, apresentar as principais dimensões da docência, articulando as ideias comuns entre os estudos sobre o tema, e, ao final, debater as especificidades no ensino médio (Mesquita, 2018, p. 508).

No eixo temático “Outros”, Brito, Santos e Matos (2020) investigam, por meio de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, a configuração do currículo em classes multisseriadas quilombolas, presentes nas escolas rurais no estado da Bahia. vistas por gestores públicos como obstáculo para alcançar uma educação de qualidade. Ainda no eixo temático “Outros”, Silveira et al. (2020) analisam a judicialização no âmbito da educação infantil objetivando a sua expansão.

3.2 Qualidade da educação e padrões para uma escola eficaz

Alves e Xavier (2018) alertam para a necessidade de avaliar criticamente os dados empíricos, já que ao lidar com o “[...] desafio de construir indicadores para mensurar fenômenos empíricos no campo social, o pesquisador deve utilizar sua experiência e conhecimentos sobre o tema para avaliar criticamente as análises empíricas e, assim, evitar o risco de reificação da medida” (Alves; Xavier, 2018, p. 731).

De acordo com Brito, Santos e Matos (2020), as populações de áreas rurais, por exemplo, foram abandonadas pelas políticas públicas e tratadas como “anomalias” no sistema educacional. A questão étnico-racial apareceu ao longo do artigo na defesa de que a escola quilombola apresenta uma forma de resistência aos currículos impregnados pelo neoliberalismo e pela lógica colonial.

Da “casinha de palha” à escola de alvenaria, hoje existente na comunidade quilombola de Tomé Nunes (Bahia), há um histórico de lutas locais que, sem dúvidas, foi e ainda é fortalecido pelo protagonismo dos movimentos sociais, notadamente aqueles ligados às questões raciais que reivindicaram (e reivindicam) o reconhecimento das diferenças culturais e denunciaram (e denunciam) o racismo do Estado (Brito; Santos; Matos, 2020, p. 431).

Para Brito; Santos; Matos (2020), a presença da escola no campo se trata de uma forma de valer o direito das populações marginalizadas a se apropriar dos conhecimentos tradicionais, mas o fechamento das escolas presentes no campo, principalmente as que possuem classes multisseriadas parte do argumento de que com a seriação ocorreria a melhoria dos indicadores de qualidade educacional e de aprendizagem.

As políticas educacionais e sociais destinadas à educação das escolas rurais são políticas que possuem “[...] forte viés econômico e administrativo, posto que as prefeituras municipais, responsáveis pelas escolas do campo, alegam ser mais econômico investir no transporte escolar do que em recursos humanos para as escolas com baixo índice de matrículas” (Brito; Santos; Matos, 2020, p. 434). A realidade das escolas presentes nas comunidades rurais vai além das normas presentes nas políticas curriculares.

E tratando-se das escolas nas comunidades quilombolas que se configuram como um espaço de ensino e aprendizagem que extrapolam as prescrições presentes nas políticas curriculares e suas determinações sobre os modos pelos quais o currículo deve ser operacionalizado nos processos de escolarização, compreender os movimentos que fazem dos currículos aquilombados instrumentos de resistência pode ser um bom exercício para colocarmos sob suspeita as formas pelas quais vimos compreendendo os currículos escolares e suas implicações sobre a escola quilombola e seus sujeitos (Brito; Santos; Matos, 2020, p. 439).

De acordo com Araújo (2011, p. 53), as ações advindas da influência do neoliberalismo na educação objetivam uma gestão gerencial, com metas voltadas para a eficiência e controle em busca de resultados “eficazes”; ao Estado cabe o papel de financiar a educação, especialmente consumindo pacotes educacionais oriundos do sistema privado. Na perspectiva neoliberal acredita-se que “[...] os ordenamentos administrativos, isoladamente, levariam à autonomia da escola. Nessa visão, a autonomia não é fruto da ação política dos sujeitos sociais da escola, mas de ordenamentos vindos de cima para baixo”.

A discussão sobre a escola eficaz tem condensado um importante conjunto de estudos e pesquisas voltados para a discussão sobre a qualidade educacional e do direito à educação (Soares; Brooke, 2008). Estudos críticos a respeito da temática têm alertado sobre como a ideia de escola eficaz vincula-se aos princípios de uma escola voltada para os interesses econômicos, sob referência da teoria do capital humano.

Dentre as ações voltadas para a busca da qualidade da educação, o PISA é mencionado recorrentemente (Bastos; Ferrão, 2019). A medição do desempenho dos estudantes e os *rankings* de resultados vem estimulando não apenas a competição entre estudantes, escolas e países, como também a aplicação de avaliações em etapas cada vez mais precoces da educação. De acordo com Diogo, Melo e Ferreira (2018), os exames “[...] assumem hoje uma larga importância nos sistemas educativos, constituindo uma das

tecnologias da monitorização dos resultados tida como indicador fiável da qualidade da educação” (Diogo; Melo; Ferreira, 2018, p. 771). Na América Latina, agências de financiamento internacionais como o Banco Mundial tiveram papel nas reformas educacionais implementadas ao redor do mundo “[...] através de seus programas que cobravam ajustes estruturais em âmbito educacional” (Oliveira; Menezes, 2018, p. 881).

Para Araújo (2011, p. 173), a influência do neoliberalismo em reformas educacionais acabou disseminando uma visão voltada para a competição internacional e para o ensino técnico-instrumental exigidos pelo sistema de produção. Torna-se visível que o “[...] contexto de avanços das políticas neoliberais em toda a América Latina colaborou para a construção de um conceito de qualidade [da educação] em sintonia com a lógica competitiva econômica que se apresentava naquele momento”, validados por organismos internacionais.

Estas reformas ocorreram em países considerados em desenvolvimento nos quais os “[...] governos vêm buscando dar autonomia administrativa e financeira, através da participação da comunidade nos colegiados e outras formas de gestão representativa nas escolas, passando-se, assim, o poder de decisão para essas comunidades escolares” (Oliveira; Menezes, 2018, p. 881). Em alguns países os partidos conservadores e os *think tanks* “[...] foram responsáveis diretos por essas mudanças em âmbito educacional, com as quais na verdade se buscava a redução dos custos e a transferência das responsabilidades para professores, gestores e comunidade escolar em geral” (Oliveira; Menezes, 2018, p. 882).

As demandas dos organismos multilaterais acabam sendo implementadas nas políticas educacionais do Brasil, principalmente no que diz respeito à responsabilização de resultados dos estudantes em avaliações de larga escala (Mesquita (2018).

[...] as políticas educacionais de vários países e, em especial, dos estados e municípios do Brasil passaram a se apropriar dessas diretrizes, adotando como princípio básico para o desenvolvimento profissional dos docentes as políticas de bonificação e responsabilização, associadas aos resultados dos alunos nas avaliações padronizadas (Mesquita, 2018, p. 513).

A educação e o conhecimento são valiosos para os agentes da lógica empresarial, pois “[...] se a educação, na sociedade capitalista, tornou-se o meio de formar os sujeitos para o mercado, o conhecimento tornou-se o meio de produção que acaba por definir o modo de produzir e reproduzir a nossa existência” (Soares, 2016, p. 39). Para Araújo (2011), a solidificação do neoliberalismo legitima os interesses das elites. A perspectiva

neoliberal na educação propaga a visão meritocrática e culpabilizadora do indivíduo como responsável pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. De acordo com essa visão,

[...] o indivíduo é responsável pelo seu destino, suas escolhas, como também por buscar atingir uma posição social que lhe assegure vantagens. Dessa forma, o responsável pelo sucesso e/ou fracasso nas sociedades capitalistas é o próprio indivíduo, não o Estado ou a organização social em que o indivíduo está inserido (Araújo, 2011, p. 10).

Chama a atenção que temas como a eficácia escolar e os padrões de avaliação externa tendem a ser disseminados na ausência de uma crítica sobre seus limites e implicações para as políticas educacionais. Segundo Harvey (2005), a partir do começo da década de 1980, instâncias como “[...] o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as finanças e os comércios globais” (Harvey, 2005, p. 13), ganharam força em espaços como universidades, meios de comunicação e cargos importantes na área da educação, investindo em discursos que defendem direitos de propriedade privada, de livre comércio e limitação dos poderes e funções do Estado contra sua intervenção em relação as políticas de bem-estar social.

De acordo com Mesquita (2018), o conceito de qualidade da educação dos organismos multilaterais é voltado para a educação como utilitária e centrada na formação de capital humano em favor do desenvolvimento econômico dos países, contribuindo para a reprodução da sociedade atual.

Percebe-se que tanto os organismos multilaterais internacionais quanto os princípios norteadores de tais políticas educacionais locais partem da concepção de que a educação permite a formação de capital humano, contribuindo diretamente para o desenvolvimento econômico de um país. Trata-se de um conceito de qualidade de ensino dentro de uma ideia estritamente utilitária da educação. Com isso, um dos riscos desse modelo de acompanhamento e de regulação do ensino, com vistas à racionalização dos resultados enquadrados de uma forma única, é permitir a institucionalização de uma educação com forte tendência à mera “reprodução” da sociedade atual (Mesquita, 2018, p. 513).

Nas últimas décadas, houve um aumento no interesse na mensuração dos resultados na área da educação,

Talvez a manifestação mais proeminente desse fenômeno possa ser encontrada em estudos comparados internacionais tais como as Tendências nos Estudo Internacional de Matemática e Ciências (Trends in International Mathematics and Science Study – TIMSS), o Progresso no Estudo Internacional de Compreensão da Leitura (Progress in International Mathematics and Science Studies – PIRLS) e o Programa de Avaliação Internacional de Alunos da

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Programme for International Student Assessment – PISA – DECD) (Biesta, 2012, p.810).

Tais estudos têm como resultado tabelas classificatórias e *rankings* que indicam melhores e piores desempenhos com a finalidade de fornecer informações sobre os sistemas de educação nacionais e, assim, os comparar com outros países. “[...] as conclusões são utilizadas pelos governos nacionais para fundamentar políticas educacionais, quase sempre sob a divisa de ‘aumento dos padrões’” (Biesta, 2012, p.810).

Os *rankings* nacionais fornecem informações sobre as unidades ou distritos escolares e, “[...] ao mesmo tempo, os dados usados para elaborar tais rankings são empregados para identificar as ditas ‘escolas mal sucedidas’ e, em alguns casos, os ‘professores mal sucedidos’ nas escolas” (Biesta, 2012, p.811). As ações de responsabilização, *accountability*, são acompanhados de discursos em envolvem justiça social e acesso igualitário a todos, mas que na realidade se reduzem a um cardápio fixo e sem dimensão democrática.

Observa-se que “[...] a elasticidade da escolha da escola é geralmente muito limitada e a que igualdade de oportunidades quase nunca se traduz em igualdade de resultados por causa do papel de fatores estruturais que estão fora do controle das escolas e dos professores” (Biesta, 2012, p.811), o que impacta na responsabilização da própria escola e de seus professores. Além da elaboração de tabelas classificatórias, a mensuração de resultados também parte da defesa de que a educação deve ser baseada em evidências e que apenas por meio de testes de larga escala, amostras de controle aleatório, e pela mensuração da correlação entre *input e output* é que a educação pode melhorar (Biesta, 2012).

De acordo com Mesquita (2018), os organismos multilaterais tendem a vincular a qualidade do ensino com a escola envolver programas de avaliação de aprendizagem, também relacionando *input* com resultados. Para tais organismos, principalmente a OCDE, a recompensação e o reconhecimento dos professores os tornam mais eficazes.

A maioria dos estudos produzidos pelos organismos internacionais e multilaterais vincula a qualidade do ensino com a medição, o rendimento e a necessidade de a escola passar por programas de avaliação da aprendizagem. Além disso, tais estudos relacionam insumos (*input*) com resultados, dando ênfase à descentralização e apontando a importância de dotar a escola com recursos tecnológicos, ampliar a capacitação docente e melhorar a infraestrutura (Mesquita, 2018, p. 513).

A padronização dos processos escolares, principalmente administrativos e pedagógicos acompanham a descentralização “[...] com a finalidade de garantir a redução dos custos e a redefinição dos gastos, não se abrindo mão de forma alguma das políticas controladoras” (Oliveira; Menezes, 2018, p. 882). Para Bastos e Ferrão (2019), o insucesso escolar traz consequências negativas para o indivíduo com relação ao fluxo escolar e ao mercado de trabalho.

A análise da retenção escolar é uma questão importante em termos de significado – insucesso escolar –, mas também porque traduz investimento improdutivo. Para o indivíduo, tem consequências negativas na sua autoestima, inserção no mercado de trabalho e participação social (Bastos; Ferrão, 2019, p. 272).

Para Bastos e Ferrão (2019), a repetência escolar impacta negativamente na economia e o insucesso escolar seria como um indicativo de “investimento improdutivo” na educação e em sua qualidade: “[...] a escola desempenha um papel importante nos planos de ação contra a pobreza pela sua função educacional, mas também pelos seus potenciais efeitos de empoderamento, constituindo um meio de combate à pobreza” (Bastos; Ferrão, 2019, p. 286). Seriam então necessárias medidas de política educativa para evitar a retenção de estudantes, pois o capital humano seria importante para o desenvolvimento da economia dos países. A educação como capital humano é apontado pelas autoras como importante para a economia de um país. Também utilizam o Pisa como base para a relação entre repetência e idade dos alunos.

Para a sociedade como um todo, representa um investimento improdutivo e uma ameaça à reserva de capital humano, fator importante de desenvolvimento para a economia. Alunos retidos são menos motivados e têm maior probabilidade de ter problemas de comportamento e de abandono escolar (Bastos; Ferrão, 2019, p. 272-273).

Para Brandão e Carvalho (2015, p. 447), a teoria do capital humano tem o intuito de ampliação do acesso à escola objetivando a formação de um exército de trabalhadores instruídos para o mercado de trabalho. No entanto, “[...] no contexto otimista em relação ao desenvolvimento econômico e ao papel da educação que sucedeu as duas guerras mundiais, mostrou-se ineficaz no que se refere aos objetivos de escolarização das massas”, mesmo no contexto brasileiro. Para Frigotto (2013), em análise consistente, a teoria do capital humano refere-se a um conjunto de “pseudoconceitos”, em que “[...] os organismos internacionais, guardiães da reprodução e segurança do capital, passam

educar intelectuais para difundirem estas novas noções e estimularem reformas educativas para ajustar os sistemas educacionais à nova (des)ordem mundial” (Frigotto, 2013, p. 11)

Autores como Mesquita (2018) e Melo e Moraes (2019) citaram os dados de organismos multilaterais como relevantes na educação. Mesquita (2018) apontou os organismos multilaterais como produtores de indicadores estatísticos e criadores de práticas discursivas, os quais fornecem “[...] elementos concretos e reais sobre a realidade da educação no mundo e no Brasil” (Mesquita, 2018, p. 514).

[...] uma série de dados comparados e indicadores estatísticos é produzida por redes internacionais (OECD, União Europeia, Banco Mundial, Unesco, Unicef), a fim de legitimar a introdução de novas políticas educacionais, baseadas na racionalização técnica, na regulação dos processos e nos resultados de desempenho dos alunos em testes padronizados (Mesquita, 2018, p. 511).

Alerta Mesquita (2018) que as características presentes nos estudos elaborados por organismos internacionais sobre professores eficazes podem reduzir a uma visão positivista e instrumental acerca da prática docente. Aponta para o questionamento sobre os limites das evidências científicas e o papel do pesquisador na pesquisa sobre escola eficaz. O papel do professor, já mencionado acima, foi uma questão recorrente nos artigos que preconizam a qualidade da educação, principalmente no que diz respeito ao trabalho e à constante responsabilização de professores por parte das avaliações de larga escala.

Observa-se que em relação às políticas de responsabilização, os professores são penalizados tornando-se “[...] reféns do treino para os exames (Diogo; Melo; Ferreira, 2018, p. 761), processo que interdita a defesa da promoção de aprendizagens significativas sob metodologias ativas, tão presentes em documentos oficiais. A qualidade “[...] do ensino trouxe para o debate sobre bons professores a ótica do desempenho, no que tange à necessidade de acompanhamento e avaliação dos docentes, a fim de garantir melhores resultados na aprendizagem dos alunos (Mesquita, 2018, p. 512-513).

A OCDE foi mencionada no decorrer do artigo de Mesquita (2018) como um referencial teórico do ensaio, assim como os dados do relatório desta organização publicado em 2005 foram utilizados para afirmar que os alunos com professores “mais eficazes” teriam resultados melhores com relação aos alunos que tivessem professores “menos eficazes”. Os professores eficazes poderiam reduzir a distância dos resultados entre alunos de origem social baixa e os resultados de alunos oriundos de classe média ou

alta. Além disso, o mesmo relatório teria mencionado a profissão docente e as questões relacionadas a ela como devendo ser uma das maiores prioridades das políticas nacionais (Mesquita, 2018).

Mesquita (2018) encontrou uma polissemia nas pesquisas sobre a atuação docente, advindo de diretrizes epistemológicas distintas. Os termos eficácia e qualidade do ensino aparecem relacionados a atuação do professor.

[...] os termos competência, desempenho e eficácia dos professores pertencem a categorias conceituais distintas. [...] a categoria eficácia parte dos resultados dos alunos e do efeito que o trabalho docente exerce sobre o desempenho dos alunos. Já o conceito de desempenho analisa a qualidade do ensino, “o que o professor faz” no seu contexto de trabalho e a competência enfatiza a qualidade dos professores, “o que pode fazer” e o conjunto de competências a serem desenvolvidas para ensinar (Mesquita, 2018, p. 510).

Martins et al. (2018) mencionam que há riscos no ato de reduzir o conceito de qualidade da educação “[...] a rendimentos fundamentados em resultados de testes em larga escala – que podem conduzir a uma distorção curricular nas escolas, pois os currículos para a formação na educação básica são muito mais abrangentes do que tais textos propõem” (Martins Et Al., 2018, p. 1044). Para Frigotto (2011), o Estado, influenciado pela lógica neoliberal, diminui seus investimentos em políticas públicas e nos setores públicos. Na educação, ocorre a centralização da importância das avaliações que não levam em consideração as condições concretas do estudante e o seu processo de aprendizagem.

Há desafios que ainda permeiam as escolas que participam de avaliações, que seria a apropriação das unidades de ensino dos resultados dos estudantes para reorganização e a reorientação das atividades pedagógicas, “[...] acrescenta-se que os demais fatores escolares [...] relacionados aos demais condicionantes que incidem na gestão escolar: professores bem formados; condições de trabalho; infraestrutura adequada nas unidades escolares; perfil socioeconômico dos alunos” (Martins Et Al., 2018, p. 1044).

O aumento da aplicação de exames e avaliações de aprendizagem dos estudantes é mencionado por Diogo, Melo e Ferreira (2018), principalmente em países da OCDE, de onde são difundidos para outros países. As avaliações e exames na educação, mesmo que sejam avaliações de ambientes, estão sendo disseminados como importantes em etapas cada vez mais iniciais da vida escolar do estudante: “[...] os sistemas educativos colocam uma elevada ênfase na performatividade, e em níveis cada vez mais precoces” (Diogo; Melo; Ferreira, 2018, p. 753). Pereira, Azevedo e Brito (2018) também mencionaram as

avaliações sendo implementadas em etapas cada vez mais precoces da educação e afirmam que essa “[...] ‘escolarização’ da creche pode dificultar, na prática, o desenvolvimento de ações significativas, mobilizadoras e potencializadoras para as crianças, ficando, na realidade, o valor deste impacto subaproveitado. Na mesma perspectiva, Cruz e Schramm (2019) indicam preocupações com relação às crianças serem alfabetizadas cada vez mais rápido.

É sobretudo em torno da avaliação na Educação Infantil que esta etapa da Educação Básica é debatida. A avaliação da qualidade da educação infantil apareceu com recorrência nos artigos analisados. Dentre as preocupações, os autores se voltaram para questionamentos de como deve ocorrer a avaliação desta etapa do ensino e com desempenhos a longo prazo. De acordo com Guerres-zucco et al. (2022), os objetivos e fins da avaliação na educação infantil, não podem ser baseados em testes, provas ou níveis de desenvolvimento e nem ter fins classificatórios ou seletivos. A avaliação precisa respeitar as especificidades da criança e da etapa de educação na qual ela se encontra.

A implementação de “[...] um sistema de avaliação da qualidade na educação infantil requer indissociabilidade entre política de avaliação e instrumento de avaliação” (Guerres-Zucco Et Al, 2022, p. 16). Uma política avaliativa para ser eficiente “[...] faz-se necessária uma rede de apoio por meio da intersetorialidade, que se refere às garantias previstas nas políticas públicas, no compromisso social com a educação e na necessidade de articulação e planejamento das diferentes instituições” (Guerres-Zucco Et Al, 2022, p. 16).

Um sistema de avaliação da qualidade da educação infantil deve ter como objetivo possibilitar políticas públicas de Estado em favor da formação de professores e gestores “[...] qualificando-os para o domínio dos processos e do instrumento de avaliação, assim como atribuindo responsabilidades aos gestores indiretos” (Guerres-Zucco Et Al, 2022, p. 17). Os instrumentos de avaliação precisam levar em consideração aspectos intraescolares e extraescolares, como os espaços sociais e ambientes relacionais e físicos, enfatizando práticas pedagógicas e incentivando o relacionamento com a comunidade escolar, sendo necessário perceber a avaliação “[...] como um processo e não apenas como fim determinante do nível de qualidade. Cada elemento tem seu papel importante no mapeamento e na promoção da qualidade do atendimento” (Guerres-Zucco Et Al, 2022, p. 16).

Ainda em relação à Educação Infantil, pesquisas indicam que a qualidade da educação em anos posteriores relaciona-se com a qualidade da educação na referida etapa

da Educação Básica. Para Nunes e Corsino (2019), sob o ponto de vista da avaliação, os conteúdos na Educação Infantil não devem ser preestabelecidos, mas sim advir da interação entre docente e crianças em sala de aula, levando em consideração as crianças como sujeitos históricos e produtores de cultura. A qualidade da educação infantil demanda a participação de todos os implicados no processo de defini-la, especialmente a criança: “[...] portanto, ao se pensar a qualidade da educação da criança, ela também precisa ser ouvida. Essa escuta se faz no cotidiano das práticas pedagógicas, como já referido, mas também em pesquisas” (Cruz; Schramm, 2019, p. 21-22).

Os exames “[...] têm sido assumidos pelos governos como um instrumento essencial para medição, controle e planejamento dos sistemas educativos por forma a melhorar sua qualidade, eficácia e eficiência” (Diogo; Melo; Ferreira, 2018, p. 750). O aumento da mensuração na educação tem impactado a prática educacional em diversos níveis, “[...] desde os mais altos escalões das políticas educacionais em nível nacional e supranacional até as práticas locais de escolas e professores” (Biesta, 2012, p. 812). Faz-se necessário a avaliação dos dados obtidos e o comprometimento com valores que vão além de números. Além disso, outro problema se encontra na validade das mensurações que são realizadas:

A questão é se estamos de fato mensurando o que valorizamos ou se só estamos mensurando o que podemos facilmente mensurar e, assim, acabamos por valorizar o que medimos, ou conseguimos medir. A ascensão de uma cultura da performatividade na educação – uma cultura na qual meios se tornam fins em si mesmos, de forma que metas e indicadores de qualidade se tornam aspectos equivocados para a própria qualidade – tem sido um dos principais direcionadores de uma abordagem da mensuração em que a validade normativa vem sendo substituída pela validade técnica (Biesta, 2012, p. 812).

Segundo Diogo, Melo e Ferreira et al. (2018), as classes médias urbanas tendem a naturalizar uma educação com base em realização de exames. Desse modo, possuem a ideia de que, por meio da realização constante de exames, os filhos estariam se preparando melhor e com isso conquistariam mais sucesso no mercado de trabalho.

Melo e Morais (2019) relacionam a participação dos estudantes em avaliações de larga escala com melhoria no clima escolar no que diz respeito à intimidação, assim como escolas que possuem um ambiente com menos vulnerabilidade e condições de segurança e bem estar, melhor teria sido o desempenho dos estudantes nos testes. Ademais, o bullying foi evidenciado como um fator de risco para desempenhos baixos em exames, com prejuízos para a sociedade de um modo geral.

A saúde mental das crianças e adolescentes também apareceu como uma preocupação diante das pressões impostas por uma educação voltada para a realização de avaliações. A saúde mental dos estudantes pode estar em risco diante dos efeitos dos exames nos sentimentos, emoções e saúde mental das crianças, as escolas devem agir “[...] ao mesmo tempo, protegendo a criança da pressão psicológica excessiva da avaliação e da subtração de tempo para ser uma criança-criança que brinca” (Diogo; Melo; Ferreira, 2018, p. 770).

Os pais se preocupam com “[...] efeitos nocivos da pressão psicológica da avaliação na criança, especialmente dos exames, cabendo aos pais gerir o trabalho escolar, evitando a transmissão de ansiedade e stress, sem deixarem, simultaneamente, de serem exigentes” (Diogo; Melo; Ferreira, 2018, p. 765). Os exames seriam, em certo ponto, prejudiciais para a saúde mental dos alunos sendo “[...] os excessos relativos ao peso dos exames no percurso académico do aluno e à pressão sobre a criança, gerando cansaço, saturação, desmotivação e ansiedade” (Diogo; Melo; Ferreira, 2018, p. 759).

A escola se torna um local de treinamento para a realização de exames, “[...] na medida em que estimulam os alunos apenas a saber executar e não a saber pensar, além de poderem ser nocivos, devido à pressão psicológica exercida nas crianças e porque, inclusivamente, podem discriminar os alunos” (Diogo; Melo; Ferreira, 2018, p. 761). Sobre a discriminação de alunos, Oliveira e Menezes (2018) afirmaram que as avaliações de larga escala podem ter um efeito “[...] segregador das escolas, em função dos resultados da avaliação virem a se tornar uma forma competitiva, transformando-se em rankings de escolas” (Oliveira; Menezes, 2018, p. 893).

De acordo com Alves e Sonobe (2018), os instrumentos das organizações foram desenvolvidos para captar informações amplas, o que exige cuidado por parte dos pesquisadores que pretendem se concentrar em dados de ocupações específicas. Além do que, para Diogo, Melo e Ferreira (2018), as pesquisas sobre a melhoria dos sistemas educativos por meio da aplicação de exames são inconclusivas, principalmente sobre a redução que os exames trariam para as desigualdades educacionais e grupos étnicos ou sociais.

As pesquisas internacionais definem a infraestrutura como uma condição básica de funcionamento escolar e de acessibilidade para estudantes com necessidades especiais. No Brasil, ressoando os testes padronizados internacionais, um ponto recorrente para demarcar o índice de qualidade da educação é o que se refere à infraestrutura da escola e

sua relação com o desempenho escolar.¹⁶ Os padrões mínimos de infraestrutura escolar têm sido detalhados em documentos oficiais como no Plano Nacional da Educação (PNE) de 2001, assim como prazos para as escolas se adequarem aos padrões estabelecidos. A oferta de uma infraestrutura adequada para a qualidade da educação continuou presente no PNE de 2014, se expandindo para toda a educação básica e modalidades de ensino ao lado de indicadores de avaliação institucional (Alves; Xavier, 2018).

De acordo com a revisão de literatura realizada por Alves e Xavier (2018), nas pesquisas em avaliação educacional o foco recai sobre a relação entre infraestrutura escolar e seu impacto no desempenho. A questão da infraestrutura é emblemática quanto à precariedade de muitas escolas brasileira: “[...] a infraestrutura falha no respeito à dignidade humana para seus alunos e profissionais, pois não há nem mesmo um banheiro no prédio” (Alves; Xavier, 2018, p. 728).

De acordo com Santos e Capellini (2021), problemas das escolas no que diz respeito às estruturas físicas inadequadas e a ausências de bibliotecas, pouco espaço nas salas de aula para uma grande quantidade de alunos impactam na falta de qualidade da educação. A falta de infraestrutura adequada implica, ademais, no não cumprimento da igualdade de acesso, incluindo o acesso dos alunos com qualquer tipo de deficiência.

3.3 Educação como direito e o enfrentamento das desigualdades sociais

De acordo com Miranda (2020), o aumento de populações abaixo da linha de pobreza é realidade de países pobres, mas também de países ricos, assim “[...] é inegável, mesmo para o pensamento conservador, que a desigualdade social se aprofunda de forma avassaladora e irrefreável no capitalismo contemporâneo” (MIRANDA, 2020, p. 20). As relações entre desigualdades sociais e desigualdade educacionais foram abordadas nos artigos por meio de diferentes temáticas, sintetizando um debate em torno da qualidade da educação em termos de desigualdades regionais, entre escolas rurais e urbanas, étnico-raciais e questões voltadas mais diretamente para a escola contribuem para reprodução da má qualidade da educação como a relação família e escola, o clima escolar e a atuação docente.

¹⁶ A infraestrutura é vinculada ao funcionamento dos prédios como condições dos banheiros, “[...] os espaços educacionais (biblioteca, salas de professores, laboratórios) e de apoio (salas administrativas, espaço para refeições), os recursos pedagógicos (computadores, livros, TV) e a acessibilidade” (Alves; Xavier, 2018, p. 720). Infraestrutura seria um fator “[...] que compõe a oferta educativa (insumo) e, ao

Neste debate a qualidade da educação associa-se à defesa da escola pública como uma conquista social no âmbito dos direitos humanos. O conceito de qualidade da educação “[...] se impõe como uma ampliação do espectro dos direitos da cidadania e dos direitos sociais dos educandos, de modo que o conteúdo do direito à educação não pode ser considerado ideologicamente neutro” (NASCIMENTO; CURY, 2020, p. 679). Já de acordo com Cruz e Schramm (2019), a qualidade é um conceito subjetivo e dinâmico baseado em valores e não há qualidade sem participação.

A qualidade da educação seria um conjunto de referências “[...] dos direitos humanos infanto-adolescentes, se impondo como uma ampliação do espectro da cidadania dos sujeitos educandos com fins à garantia da proteção integral desse grupo etário – razão do Estatuto da Criança e do Adolescente” (Nascimento; Cury, 2020, p. 681).

A proteção integral da criança e do adolescente “[...] supõe-se, como dever de garantia, a ação articulada entre Estado, comunidade e família” (Nascimento; Cury, 2020, p. 681). Entretanto, na sociedade brasileira, as leis são usadas em prol da preservação de privilégios historicamente constituídos, assim como “[...] instrumento para repressão e opressão das camadas mais fragilizadas da sociedade, os direitos podem ser percebidos como concessão e outorga do Estado, dependendo da vontade pessoal ou do arbítrio do governante” (Nascimento; Cury, 2020, p. 681-682).

A qualidade da educação se torna também um privilégio acessível apenas à uma pequena parte da sociedade. Os direitos “[...] os direitos são precariamente efetivados, porque pouco passam pelo campo da exigibilidade, seja formal ou informal” (Nascimento; Cury, 2020, p. 682). Além disso, A composição do conceito de qualidade da educação não está adotada de forma precisa em documentos como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), não explicitando “[...] quais elementos integrariam o padrão de qualidade do ensino brasileiro. Tal imprecisão vem permitindo variados e divergentes significados e orientações políticas para seu alcance” (Nascimento; Cury, 2020, p. 682).

Foi por meio de um processo gradativo envolvendo lutas e revoluções que os direitos humanos foram aceitos como universais em países do Ocidente, “[...] Os direitos humanos constituem normas mínimas necessárias para se ter uma vida digna e trata-se de algo inerente à própria condição humana” (Nascimento; Cury, 2020, p. 682). Atualmente, o maior desafio com relação aos “[...] direitos humanos não é tanto o de justificá-los, mas sim o de protegê-los. E essa é a ideia central do tema” (Nascimento; Cury, 2020, p. 682).

Além disso, as políticas sociais no Brasil possuem concepções elitistas partindo da naturalização das “[...] desigualdades e exclusões (sociais, econômicas e culturais) – e tradicionalmente reserva apenas às camadas sociais mais elevadas o acesso ao bem-estar social. Nesses termos, tratar da educação na ótica dos direitos humanos requer focalizar seu caráter social” (Nascimento; Cury, 2020, p. 684). A constituição de 1988 reconheceu “[...] a desigualdade e a discriminação em vista da superação dos mecanismos históricos do nosso autoritarismo social negador do acesso e da garantia de amplos direitos (Nascimento; Cury, 2020, p. 687).

A qualidade da educação, de acordo com Nascimento e Cury (2020), é “[...] é indissociável da compreensão do próprio direito educacional, visto que é uma das condições imprescindíveis para a atividade de ensino” (Nascimento; Cury, 2020, p. 691). A qualidade da educação é comumente confundida com a obtenção de médias altas em avaliações de larga escala, mas a

[...] qualidade é sobretudo alcançada por meio da imersão do sujeito educando na própria sociedade (comunitária ou global) e pela prática social, vivenciando novas experiências de ampliação da democracia e do exercício efetivo da cidadania, como conquistas de todos. Configura-se, então, como condição fundante para a realização e o usufruto de todos os direitos, sejam estes civis, políticos, sociais, econômicos, ambientais ou de qualquer outra natureza” (Nascimento; Cury, 2020, p. 691).

Os movimentos sociais tiveram participação central nas lutas pela ampliação da educação e de outros direitos sociais. Um dos focos centrais dos direitos sociais é diminuir as desigualdades sociais em uma sociedade de classes em prol de grupos marginalizados, “[...] o artigo 206 apresenta os critérios adotados pela Lei, para a relação de igualdade, além de expor novos aspectos: a gratuidade da educação e a qualidade do ensino” (Nascimento; Cury, 2020, p. 687). Objetivando a igualdade de condições de acesso e de permanência nos sistemas de ensino, “[...] assim, a educação constitui um direito público subjetivo. Ou seja, um bem inalienável, legalmente confirmado e que garante ao interessado exigir seu cumprimento pelo poder público” (Nascimento; Cury, 2020, p. 688).

Os direitos civis, sociais e políticos “[...] demandam do Estado a obrigação da oferta do serviço, assegurando especificamente à educação a oferta principiada de qualidade” (Nascimento; Cury, 2020, p. 689). A concretização do direito à qualidade da educação se trata de um desafio que envolve “[...] múltiplas variáveis, que podem ser políticas, econômicas, de concepção de políticas públicas, e passa pela proibição de

retrocesso – condição imposta pela doutrina jurídica brasileira, que perpassa a preservação aos direitos sociais e o seu cumprimento” (Nascimento; Cury, 2020, p. 689).

A qualidade da educação “[...] toma lugar nessa esfera como o produto de algo maior, decorrente de décadas de luta pelo projeto de humanização dos sujeitos, pela democracia que possibilita a cidadania ativa” (Nascimento; Cury, 2020, p. 689). Isto é, o conteúdo da educação como um direito não é “[...] ideologicamente neutro; sua finalidade denota um forte juízo de valor e depreende uma visão global da Carta Constituinte: a difusão e a promoção dos princípios republicanos, da dignidade da pessoa humana e da democracia” (Nascimento; Cury, 2020, p. 689).

Negar a educação de comunidades marginalizadas é negar o direito à educação, garantido por lei. Houve, nos últimos anos, um aumento na quantidade de movimentos neoconservadores que se baseiam em ideais de intolerância e diminuição da importância dos direitos humanos. Além disso, para Nascimento e Cury (2020), a oferta irregular de acesso e permanência à educação ou sua falta demonstram a ausência de qualidade da educação.

Uma educação de qualidade “[...] para a proteção integral infanto-adolescente implicam uma concepção que elucide o significado de justiça social e embase o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente de forma eficiente” (Nascimento; Cury, 2020, p. 692). Um sistema educacional para ser de qualidade “[...] deve propiciar a distribuição dos bens educativos que oportunizem o desenvolvimento do potencial dos indivíduos, no sentido de diminuição da desigualdade social, desconstrução de preconceitos e ressignificação do seu protagonismo social” (Nascimento; Cury, 2020, p. 692).

Inúmeros discursos propõem a revogação de direitos já conquistados por meio de constantes lutas históricas. Nascimento e Cury (2020) mencionaram a tentativa dos movimentos neoconservadores de revogar direitos garantidos por documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente, buscam “[...] parcial ou total, que desemboca na tramitação de vários projetos de lei, buscando tais alterações” (Nascimento; Cury, 2020, p. 681). Isto faz com que seja necessário “[...] reafirmar os valores presentes na concepção de qualidade almejada para a educação básica” (Nascimento; Cury, 2020, p. 681).

No entanto, “[...] a melhoria dessa mesma qualidade não é um fato, nem um ato, que depende exclusivamente do texto positivado” (Nascimento; Cury, 2020, p. 689). Os fatores “[...] políticos, econômicos, o engajamento da sociedade, o nível de democracia e das estruturas de Estado são aspectos necessários para a efetivação da qualidade almejada

para a Proteção Integral” (Nascimento; Cury, 2020, p. 689). A qualidade da educação e sua implementação mobiliza diferentes atores sociais,

[...] nem a escola (Estado), nem a família, nem a comunidade cumprem seu papel com autossuficiência. Articulados, influenciam pensamentos, posicionamentos políticos e decisões que impactam diversas esferas da sociedade, ocasionando a conquista de novos direitos e a manutenção de outros – especialmente num país onde a história da criança e do adolescente foi fortemente marcada por uma relação autoritária e adultocêntrica (Nascimento; Cury, 2020, p. 692).

A qualidade da educação como direito de todos também apareceu nos objetivos principais do artigo de Nascimento e Cury (2020), que tratou de “[...] problematizar o conceito de qualidade da educação circunscrito no Estatuto da Criança e do Adolescente, com vistas a reafirmar a vontade original dos legisladores, respaldada pelos movimentos populares” (Nascimento; Cury, 2020, p. 681). A concepção de educação de qualidade disseminada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente tem como base a tarefa de

[...] assegurar a proteção integral infanto-adolescente, além de conduzir o educando à práxis cidadã, como percurso humanizante. Esse Estatuto almeja a construção de uma sociedade em que as condições e as oportunidades educacionais, econômicas e sociais não sejam predeterminadas – quase que como direitos reais repassados por herança –, mas, ao contrário, resultantes de uma sólida compreensão dos direitos humanos e da cidadania (Nascimento; Cury, 2020, p. 695).

De acordo com Nascimento e Cury (2020), a qualidade da educação demanda, necessariamente, que haja democracia no acesso. A qualidade da educação precisaria ter base no espírito público que objetiva a constituição do próprio ser humano, “[...] por esse motivo, uma educação que busque assegurar a qualidade por meio dos instrumentos de mercado, como finalidade precípua dos processos de escolarização” (Nascimento; Cury, 2020, p. 696) não seria o melhor caminho para a educação.

Para Gonzaga (2013), o conceito de qualidade imbricado no direito ao acesso diz respeito à uma qualidade voltada para a democracia. A mudança do significado do conceito de qualidade da educação no país denota, neste sentido, um aspecto da estrutura capitalista em prol da conservação das estruturas hegemônicas (Gonzaga, 2013).

O discurso sobre a qualidade da educação que advém da agenda voltada para a “[...] humanização remete ao enfrentamento, ao menos a consciência, do conjunto de determinantes que interferem no campo das relações sociais mais amplas, tais como as

questões macroestruturais, como concentração de renda e desigualdades sociais” (Nascimento; Cury, 2020, p. 696). A qualidade da educação, neste sentido, é movida por possibilidades e limites das “[...] dinâmicas pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade. Conforme as crianças e os adolescentes são introduzidos e iniciados num mundo preexistente, imbricados nos processos de escolarização, são também capazes de iniciar algo novo e imprevisto (Nascimento; Cury, 2020, p. 696).

De acordo com Silveira et al (2020), embora seja previsto na Constituição de 1988, o direito à educação das crianças de 0 a 5 anos ainda enfrenta problemas para ser efetivado

Nesse contexto de juridificação do direito à educação infantil pela legislação brasileira, destaca-se a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) de 2005 que consolidou o direito à creche e à pré-escola como um direito exigível coletiva e individualmente, afastando a interpretação de que o atendimento dessa etapa seria uma norma programática. Reconheceu-se, assim, a dimensão subjetiva do direito à educação infantil, enquanto dever do Estado em matéria de educação não obrigatória (Ximenes; Grinkraut, 2014). Dessa forma, nesse contexto, as demandas por ampliação do atendimento são constantemente levadas ao sistema de justiça, sendo esse um dos principais temas litigados no campo da educação (Silveira Et Al, 2020, p. 720).

Neste sentido, “[...] a qualidade de vida das crianças é um poderoso indicador da qualidade de vida geral em nossas sociedades” (Infantino; Mello, 2019, p. 40), sendo esta a premissa mais importante a ser levada em consideração ao refletir-se sobre o significado político e o valor educacional do atendimento que são oferecidos às crianças.

Ao mesmo tempo, reconhecer e respeitar as peculiaridades das diferentes etapas do desenvolvimento ao longo do período de vida do nascimento aos 6 anos¹⁷, se visto como recurso, não deve impedir a identificação de aspectos transversais e recorrentes da educação de 0 a 6 anos, com base nos quais conceber novas ofertas educacionais (INFANTINO; MELLO, 2019, p. 41).

Em relação à Educação Infantil de qualidade, para Cruz e Schramm (2019), processos avaliativos com a finalidade de investigar sobre o que as crianças pensam e sentem; a “[...] construção de práticas pedagógicas de qualidade na educação infantil passa, necessariamente, pelo respeito aos direitos de todas as crianças. Um desses direitos é ser ouvida e ter a sua opinião levada em conta” (Cruz; Schramm, 2019, p. 30). As pesquisas realizadas com as crianças

[...] ampliam o nosso conhecimento sobre os contextos educacionais destinados a elas e as nossas possibilidades de melhorar a qualidade da educação nas creches e pré-escolas. Além disso, reforçam a imagem da criança como competente para trazer, em primeira mão, a sua perspectiva sobre a sua experiência escolar, também contribuindo para a construção de uma imagem cada vez mais real e justa das crianças (Cruz; Schramm, 2019, p. 22).

Em busca da qualidade da educação, “[...] as escolas devem considerar as necessidades e características das realidades internas e envolventes, e contribuir para o desenvolvimento dos/as jovens como cidadãos, respeitando os seus direitos” (Silva; Silva, 2022, p. 6-7). Assim como é importante a participação dos pais dos estudantes e da comunidade, os projetos “[...] educativos das escolas destacam que o investimento no coletivo pode operacionalizar-se por meio da promoção da participação de estudantes, pessoal não docente, pais/mães e tutores/as, famílias e partes interessadas, em prol da melhoria de condições para os/as estudantes” (Silva; Silva, 2022, p. 16). A reflexão “[...] sobre essas características pode ser um contributo para o desenvolvimento de instrumentos de medição para pensar a qualidade das escolas para além do sucesso académico dos/as alunos/as, melhorando as escolas como um todo” (Silva; Silva, 2022, p. 18).

O conceito de qualidade também diz respeito “[...] a percursos educativos ajustados à realidade de cada jovem, de acordo com os seus objetivos, valorizando a educação formal, não formal e informal e salvaguardando oportunidades que estimulem a possibilidade de expectativas promissoras para todos/as” (Silva; Silva, 2022, p. 6). Em relação à educação formal, sobressai a preocupação com a questão étnico-racial e desigualdades relacionadas às escolas urbanas e rurais, sobretudo quanto às escolas quilombolas. A má qualidade da educação e o pretexto de contenção de gastos são adotados para o fechamento de escolas, sob uma retórica “[...] orientada pela lógica do colonialismo cultural, silenciando os saberes ancestrais e os laços culturais estabelecidos pela vida cotidiana dos povos quilombolas” (Brito; Santos; Matos, 2020, p. 434).

Assim concebida, contrapondo às ações de base neoliberalizante, escolas quilombolas movimentam-se na resistência, na luta pelo direito à educação de qualidade, opondo-se à lógica escravocrata e opressão colonialista. Assim, “[...] a educação escolarizada se constitui em um desafio ao sistema instituído, já que a luta pela manutenção de uma escola do quilombo subverte a lógica das políticas urbanas e suas

subordinações aos ditames das sociedades neoliberais” (Brito; Santos; Matos, 2020, p. 431).

A questão étnico-racial vinculada com o cotidiano das salas de aula foi mencionada, dentre outros, por Dantas et al. (2021) que identificaram a reprodução de ações discriminantes nas escolas como “[...] racismo, misoginia, gordofobia, homofobia, transfobia e questões discriminatórias ligadas à religiosidade e ao bairro de origem, especialmente se localizado em área rural” (Dantas Et Al., 2021, p. 7). Chama a atenção que estas ações partiam de toda a comunidade escolar incluindo professores. “Alguns comportamentos desviantes do padrão considerado “normal” são rapidamente considerados indicativos de necessidade de envolvimento da rede de proteção aos alunos, que inclui psicólogos, médicos ou até mesmo a polícia (Dantas Et Al., 2021, p. 7).

Para Cruz e Schramm (2019), estereótipos e preconceitos sobre as crianças pobres e negras formulados na sociedade adentram as escolas já na educação infantil. Os “[...] estereótipos e mesmo preconceitos acerca das crianças (especialmente das crianças pobres e negras), que são hegemônicos na sociedade em cada momento histórico, também são trazidos para o contexto escolar e têm dificultado muito a escuta das crianças” (Cruz; Schramm, 2019, p. 30).

De acordo com Dourado e Oliveira (2009), as desigualdades educacionais e raciais se configuram como um desafio para a educação pública, sendo o Brasil um país marcado historicamente por contextos de desigualdades tanto educacionais quanto sociais. Assim, o “[...] alcance do que se almeja como qualidade da educação se vinculam aos diferentes espaços, atores e processos formativos, em seus diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas” (Dourado; Oliveira, 2009, p. 203).

Na busca da qualidade da educação é preciso cautela com explicações que acabam contribuindo para justificar as desigualdades educacionais. Esta questão é particularmente presente nas interpretações relacionados ao desempenho escolar. Uma condição socioeconômica desfavorável corresponderia a desempenhos acadêmicos baixos. Segundo Bastos e Ferrão (2019), as crianças pobres têm dificuldades em sua formação escolar relacionadas ao desenvolvimento cognitivo por falta de acesso à materiais lúdicos e educacionais. Recursos econômicos, composição familiar e nível de escolaridade dos pais impactam na qualidade da educação e sucesso escolar dos filhos, [...] a família tem um impacto importante no desempenho cognitivo e no sucesso acadêmico; logo, na trajetória escolar da criança (Bastos; Ferrão, 2019, p. 274). A preocupação com o

desempenho dos estudantes, como mencionado no item anterior, foi recorrente nos artigos analisados.

Se a escola tende a reproduzir “[...] as desigualdades sociais [que] transformam-se em desigualdades escolares e as aumentam, configurando um ciclo vicioso de reprodução da classe social e de estagnação de mobilidade social (Bastos; Ferrão, 2019, p. 277) cabe lembrar, por outro lado, que a escola é também um espaço de disputa hegemônica (Patto, 2015). É necessário considerar que “[...] a crença de que os integrantes das classes populares são lesados do ponto de vista das habilidades perceptivas, motoras, cognitivas e intelectuais está disseminada no pensamento educacional brasileiro” (Patto, 1988, p. 75). Em uma sociedade desigual, atravessada por preconceitos em relação aos mais empobrecidos, se difundiu a crença na incapacidade da criança pobre para aprender os conteúdos escolares.

A questão da infraestrutura, já mencionada acima, é discutida na relação entre desempenho e clima escolar e a qualidade da educação. De acordo com Melo e Morais (2019), estudos apontam que o clima escolar acolhedor pode prevenir o *bullying* e melhorar desempenho acadêmico. O clima escolar positivo seria aquele em que a comunidade escolar participa das tomadas de decisões livre de preocupações sobre condições de infraestrutura física e com relações sociais amistosas, envolvendo

[...] boa explicação do professor, bom relacionamento professor-aluno, envolvimento e disciplina do professor, ao passar e corrigir lições de casa, tudo em uma atmosfera organizada, livre de ameaças e danos físicos. O clima abarca diferentes aspectos em que se favorece o sentimento de que aquela escola é boa para estudar (Melo; Morais, 2019, p. 13).

Conflitos com os pais, *bullying*, violência dentro e fora da escola apareceram em relatos de estudantes pesquisados por Dantas et al (2021) em que problemas relacionados aos seus territórios de origem deslocam-se para a escola. A convivência com a violência “[...] decorrente do tráfico e as cenas cotidianas de violação de direitos são elementos que produzem diferença nos processos de subjetivação atrelados à adolescência” (Dantas Et Al., 2021, p. 6). Há medo por parte dos meninos de sofrer agressão física e moral

[...] de ser forçado a consumir drogas ou de se envolver no tráfico e, entre as meninas, o medo de serem forçadas a se iniciar sexualmente ou de não conseguirem fazer amizades fazem parte da apreensão. Tais temores apontam para a questão da violência como sendo uma questão central a ser enfrentada intersetorialmente (Dantas Et Al., 2021, p. 7).

Vários estudantes fizeram associações “[...] da escola a uma prisão, com grades, muros altos – fortalezas – observados nos desenhos. A sensação de confinamento foi verbalizada mais de uma vez nas rodas de conversa” (Dantas et al., 2021, p. 7). Os autores observaram que a estrutura física da escola

[...] é cercada por dois muros altos, há grades na entrada e nas alas (as turmas de cada ano são instaladas em uma ala, isoladas das turmas dos outros anos). Há pessoas que controlam os corredores e um porteiro que controla a entrada da Escola, além de policiais à paisana que atuam como seguranças na área externa e no entorno. Há grades em algumas portas, como no Laboratório de Informática e na Biblioteca (Dantas Et Al., 2021, p. 11)

Ao lado do clima escolar, algo que também impacta na qualidade da educação refere-se aos vínculos dos pais com a educação escolar dos filhos, fator relevante para o desempenho escolar. A classe média detém privilegiado capital cultural oriundo de estudos escolares, sendo conhecida por investir massivamente seus recursos na escolarização de seus filhos como estratégia de reprodução ou mobilidade social. As “[...] novas classes médias assalariadas têm vindo a destacar-se pelas suas elevadas qualificações e posições organizacionais intermédias, inserção predominantemente urbana, especificidade dos seus consumos e práticas culturais” (Diogo; Melo; Ferreira, 2018, p. 752). O que Diogo, Melo e Ferreira et al. (2018) denominaram de “parentocracia”

[...] na qual os recursos e a vontade dos pais são tidos como mais importantes para definir o percurso escolar dos alunos, do que as capacidades e o esforço destes últimos. A crença na influência dos pais substituiu-se, assim, à meritocracia que havia dominando a segunda vaga (desde o final da Segunda Guerra Mundial), assente no princípio de que a seleção escolar não devia basear-se em fatores ligados ao nascimento (como acontecia na primeira vaga), mas sim no desempenho e talento de cada um (Diogo; Melo; Ferreira, 2018, p. 753).

Os investimentos dos pais das classes médias nas escolas são consequência tanto do capitalismo flexível quanto do processo de individualização das sociedades com no momento marcado pela chamada modernidade tardia. As elevadas qualificações e familiaridade com a ciência e o conhecimento e experiências de mobilidade social podem explicar o porquê de os “[...] os pais da classe média tendem a apresentar uma atitude reflexiva em relação à escolaridade dos filhos, em maior grau do que os outros grupos sociais” (Diogo; Melo; Ferreira, 2018, p. 753).

A qualidade da educação conforme já evidenciado no âmbito dos agrupamentos temáticos diz respeito ao do trabalho docente. O papel do educador/educadora em sua

relação com as crianças na educação infantil é de fundamental importância para a qualidade da educação “[...] pois é ela que planeja e organiza os espaços e materiais, oportuniza os tempos, articula as diferentes vozes, põe os pontos de vista em interação, favorece as atividades lúdico-simbólicas das crianças, propõe diferentes formas de expressão, entre outras” (NUNES; CORSINO, 2019, p. 124).

Para Alves e Sonobe (2018), a presença de um objetivo voltado para a valorização docente em documentos como a Constituição Federal de 1988 evoca a relação entre trabalho docente e qualidade da educação, já que esses seriam avanços no que se refere ao reconhecimento de modo formal de “[...] que as condições de trabalho dos professores ainda são inadequadas e que a valorização dos docentes é um dos elementos centrais para a garantia do direito à educação em condições de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos” (Alves; Sonobe, 2018, p. 450-451). Acerca da desvalorização docente, Alves e Sonobe (2018) evidenciaram a recorrência tanto no que diz respeito à imagem e à desigualdade de remuneração quando comparados os salários dos professores com as ocupações com remuneração equivalente. A formação docente e as desiguais condições de trabalho são outros pontos recorrentes nas pesquisas sobre qualidade da educação. É preciso levar em consideração a formação inicial e continuada dos professores em favor da melhoria da qualidade da educação (Infantino, Melo, 2019; Brito; Santos; Matos, 2020).

Chama a atenção a defesa da escola resiliente como um pilar para a qualidade da educação. Silva e Silva (2022) mencionaram que se faz necessária a reflexão sobre o conceito de resiliência nos sistemas de ensino, “[...] especificamente no que se refere a docentes” (Silva; Silva, 2022, p. 5). No contexto brasileiro, “[...] embora as figuras das escolas, enquanto docentes, sejam da maior importância, a nossa abordagem para compreender a resiliência é focada em toda a escola, em vez de nos concentrarmos em seus atores isoladamente” (Silva; Silva, 2022, p. 5). As escolas resilientes podem ajudar a “[...] promover a qualidade da ação educativa se estiverem mais bem preparadas para satisfazer as suas necessidades internas e externas e se estiverem orientadas para objetivos realizáveis que façam sentido nos seus contextos” (Silva; Silva, 2022, p. 6).

De acordo com Silva e Silva, (2022) é preciso que as escolas incentivem o sentimento de pertencimento dos estudantes, a redução de procedimentos burocráticos e a valorização da cultura local, assim como a abertura da escola para oportunidades nacionais e/ou internacionais. Além disso, seriam

[...] aquelas que partilham as características “Ramra”: Resolução de problemas (as escolas resilientes concentram-se na resolução de problemas); Ação (as escolas resilientes são aquelas que se caracterizam pela sua proatividade, enfrentando e/ou prevenindo dificuldades); Melhoria (as escolas resilientes fortalecem-se a partir de uma situação adversa); Reforma (as escolas resilientes estão abertas à reforma e ajustam-se, concebendo a mudança como um desafio positivo); Autoconhecimento (as escolas resilientes estão conscientes das suas especificidades internas e externas e monitorizam o seu trabalho) (Silva; Silva, 2022, p. 17).

Além da oferta, é necessário, de acordo com Silva e Silva (2022), uma maneira de avaliar a qualidade das escolas sem o foco se manter apenas em resultados. Para além dos *rankings* de pontuações de estudantes em avaliações de larga escala, “[...] que podem maximizar desigualdades, este artigo considera que a qualidade se relaciona também com o cumprimento de um papel/função e a adaptação a contextos escolares internos e externos em prol de percursos significativos para crianças e jovens” (Silva; Silva, 2022, p. 6).

Para esta discussão é necessário destacar que a maioria dos estudantes de escolas públicas não “[...] estuda em estabelecimentos de ensino com condições superiores de qualidade” (Alves; Xavier, 2018, p. 732-733), ainda que tenha ocorrido uma melhora dos recursos que são investidos na educação, as escolas de ensino fundamental precisam de melhorias em seus espaços pedagógicos extraclasse e “[...] os investimentos estão longe do ideal para garantir a implantação do Custo Aluno Qualidade, como prevê o PNE 2014, e reduzir as assimetrias no vasto território nacional” (Alves; Xavier, 2018, p. 733). Tratar da resiliência da escola é insuficiente para enfrentar com radicalidade as desigualdades educacionais e efetiva uma qualidade educacional condizente à formação de crianças e jovens sob um conhecimento crítico.

A “[...] expansão da educação fundamental no Brasil é um fenômeno relativamente recente. Somente na década de 1990 o país se viu diante de taxas de atendimento de 7 a 14 anos superiores a 90% nas suas escolas, e, em 2020, elas se aproximavam de 100%” (Dantas Et Al., 2021, p. 3). Mas há questões a serem enfrentadas e cita-se como exemplo o sexto ano do ensino fundamental como um dos principais gargalos do fluxo do ensino fundamental.

São vários os motivos do choque do aluno ao migrar para um ano no qual não há mais “tias”, no qual os professores – em número muito maior – nem sempre sabem seu nome, no qual os garotos maiores no recreio podem ser ameaçadores etc. Isso acontece em grau mais intenso se houver mudança de escola. Muitas vezes, inclusive, a mudança de escola significa mudar também de zona rural para zona urbana, o que traz mais desafios (Dantas Et Al., 2021, p. 3).

Trata-se dos processos de produção do fracasso e da exclusão escolar que ocorrem no cotidiano da escola em meio às interações entre alunos e professores. Para Dantas et. al (2021, p.5), o “[...] sucesso ou fracasso estão ligados a tornar-se ou não membro daquele novo lugar/grupo/tempo, a aprender as novas regras, a dominar as ferramentas” (Dantas Et Al., 2021, p. 5). O abandono, a repetência e o fracasso escolar são problemas ainda não superados e muito presentes no ensino fundamental, estando na gestão escolar uma possibilidade para seu enfrentamento (Martins et al., 2018). Trata-se de processo de gestão que se contraponha a “[...] concepções de avaliação e de justiça escolar de caráter normativo e meritocrático” (Martins Et Al., 2018, p. 1058). Este ponto é mais preocupante em relação à evasão “[...] nos anos finais do ensino fundamental, em que apenas 28,4% das escolas apontam resultados positivos para as ações realizadas, enquanto que 57,3% não lograram resultados positivos” (Martins Et Al., 2018, p. 1051). Tais dados demonstraram que “[...] embora haja iniciativas conduzidas pela escola para enfrentamento da evasão, essas nem sempre vêm sendo eficazes, o que se compreende frente à complexidade de fatores que condicionam essa problemática, inclusive fatores extraescolares (Martins Et Al., 2018, p. 1051).

A gestão escolar comprometida com a qualidade da educação concebida em termos de acesso e permanência na escola demandam iniciativas “[...] como: critérios coerentes de admissão e alocação de alunos, assim como de atribuição de turmas aos professores, para que todos tenham a mesma atenção nas relações de ensino e aprendizagem” (Martins Et Al., 2018, p. 1041). A redução do abandono e da reprovação “[...] por meio de atividades de reforço escolar e incentivo à permanência na escolaridade obrigatória; projetos voltados para a mediação de situações de conflito, indisciplina e violência, com repercussões na melhoria nas relações de convivência e no clima escolar” (Martins Et Al., 2018, p. 1041- 1042). Destacam também o papel dos órgãos governamentais que

[...] devem implementar medidas legais e ações de planejamento, programas e projetos para dar sustentabilidade a essas iniciativas intraescolares: desenvolvimento de políticas adequadas e de qualidade de formação dos profissionais da educação; valorização da carreira por meio de planos e salários condignos ao exercício do magistério; e, por fim, estruturação das unidades escolares com recursos materiais e financeiros suficientes para que as iniciativas endógenas se efetivem com sucesso (Martins Et Al., 2018, p. 1042).

Dessa forma, a gestão escolar democrática é mencionada como importante para a melhoria da qualidade da educação. De acordo com Martins et al. (2018), a democratização da gestão escolar é “[...] componente imprescindível de uma educação de qualidade que vise à transformação social, com diferentes recortes e abordagens: relações entre a política, o poder e a democracia na escola pública” (Martins Et Al., 2018, p. 1042). Além disso, os autores observaram que os estudos sobre o efeito da escola e o desempenho tendem a reconhecer as limitações dos dados de “[...] questionários das avaliações em larga escala; porém consideram que essas coletas disponibilizam informações relevantes para analisar efeitos de fatores referentes à gestão e à infraestrutura escolar e pedagógica para aquilatar a qualidade da educação” (Martins Et Al., 2018, p. 1042).

Sobre os vínculos entre gestão democrática e qualidade da educação, “[...] o princípio da gestão democrática inclui a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de forma a garantir qualidade para todos os alunos” (Oliveira; Menezes, 2018, p. 879). A escola necessita buscar “[...] o coletivo, e que seja gerida sem os constrangimentos da gerência capitalista, em decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, em direção ao alcance de seus objetivos verdadeiramente educacionais” (OLIVEIRA; MENEZES, 2018, p. 880).

Um dos principais fatores para a melhoria da qualidade da educação seria a participação da comunidade na gestão, “[...] assim como o compromisso, o envolvimento de todos no projeto pedagógico da escola e no cotidiano, em que se compartilham decisões sem autoritarismo” (Oliveira; Menezes, 2018, p. 893). Assim como a necessidade de “[...] mais estudos envolvendo a gestão escolar e as suas relações e contribuições com a melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, da sociedade em geral” (Oliveira; Menezes, 2018, p. 897). Existe “[...] um cenário rico de discussão voltada para a reestruturação da função do gestor e do espaço escolar em sua forma mais democrática, sempre em busca da qualidade da educação” (Oliveira; Menezes, 2018, p. 898).

A qualidade da educação é o objetivo da escola e dos atores que constituem a comunidade escolar, no entanto, “[...] a qualidade da educação é o objetivo não apenas desse público, mas também da sociedade em geral, que será a primeira a se beneficiar de uma educação com excelência, tanto nos aspectos intelectuais quanto nos relacionais” (Melo; Morais, 2019, p. 12). Há indícios de que as escolas estão melhorando, talvez por conta de investimentos realizados no âmbito da educação, já que de 2002 a 2015 o

investimento por aluno cresceu 205%, assim como teve uma melhora na ampliação do acesso aos serviços públicos por parte da população (Alves; Xavier, 2018).

Segundo Melo e Morais (2019), a escola também é uma instituição que tem a capacidade de atuar como vetor de mudanças nas trajetórias dos sujeitos. Para tanto, os estudantes, os gestores e os professores perceberam o clima escolar como elemento central para diminuição de impactos de níveis socioeconômicos baixos na trajetória dos estudantes (Melo; Morais, 2019). Para Soares (2016), ir além dos conteúdos presentes nos currículos com o objetivo de “[...] formar sujeitos capazes de se localizarem na sua realidade a partir do contexto social, político e econômico, também volta sua atenção para o trabalho e a profissionalização docente, visando à valorização do profissional da educação” (Soares, 2016, p. 37).

No Brasil, as desigualdades sociais são uma barreira para o “[...] acesso, a permanência e a qualidade da educação. As desigualdades sociais expressam-se nas desigualdades escolares e estas naquelas, na medida em que a escola se vincula intrinsecamente à sociedade” (Faria, 2008, p. 13-14). Há desafios nas áreas rurais, com especial atenção à defesa das escolas localizadas em comunidades quilombolas. Reconhecendo a negligência por parte das políticas públicas, a escola quilombola se trata de um espaço de resistência aos currículos que muitas vezes são influenciados por abordagens neoliberais e colonialistas.

Até o presente momento, com base na meticulosa pesquisa empreendida, torna-se passível de identificação uma série de tendências no âmbito educacional brasileiro. Dentre estas, merece destaque a intrincada interligação entre as disparidades sociais e educacionais, ressaltando a necessidade de considerar fatores de ordem social, étnico-racial e econômica na formulação de políticas educacionais.

Além disso, a imprecisão na definição de qualidade educacional em documentos legais configura-se como um desafio a ser superado, o que, por sua vez, requer a diligente implementação de esforços com vistas ao estabelecimento de padrões claros e alinhados com os fundamentos dos direitos humanos. A qualidade da educação figura como um esteio essencial para o fomento da democracia.

A menção aos movimentos neoconservadores desponta como um elemento significativo, evidenciando a importância atribuída à mobilização social e à resistência. Estes se configuram como instrumentos cruciais na salvaguarda e promoção de direitos já conquistados, conferindo à sociedade um papel ativo na defesa não apenas da qualidade educacional, mas também dos direitos humanos.

No que tange à questão étnico-racial e às manifestações discriminatórias nas escolas, houve recorrência de atitudes discriminatórias como o racismo, a misoginia, a gordofobia, a homofobia, a transfobia e questões correlatas à religiosidade e ao bairro de origem. Tais circunstâncias, permeando toda a comunidade escolar, inclusive professores, contribuem de forma substancial para a instauração de um ambiente desigual, o que também afetaria a qualidade da escola.

A qualidade da educação foi mencionada nos artigos envolta por uma ambiguidade, por um lado, os autores não demonstram uma visão crítica sobre a qualidade da educação, afirmando que os dados das avaliações externas e internas são boas fontes de dados, assim como relacionando a qualidade da educação com desenvolvimento da economia e do mercado de trabalho. Por outro lado, os autores elaboram críticas às avaliações que medem a qualidade da educação têm um recorte amplo que muitas vezes não medem as especificidades de cada local e às políticas de responsabilização e bonificação e as concepções de educação que envolvem essas políticas e prol de interesses econômicos internacionais.

Foi possível observar uma interconexão entre a qualidade da educação e organismos multilaterais, exemplificada por avaliações em larga escala como o programa internacional de avaliação de estudantes (PISA) promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), desenha um cenário no qual essas entidades exercem significativa influência na definição do que constitui uma educação de qualidade. A participação desses organismos na responsabilização de escolas, professores e estudantes, muitas vezes ancorada em rankings competitivos, destaca-se como um componente central desse panorama. Essa vinculação da qualidade educacional a padrões globais e avaliações quantitativas repercute diretamente nas políticas educacionais nacionais, moldando as abordagens pedagógicas e os objetivos do sistema educacional.

Nesse contexto, a discussão sobre a correlação entre a qualidade da educação e o desenvolvimento econômico ganha relevância na perspectiva destas organizações, evidenciando uma perspectiva na qual o investimento na educação é percebido como um impulsionador crucial do progresso econômico. Contudo, essa abordagem não está isenta de críticas. Foi possível observar uma preocupação substancial com os riscos associados à redução do conceito de qualidade educacional a resultados de testes em larga escala. Essa simplificação da avaliação educacional é vista como uma ameaça à diversidade de abordagens pedagógicas e à autonomia das escolas na definição de seus currículos. Neste sentido, uma tendência crítica emerge no que diz respeito aos impactos psicológicos dos

exames, especialmente em crianças e adolescentes. Foi possível observar a importância de considerar não apenas os resultados acadêmicos, mas também os efeitos sociais e emocionais das avaliações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade da educação é um tema debatido amplamente desde o início da década de 1980, período no qual a qualidade ganhou centralidade nos debates sobre educação em lugar das discussões sobre a ampliação do acesso à educação básica das camadas mais amplas da população. Sua recorrência continua de forma ampla atualmente, cercada por embates entre diferentes concepções e visões sobre o que significaria o conceito de qualidade no âmbito da educação.

Foi possível compreender que, nos Manuscritos econômico-filosóficos de 1844, Karl Marx teve a concepção do trabalho como categoria fundante do ser social, dos sujeitos que se relacionam em sociedade. O ser social emerge da relação consciente e transformadora do homem com a natureza, da qual precisa para sobreviver. A natureza é seu corpo e nela o homem encontra os elementos necessários para que não morra. De maneira distinta do animal que satisfaz suas necessidades com sua atividade vital imediata na qual o produz apenas para seu corpo físico e para a sobrevivência de sua prole, o trabalho do homem parte de intencionalidade e se trata de uma atividade consciente com caráter universal na qual produziu o homem como um ser social que se relaciona não apenas com a natureza, mas também com outros homens. Nesse trabalho ele humaniza a natureza e o objeto, produz sua humanidade e se reconhece em sua atividade, assim como o produto final pertence a ele.

O mesmo não ocorre em meio à sociedade capitalista que tem base na propriedade privada dos meios de produção e na divisão social do trabalho. Nesse contexto em que propriedade privada fica em posse de poucos, a sociedade é dividida entre duas classes distintas, a dos proprietários dos meios de produção e a dos não proprietários. O trabalhador é expropriado dos meios para a realização do seu trabalho e por isso é obrigado a oferecer sua força de trabalho para o capitalista que queira comprar, ficando assim dependente da vontade dos proprietários para sobreviver. O salário que lhe é pago é o mínimo possível para sua sobrevivência e de sua família, sendo visto como um gasto de manutenção como os que são investidos em instrumentos e máquinas na produção. Suas necessidades humanas são ignoradas e o trabalhador é constantemente reduzido à condição de máquina e de mercadoria.

O trabalho que o trabalhador realiza é alienado e essa alienação se estende por todos o processo de produção, assim como também para sua vida particular e com os outros. A alienação acontece no âmbito da atividade, do produto, do ser genérico e do

homem pelo homem. Isto é, o trabalhador não satisfaz suas necessidades enquanto está produzindo em sua atividade que ao invés de ser um fim se torna um meio para suprir outras necessidades, se trata de um momento degradante no qual ele se sente infeliz. A alienação do produto remete ao produto dessa atividade ser alheio para ele, além de não lhe pertencer, o trabalhador, de modo geral, não consegue pagar por ele. O trabalhador é alienado de seu ser genérico, de sua natureza, assim como ocorre a alienação do homem pelo homem, já que sua atividade é um meio para produzir um objeto que não lhe pertence.

As leis da propriedade privada dos meios de produção perpassam instâncias sociais como a família, a religião e a arte, a superação da propriedade privada seria o momento no qual o homem como ser social se apropriaria novamente de sua atividade como fim em si mesma e do objeto como seu, e relação com os outros homens não mais alienada, voltaria a ser universal e livre.

O liberalismo clássico teve uma forte ligação com a propriedade privada e os indivíduos que não tinham entre as suas posses alguma propriedade privada não eram reconhecidos como cidadãos, pois não tinham acesso ao direito de voto e nem a possibilidade de se candidatar a um cargo no parlamento. Por isso o indivíduo defendido pelo liberalismo clássico era o indivíduo burguês, assim como a defesa dos direitos e liberdades individuais eram em prol da hegemonia das exigências burguesas: a defesa da liberdade política dos indivíduos tinha a intenção de ampliar a participação da burguesia na formulação de leis no parlamento e de sua influência nas decisões do Estado. A defesa da livre iniciativa do indivíduo no livre mercado tinha o objetivo de proteger os interesses de expansão do comércio da classe burguesa.

Também foi possível observar que vários pensadores liberais conseguiam levantar a bandeira de defesa da liberdade do indivíduo contraditoriamente ao mesmo tempo em que justificavam a escravização de populações negras e o genocídio de povos indígenas em nome de uma “civilização”. Alguns autores liberais também chagavam a justificar a escravidão penal dos indivíduos que não possuísem propriedade e não conseguissem sustentar suas famílias. Tudo isso demonstra que o indivíduo com direitos a serem defendidos perante as interferências do Estado era o indivíduo da classe média burguesa em favor de seus interesses com relação à ascensão ao poder político e econômico.

Os princípios do liberalismo clássico foram resgatados em meados do século XX por um grupo de filósofos e economistas que compunham a Mont Pelerin Society, dentre eles, Hayek e Friedman. Essa retomada, principalmente de conceitos e ideais da vertente econômica liberal, ficou conhecida como neoliberalismo e começou a ter a fazer parte de

projetos de governo de lideranças políticas e influentes entre os anos de 1978 e 1980, como Margaret Thatcher na Inglaterra, Ronald Reagan, Deng Xiaoping na China e Paul Volker nos Estados Unidos, tendo sua primeira tentativa de implementação da teoria neoliberal na prática o cenário da economia chilena, por meio do grupo conhecido como The Chicago Boys, com uma série de medidas que visavam a privatizações de setores públicos, desregulamentação de setores de extração de recursos naturais e a abertura do país para empresas estrangeiras.

O neoliberalismo se desenvolveu de maneira diferente em cada país que foi afetado pelo processo de neoliberalização, em alguns se apresentou de forma violenta com ditaduras e em outros por meio de consenso e da utilização do senso comum para o convencimento das massas e a manipulação de questões políticas como se fossem culturais, assim como retoma os princípios de limitação das funções e dos poderes do Estado.

Se o liberalismo surgiu na Revolução Gloriosa com o posicionamento de contrariedade ao poder absoluto do rei e mais tarde a separação dos poderes em executivo, legislativo e judiciário teve o intuito de limitar ao máximo o poder do rei, executivo, por meio das leis do legislativo, no neoliberalismo, de maneira inversa, surgiu uma forte desconfiança com relação ao poder legislativo e com excessiva valorização do poder executivo.

O indivíduo no neoliberalismo convive com um desigual acesso à informações que tem papel importante na concentração de riquezas e com a mercadorização de todas as instâncias da vida e a transformação de instituições públicas em organizações privadas. Esse indivíduo é visto como um empreendimento que precisa disputar lugar no mercado, sendo a competitividade cultivada como uma das principais virtudes necessárias para o seu sucesso econômico. A competição em todas as áreas possíveis é alimentada tanto no nível pessoal de indivíduos disputando entre si, como também no nível de empresas e até mesmo países.

O neoliberalismo tem uma visão de indivíduo que perpassa por princípios econômicos da administração privada, sendo o seu dever investir e prover o próprio bem estar, como por exemplo em relação à saúde e educação. Sua educação é vista como um investimento no capital humano para a preparação para o mercado de trabalho competitivo. Ele é responsabilizado por seus sucessos ou fracassos com base em um ideal meritocrático de sociedade, sem que haja a consideração de propriedades constitutivas do sistema capitalista desigual.

O indivíduo no neoliberalismo também é visto como um fator do processo de produção que não possui segurança de emprego e convive com contratos de duração cada vez mais curta e suas seguranças ficam a mercê de uma escolha pessoal e de condições de pagamento. Ele não reconhece seu pertencimento à uma classe social e é impedido pelo processo de neoliberalização de se organizar em instâncias fortes como as organizações sindicais.

Embora utilizassem do indivíduo em seus discursos sobre liberdades e direitos, tanto o liberalismo clássico como o neoliberalismo não objetivavam que esses elementos fossem aplicados na prática a todos. Se o liberalismo clássico teve o objetivo de ascensão da burguesia ao poder na vida política e econômica, o neoliberalismo teve como principal pretensão a restauração do poder econômico das elites.

Nos últimos anos foi possível observar a temática da qualidade da educação pública no âmbito de disputas entre, principalmente, duas vertentes distintas. A primeira, a visão que defende a intervenção de ações e propostas para uma qualidade da educação voltada para os objetivos do mercado do sistema capitalista e oriunda das influências de organismos multilaterais na educação que veem a qualidade com termos como “eficiência” e “competitividade”. A segunda, a qualidade social, que possui uma visão emancipadora sobre a educação e dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais.

Com relação à pesquisa bibliográfica realizada nos periódicos (CP) com a análise dos resumos que mencionaram a qualidade da educação de forma direta entre os anos de 2018 à 2022, foi observada a continuidade da forte vinculação entre qualidade da educação e políticas educacionais, especialmente no âmbito da Educação Infantil evidenciada nos primeiros trabalhos como bolsista de iniciação científica retornaram nos achados da investigação atual.

Por outro lado, houve uma mudança significativa na perspectiva com relação aos estudos que vinham sendo publicados entre os anos de 2007 à 2017, que se tratava do significado de qualidade voltado para a lógica empresarial. Estes estudos quando voltados para a perspectiva brasileira apontavam para a má qualidade e para a “crise” na educação pública brasileira. Muitas vezes, embora fosse possível observar com uma análise mais profunda que no decorrer dos anos os jovens brasileiros tinham obtido melhora em seus resultados nesses exames, a comparação com o desempenho de jovens de outros países que possuem perspectivas e contextos históricos e sociais distintos do Brasil era utilizada para afirmar a má qualidade da educação pública brasileira. Tal perspectiva apontava para uma gestão empresarial na educação que diminuíssem os gastos das escolas públicas, que

segundo eles sempre acabam sendo dispendiosos, mas que em contrapartida também aumentasse sua eficácia o máximo possível.

Foi possível observar com a análise dos artigos que mencionaram de forma indireta a qualidade da educação que foi recorrente a menção à organismos multilaterais, como Banco Mundial e a OCDE, assim como avaliações de larga escala como o Pisa. O Pisa foi utilizado como fonte de dados e base para afirmações como a de que a retenção escolar impactaria negativamente na economia e o insucesso escolar e que o insucesso escolar tem consequências negativas para o indivíduo com relação ao fluxo escolar e ao mercado de trabalho. o capital humano seria importante para o desenvolvimento da economia dos países.

Alguns autores supõem que os exames teriam importância considerável nos sistemas educativos atualmente, e mencionaram que a qualidade da educação tem influência no desempenho escolar, sendo importante para a promoção de mobilidade social. Já outros autores, por outro lado, afirmaram que as avaliações de larga escala podem ter um efeito de segregação, competitividade e causar ansiedade em estudantes e professores e que haveria riscos em reduzir o conceito de qualidade a apenas o ato de realizar exames e testes, o que poderia gerar distorção curricular nas escolas.

Desse modo, as críticas às políticas de responsabilização e bonificação e as concepções de educação que envolvem essas políticas e prol de interesses econômicos internacionais estiveram presentes nos trabalhos analisados. Alguns posicionamentos críticos puderam ser observados por parte de autores, que segundo eles, os pesquisadores devem utilizar suas experiências e conhecimentos sobre a educação para avaliar criticamente as análises empíricas e, assim, evitar o risco de reificação da medida.

O conceito de qualidade da educação dos organismos multilaterais estaria voltado para a educação como utilitária e centrada na formação de capital humano em favor do desenvolvimento econômico dos países, contribuindo para a reprodução da sociedade atual, o que desencadeia algumas abordagens críticas com relação a eles. Houve um aumento aplicação de exames e avaliações de aprendizagens de alunos, principalmente em países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e os professores apresentam um posicionamento de resistência com relação à uma cultura com base em medição de desempenhos.

Há várias concepções de qualidade do ensino advindas de diferentes perspectivas sobre a atuação do professor, seus saberes, competências e desempenho em sala. Os professores teriam voltado a ser centrais nos debates sobre a qualidade do ensino por meio

de uma tendência mundial do regresso dos professores ao centro dos debates sobre a qualidade do ensino nos documentos dos organismos multilaterais. Tais organismos tendem a vincular a qualidade do ensino com programas de avaliação de aprendizagem, também relacionando *input* com resultados. Neste sentido, principalmente a OCDE, a recompensação e o reconhecimento dos professores os tornariam mais eficazes.

A qualidade da educação foi tratada ao lado de temas como a desigualdade social, de gênero e educacional. alguns autores mencionaram que contextos socioeconômicos teriam influência nos desempenhos dos estudantes. A qualidade da educação seria o objetivo não apenas da escola, mas também da sociedade em geral e dependeria também de um clima escolar positivo seria aquele em que a comunidade escolar participa das tomadas de decisões, e livre de preocupações sobre condições de infraestrutura física e com relações sociais amistosas.

Ademais, as meninas tendem a ter maior envolvimento com a escola e a reprovar menos que os meninos em meio às aprendizagens desiguais. A qualidade da educação tem influência no desempenho escolar, sendo importante para a promoção de mobilidade social. Há uma ligação entre pobreza e a qualidade das escolas, na educação infantil em prol do desempenho escolar dos alunos nos anos posteriores. O fracasso e a exclusão escolar de estudantes pertencentes às camadas mais pobres da população ocorrem no cotidiano escolar em meio às interações entre alunos e professores e depende do domínio ou não de exigências intelectuais, saberes, conhecimentos e hábitos dos estudantes. A qualidade da educação também foi uma preocupação dos estudantes, que compararam escolas de má qualidade com prisões. Além disso, os alunos de origem socioeconômica baixa estariam matriculados em escolas onde as condições infra estruturais seriam menos adequadas.

A qualidade da educação também apareceu sob a ótica da infraestrutura das escolas, que somente 0,6% dessas escolas têm infraestrutura adequada e congruente aos propósitos de uma educação de qualidade. A falta de infraestrutura adequada implica no não cumprimento da igualdade de acesso à todos, principalmente no que diz respeito ao acesso dos alunos com qualquer tipo de deficiência. Também foi constatado que falta acessibilidade e que a falta de infraestrutura física impacta diretamente na qualidade da educação. Os problemas das escolas no que diz respeito às estruturas físicas inadequadas e a ausências de bibliotecas, pouco espaço nas salas de aula para uma grande quantidade de alunos.

A infraestrutura também apareceu como um conceito polissêmico, assim como a qualidade da educação. A infraestrutura e sua importância para a qualidade da educação

são reconhecidas por documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nos planos nacionais da educação. A infraestrutura de escolas urbanas e rurais acabam sendo diferentes e tendo atenções diferentes do poder público, que frequentemente alega que o fechamento das escolas presentes no campo, principalmente as que possuem classes multisseriadas, seria algo necessário em prol da melhoria dos indicadores de qualidade educacional e de aprendizagem. Utilizam-se do discurso da qualidade da educação e do transporte escolar para eliminar as escolas presentes no campo.

Reprovação e abandono seriam empecilhos para a realização da qualidade da educação. A democratização da educação e altas taxas de retenção ainda se apresentam como entraves para gestores e professores. A falta de políticas públicas focalizadas nos anos finais do ensino fundamental são fatores estruturais e funcionais das escolas que dificultam a qualidade deste ensino.

Além disso, alguns trabalhos indicaram que as escolas estão melhorando, talvez por conta de investimentos realizados no âmbito da educação, já que de 2002 a 2015 o investimento por aluno cresceu 205%, assim como teve uma melhora na ampliação do acesso aos serviços públicos por parte da população.

Por conseguinte, diante desse panorama, delineiam-se desafios multifacetados que permeiam o sistema educacional brasileiro. Estes desafios abarcam não somente questões sociais e raciais, mas também intrincadas considerações de ordem econômica, cultural e estrutural. Seria necessário transcender as limitações impostas pelas avaliações padronizadas, englobando uma perspectiva que considere a formação integral dos indivíduos. A qualidade da educação não é apenas um preceito acadêmico, mas, sobretudo, um direito humano fundamental. Esta prerrogativa, por conseguinte, demanda políticas educacionais que não se restrinjam meramente a métricas acadêmicas, mas que, de maneira mais abrangente, promovam a proteção integral, a cidadania ativa e a justiça social.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. C. Gestão, avaliação e qualidade da educação: contradições e mediações entre políticas públicas e prática escolar no Distrito Federal. 2011. *Tese* (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flavia Pereira. Indicadores multidimensionais para avaliação da infraestrutura escolar: o ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, v.48 n.169 p.708-746 jul./set. 2018. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5455> >. Acesso em: 30/10/2022.

ALVES, T; SONOBE, A. K. Remuneração média como indicador da valorização docente no mercado de trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, v.48 n.168 p.446-476 abr./jun. 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4798>>. Acesso em: 01/11/22.

APPLE, M. W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

BASTOS, A; FERRÃO, M. E. Análise da retenção escolar através de modelos multinível: um estudo em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 270-289, out./dez. 2019. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6131>> . Acesso em: 02/11/2022.

BELO, F. F. *A lógica do mercado na educação pública municipal – a parceria público-privada em Catalão/Goiás*. 2014. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Diário Oficial da União, 05/10/1988.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em: 03/09/2022.

BRANDÃO, Z; CARVALHO, C. P. Qualidade do ensino, balanço de uma década de pesquisas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 445-458, abr.-jun., 2015. Disponível

em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/XRjfTnNfYfkVhdQdTMSHy5q/?lang=pt>>. Acesso em: 20/05/2022.

BRITO, E. P. P. E; SANTOS, A; MATOS, M. Pode um currículo aquilombar-se? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 429-443, abr./jun. 2020. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6924>>. Acesso em: 22/10/2022.

CALDATTO, M. E. Formação pedagógica para não licenciados: a implementação por uma universidade federal. *Cadernos de Pesquisa*., São Paulo, v. 49 n. 171 p. 60-84 jan./mar. 2019. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5331>>. Acesso em: 01/11/2022.

CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das políticas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148. p.22-43, jan./abr., 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/03.pdf>>. Acesso em: 16 de mar. 2021.

CHAUÍ, M. Neoliberalismo: a nova forma de totalitarismo. *A terra é redonda*. 2019 Disponível em: <<https://aterraeredonda.com.br/neoliberalismo-a-nova-forma-do-totalitaris-mo/>>. Acesso em: 12/12/21.

CRUZ, S. H. V; SCHRAMM, S. M. de O. Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 16-34, out./dez. 2019. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6035>>. Acesso em: 16/11/2022.

DANTAS, L. M. V; SILVEIRA, O. M. C; JUCÁ, V. J. dos S.; SANTOS, G. G. dos. Afiliação no sexto ano do ensino fundamental sob o olhar dos alunos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.51, e07322, 2021. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnibpcajpcgleclefindmkaj/<https://www.scielo.br/j/cp/a/R5S6LwDy fjYrfxgDPPvGGvB/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 04/11/2022.

DIAS, R. F. *A perspectiva da qualidade da educação presente nas ações do Conselho Municipal de Educação de Rio Verde-Go*. 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018.

DIOGO, A. M; MELO, B. P; FERREIRA, M. Exames e lógicas de fabricação de bons alunos nas classes médias. *Cadernos de Pesquisa*, v.48 n.169 p.748-775 jul./set. 2018. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5138>>. Acesso em: 29/10/2022.

DOURADO, L. F. (Coord.); OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília: INEP, 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 29, n. 78, Aug. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>. Acesso em: 21 de set. 2020.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P., SILVA, T. T. (orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular. 1ª edição. 2018.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: Um (re)Exame das Relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista*. São Paulo: Editora Cortez, 3ª Edição, 1989.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, v. 16, n. 46, jan. a abr. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>>. Acesso em: 15 de abr. 2021.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. (orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZAGA, N. M. 2013. 124f. Dissertação (Programa de PósGraduação em Educação). *QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: o que dizem os pesquisadores da área e os professores do ensino fundamental*. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2005.

HOBSBAWM, E. J. *A era das revoluções (1789-1848)*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2017.

INFANTINO, A. Definindo uma estrutura para 0 a 6 anos de idade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 36-50, out./dez. 2019. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6092>>. Acesso em 22/11/2022.

LASKI, Harold J. *O liberalismo europeu*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1973.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katályses*, Florianópolis, p. 37-45, abr. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>>. Acesso em: 28 de out. 2020.

LOSURDO, D. *Contra-história do liberalismo*. Aparecida – SP, Ideias & Letras, 2006.

MACHADO, M. R. C; VASCONCELOS, A. M. N; OLIVEIRA, A. S. de. As políticas de não repetência nos sistemas estaduais de ensino do Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1097-1121, out./dez. 2020. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7263>>. Acesso em: 02/11/2022.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>>. Acesso em: 22 de out. 2020.

MARTINS ET AL. Cenários de gestão de escolas municipais no Brasil: questionário contextual da prova Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v.48 n.1710 p.1038-1061 out./dez. 2018. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5511>>. Acesso em: 12/10/2022.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. 1. ed. Trad. Luciano Martorano. São Paulo: Martin Claret, 2017.

MELO, S. G. de; MORAIS, A. de. Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.49 n.172 p.10-34 abr./jun. 2019. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5305>>. Acesso em 12/10/2022.

MERQUIOR, J. G. *O liberalismo: antigo e moderno*. 2 ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2014.

MESQUITA, S. S. de A. Referenciais do “bom professor” de ensino médio: exercício de articulação teórica. *Cadernos de Pesquisa*, v.48 n.168 p.506-531 abr./jun. 2018. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4820>> . Acesso em: 01/11/2022.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, M. G. Crise na educação: A retórica conservadora. *Retratos da escola*. Brasília, v. 10, n. 19, p. 567-579, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/700>>. Acesso em: 13 de abr. 2021.

MIRANDA, M. G. Educação, pobreza e desigualdade social. In: *Desigualdade social e pobreza: múltiplas faces frente à educação* [Ebook] / (Org.). Karine Nunes de Moraes, Daniela da Costa Britto Pereira Lima, Amone Inácia Alves. – Goiânia: Cegraf UFG, 2020.

MORAES, R. *Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai*. São Paulo, SENAC, 2001.

MORO, A; VINHA, T. P; MORAIS, A. de. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.49 n.172 p.312-335, abr./jun. 2019. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6151>>. Acesso em: 11/11/2022.

NASCIMENTO, J. A. do; CURY, C. R. J. A qualidade da educação no horizonte da proteção integral infanto-adolescente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 679-697, jul./set. 2020. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6873>>. Acesso em: 14/10/2022.

NEVES, L. M. W. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. 2004, *Anais 27ª*. ANPED. (GT5). p. 1-14. Disponível em: <<https://anped.org.br/biblioteca/item/reformas-da-educacao-escolar-brasileira-e-formacao-de-um-intelectual-urbano-de-novo>>. Acesso em: 11 de mar. 2021.

NOGUEIRA, A. L; BORGES, M. C. A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na formação continuada de professores da Educação Básica. *Educação em Revista*, Marília, v.21, n. 02, p. 37-50. 2020. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9902>>. Acesso em: 05 de mar. 2021.

- NUNES, M. F. R; CORSINO, P. Leitura e escrita na educação infantil: contextos e práticas em diálogo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 100-126, out./dez. 2019. Disponível em: < <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6109>>. Acesso em: 15/10/2022.
- OLIVEIRA, I. C; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v.48 n.169 p.876-900 jul./set. 2018. Disponível em: < <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5341>>. Acesso em: 22/10/2022.
- PASSONE, E; ARAÚJO, K. H. Dispositivo de avaliação educacional do ceará: a (in)visibilidade dos estudantes deficientes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 136-159, jan./mar. 2020. Disponível em: < <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6824>>. Acesso em 02/11/2022.
- PATTO, M. H. de S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4ª Edição revista e aumentada. São Paulo: Intermeios, 2015.
- PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio 1988. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/1198>>. Acesso em: 18 de nov. 2020.
- PEREIRA, R. S. Avaliação de sistemas e política de competências e habilidades da OCDE. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 107-127, jan./abr. 2018.
- PEREIRA, M. D; AZEVEDO, N. R; BRITO, A. T. Qualidade na creche: um estudo de caso múltiplo em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, v.48 n.167 p.330-355 jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/VZVsB6n3rPwM3CWxxMGy7tz/?lang=pt>>. Acesso em: 01/11/2022.
- PEREIRA, C. M. M. da C; MOREIRA, G. E. BRASIL NO PISA 2003 E 2012: OS ESTUDANTES E A MATEMÁTICA. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 475-493, abr./jun. 2020. Disponível em:< <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6627>>. Acesso em: 15/10/2022.
- RIBEIRO, V. M.; BONAMINO, A; MARTINIC, S. Implementação de políticas educacionais e equidade: regulação e mediação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 698-717, jul./set. 2020. Disponível em: < <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6982>>. Acesso em: 07/11/2022.
- SAAD FILHO, A. Neoliberalismo: uma análise marxista. *Marx e o Marxismo*. v.3, n.4, p. 58-72, jan./jun. 2015. Disponível em:<<http://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/96>>. Acesso em: 05 de jan. 2022.
- SANTOS, C. E. M. dos; CAPELLINI, V. L. M. F. Inclusão escolar e infraestrutura física de escolas de ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.51, e07167, 2021. Disponível em: < <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7167>>. Acesso em: 18/11/2022.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, A. J.. *Diretrizes para a leitura, análise e interpretação de textos*. In: Metodologia do trabalho científico. 21. ed. São Paulo: Cortez: 2007.

SEVERINO, A. J. O público e o privado como categoria de análise em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei, JACOMELI, Mara R. M.; SILVA, Tânia M. T. da. *O público e o privado na história da educação brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados, UNISAL, 2005.

SILVA, A. M. da; SILVA, S. M. da; SILVA, A. M. da. Escolas resilientes: indicadores a partir de literatura e de projetos de escolas de fronteira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.51, e07167, 2021/São Paulo, v.52, e08438, 2022. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/8438>>. Acesso em: 21/10/2022.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005>. Acesso em: 04 de abr. 2021.

SILVEIRA, A. A. D; XIMENES, S. B; OLIVEIRA, V. E. de; CRUZ, S. H. V; BORTOLLOTTI, N. Efeitos da judicialização da educação infantil em diferentes contextos subnacionais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 718-737, jul./set. 2020. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/8621>>. Acesso em: 18/11/2022.

SILVEIRA, T. M. TAVARES, M. T. SOARES, M. T. S. Produção acadêmica nacional sobre qualidade no ensino fundamental: mapeamento da concepção e seus indicadores. *Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro/ Vol. 25, n.48/ p. 80-98/ Jan-Abr. 2015*. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/8450>>. Acesso em: 13/09/2022.

SOARES, J. I. *Qualidade da educação: sentidos discursivos e projetos de formação docente*. 2016. 149 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SOUZA, T.R. *(CON)FORMANDO PROFESSORES EFICAZES: a relação política entre o Brasil e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)*. Dissertação de Mestrado. UFF, 2009.

TARTUCE, G. L. B. P.; MORICONI, G. M; DAVIS, C. L. F.; NUNES, Marina M. R. Desafios do ensino médio no Brasil: iniciativas das secretarias de educação. *Cadernos De Pesquisa*, v.48 n.168 p.478-504 abr./jun. 2018 . Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4896>>. Acesso em: 20/11/2022.

STEVENSON, N. A educação e a alteridade da democracia. *Cadernos de Pesquisa*, v.48 n.167 p.150-171 jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4668>>. Acesso em: 10/10/2022.

TRIPODI, Z; F; SOUSA, S. Z. Do governo à governança: permeabilidade do estado a lógicas privatizantes na educação. *Cadernos de Pesquisa*, v.48 n.167 p.228-253 jan./mar. 2018. Disponível em: < <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4800>>. Acesso em: 11/10/2022.

VÁRNAGY, T. O pensamento político de John Locke e o surgimento do liberalismo. In: BARON, A. A. *A Filosofia política moderna*. De Hobbes a Marx. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/ São Paulo, USP, Universidade de São Paulo. 2006.

VAZ, D. V. Background familiar, retornos da educação e desigualdade racial no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 845-864, jul./set. 2020

APÊNDICE 1 – PLANILHA DE ANÁLISE E DOCUMENTAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA

Pesquisa: Qualidade da Educação na revista *Cadernos de Pesquisa* (2018-2022): Um estudo bibliográfico

Orientadora: Profa. Gina Glaydes Guimarães de Faria

Mestranda: **Ana Luisa Rocha Castro**

Planilha de análise e documentação

1. Identificação do artigo

2. Resumo

Palavras-chave:

3. Tema principal

4. Objetivo do artigo

- () Está explicitado
- () Não está explicitado mas pode ser identificado
- () Não pode ser identificado
- () Outra resposta

5. Autores mais citados

6. Referencial teórico

- Está explicitada
- Não está explicitada mas pode ser identificada
- Não pode ser identificada
- Outra resposta

7. Tipo de pesquisa

- Está explicitada
- Não está explicitada mas pode ser identificada
- Não pode ser identificada
- Outra resposta

9. Dependência administrativa: escola pública ou privada.

- Está explicitada
- Não está explicitada mas pode ser identificada
- Não pode ser identificada
- Outra resposta

10. Referência ao fracasso escolar

- Está explicitada
- Não está explicitada mas pode ser identificada
- Não pode ser identificada
- Outra resposta

11. Referência à questão étnico-racial e de gênero

- Está explicitada
- Não está explicitada mas pode ser identificada
- Não pode ser identificada
- Outra resposta

12. O que o artigo menciona acerca da qualidade da educação? (o que é; origem; objetivos; como é utilizado; o que avalia; a quem se destina)**13. Qual é o tipo de qualidade da educação que orienta o artigo? (**

- Está claramente explicitada
- Não está claramente explicitada mas pode ser identificada
- Não pode ser identificada
- Outra resposta

14. O artigo menciona índices/variáveis/parâmetros de qualidade?

- Está claramente explicitada
- Não está claramente explicitada mas pode ser identificada
- Não pode ser identificada

() Outra resposta

14. Menciona o neoliberalismo? Se sim, qual o posicionamento?

- () Está claramente explicitada
 () Não está claramente explicitada mas pode ser identificada
 () Não pode ser identificada
 () Outra resposta

15. Outra questão relevante

APÊNDICE 2 – Artigos selecionados do Cadernos de Pesquisa que mencionam o termo qualidade da educação (2008-2022)

Quadro 1 - Artigos selecionados do periódico Cadernos de Pesquisa que mencionam a qualidade da educação, publicados do ano de 2018 à 2022.

| | |
|---|---|
| 1 | ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flavia Pereira. Indicadores multidimensionais para avaliação da infraestrutura escolar: o ensino fundamental. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , v.48 n.169 p.708-746 jul./set. 2018. |
| 2 | ALVES, Thiago; SONOBE, Aline Kazuko. Remuneração média como indicador da valorização docente no mercado de trabalho. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , v.48 n.168 p.446-476 abr./jun. 2018. |
| 3 | BASTOS, Amélia; FERRÃO, Maria Eugénia. Análise da retenção escolar através de modelos multinível: um estudo em portugal. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, v. 49, n. 174, p. 270-289, out./dez. 2019. |
| 4 | BRITO, Eliana Povoas Pereira Estrela; SANTOS, Amilton; MATOS, Michelle. Pode um currículo aquilombar-se? <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, v. 50, n. 176, p. 429-443, abr./jun. 2018. |
| 5 | CRUZ, Sílvia Helena Vieira; SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil. <i>Cadernos de Pesquisa</i> ., Oct 2019, vol.49, no.174, p.16-35. ISSN 0100-1574 |
| 6 | DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SILVEIRA, Olivia Maria Costa; JUCÁ, Vlândia Jamile dos Santos; SANTOS, Georgina Gonçalves dos. Afiliação no sexto ano do ensino fundamental sob o olhar dos alunos. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, v.51, e07322, 2021. |
| 7 | DIOGO, Ana Matias; MELO, Benedita Portugal e; FERREIRA, Manuela. Exames e lógicas de fabricação de bons alunos nas classes médias. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , v.48 n.169 p.748-775 jul./set. 2018. |
| 8 | INFANTINO, Agnese. Definindo uma estrutura para 0 a 6 anos de idade. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, v. 49, n. 174, p. 36-50, out./dez. 2019 |

| | |
|----|--|
| 9 | GUERRES-ZUCCO, Dirce. ZANELLA, Andreia; COUTINHO, Angela Scalabrin Instrumentos de avaliação e parâmetros de qualidade para a educação infantil. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , 2022, vol.52. ISSN 0100-1574. |
| 10 | MARTINS ET AL. Cenários de gestão de escolas municipais no Brasil: questionário contextual da prova Brasil. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , v.48 n.1710 p.1038-1061 out./dez. 2018 |
| 11 | MELO, Simone Gomes de; MORAIS, Alessandra de. Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, v.49 n.172 p.10-34 abr./jun. 2019. |
| 12 | MESQUITA, Silvana Soares de Araujo. Referenciais do “bom professor” de ensino médio: exercício de articulação teórica. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , v.48 n.168 p.506-531 abr./jun. 2018. |
| 13 | NASCIMENTO, José Almir. CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação no horizonte da proteção integral infanto-adolescente. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , Jul 2020, vol.50, no.177, p.679-697. ISSN 0100-1574. |
| 14 | NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. Leitura e escrita na educação infantil: contextos e práticas em diálogo. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, v. 49, n. 174, p. 100-126, out./dez. 2019 |
| 15 | OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , v.48 n.169 p.876-900 jul./set. 2018. |
| 16 | PEREIRA, Mônica Dias; AZEVEDO, Nair Rios; BRITO, Ana Teresa. Qualidade na creche: um estudo de caso múltiplo em Portugal. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , v.48 n.167 p.330-355 jan./mar. 2018. |
| 17 | SANTOS, Camila Elidia Messias dos; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Inclusão escolar e infraestrutura física de escolas de ensino fundamental. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, v.51, e07167, 2021. |
| 18 | SILVA, Ana Milheiro da; SILVA, Sofia Marques da. Escolas resilientes: indicadores a partir de literatura e de projetos de escolas de fronteira. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , 2022, vol.52. ISSN 0100-1574. |
| 19 | SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone; XIMENES, Salomão Barros; OLIVEIRA, Vanessa Elias de; CRUZ, Silvia Helena Vieira; BORTOLLOTTI, Nadja. Efeitos da judicialização da educação infantil em diferentes contextos subnacionais. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, v. 50, n. 177, p. 718-737, jul./set. 2020. |

Fonte: elaborado pela autora.