

Julian Silveira Diogo de
Ávila Fontoura
Julia Melo da Silva

Organizadores

**A QUALIDADE
SOCIAL DA EDUCAÇÃO:
DIÁLOGOS,
CONTEXTOS E
PERSPECTIVAS**

pragnatha

Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura
Julia Melo da Silva
Organizadores

A Qualidade Social da Educação: Diálogos, Contextos e Perspectivas

São Paulo
Pragmatha
2025

Pragmatha Editora
www.pragmatha.com.br

Edição: Sandra Veroneze
Identidade Visual: Pragmatha
Diagramação: Nieli Blota
Copyright: Do Autor

Todos os direitos reservados.

Proibida a reprodução total ou parcial
sem a expressa autorização.

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Q1 A qualidade social da educação: diálogos, contextos e perspectivas
/ Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura, Julia Melo da Silva (orgs.). --
São Paulo: Pragmatha, 2025.

210 p. : il. ; 14 x 21 cm.

Inclui referências bibliográficas.

ISBN 978-85-8434-265-5

1.Educação – Aspectos sociais – Brasil. 2.Educação e Estado – Brasil.
3.Sociologia educacional. 4.Ensino superior – Finalidades e objetivos –
Brasil. 5.Professores – Formação. 6.Qualidade social. I.Fontoura, Julian
Silveira Diogo de Ávila. II.Silva, Julia Melo da.

CDU 37.035(81)

37.035:658.56(81)

CDD 370.1150981

371.2070981

Catalogação na publicação:
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

SUMÁRIO

07 | Entre linhas e ideias

FUNDAMENTOS E ENTENDIMENTOS DA QUALIDADE SOCIAL

17 | Qualidade social da educação superior

Renata Ramos da Silva Carvalho

Raquel Aparecida Cupertino

32 | A qualidade social na perspectiva da educação superior: alguns fundamentos para a compreensão

Julia Melo da Silva

Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura

DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA QUALIDADE SOCIAL

57 | Qualidade da formação de professores e suas evidências

Valdinei Costa Souza

70 | A crítica ao discurso do conservadorismo na política curricular (2016-2022)

Rosângela Tenório de Carvalho

Amanda Barbosa da Silva

Lyzandra Regina do Rego Souza

84 | O ensino de sociologia no ensino médio: que sociologia?

Lucas Ivam Bichinho Tischler
Jefferson Marçal da Rocha

107 | Atendimento educacional especializado: narrativas acerca das salas de recursos multifuncionais de diferentes redes de ensino de Porto Alegre/RS

Daniele Noal Gai

DIMENSÃO POLÍTICA DA QUALIDADE SOCIAL

117 | Formação de professores: a subjetividade capitalista transvestida de qualidade

Maria da Conceição Calmon Arruda
Lucilia Augusta Lino

136 | Investimento educacional: repercussões na implementação de políticas públicas de formação e valorização docente

Brenda Maria Vieira Gonçalves
Francisco José de Lima

155 | Qualidade da educação em disputa: tensões entre o socialmente referenciado e a lógica de mercado

Maria Aparecida Rodrigues da Fonseca
Daniela da Costa Britto pereira Lima

DIMENSÃO AVALIATIVA DA QUALIDADE SOCIAL

170 | A dualidade entre a avaliação externa e a qualidade social: entre parâmetros e significados

Mayara Duarte Pelegrini
Maria Simone Ferraz Pereira

187 | Para uma avaliação da qualidade das escolas socialmente pertinente: a coerência ético-epistemológica como condição inegociável

Mara Regina Lemes De Sordi

Sandra Cristina Tomaz

Rosângela de Souza Bittencourt Lara

Rodrigo Capparelli Fonseca

Thaís Carvalho Zanchetta Penteado

ENTRE LINHAS E IDEIAS...

A qualidade da educação é um tema central nas discussões sobre políticas educacionais e desenvolvimento social, sendo frequentemente associada a indicadores como desempenho acadêmico, infraestrutura, formação docente e acesso equitativo ao ensino. No entanto, compreender a qualidade da educação vai além de parâmetros meramente quantitativos, exigindo uma análise crítica sobre os processos pedagógicos, a inclusão social e o impacto da educação na formação cidadã e na redução das desigualdades. Esse movimento nos exige a compreensão da qualidade educacional para além de um conjunto de insumos e resultados, mas como um fenômeno complexo e dinâmico, influenciado por fatores políticos, sociais e culturais.

No contexto de um país marcado por profundas desigualdades sociais, como o Brasil, pensar a qualidade da educação exclusivamente a partir de indicadores de desempenho acadêmico ou infraestrutura escolar é insuficiente. A realidade educacional não pode ser dissociada das condições socioeconômicas da população, pois fatores como renda familiar, acesso a recursos básicos, segurança alimentar, moradia digna e acesso à cultura impactam diretamente as oportunidades de aprendizagem e o sucesso escolar. Assim, a qualidade educacional precisa ser compreendida de maneira ampliada, considerando não apenas os aspectos internos do sistema de ensino, mas também os desafios externos que influenciam o percurso formativo dos estudantes. Garantir uma educação de qualidade implica, portanto,

enfrentar essas desigualdades estruturais por meio de políticas públicas que promovam justiça social, inclusão efetiva e oportunidades reais de acesso, permanência e sucesso na educação.

Nesse sentido, o conceito de qualidade social da educação amplia essa perspectiva ao vinculá-la às finalidades coletivas e ao compromisso com a transformação social. A qualidade social não se restringe à eficiência do sistema educacional em garantir aprendizagens formais, mas incorpora a participação democrática, a equidade e a relevância do conhecimento para a construção de uma sociedade mais justa. Assim, avaliar a educação a partir dessa ótica implica considerar as condições estruturais das instituições, a diversidade dos sujeitos que dela participam e o potencial emancipatório do ensino, reforçando a necessidade de políticas públicas que assegurem não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso dos estudantes em um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) pelo apoio financeiro essencial para a concretização desta obra. Seu incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento acadêmico foi fundamental para a realização deste trabalho, fortalecendo a produção científica e seu impacto na sociedade. Reunindo autores de diversas regiões do Brasil, este trabalho é fruto de um esforço coletivo que reflete a pluralidade de perspectivas e contextos educacionais do país junto ao campo de estudos da qualidade social da educação em suas interlocuções.

A obra *A Qualidade Social da Educação: Diálogos, Contextos e Perspectivas* apresenta uma discussão abrangente sobre o conceito de qualidade social da educação, explorando suas múltiplas dimensões e desafios no cenário contem-

porâneo. A obra parte do pressuposto de que a qualidade educacional não pode ser reduzida a indicadores quantitativos ou avaliações padronizadas, mas deve ser compreendida a partir de uma perspectiva crítica, que considere fatores políticos, sociais, pedagógicos e institucionais. Para isso, foram convidados para esta composição pesquisadores do campo da Educação, cujas contribuições oferecem uma visão ampla e aprofundada sobre o tema. A estrutura da obra se apresenta a partir de 11 (onze) capítulos, distribuídos em 4 (quatro) eixos temáticos, que aprofundam as discussões sobre a qualidade social da educação a partir de diferentes abordagens.

Diante dos temas presentes nesta obra, ao se pensar sobre o Eixo I, Fundamentos e Entendimentos da Qualidade Social, há 2 (dois) capítulos que buscam apresentar alguns elementos que auxiliam na compreensão da qualidade social da educação, com foco no Ensino Superior, aqui são exploradas diferentes perspectivas da qualidade social a partir de fundamentos sócio-históricos alinhados ao pensamento pedagógico brasileiro.

O capítulo “Qualidade Social da Educação Superior” apresenta uma reflexão crítica sobre a qualidade social da Educação Superior, discutindo a regulamentação desse nível de ensino na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) de 1996. As autoras analisam como a qualidade educacional é influenciada pelas políticas públicas, desafios institucionais e pela dificuldade de estabelecer indicadores coerentes para sua avaliação, na construção do conceito de qualidade social da Educação Superior.

Explorando a qualidade educacional como um conceito multidimensional, e enfatizando sua conexão com a equida-

de, inclusão e impacto social, o capítulo “A qualidade social na perspectiva da Educação Superior: alguns fundamentos para a compreensão” discute abordagens críticas da Educação Superior e seu papel na formação cidadã, apoiando-se na pedagogia freireana. Também questiona a influência das políticas neoliberais na definição da qualidade da educação e na necessidade de um modelo que priorize a justiça social.

O Eixo II, "Dimensão Pedagógica da Qualidade Social", é composto por 4 (quatro) capítulos que se apresentam a partir do olhar da formação docente e das práticas pedagógicas à luz dos processos de emancipação humana. Os capítulos discutem diferentes concepções de qualidade na formação, explorando tanto os princípios formativos quanto os impactos dessa formação no exercício profissional e na sociedade.

O capítulo “Qualidade da Formação de Professores e suas Evidências” investiga criticamente as diversas abordagens que definem a qualidade da formação docente, analisando a tensão entre perspectivas que priorizam os princípios e processos formativos e aqueles que focam nos resultados mensuráveis da formação de professores. A partir de uma abordagem dialética, o texto propõe um olhar docente complementar sobre essas concepções, indicando que a qualidade da formação não deve ser vista de maneira polarizada, mas sim como um aspecto complexo que equilibra expectativas teóricas e realidades práticas.

A análise do avanço do conservadorismo nas políticas curriculares brasileiras se apresenta no capítulo “A Crítica ao Discurso do Conservadorismo na Política Curricular (2016-2022)”, que se debruça sobre a forma como discursos políticos e reformas educacionais buscaram reforçar uma visão “tradicional” da educação, restringindo espaços de debate e silenciando abordagens progressistas. O trabalho en-

fatiza o impacto dessas políticas sobre a formação docente e o ensino de ciências humanas, refletindo sobre os desafios para a construção de um currículo democrático e plural. Ao desvelar as estratégias discursivas do conservadorismo, o capítulo propõe caminhos para resistir a essas imposições e reafirmar a educação como espaço de transformação social.

Em “O Ensino de Sociologia no Ensino Médio: Que Sociologia?”, encontramos uma reflexão sobre a prática docente no ensino de sociologia no Ensino Médio, fundamentada na experiência de estágio, a partir das perspectivas teóricas e metodológicas que têm sido priorizadas nas escolas. Ainda está presente a discussão de como o ensino de Sociologia tem sido afetado por políticas educacionais que desvalorizam a formação crítica dos estudantes, reduzindo o papel da disciplina a um ensino instrumentalizado e desvinculado das realidades sociais, especialmente diante dos desafios sociopolíticos contemporâneos, como o avanço do conservadorismo e as desigualdades estruturais.

O debate sobre a educação inclusiva está presente no capítulo “Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)” de diferentes redes de ensino em Porto Alegre/RS, destacando desafios e avanços na inclusão escolar de estudantes com deficiência. A partir de narrativas e experiências concretas, discute-se a estrutura das salas de recursos, a formação dos profissionais, o impacto das políticas públicas e as dificuldades na articulação com o ensino regular. O texto problematiza a efetivação do direito, ressaltando a importância de um modelo que promova equidade, acessibilidade e práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade.

O Eixo III da obra, "Dimensão Política da Qualidade Social", refere-se ao aspecto político da qualidade, explora

o papel das políticas públicas e do Estado na estruturação dos projetos políticos voltados à educação. O terceiro eixo é composto por 3 (três) capítulos que apresentam o modelo de gestão neoliberal do Estado brasileiro enquanto uma problemática. Os trabalhos discutem os desafios impostos pela implementação de um modelo de governança que substitui uma agenda social pela racionalidade neoliberal e explora como as políticas educacionais têm sido utilizadas para alinhar a educação aos propósitos capitalistas.

O capítulo “Formação de Professores: A Subjetividade Capitalista Transvestida de Qualidade” nos convida a refletir sobre os desafios postos à formação dos professores, acirrados pelas transformações políticas oriundas do modelo de gestão neoliberal adotado pelo Estado brasileiro, principalmente desde 2016, com o impeachment arbitrário de Dilma Rousseff. Nesse cenário, a educação é norteadada pela naturalização das desigualdades sociais, enquanto a formação dos docentes é impactada por projetos educacionais acrílicos e com os processos de simplificação, os quais contribuem para a disseminação da subjetividade capitalista entre professores e estudantes, formatada conforme as exigências do mercado.

“Investimento Educacional: Repercussões na Implementação de Políticas Públicas de Formação e Valorização Docente” analisa a relação entre financiamento educacional e a implementação de políticas públicas emergentes à valorização docente e à melhoria da qualidade da educação no Brasil, destacando os desafios impostos por políticas neoliberais que reduzem o papel do Estado na educação e evidenciam a contradição presente entre o fomento a iniciativas de programas educacionais e a insuficiência de recursos, que limitam sua abrangência e impacto.

As transformações do conceito de qualidade educacional ao longo do tempo são analisadas no capítulo intitulado “Qualidade da Educação em Disputa: Tensões Entre o Socialmente Referenciado e a Lógica de Mercado”. Por meio de uma análise histórica da evolução das concepções de qualidade educacional, a obra evidencia que esse embate tem oscilado entre duas visões distintas: de um lado, a busca por uma formação humana integradora e democrática, voltada ao social; de outro, a influência dos interesses do mercado, caracterizados pela exigência de produtividade. Além disso, demonstra como essas tensões se concretizam nas políticas públicas atuais, refletindo os conflitos de classe que permeiam a estrutura social.

O Eixo IV, "Dimensão Avaliativa da Qualidade Social", discute os mecanismos e os processos de avaliação que influenciam a educação no contexto emergente brasileiro, é constituído por 2 (dois) capítulos que discutem o modelo de governança neoliberal promovido pelo Estado e que tem refletido, principalmente, nas avaliações educacionais que imbricaram-se a lógica de mercado. Essa dinâmica impulsiona uma narrativa abstrata de qualidade que intensifica a avaliação como mecanismo de exclusão e de fortalecimento dos objetivos do mercado.

O capítulo “A Dualidade entre a Avaliação Externa e a Qualidade Social: Entre Parâmetros e Significados” expõe a crescente influência neoliberal nas políticas estatais, fazendo com que as políticas de avaliação externa reproduzam uma lógica meritocrática, ignorando as desigualdades e os diferentes contextos sociais presentes no Brasil. Dessa forma, defende-se um processo avaliativo que deve ser construído a partir do respeito à diversidade e do diálogo com as comunidades escolares.

Por fim, a obra “Para Uma Avaliação da Qualidade das Escolas Socialmente Pertinente: A Coerência Ético-Epistemológica como Condição Inegociável” apresenta uma objeção ao progressivo processo de incorporação de uma racionalidade mercadológica e imediatista no discurso das políticas educacionais, no qual a avaliação ocupa o cerne do debate. Este trabalho adota uma postura crítica frente a uma nova matriz formativa limitada e limitante, aos testes padronizados e à qualidade artificial que implementam um mecanismo de poder no interior das instituições escolares, distanciando os sujeitos do processo educacional da qualidade social e da formação humana integral.


Ao longo dos capítulos, a obra se destaca por sua perspectiva crítica e multidimensional, abordando a qualidade educacional como um fenômeno dinâmico e em constante disputa. Além disso, a obra ressalta a necessidade de se repensar a educação a partir de uma concepção que promova equidade, inclusão e compromisso social, especialmente diante dos desafios impostos pelo contexto político e econômico atual. Esse movimento se insere em uma mobilização coletiva em defesa de uma educação de qualidade socialmente responsável, entendida como um projeto formativo que transcende a mera transmissão de conteúdos técnicos e busca promover uma formação integral.

Nesse sentido, a obra enfatiza a importância de conceber a qualidade da educação como um conceito em disputa, permeado por diferentes interesses e perspectivas. Uma noção de qualidade não pode ser reduzida a indicadores quantitativos ou a análises de desempenho isoladas, mas deve ser comprovada à luz de suas implicações sociais e políticas. Assim, ao problematizar modelos hegemônicos de avaliação e gestão da educação, a obra convida à reflexão sobre alternativas que priorizem o compromisso com a jus-

tiça social e a construção de um sistema educacional mais inclusivo e emancipador.

Essa concepção de qualidade está intrinsecamente ligada à produção de conhecimento relevante, que dialogue com as demandas sociais, culturais e políticas. Dessa forma, a educação deve estar comprometida não apenas com a formação técnica e científica, mas também com o desenvolvimento de uma cidadania ativa e a valorização das diversidades. Ao considerar a interdependência entre os processos educativos e a realidade social, essa abordagem busca fortalecer a responsabilidade das instituições de ensino na promoção de transformações estruturais que beneficiem a coletividade, contribuindo para um projeto de sociedade mais equitativo, democrático e solidário.

Os Organizadores
Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura
Julia Melo da Silva



EIXO I

FUNDAMENTOS E
ENTENDIMENTOS
DA QUALIDADE SOCIAL

QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Renata Ramos da Silva Carvalho¹

Raquel Aparecida Cupertino²

Introdução

A proposta deste texto é apontar reflexões sobre o conceito da qualidade social da educação superior, perpassando pela regulamentação desse nível de ensino na legislação brasileira. A educação superior assume um compromisso social de proporcionar práticas acadêmicas que estimulem o pensamento crítico e reflexivo. A qualidade da educação está inserida em um contexto complexo, abrangente, multidimensional e desafiador. Este texto busca problematizar e apreender conceitos e apontar questões e parâmetros que influenciam a qualidade da educação, suas práticas e políticas educacionais direcionadas a ela, especialmente diante das dificuldades de se propor indicadores educacionais coerentes para sua demonstração.

Diante da amplitude e da complexidade inerentes ao tema qualidade social da educação superior, este texto não tem a pretensão de esgotar sua discussão, mas de levantar aspectos que permitam uma reflexão crítica. Dourado, Oliveira e Santos (2007) expressam que o conceito de qualida-

¹ Doutora em Educação (UFG), Universidade Estadual de Goiás. Inhumas (GO). renata.ramos@ueg.br

² Mestranda em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE (UEG), Universidade Estadual de Goiás. Inhumas (GO). raquel.cupertino@ifg.edu.br

de da educação altera-se no tempo e no espaço e, por isso, requer considerações e análises que configurem o tempo histórico e as transformações de uma dada sociedade.

Este texto foi configurado em duas seções. A primeira delas apresenta a regulamentação da educação superior em duas legislações importantes: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. A segunda seção apresenta uma discussão sobre a qualidade social da educação superior, mediante o apontamento de elementos considerados importantes para a reflexão das práticas acadêmicas, e para a compreensão de parâmetros e políticas educacionais nessa direção. Nas considerações finais, são apresentadas ponderações sobre a importância de um olhar crítico diante de um tema que envolve tantas nuances como a qualidade social da educação superior. Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico, realizado por meio da análise bibliográfica sobre a temática.

A educação superior na Constituição Federal de 1988 e na LDB/1996

A legislação brasileira regulamenta a educação em todos os seus níveis de ensino, dentre os quais a educação superior. A Constituição Federal de 1988, por meio dos artigos 205 a 214, reconhece a educação como um direito social de todos e como um dever do Estado e da família.

Marco histórico fundamental para a educação nacional, a CF/1988 traz a definição de princípios e finalidades que dão sustentação para o desenvolvimento educacional do país. O artigo 206 da Carta Magna preceitua os seguintes princípios norteadores do ensino: igualdade de condições para acesso e permanência na escola; liberdade de apren-

der, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação mediante a garantia dos planos de carreira; gestão democrática do ensino público; garantia de um padrão de qualidade; piso salarial nacional para os profissionais da educação pública; garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

A organização da educação brasileira, em seus sistemas de ensino, assenta-se em um regime de colaboração que envolve todos os entes federados: União, Estados, Municípios e Distrito Federal. No que tange à atribuição de competências, o artigo 211 da CF/1988 dispõe que a União fica responsável por exercer uma função redistributiva e supletiva, que viabiliza assistência técnica e financeira aos demais entes federados. Enquanto isso, os municípios responsabilizam-se prioritariamente pelo ensino fundamental e pela educação infantil e os estados e o Distrito Federal atuam no ensino fundamental e médio. A todos os entes federados cabe a responsabilidade de proporcionar acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação, conforme artigo 23 da CF/1988.

Segundo Carvalho (2018), há uma importante omissão na CF/1988 em relação à não definição do ente federado competente para a oferta de educação superior pública. Para Ranieri (2000), a previsão de atuação supletiva e redistributiva da União em todos os níveis de ensino torna evidente a competência da União para ofertar a educação superior, de forma residual e supletiva. Tradicionalmente, no Brasil, o Governo Federal esteve à frente da oferta da educação superior pública, não havendo estímulos para que esse nível de ensino fosse ofertado por Estados e Municípios.

A educação superior está presente em quatro artigos da CF/1988, segundo Ranieri (2000). O artigo 207 estabelece que as universidades possuem autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, sendo indissociáveis o ensino, a pesquisa e a extensão. No artigo 208, inciso V, é manifesto o dever do Estado com a educação mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

As atividades de pesquisa, extensão e fomento à inovação, realizadas por universidades e instituições de educação profissional e tecnológica, poderão receber apoio financeiro do Poder Público, conforme dispõe o artigo 213, § 2º da CF/1988. Finalmente, o artigo 218 preceitua que cabe ao Estado a promoção e o incentivo ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação. Isso torna viável a oferta de bolsas e auxílios para programas de pós-graduação das Instituições de Educação Superior (IES), bem como os recursos públicos disponíveis para entidades de apoio à pesquisa, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) e outras. No que diz respeito à pesquisa científica, esta deve receber do Estado tratamento prioritário, tendo em vista o bem público e o progresso da ciência, da tecnologia e da inovação.

Ranieri (2000) compreende que, exceto o artigo 207, os demais artigos constitucionais supracitados tratam de forma rasa o dever do Estado quanto ao acesso, à oferta e ao funcionamento do ensino superior no país. Ainda assim, a autora pontua que a educação superior apresenta uma natureza pública diante da sua proposta de disseminação do conhecimento superior, da formação de pessoal habilitado para o desempenho de funções complexas, da contribuição

em termos de conhecimento para a produtividade e a competitividade do país, dentre outros fatores.

Ademais, o artigo 206, inciso I da CF/1988 preceitua a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola como um princípio norteador da educação nacional. Nesta perspectiva, compreende-se que tal princípio deveria nortear todos os níveis de ensino, inclusive a educação superior. Dessa forma, deveria ser um balizador para a democratização do acesso à educação superior, ainda restrito a uma pequena parcela da população e limitado pela capacidade e pelo mérito intelectual, aferidos por critérios legais de seleção (Carvalho, 2018).

No que tange à competência para legislar sobre a educação nacional, a CF/1988 assegura a competência privativa à União para a edição de diretrizes e bases da educação, em seu artigo 22, inciso XXIV. Aos demais entes federados cabe uma atuação legislativa restrita mediante o estabelecimento de normas complementares para os seus sistemas de ensino, conforme Ranieri (2000). Nesse sentido, o artigo 24 da CF/1988 estabelece a competência concorrente de todos os entes federados para legislar sobre educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação.

Diante desse cenário, coube à legislação infraconstitucional a tarefa de reafirmar e esclarecer os princípios direcionados à educação nacional. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aprovada em 1996, reafirma o disposto na CF/1988 quanto ao dever do Estado diante da oferta da educação pública, limitando a sua garantia à educação básica (Carvalho, 2018).

Quanto à educação superior, a LDB dispõe, no artigo 4º inciso V, que o acesso a este nível de ensino se dá confor-

me a capacidade individual. Este instrumento legal atribui à União a competência de regulamentar o funcionamento dos cursos de graduação e pós-graduação, bem como os processos de autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação das IES. Ademais, integram o sistema federal de educação superior as instituições federais e as instituições privadas de educação superior e os órgãos federais de educação superior. Carvalho (2018) destaca que as IES estaduais e municipais não integram o sistema federal de educação superior do país.

No que se refere ao regime de competências, embora haja atribuição específica aos estados para a oferta da educação básica, a LDB/1996 garante autonomia a estes entes federados para a oferta da educação superior pública. Concomitantemente, reitera a responsabilização dos estados pelo financiamento e pelos processos de autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação das IES. Em relação aos Municípios, a LDB/1996 dispõe, em seu artigo 11, que a competência deste ente federado está direcionada à oferta da educação infantil e ensino fundamental. Os Municípios podem atuar em outros níveis de ensino, desde que tenham atendido integralmente as necessidades dos níveis de ensino definidos como de sua competência, com a disponibilização de recursos superiores aos percentuais mínimos definidos na CF/1988, para manutenção e desenvolvimento do ensino.

A LDB/1996 trata especificamente da educação superior no título IV. As finalidades da oferta desse nível de ensino são definidas no artigo 43, dentre as quais destaca-se o estímulo ao desenvolvimento do pensamento reflexivo, a formação para diversas áreas do conhecimento e para a participação no desenvolvimento da sociedade, o incentivo à pesquisa, à extensão e ao desenvolvimento da ciência, den-

tre outros. O artigo 45 da LDB/1996 estabelece que a educação superior pode ser ofertada em IES públicas ou privadas, as quais podem ministrar cursos sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão.

O financiamento da educação superior pública é tratado pela LDB/1996, especificamente, a cada ente federado. O artigo 11 da presente lei estabelece que os Municípios podem financiar o ensino superior com recursos percentualmente superiores ao mínimo vinculado pela CF/1988. O artigo 10, por sua vez, assegura que cabe aos Estados “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino”. Finalmente, o artigo 55 atribui à União a responsabilidade de assegurar recursos anuais e suficientes para a manutenção e desenvolvimento das IES por ela mantidas. Carvalho (2018) pontua que a LDB/1996 não assegurou que o fundo público dos Estados destinasse, obrigatoriamente, recursos de seus orçamentos para o financiamento das Universidades Estaduais e, tampouco apontou condições para esse financiamento.

Importa considerar que os recursos destinados à educação pelas estados, Distrito Federal e Municípios podem ultrapassar o mínimo estabelecido constitucionalmente, desde que haja previsão nas respectivas Constituições e leis orgânicas. Ademais, é importante destacar que o artigo 75 da LDB/1996 preceitua que a União e os Estados têm uma ação supletiva e redistributiva, a fim de garantir o acesso e o padrão mínimo de qualidade de ensino. No que diz respeito à qualidade da educação superior e das práticas acadêmicas, a compreensão de um tema complexo e multifatorial mostra-se ainda mais desafiadora.

Qualidade social na Educação Superior

A qualidade na educação é um tema que perpassa dinâmicas e dimensões complexas dentro do campo da educação. Os desafios enfrentados pela ampliação do acesso e da cobertura educacional conduzem ao surgimento de novas demandas relacionadas à necessidade de assegurar um ensino de qualidade. A educação desempenha um papel particular de articulação entre as diversas dimensões e espaços da vida social. Ainda, a educação constitui-se como um campo essencialmente tocado pelas dinâmicas pedagógicas, econômicas, sociais, culturais e políticas de uma sociedade (Dourado, Oliveira e Santos, 2007).

A partir da compreensão da educação como um espaço de múltiplos agentes e dinâmicas formativas, as IES estão inseridas em um ambiente institucional de produção e disseminação de saber e tem uma função social importante. Pensar a qualidade dentro do campo da educação invoca compreender que o conceito de qualidade está intimamente vinculado às demandas e exigências sociais. As políticas educacionais e as dinâmicas sociais apresentam grande potencialidade de gerar impactos no conceito de qualidade (Dourado e Oliveira, 2009; Morosini et al, 2016).

A reflexão sobre a qualidade da educação superior passa pelo compromisso da universidade com a sociedade, pela comunicação entre os espaços pedagógicos de ensino e aprendizagem com outros ambientes e contextos. Morosini et al (2016) acreditam que pensar a qualidade da educação superior está relacionado ao cumprimento do papel das práticas acadêmicas, quanto ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo e do poder de criação cultural.

A natureza da educação superior envolve sua indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Esta com-

preensão está ligada a pontos importantes a serem considerados nas dinâmicas das IES, como visão epistemológica e as capacidades acadêmicas; visão institucional e de distribuição do conhecimento; visão metodológica que alcança a produção do conhecimento e visão política que alcança os impactos sociais da educação superior. Todos estes pontos geram impactos na qualidade da educação superior (Morosini et al, 2016).

Um fator importante a ser considerado corresponde ao direcionamento de políticas de fomento e avaliação que forneçam sustentação a estes processos. É também essencial o reconhecimento de condições subjetivas, reflexos da multiplicidade e da complexidade de fatores que envolvem o tema da qualidade da educação superior (Morosini et al, 2016).

Para além dos aspectos apontados acima, a definição de padrões de qualidade está sujeita às lógicas políticas e econômicas. Nesse sentido, destaca-se o contexto atual de disputas que envolve a educação. Por um lado, há a força de ser constitucionalmente definida como um direito social e, por outro, a educação é tratada como um instrumento mercadológico, a serviço do capital. A educação brasileira, complexa e desigual, é marcada, desde os anos 1990, por reformas do Estado e pela articulação de agentes multilaterais, nacionais e internacionais, balizadores e condicionadores de uma lógica político-pedagógica e de processos regulatórios que enfrentam desafios quanto ao estabelecimento da qualidade pretendida. Assim, a educação assume várias feições no que se refere ao conceito de qualidade, o que torna desafiadora a proposição de indicadores que o demonstrem (Dourado e Oliveira, 2009; Morosini et al, 2016).

Dourado e Oliveira (2009) levantam questões que consideram determinantes diante da discussão acerca da qua-

lidade da educação, que vão desde aspectos macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social e o direito à educação até análises de processos intrínsecos aos sistemas escolares como organização e gestão do trabalho escolar, currículo, formação e profissionalização docente. A temática da qualidade na educação é complexa, abrangente e requer o reconhecimento de suas dimensões extra e intra-escolares, a fim de ser inserida de forma coerente em programas, projetos e ações governamentais. A qualidade da educação envolve recursos materiais e humanos e pede por uma análise dos processos ensino-aprendizagem, currículo, expectativas de aprendizagem etc.

Nesse sentido, é importante identificar as condições objetivas e subjetivas das organizações escolares e como se dá a avaliação da qualidade da educação, mediante processos de gestão, dinâmicas pedagógicas e rendimento escolar dos estudantes. Estes elementos são apresentados como sinalizadores de qualidade em uma escola, contudo outros referenciais precisam ser evidenciados, tais como as características da gestão financeira, administrativa e pedagógica, os valores que impulsionam os processos educacionais, a natureza do trabalho educacional, a concepção dos agentes escolares e da comunidade quanto à finalidade da escola e do trabalho desenvolvido nela (Dourado e Oliveira, 2009).

Historicamente, a priorização da educação enquanto política pública constitui-se um desafio. Para este enfrentamento, algumas medidas precisam ser consideradas, tais como a disponibilização de recursos suficientes para a educação, a regulamentação do regime de colaboração dos entes federados, a articulação efetiva entre políticas e programas destinados à educação, a gestão democrática da educação, a consolidação dos sistemas de formação inicial e continuada em articulação com a melhoria dos planos de carreira dos

profissionais da educação, dentre outros (Dourado e Oliveira, 2009).

Dourado e Oliveira (2009) acreditam que o reconhecimento da qualidade da educação para todos, compreendida como qualidade social, importa na promoção de uma formação sólida, crítica, ética e solidária. A qualidade social da educação precisa estar articulada, de forma coerente, com políticas públicas de inclusão e de resgate social.

A aferição da qualidade social dos processos educativos, embora desafiadora, demanda a definição de dimensões, fatores e condições que interferem na qualidade tida como referência para o estabelecimento de análises e a implantação e monitoramento de políticas educacionais. As dimensões e os fatores de qualidade da educação devem expressar as relações entre os objetivos educacionais e os resultados, devem apresentar-se com credibilidade, com a menor margem de distorções possíveis e permitir, ao longo do tempo, análises comparativas. Portanto, a qualidade da educação é um conceito polissêmico e multifatorial, que perpassa um conjunto de valores, além de uma compreensão teórico-conceitual e das dimensões intra e extrainstitucionais (Dourado, Oliveira e Santos, 2007).

As dimensões extrainstitucionais afetam significativamente os processos educativos e a aprendizagem. Elas precisam ser compreendidas, especialmente, no que diz respeito às dinâmicas e às possibilidades de superação das condições de vida das camadas menos favorecidas. Como exemplo dessas dimensões, pontua-se a dimensão socioeconômica e a dimensão cultural. O ato educativo acontece em um contexto social marcado por heterogeneidade e pluralidade sociocultural, e pelo reflexo de problemas sociais em todos os níveis de ensino. Variáveis como capital econômico, social e cultural, nível de renda, acesso a bens culturais e tecnoló-

gicos, escolarização dos pais, hábitos familiares, ambiente familiar e outros fatores interferem no desempenho dos estudantes (Dourado, Oliveira e Santos, 2007).

Pensar a qualidade social da educação superior importa compreender essencialmente a necessidade de propor políticas e programas que promovam o enfrentamento de questões como fome, violência, drogas, sexualidade, transporte escolar, desestruturação familiar, racismo, acesso à cultura, saúde e lazer, a própria permanência do estudante no meio acadêmico, entre outros. Um olhar humano e estratégico para a heterogeneidade sociocultural tem o potencial de viabilizar a efetivação de uma educação democrática e emancipatória, definida enquanto um direito e um bem social (Dourado, Oliveira e Santos, 2007).

As dimensões intra institucionais incidem diretamente nos processos de organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, nos espaços coletivos de decisão, nas expectativas sociais dos alunos, no planejamento pedagógico, na formação e nas condições de trabalho dos profissionais da educação, na participação e na avaliação, no destino dos egressos, entre outros. Em termos estruturais, importa pontuar elementos como espaço físico, biblioteca, laboratórios específicos, áreas de convivência, custos com pessoal (docentes, técnicos administrativos e de apoio), custos com materiais permanentes e de consumo. Tais elementos são considerados importantes para o estabelecimento de um padrão de qualidade do sistema educacional (Dourado, Oliveira e Santos, 2007).

O compromisso com a qualidade social da educação superior passa necessariamente pelo financiamento adequado das instituições. Além disso, exige a apreensão da realidade desse nível de ensino, das necessidades de cada etapa e de cada modalidade de formação e das condições objetivas e

subjetivas de cada contexto social (Dourado, Oliveira e Santos, 2007).

A compreensão sobre a qualidade social da educação superior implica no levantamento e na apreensão de elementos que qualifiquem, avaliem e tornem preciso o processo educativo, em relação ao ensino e à aprendizagem. Isto é fundamental para a produção, a organização, a gestão e a disseminação do saber, essencial para o exercício de uma cidadania crítica, para o desenvolvimento integral do ser humano, para a construção de uma sociedade democrática, intercultural e cidadã (Dourado, Oliveira e Santos, 2007).

Considerações finais

A temática da qualidade social da educação superior apresenta-se complexa, abrangente, multifatorial e desafiadora, tendo a potencialidade de sofrer alterações no tempo e no espaço, especialmente diante das transformações e demandas da sociedade contemporânea. Pensar a qualidade social da educação requer o compromisso de compreender as nuances que perpassam o processo educativo, dentro e fora das instituições escolares.

Este texto tem o propósito de apontar elementos importantes para uma reflexão mais coerente acerca da qualidade social da educação superior. O desafio de se propor parâmetros e indicadores que demonstrem processos educativos de qualidade da educação superior passa necessariamente pelo compromisso desse nível de ensino frente ao desenvolvimento de saberes e humanidades para a construção de um modelo de sociedade democrática, plural e cidadã.

É preciso pontuar a complexidade do processo de estabelecimento de padrões de qualidade que expressem, de

forma precisa, clara e coerente, a qualidade do ensino. Nesse ínterim, a busca por análises críticas, por pesquisas, pela compreensão da sociedade e suas demandas, pelo entendimento das intencionalidades das políticas educacionais, pelos posicionamentos de resistência é vitais no processo de luta pela qualidade da educação.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**, de 5 de outubro de 1998.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, Renata Ramos da Silva. **O PNE e as Universidades estaduais brasileiras: assimetrias institucionais, expansão e financiamento**. Orientador: Prof. Dr. Nelson Cardoso Amaral. 2013. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da Educação: perspectivas e desafios**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0604.

MOROSINI, Marilia Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; LEITE, Denise; FRANCO, Maria E. Dal Pai; CUNHA, Maria Isabel da; ISAIA, Silvia M. Aguiar. **A quali-**

dade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. Revista Brasileira de Educação, v. 21, n. 64, jan.-mar. 2016.

RANIERI, Nina Beatriz. **Educação Superior, Direito e Estado na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9.394/96).** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2000.

A QUALIDADE SOCIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ALGUNS FUNDAMENTOS PARA A COMPREENSÃO

*Julia Melo da Silva*¹

*Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura*²

A qualidade da educação é um tema central nas discussões sobre o papel das instituições educacionais no desenvolvimento social, cultural e econômico das sociedades contemporâneas. Compreender o que constitui uma educação de qualidade implica considerar não apenas os resultados obtidos, mas também os processos, os contextos e os objetivos que orientam as práticas educacionais. Esse debate torna-se ainda mais relevante diante das transformações e desafios globais, que exigem abordagens educativas capazes de promover equidade, inclusão e impacto social significativo.

O conceito de qualidade na/da educação tem sido objeto de intensos debates ao longo das últimas décadas, refletindo diferentes perspectivas e interesses. Tradicionalmente, a qualidade educacional foi associada a indicadores quantitativos, como desempenho acadêmico e resultados em avaliações padronizadas. No entanto, essa visão restrita foi amplamente questionada por acadêmicos e educadores, que argumentam que a qualidade na educação não pode ser re-

¹ Licencianda do curso de História (UFRGS), Bolsista PIBIC/CNPq, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS). melo-dasilvajulia@gmail.com

² Doutor em Educação (UNISINOS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS). julian.fontoura@ufrgs.br

duzida a números e rankings.

A construção de um conceito mais amplo e complexo de qualidade na educação envolve o reconhecimento de aspectos sociais, culturais e éticos, além da consideração das condições de ensino, a valorização da diversidade, a promoção da equidade e a formação integral dos sujeitos. Nesse contexto, o debate contemporâneo tem buscado redefinir a qualidade da educação como algo que vá além do sucesso escolar, priorizando a criação de espaços democráticos, inclusivos e emancipatórios que atendam às necessidades de todas as pessoas envolvidas no processo educativo (Flach, 2023).

No contexto contemporâneo, a qualidade da educação é construída a partir de uma visão multidimensional, que considera tanto os aspectos internos quanto os externos, como já aponta Dourado e Oliveira (2009). Internamente, elementos como o currículo, as metodologias de ensino, a formação continuada dos professores e o ambiente escolar são fundamentais. Esses aspectos garantem que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo e contextualizado, promovendo uma educação que não se limite à transmissão de conteúdos, mas que fomente o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes.

Externamente, é preciso considerar as condições socioeconômicas dos estudantes, o apoio da comunidade, as políticas públicas e os recursos disponíveis, já que tais fatores influenciam diretamente a equidade e a inclusão dentro do sistema educacional (Dourado; Oliveira, 2009). Dessa forma, a qualidade da educação emerge da interação entre as práticas pedagógicas internas e as condições externas que determinam o acesso e a permanência dos estudantes na escola.

Refletir sobre a qualidade da educação demanda a compreensão de uma relação dinâmica entre o que acontece dentro da sala de aula e os fatores estruturais que influenciam, o conceito de qualidade na educação deve estar intrinsecamente ligado à ideia de emancipação. Inspirados na pedagogia crítica de Paulo Freire, autores como Gusmão, (2013), Campos e Haddad (2006), Silva (2009), entre outros, defendem que uma educação de qualidade é aquela que prepara os estudantes para a vida em sociedade de maneira crítica e consciente, permitindo que eles atuem como agentes de transformação social.

A educação não pode ser um instrumento de reprodução das desigualdades, mas deve ser um espaço de construção de novas possibilidades, onde o conhecimento seja utilizado para promover a justiça social e a equidade. Assim, a construção do conceito de qualidade na educação envolve, essencialmente, um compromisso com a formação de sujeitos autônomos e com a criação de uma sociedade mais justa e solidária (Chaves, 2009).

Nesta perspectiva, os projetos de pesquisa “O Fenômeno da Qualidade Social da Educação Superior: O Contexto Emergente na Perspectiva da Formação Docente” e “A Qualidade Social da Educação na Formação Docente: Perspectivas da/na Produção do Conhecimento”, desenvolvidos na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS) e com fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), se debruçaram sobre a compreensão da qualidade social da educação, na perspectiva discente, no cenário da Educação Superior na formação de professores, a partir da compreensão da mudança do paradigma educacional advinda com a pandemia do SARS-CoV-2.

Dessa forma, o olhar para a qualidade da educação, no contexto da formação docente, demanda envolvimento e compromisso não apenas com os saberes pedagógicos, mas também com o desenvolvimento de práticas inclusivas e uma compreensão crítica das realidades sociais e culturais dos estudantes. Esse compromisso vai além da “transmissão” de conteúdos; envolve a preparação de professores capazes de refletir sobre seu papel na construção de uma educação transformadora e equitativa, que responda às demandas de um mundo em constante mudança.

Há um conjunto interessante de autores que se debruçam sobre a compreensão do fenômeno da qualidade, a partir das transformações e tensionamentos da tessitura social, como Silva (2009), Gusmão (2013), Flach (2023), Tedesco e Rebelatto (2015). Todavia, em Paulo Freire conseguimos situar a centralidade do debate. A educação, em uma perspectiva freireana, não pode ser entendida apenas como a transmissão de conhecimentos ou a aquisição de competências técnicas. Paulo Freire defende que a educação é um ato profundamente político, no qual se constrói a autonomia e a consciência crítica dos sujeitos.

Quando discutimos a qualidade da educação, é necessário ir além das métricas quantitativas e resultados de testes padronizados. Em outras palavras, esse olhar para a qualidade implica em reconhecermos e nos situarmos sob um processo educativo que considere o desenvolvimento integral do ser humano, suas condições de vida, suas experiências e sua capacidade de transformar o mundo em que vive, como bem aponta Freire (2011) na sua leitura da educação como um ato de liberdade e um processo dialógico, construído juntos entre professores e estudantes, acompanhando-se como assuntos históricos, capazes de intervir e modificar sua realidade.

Assim, ao refletirmos sobre a qualidade da educação, falamos de uma educação que responda às necessidades sociais, culturais e históricas dos estudantes, promovendo a emancipação, o diálogo e a inclusão. É pensar em uma educação que valorize os diferentes saberes, que reconheça a importância do diálogo e que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Sob essa ótica, a qualidade da educação não pode ser dissociada da qualidade das relações humanas que a constituem, das condições materiais que a sustentam e da busca incessante por justiça social e equidade (Freire, 2011b).

Dessa maneira, uma educação que promove o diálogo e a inclusão é, necessariamente, uma educação que rompe com a reprodução das desigualdades sociais e cria as condições para que todos os indivíduos tenham acesso ao conhecimento de forma equitativa. Essa prática pedagógica dialógica requer um compromisso com a transformação social, onde o ato de ensinar e aprender se dá em uma relação de troca, respeito e reconhecimento dos saberes de cada indivíduo.

Como já indicamos anteriormente, o debate sobre a qualidade da educação passa por diferentes perspectivas, noções e sentidos, especialmente pelo olhar das políticas educacionais e institucionais. Em alguma medida, as políticas públicas de educação, ao serem orientadas por uma lógica gerencial e produtivista, tendem a reduzir a qualidade à mensuração de resultados padronizados, como índices de desempenho e taxas de aprovação, desvinculando-as das realidades sociais, culturais e econômicas que influenciam o cotidiano das instituições de ensino (Silva, 2009).

De um lado, há uma visão tecnicista que prioriza indicadores quantitativos, como as avaliações externas (ENEM, IDEB, PISA), que se tornaram referências para medir o su-

cesso ou o fracasso das instituições e dos sistemas de ensino. Sob essa ótica, a qualidade da educação é sinônimo de eficiência, de alcance de metas preestabelecidas e de preparação para o mercado de trabalho. Por outro lado, há perspectivas críticas que defendem uma concepção mais ampla de qualidade, que inclua não apenas o domínio de conteúdos, mas também o desenvolvimento de uma cidadania crítica, a valorização da diversidade e a promoção da equidade.

Essa perspectiva reflete esse tensionamento, oscilando entre a adoção de práticas que favorecem a padronização e a busca por alternativas que promovam uma educação mais inclusiva e contextualizada. Essa dicotomia impacta diretamente a formação e o trabalho dos professores, que precisam conciliar as exigências normativas das políticas educacionais com as demandas reais das salas de aula, onde as desigualdades se manifestam de maneira evidente.

Desse modo, o conceito de qualidade centra-se em um campo de disputa, em que se contrapõem visões que privilegiam a adaptação da educação ao modelo econômico vigente e aquelas que defendem a construção de uma escola pública democrática, voltada para a formação integral dos sujeitos e para a transformação social (Flach, 2023). A disputa sobre o conceito de qualidade na educação reflete a complexidade do cenário contemporâneo, onde diversos atores reivindicam modelos diferentes.

De um lado, há uma pressão para que a educação atenda à crítica de competitividade e inovação tecnológica do mercado globalizado, priorizando o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais voltadas ao sucesso individual; por outro lado, os defensores de uma educação pública democrática e inclusiva destacam a necessidade de uma formação que vá além do treinamento técnico, promovendo o pensamento crítico, a cidadania ativa e a trans-

formação social em busca de uma sociedade mais justa e equitativa.

Buscamos reunir elementos que contribuam para o debate sobre a qualidade da educação, com o objetivo de auxiliar na construção de uma perspectiva brasileira/latinoamericana da noção de qualidade alinhada à Educação Superior. De forma a refletir sobre como a qualidade pode ser compreendida no contexto das Instituições de Ensino Superior (IES), levando em consideração as particularidades sociais, econômicas e culturais do Brasil. Esse esforço visa proporcionar uma visão que ultrapasse os indicadores puramente quantitativos e técnico-mercadoológicos, garantindo a importância de uma formação integral e transformadora na Educação Superior à luz do direito à educação.

É só a partir do século XX que a expressão direito à educação foi inscrita nos textos constitucionais. No Brasil, após os anos de repressão da ditadura empresarial-militar e com a institucionalização do regime democrático em 1988, a Constituição Federal assinalou uma perspectiva mais universalizante dos direitos sociais. Foram ratificados dispositivos relevantes que asseguravam a educação enquanto um dever do Estado, imbricando a noção de qualidade aos seus propósitos educacionais (Tedesco; Rebelatto, 2015).

Apesar das propostas educacionais contarem com diretrizes e princípios constitucionais que asseguram a oferta de ensino e sua qualidade – como consta nos artigos 206, VII, e 209, II –, a educação no país, incluindo a de nível superior, tem sido atravessada por muitas incertezas. Tendo em vista que após a promulgação da Constituição Cidadã foram implementadas no país políticas que redefiniram o papel do Estado perante às políticas sociais e ao ajuste fiscal, causando um impasse entre as conquistas e direitos até então garantidos e às exigências do mercado, alinhadas à necessi-

dade de controle e redução das despesas públicas (Oliveira; Araújo, 2005).

Esse processo intensificou-se a partir de 1990, tendo início no governo Collor e acentuando-se nos governos de Fernando Henrique Cardoso, quando os fatores socioeconômicos, políticos e culturais do país entrelaçaram-se com as influências internacionais sob a hegemonia neoliberal. Assim, como apontam Tedesco e Rebelatto (2015), a qualidade da educação passou a ser fundamentada no discurso da eficiência, da mensuração dos resultados, priorizando aspectos técnicos e gerenciais, enquanto desconsiderava a questão política.

O Brasil, para se inserir na nova ordem mundial econômica, adotou às políticas que visavam à ação mínima do Estado, introjetando na esfera pública a lógica capitalista, caracterizada pelas noções de produtividade, eficiência e controle de recursos, transferindo suas responsabilidades à sociedade civil, atuando de maneira alinhada aos interesses do capital (Tedesco; Rebelatto, 2015). O Estado reduziu sua interferência na economia, agindo como regulador com as políticas de privatizações que favorecem o empresariado. Essas estratégias da esfera econômica penetraram-se em outras dimensões, sobretudo, na educacional.

Maria Abadia da Silva (2009), em uma perspectiva semelhante, aborda a noção de qualidade no campo econômico, demonstrando que o conceito dispõe de parâmetros de utilidade e praticidade, além de rankings e testes comparativos. Sob essa ótica, a qualidade pode ser medida com base em gráficos e regras previamente estabelecidos e padronizados. Dessa maneira, aferir a qualidade significa identificar o que satisfaz o consumidor. A autora afirma que houve uma transposição dessa noção de qualidade própria do campo

econômico para o campo educacional, descaracterizando a educação pública como um direito social.

O ensino superior, por sua vez, acabou adaptando-se às transformações das estruturas econômicas, políticas e culturais que permeiam as diferentes esferas da realidade brasileira. Nesse cenário, a universidade pública aderiu aos apelos da lógica capitalista, por vezes cegamente, abandonando suas responsabilidades sociais e a formação cidadã voltada a valores humanizados e críticos que auxiliam e contribuem para a solução de problemas da coletividade.

Gestada desde a promulgação da Constituição de 1988 e levando quase uma década para ser sancionada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/96 (LDBEN) é a principal legislação que rege a educação no país. No que tange ao ensino superior, a LDBEN estabeleceu a sua finalidade nos termos dos parágrafos do artigo 43, viabilizando a definição de variadas configurações para a Educação Superior, o que está em consonância com o artigo 206 da constituição. Dessa maneira, legitimando diferentes modelos educacionais, desde que respeitados os padrões mínimos de qualidade estabelecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (Diniz; Goergen, 2019).

Embora a LDBEN informe que a educação deve assegurar um padrão de qualidade, Morosini (2016) argumenta que a norma permanece vaga quanto ao que realmente constitui esse 'padrão de qualidade', definido na legislação apenas por seus compromissos. Assim, permitindo interpretações variadas que, muitas vezes, resultam em desigualdades. A busca em torno da qualidade torna-se uma disputa política que comumente acaba sendo cooptada por políticas neoliberais que tendem a dificultar a execução de práticas que assegurem o direito a uma educação de qualidade — a

partir da pedagogia freireana³ — onde a educação é vista como uma prática de emancipação transfigurada pela crítica, assim, alterando-se em uma ação transformadora de mundo (Freire, 2020a).

Nesse contexto de disputas, direcionando um olhar crítico a essas lógicas gerencialistas em processo de expansão, emerge a qualidade social da educação, caracterizando-se enquanto um fenômeno tipicamente do sul-global, onde o foco está nos sujeitos e nos processos formativos fomentados pela participação e pelo senso de coletividade. Na educação superior, a qualidade social resgata a missão essencial das IES, em especial as públicas, que implica em dar forma e conteúdo ao desenvolvimento pessoal e, simultaneamente, colabora perante os desafios da sociedade brasileira, dentro de seu campo de atuação e conforme suas capacidades (Dias Sobrinho, 2015).

Para Dias Sobrinho (2015), as IES justificam sua existência ao cumprir suas responsabilidades sociais, e as realizam por meio da valorização de vivências humanas e pela produção e socialização do conhecimento, onde seu papel não reside somente na atribuição de competências técnicas, “mas também à ética e a política” (p. 584). Todavia, as universidades deixaram que lhe escapassem a utopia⁴, e ado-

³ Compreendemos a pedagogia freireana como um teoria prática, onde a abordagem educativa é voltada para a emancipação, libertação e autonomia do estudante. Nesse sentido, professores e alunos são sujeitos ativos no processo, colocando-se de maneira oposta à educação bancária, na qual o conhecimento é depositado nos estudantes de maneira acrítica, enxergando-os como seres passíveis de ajustamento, estimulando sua ingenuidade em vez da criticidade e pensamento reflexivo. Ver mais em: VICTORINO, E. da. S.; SOUZA, A. R. M. de. Pensamento educacional freireano: perspectivas humanistas e libertadoras. Olhar de Professor, v. 21, n. 1, p. 238-254, jan./jun. 2018.

⁴ A utopia desempenha um papel crucial na edificação de uma socie-

taram a função econômica com estatuto operacional pragmático, privilegiando a aplicação imediata e as necessidades laborais de curto prazo.

Inserido nesse contexto dos interesses da economia global, a educação superior transforma-se juntamente às esferas políticas e sociais e a universidade adquire uma estrutura empresarial de gestão, priorizando os resultados e adotando uma engrenagem de otimização dos lucros da lógica liberal de desenvolvimento econômico. Assim, destituída de valores de bem comum (Dias Sobrinho, 2015), as humanidades perdem espaço e importância, os sujeitos restringem-se a mero capital humano e o conhecimento produzido nas universidades acabam reduzindo-se aos critérios de operacionalidade e utilidade mercadológica.

A formação humana integral não deve ser compreendida, somente, como um degrau para o usufruto da realização pessoal. Nessa perspectiva, cabe à universidade retomar sua posição como uma instituição essencial nos esforços para promover maior equidade e fortalecer a esfera pública, formando sujeitos mediados pelo conhecimento técnico-científico e relevantes ao bem-estar coletivo. A qualidade educacional no Ensino Superior deve ser voltada à construção de uma sociedade evoluída, mais democrática e menos desigual, onde o propósito educacional e formativo se concentra na construção de melhores condições de vida e do desenvolvimento humano, portanto, “a qualidade da educação, no sentido público, é necessariamente social” (Dias,

dade mais justa e humana, especialmente em ambientes universitários e educacionais. Assim podemos compreender a utopia como um conjunto de sonhos elevados, esperança e anseios por liberdade, justiça e felicidade, que embora possam parecer difíceis ou até inviáveis de serem plenamente alcançados, são moralmente imprescindíveis para a realização da plenitude humana e na superação de desafios, na qual o risco faz parte permanente do viver humano (Dias Sobrinho, 2015).

2015, p. 587).

A universidade é a instituição que deve dedicar-se ao saber e ao saber-fazer, empenhando-se no avanço científico e tecnológico que viabilizem soluções para os problemas sociais da realidade que está inserida. Alinhada a essa concepção, as IES necessitam disseminar de maneira eficaz os conhecimentos produzidos para além de seus muros (Fávero; Sguissardi, 2012). Frente a esse desafio, é fundamental reconhecer que esse processo não se dá de maneira isolada, já que depende de uma rede de profissionais envolvidos e engajados no processo, não somente os professores, mas também os técnicos administrativos, gestores, equipes de suporte e de serviços gerais, entre outros.

Os trabalhadores da educação desempenham funções imprescindíveis na construção de uma universidade de/com qualidade social. A valorização laboral perpassa o fator salarial, refere-se à qualificação profissional contínua, à garantia de condições de trabalho dignas e à progressão adequada de carreira, que incentivem suas respectivas permanências e o envolvimento com a instituição e com a formação dos estudantes (Flach, 2012; Silva, 2009).

Sem essas condições, o desempenho das universidades é prejudicado, visto que a educação voltada à qualidade social tem como premissa básica o trabalho colaborativo (Silva, 2009). Uma universidade cujo horizonte educacional está voltado para a defesa e a prática radical da cidadania (Flach, 2012) necessita que seus agentes humanos tenham as condições materiais de participar efetivamente na construção de uma sociedade mais democrática (Fávero; Sguissardi, 2012). Essa perspectiva está em consonância com as reflexões de Paulo Freire, para quem a educação deve ser, sobretudo, uma prática transformadora, comprometida com o povo e voltada para a emancipação social.

Paulo Freire não empregou explicitamente o termo qualidade social da educação; porém, a perspectiva social da educação não permeia apenas a sua obra, mas também sua trajetória de vida. A compreensão de qualidade (social) em Freire (2020b; 1999) não pode ser lida estritamente no seu sentido técnico ou quantitativo, mas sim deve incorporar necessariamente o olhar crítico e humanizador enquanto elemento promotor da transformação social e o empoderamento dos sujeitos (Freire, 2011).

Freire (2011; 2020a; 2020b) propôs uma abordagem da educação profundamente ligada à qualidade social, com foco na emancipação e transformação da realidade. A educação deve ser vista como uma prática de liberdade, capaz de formar sujeitos críticos e ativos, que compreendem e questionam as estruturas sociais. Nesse processo, a dialogicidade é fundamental, uma vez que a educação deve ser pautada na troca de saberes entre educadores e educandos, reconhecendo o papel ativo dos estudantes na construção do conhecimento. Freire também enfatizou a conscientização, entendida como a capacidade de os educandos tomarem consciência crítica da realidade, para que possam transformá-la. A ideia de inédito viável reflete a possibilidade de, por meio da educação, alcançar uma sociedade mais justa e solidária, rompendo com as limitações impostas pela ordem social.

Em contraste com a educação bancária, Freire defendia a educação problematizadora, que envolve os estudantes em processos de reflexão crítica sobre problemas concretos da vida cotidiana, tornando o aprendizado mais significativo e transformador. Além disso, a valorização da cultura local é essencial, pois a educação deve ser relevante para a realidade dos alunos, incorporando seus saberes e experiências. Por fim, a educação, para ser socialmente qualificada, deve

ser orientada por princípios éticos, como a solidariedade e o compromisso com a justiça social, promovendo a construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

Acertadamente, Freire (2020a) aponta que é ingênuo acreditar que a educação, por si só, determina o curso da história, evidenciando a necessidade de se discutir a qualidade educacional no âmbito de um projeto mais amplo de transformação social. Em suas obras, Freire (1999; 2011; 2020a) enfatiza a indissociabilidade da educação dos contextos históricos, políticos e culturais que a circunscrevem, delineando suas possibilidades e limitações.

Nessa perspectiva, a busca por uma educação de qualidade social exige uma análise crítica das condições objetivas em que se efetiva o processo educativo, considerando as assimetrias sociais, as relações de poder e as contradições inerentes à sociedade. Para Freire (2011; 2020a), a qualidade educacional transcende indicadores quantitativos e avaliações padronizadas, manifestando-se na formação de sujeitos críticos, conscientes e engajados na transformação da realidade.

Uma educação que promova a autonomia, o diálogo, a criatividade e a solidariedade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, consubstancia a qualidade social almejada. Assim, a concepção freireana de qualidade social na educação ultrapassa os limites das instituições de ensino e se entrelaça com a busca por uma sociedade mais humana e igualitária, na qual a justiça social seja efetivamente alcançada.

No contexto da Educação Superior, se faz necessário refletirmos sobre alguns elementos que, além de caracterizar o nível educacional, acabam indicando a sua intencionalidade enquanto formadora de profissionais e cidadãos críticos e

engajados na transformação social. A Educação Superior, para além de transmitir conhecimentos específicos de cada área, deve visar à formação integral do indivíduo, desenvolvendo suas capacidades de análise, reflexão, intervenção e transformação da realidade (Dias Sobrinho, 2015).

É importante recordarmos que o conceito de qualidade social da educação, independentemente do nível de ensino ao qual se aplica, está intrinsecamente associado aos princípios de democracia, cidadania e a uma concepção integral de educação. Essa abordagem transcende a visão reducionista da educação como mera aquisição de informações mensuráveis por meio de provas e exames. Trata-se de uma perspectiva que incorpora um componente ético-social robusto, fundamentado no reconhecimento do direito do cidadão a ter direitos, além de considerar as práticas pedagógicas concretas como elementos centrais para a formulação de políticas públicas mais justas e equitativas.

Com base nas reflexões de Dias Sobrinho (2015) sobre a universidade como espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática; na abordagem da qualidade social destacada por Silva (2009), Flach (2023) e Dourado, Oliveira e Santos (2007), que enfatizam a integração entre relevância acadêmica, equidade e compromisso social; e na perspectiva de Freire (2011; 2020a), que entende a educação como um processo dialógico e transformador, capaz de promover a emancipação humana e a superação de desigualdades estruturais, indicamos aqui alguns elementos que auxiliam na construção de um conceito de qualidade social na Educação Superior.

Essa construção busca ir além das análises tradicionais de eficiência ou desempenho, priorizando a promoção de valores como inclusão, justiça social e a formação de cidadãos críticos e participativos. Nesse sentido, a Educação

Superior deve transcender a mera transmissão de conhecimentos específicos, orientando-se para o desenvolvimento das capacidades de análise, reflexão, intervenção e transformação da realidade dos estudantes, com vistas à formação de indivíduos engajados na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Além disso, o conhecimento produzido e socializado nas IES deve possuir relevância social, contribuindo para a solução de problemas e para o bem-estar coletivo. Para garantir essa relevância, é imprescindível que a Educação Superior seja acessível a todos, na promoção da equidade, assegurando que pessoas de diferentes origens sociais, econômicas e culturais tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial e contribuir para a sociedade. Por fim, as IES precisam demonstrar um compromisso social, assumindo a responsabilidade pela transformação social e pela promoção de justiça, igualdade e inclusão, reforçando a necessidade de garantir o acesso à Educação Superior a todos.

A qualidade social da Educação Superior configura-se como um fenômeno complexo e multifacetado, caracterizado por um conjunto de atributos e práticas que asseguram que o ensino universitário vá além da excelência acadêmica e técnica, integrando princípios fundamentais como equidade, inclusão, relevância social e compromisso ético, e a valorização do saber técnico e sensível. Esse conceito expressa a capacidade das IES de responder, de forma efetiva, às demandas e desafios de ordem social, econômica, cultural e ambiental, contribuindo para a formação de cidadãos críticos para a redução das desigualdades sociais.

Sob essa ótica, a qualidade social na Educação Superior prioriza a democratização do acesso, a permanência estudantil com sucesso, a adequação dos currículos às necessidades da sociedade contemporânea e o impacto positivo

do ensino, da pesquisa e da extensão no bem-estar coletivo. Dessa forma, ultrapassa-se uma concepção estritamente mercadológica ou técnica, destacando-se a responsabilidade social e o papel transformador que a Educação Superior deve exercer na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

De alguma forma, este olhar para a compreensão do fenômeno da qualidade se alinha ao que Morosini (2006) chama de Pedagogia Universitária⁵ Integradora, uma perspectiva da pedagogia universitária que tem como foco principal a articulação das funções universitárias sob a centralidade da docência. Diferencia-se de abordagens que privilegiam uma função universitária em detrimento das demais, evitando, por exemplo, a predominância de uma cultura da pesquisa desvinculada da cultura do ensino ou da extensão. Essa abordagem propõe a criação, implementação e promoção de ações voltadas à consolidação de uma cultura universitária que integre de forma harmoniosa as diversas funções da universidade.

A qualidade social da Educação Superior pressupõe uma IES com políticas institucionais que assegurem a inclusão e a diversidade, proporcionando um ambiente acadêmico acolhedor e plural. Programas de apoio à permanência estudantil, políticas afirmativas e iniciativas de valorização da diversidade cultural, étnica e de gênero são elementos indispensáveis para que a democratização do acesso se traduza em igualdade de oportunidades e sucesso acadêmico.

⁵ Segundo a Enciclopédia Brasileira de Educação Superior (Morosini, 2006), a Pedagogia Universitária, originada na tradição francesa e consolidada no contexto educativo latino-americano, estuda o ensino, a aprendizagem e a avaliação no espaço transdisciplinar da universidade. Seu foco é a formação docente para práticas pedagógicas profissionais, enfrentando desafios como a diversidade institucional, a falta de programas contínuos de formação e as pressões avaliativas sobre os currículos.

A consolidação da qualidade social na Educação Superior requer um esforço contínuo para fortalecer a relação entre universidade e sociedade. Projetos de extensão voltados para o desenvolvimento comunitário, a promoção da cidadania e o enfrentamento das desigualdades sociais são exemplos concretos de como a universidade pode exercer seu papel transformador. Somente por meio de uma ação integrada e comprometida será possível construir uma Educação Superior que, além de formar profissionais competentes, contribua efetivamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática.

Pensar a universidade, como bem apontado por Freire (1986) e Dias Sobrinho (2015), significa reconhecê-la como um espaço que revela ousadia, caracterizando-se como um espaço fértil para a construção de alternativas viáveis frente às desigualdades historicamente presentes na sociedade brasileira. Para isso, as IES precisam continuamente aproximar-se do povo⁶. Essa aproximação, para o educador, implica colocar-se a serviço das camadas populares, comprometendo-se com elas. Devem, portanto, renunciar seu lugar tradicional de vanguarda como detentoras exclusivas do conhecimento e se engajarem na valorização da cultura e dos saberes populares.

Freire (1986) ressalta que esse processo não implica renunciar à rigorosidade científica, mas sim fomentar uma prática político-pedagógica e pedagógico-política que combine competência técnica e científica, na qual a clareza

⁶ Paulo Freire define a categoria “povo” em contraposição ao seu contrário antagônico: o anti-povo, o explorador, a classe dominante. O povo, nesse sentido, é formado pelas camadas populares e trabalhadoras, não limitando-se à posição social, mas também enquanto identidade. Ver mais em: FREIRE, P. O compromisso popular da universidade. In: Universidade e compromisso popular. Campinas: PUCCAMP, 1986.

política, o bom senso, a criatividade e a rebeldia façam-se presentes, de maneira que a democratização da universidade não se reduza a um tratamento simplista do saber (e do saber-fazer). A universidade, portanto, deve ser um espaço onde os educandos encontrem a alegria embutida no ato de estudar, aprender e indagar, enquanto o professor-pesquisador, por sua vez, encontre e reencontre a oportunidade de refletir criticamente sobre o significado profundo de sua prática.

O conceito de qualidade, por essência, envolve discordâncias, refletir sobre a qualidade social da educação diante da complexa realidade do século XXI representa um grande desafio. Em um cenário onde a Educação Superior ainda perpetua mecanismos de diferenciação e exclusão social, esse debate é não apenas necessário, mas urgente.

Nesse cenário, desnudar os eixos estruturantes da qualidade social da educação demanda pensar em um complexo conjunto de elementos explorados por Oliveira e Araújo (2005), Camini (2001), Flach (2023), Gusmão (2013), Dias Sobrinho (2015), Silva (2009), Tedesco e Rebelatto (2015), Campos (2006), Campos e Haddad (2006), Dourado, Oliveira e Santos (2007), Chaves (2009), Gentili (2001) e sobretudo, Freire (2020, 2011).

Um projeto de/com qualidade social na Educação Superior é uma práxis em permanente elaboração comprometida com a busca de propostas sólidas para solução de problemas da realidade social (Fávero; Sguissardi, 2012), resgatando a missão das IES em “dar forma e conteúdo à construção da vida das pessoas” (Dias Sobrinho, 2015, p. 584). Assim, visando à extinção dos privilégios (Gusmão, 2013), o bem-estar da coletividade e recuperando a capacidade humana de sonhar e transformar, a qual tem sido profundamente aba-

lada pela imposição da lógica capitalista em todas as esferas da vida nas últimas décadas.

A universidade não deve submeter-se a padrões de qualidade universais que anulam a diversidade, deve atentar suas ações à diminuição das desigualdades sociais e à valorização da multiculturalidade (Diniz; Goergen, 2019), justificando seu sentido político e transformando todos os seus espaços em lugares de aprendizagens significativas e voltadas aos interesses do bem-comum (Silva, 2009; Dias Sobrinho, 2015; Freire, 1986).

A qualidade social se concretiza por meio da prática democrática, portanto, exige a participação efetiva tanto da comunidade externa quanto da comunidade acadêmica, não se limitando a estudantes e professores, mas abrangendo todos os trabalhadores da educação nas IES. Essa participação, por sua vez, só será efetiva se houver a valorização desses trabalhadores, o que depende da garantia de condições laborais dignas (Flach, 2023).

Freire (1986) assinalou que “não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta” (p. 18), evidenciando a indissociabilidade entre a docência e a pesquisa, pois o ato de ensinar implica em um processo de questionamento constante, onde o educador não se limita à transmissão de conhecimento, mas adota uma postura problematizadora envolvendo os educandos em um processo dialógico que os incentiva à reflexão crítica e à transformação social e política.

Dessa forma, o ensino, a pesquisa e a extensão devem articular ações integradas que promovam o funcionamento harmonioso das múltiplas funções da universidade, as direcionando às transformações políticas, sociais, culturais e econômicas da sociedade, resgatando a utopia e o sonho de

um futuro em que a universidade assuma um papel protagonista na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (Dias Sobrinho, 2015).

A qualidade social da Educação Superior é concebida como uma abordagem ampliada e crítica que transcende os limites de uma visão estritamente técnica ou mercadológica da qualidade. Esse conceito é caracterizado por sua complexidade e multifacetamento, integrando dimensões que incluem equidade, inclusão, relevância social e compromisso ético. Ao enfatizar a inter-relação entre saberes técnicos e sensíveis, a qualidade social da Educação Superior destaca o papel das IES como agentes transformadores, com capacidade de responder de maneira efetiva às demandas sociais. Nesse contexto, a formação de cidadãos críticos e socialmente engajados é vista como central para a redução das desigualdades.

Sob essa perspectiva, a qualidade social na Educação Superior é sustentada por princípios que priorizam a democratização do acesso, a garantia da permanência estudantil com sucesso e a adequação dos currículos às demandas da contemporaneidade. Ademais, valoriza-se a integração entre ensino, pesquisa e extensão como instrumentos de impacto positivo no bem-estar coletivo.

Dessa forma, esse conceito ultrapassa os paradigmas tradicionais centrados na eficiência técnica e na competitividade de mercado, reafirmando a responsabilidade social das IES. A qualidade social é compreendida como um indicador não apenas da excelência acadêmica, mas também do compromisso ético e transformador das IES na construção de uma sociedade justa.

Referências

CAMINI, L. et al. **Educação pública de qualidade social: conquistas e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CAMPOS, M. M. Que qualidade buscamos na América Latina? In: CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **A educação na América Latina: direito em risco**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Cortez, 2006. p. 23-27.

CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. O direito humano à educação escolar pública de qualidade. In: HADDAD, S.; GRACIANO, M. (Orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados; Ação Educativa. 2006. p. 95-125.

CHAVES, O. P. **La cuestión de la calidad de la educación. Boletín del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas**, n. 26, p. 1-11, abr. 2009.

DIAS SOBRINHO, J.; Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015.

DINIZ, R. V.; GOERGEN, P. L. Educação Superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 24, n. 3, p. 573-593, set. 2019.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio 2009.

FÁVERO, M. de L. de A.; SGUISSARDI, V. Quantidade/qualidade e educação superior. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 42, n. 28, 2012.

FLACH, S. de. F. O debate em torno da qualidade da educação: interesses em disputa. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 121, p. 9–18, set. 2023.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **O compromisso popular da universidade**. In: *Universidade e compromisso popular*. Campinas: Puccamp, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 84 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

GENTILI, P. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo: qualidade total e educação: visões críticas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 111-177.

GUSMÃO, J. B. de. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 79, p. 299-322, Jun/2013.

MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – Glossário**. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 2, 2006.

MOROSINI, M; et al. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 64, jan./mar. 2016.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C.; Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista**

Brasileira de Educação, n. 28, p. 5–23, jan. 2005.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos CEDES**, v. 29, n. 78, p. 216-226, Ago. 2009.

TEDESCO, A. L.; REBELATTO, D. M. B. Qualidade Social da Educação: um debate em aberto. **Perspectivas em Políticas Públicas**, v. 8, n. 16, p. 173–197, 2015.

VICTORINO, E. da. S.; SOUZA, A. R. M. de. Pensamento educacional freireano: perspectivas humanistas e libertadoras. **Olhar de Professor**, v. 21, n. 1, p. 238-254, jan./jun. 2018.



EIXO II

**DIMENSÃO PEDAGÓGICA
DA QUALIDADE SOCIAL**

QUALIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUAS EVIDÊNCIAS

Valdinei Costa Souza¹

Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar dialeticamente os significados de qualidade que adjetivam a formação de professores e seus processos. Para tanto, observam-se as abordagens teóricas que definem conceitualmente essa qualidade por meio das características desejáveis à formação docente, bem como aquelas que utilizam os resultados advindos dessa formação como indicativo de sua qualidade.

Na literatura especializada, as perspectivas de formação de professores tendem a ser apresentadas de forma polarizada. Não raro, as diferentes concepções formativas (Robinson & Mogliacci, 2019), tradições (Zeichner, 1993) ou metáforas (Ryan & Bourke, 2018) para o exercício profissional são rotuladas como divergentes. Além disso, é possível observar amplamente a contraposição teórica entre a visão de qualidade centrada em princípios para os processos formativos e a perspectiva que focaliza a qualidade da formação docente nos resultados que ela gera para o sistema educacional (Cochrane-Smith, 2001).

A despeito dessas polarizações, o método hiperempirista dialético (Gurvitch, 1987) aplicado nesta análise permite argumentar em favor da complementaridade dessas abordagens, tal como fossem faces distintas de uma mesma moeda.

¹ Doutora em Educação (UnB), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília (DF). valdinei.souza@capes.gov.br

De um lado, o significado de qualidade do processo formativo traz impressas as características que identificam o que faz dele bom e adequado, conforme o contexto no qual se insere. Do outro, apresenta os resultados dessa formação, mensurados por meio de indicadores e parâmetros que evidenciam a manifestação de sua qualidade na realidade concreta.

Em síntese, este artigo traça conexões entre as diferentes concepções filosóficas de formação de professores e suas repercussões nas ações dos docentes em seu cotidiano de trabalho. Com isso, aponta a possibilidade de identificação de um significado dialético da qualidade da formação docente situado entre o conceitualmente desejado e o empiricamente apurado em cada contexto de sua aplicação.

Qualidade e suas abordagens na formação de professores

Tomando-se o viés da qualidade, as diferentes concepções de formação de professores especificam e definem padrões esperados de atuação docentes com consequência das ideias, objetivos e finalidades de um curso formativo. Em linhas gerais, tais concepções definem diferenças na estruturação, desenho, conteúdo e atividades curriculares (Gatti et al, 2019; Saul e Saul, 2016; Wallace, 1991; Cheung, 1990) que, em tese, repercutem em diferenças nas posturas e ação dos formados durante o exercício da docência e, portanto, em um significado de qualidade diferente para cada uma delas.

Na visão de Wallace (1991), existem três principais modelos de formação de professores [visões de qualidade] que se sucederam ao longo do tempo, a saber: (i) o modelo artesanal; (ii) o modelo de ciência aplicada e (iii) o modelo

reflexivo. Conforme afirma o autor, o modelo artesanal está fundado na lógica mestre-aprendiz ou da prática profissional, que predominou na organização da formação docente até o fim da Segunda Guerra Mundial e faz alusão ao processo de formação profissional que ocorria nas artes e ofícios pré-revolução industrial. O modelo artesanal, ancorado no costume do que era feito no passado, passou a ser desvalorizado e rotulado de estático e inapropriado para responder aos desafios dinâmicos do mundo contemporâneo à medida em que era demandada a modernização do conteúdo a ser ensinado, bem como a incorporação de novas metodologias e didáticas embasadas em evidências científicas.

No que concerne à perspectiva de ciência aplicada, os desafios enfrentados pelos professores no exercício da docência são visualizados sob a ótica de aplicação de conhecimento científico já construído para atingir objetivos ou superar problemas. Em decorrência da constante produção de novos conhecimentos científicos, há um entendimento sobre a necessidade de atualizações em serviço, visando possibilitar um estoque mais renovado de técnicas e conteúdos ao exercício da profissão. Na educação, esse modelo de formação tende a separar quem pensa a profissão docente daqueles que a exerce em sala de aula, abrindo espaço para a concepção reflexiva de formação (Wallace, 1991).

O modelo reflexivo foi pensado por Schön (1983) e propõe a superação da chamada racionalidade técnica (ciência aplicada) pelo desenvolvimento da competência reflexiva. De acordo com Schön (1983), o ambiente profissional é dinâmico e desafiador, exigindo de todos uma postura proativa e inventiva diante da incerteza — que cria uma zona indeterminada da prática na qual há ausência de conhecimento científico disponível ou técnicas passíveis de serem aplicadas. Observa-se, então, que o modelo reflexivo busca

evitar a dicotomia entre quem faz e quem pensa a prática profissional e reconhece que o conhecimento científico advém da observação do campo empírico o qual, em última instância, ocorre na prática profissional cotidiana.

Há que se pontuar, em adição, que a concepção reflexiva desperta ponderações críticas quanto à sua visão de qualidade. Autores como Giroux (1997) e Kincheloe (2008) chamam à atenção sobre a necessidade de desenvolver modelos formativos voltados à compreensão do contexto econômico-social, bem como reflexões sobre o poder da educação como elemento de transformação social. No modelo crítico, existe a proposta de deslocar a visão de qualidade para o questionamento do docente sobre as concepções de sociedade e do próprio processo ensino-aprendizagem, visando analisar os aspectos históricos e sociais nos quais a escola está inserida. O sentido é de transformação proativa da sociedade no caminho da justiça social. Para tanto, a racionalidade crítica pressupõe que a qualidade da formação está no envolvimento ativo dos professores na seleção de conteúdo e produção de material cultural socialmente adaptado, respeitando, entre outras, as diferenças de aprendizagem e a história de vida dos alunos.

Também é possível observar a proposição de qualidade da formação docente embasados em modelos voltados à construção da identidade do professor durante seu processo formativo. Conforme defendem Beauchamp e Thomas (2009), a formação de professores precisa explorar a relação entre as histórias e contextos pessoais dos indivíduos, suas motivações, emoções, valores, crenças e práticas de ensino. Essa concepção de qualidade formativa trata o professor como agente ativo na construção contínua de sua identidade profissional, destacando experiências vividas, biografias e reflexões pessoais como fatores contextuais que promovem, facilitam ou dificultam a construção da identidade docente.

Num pequeno histórico sobre a evolução das perspectivas de formação de professores entre o pós-guerra e os dias atuais, Cheung (1990) apresenta, ainda, o modelo por competência, o qual foi adicionado neste trabalho à tipologia trazida por Wallace (1991).

De acordo com Whitty e Willmott (1991), o modelo de competência tem suas referências originais fincadas nos EUA da década de 1970 e no Reino Unido dos anos 1980. Segundo afirmam esses autores, o interesse do governo inglês em vincular o status de professor qualificado à conquista de certas competências específicas deu início a uma onda de atividades por parte de várias instituições para explorar o potencial dessa abordagem.

Competência é um termo passível de interpretações diferentes, que podem se concentrar na definição de aspectos tecnicistas sobre conhecimentos esperados dos professores, como também em habilidades e atitudes que permitam uma formação mais integrada entre prática e conhecimento. Em essência, inexistente consenso sobre o significado de competência, muito menos há um acordo sobre as suas especificidades. Ainda assim, é possível pontuar duas abordagens principais de significação desse termo. A primeira caracteriza competência como a capacidade de desempenhar satisfatoriamente, a partir de critérios de sucesso previamente estabelecidos, uma tarefa claramente definida. Já a segunda, mais comum, caracteriza competência por meio de dimensões genéricas, associadas a aspectos cognitivos, atitudinais e de desempenho que dificultam a identificação daquilo que define a competência em si, bem como dos critérios que evidenciam o seu alcance (Whitty; Willmott, 1991).

Observando o conjunto das contribuições aqui analisadas e a despeito do encadeamento histórico presente no diálogo entre os autores consultados, é preciso ressaltar que a

complexidade da realidade empírica não exclui a convivência híbrida entre esses diversos modelos ou bases filosóficas de formação de professores. Ressalta-se, ainda, que não há consenso sobre uma perspectiva mais adequada para qualquer contexto. Além disso, é necessário reconhecer que a simples defesa político-conceitual de que determinado modelo ou concepção formativa possui maior qualidade que outra não garante que, efetivamente, tal modelo promova as transformações que conceitualmente se propôs.

Assim, ganha relevância a discussão sobre as evidências de qualidade dessa formação, bem como sobre os indicadores e parâmetros capazes de demonstrar, ou não, a aderência dos resultados promovidos às características e objetivos idealmente projetados.

Da ideia ao fato: o papel das evidências na construção da qualidade na formação docente

Analisando-se as perspectivas de qualidade das concepções de formação de professores, observa-se que, por um lado, os modelos mestre-aprendiz e ciência aplicada tratam a prática e a teoria, respectivamente, como elementos aparentemente isolados. Já os princípios da formação reflexiva parecem querer conectar esses dois elementos de forma a superar a prática desprovida de conhecimento científico e o conhecimento científico desprovido de inovação e de avanços contínuos.

Contudo, a reflexividade centrada na teoria e na prática parece incompleta se não for capaz de endereçar preocupações sobre a atuação profissional do professor, sua identidade e motivações para o trabalho, bem como sobre a educação como elemento de transformação das pessoas e

da sociedade como um todo. Adicionalmente, mesmo que a reflexividade conecte teoria, prática, indivíduos e sociedade em prol da qualidade na formação de professores, nada garante que essa qualidade exista de verdade, uma vez que ela pode ser apenas uma declaração de intenção, sem aderência à realidade.

A partir desse entendimento, principalmente a partir da década de 1990, emergiram perspectivas de significação da qualidade da formação docente com base em resultados, as quais foram assim organizados por Cochran-Smith (2001): i) resultados com impacto de longo prazo; ii) resultados em pontuações de testes de professores e iii) resultados de desempenho profissional. No âmbito dos resultados com impactos de longo prazo, a autora agrupou uma ampla gama de abordagens em torno dos efeitos da formação docente sobre o conhecimento do professor e sua prontidão para o exercício profissional, sobre a continuidade na carreira, sobre as avaliações de desempenho e sobre o desempenho dos alunos em testes de larga escala.

No que se refere aos resultados em pontuações nos testes de professores (prova docente), Cochran-Smith (2001) optou por assumi-los como uma categoria específica em virtude da sua popularização como requisito à obtenção de licença profissional, na aferição da qualidade da formação recebida e, até mesmo, na regulação da qualidade dos cursos formativos. Por fim, em relação à qualidade da formação do professor por meio do desempenho profissional, a autora pontua que esse é evidenciado por meio da aferição das habilidades dos docentes ainda em formação na realização de atividades que repercutem na aprendizagem dos alunos sobre conteúdos previstos no currículo escolar.

Cabe pontuar, por fim, que a perspectiva de qualidade da formação docente com base em resultados está intimamente ligada ao modelo de competência, uma vez que fornece as “evidências” da competência docente. Conforme observam Pantić e Wubbels (2010), Biesta (2015) e Robinson e Mogliacci (2019), há várias críticas ao modelo de competência em função da busca desmedida por evidências que termina por privilegiar a padronização do que se considera como indicadores e parâmetros de resultados, numa restrição às pluralidades ou inovações nos diferentes contextos. Além disso, os críticos ao modelo de competência pontuam que esta abordagem não define um ideal de qualidade a ser perseguido na seleção dos conteúdos, na definição de objetivos educacionais, no perfil dos egressos ou nas atividades formativas, entre outras.

Aprende-se dessa discussão que, apesar de o modelo de competência apresentar a questão do resultado como um aspecto importante para a discussão da qualidade da formação docente, ele sozinho não parece ser capaz de endereçar adequadamente a aferição dos resultados formativos. Conforme apontado por Whitty e Willmott (1991), a caracterização de competência por meio de dimensões genéricas termina por se contrapor à definição de indicadores e parâmetros contextualizados para medição adequada da realização de tarefas que representem claramente o modelo formativo adotado.

Portanto, há espaço para refletir dialeticamente sobre a possibilidade de dissociar o termo “evidência” como elemento unívoco do modelo de formação por competência. A partir da literatura analisada, tal dissociação se mostra relevante para que a preocupação com os resultados do processo formativo seja permanente, não só no modelo de competência, mas para analisar a qualidade de qualquer

modelo formativo, independentemente dos objetivos por ele almejado. Isso se faz necessário porque, sem customizar a forma de mensuração de seus resultados, as diversas abordagens formativas continuarão expostas à mensuração genericamente padronizada pelo modelo de competência porque, conforme afirma Biesta (2015), a ideia sobre a qual os professores devem ser competentes no que fazem é, simplesmente, difícil de contestar.

Considerações finais

Neste trabalho, discutiu-se a significação da qualidade da formação de professores por meio de bases filosóficas que definem conceitualmente características de qualidade, mas também e em complementação por evidências que confirmem a existência dessas características na realidade de fato.

Na literatura especializada, o conceito de qualidade está intimamente imbricado ao contexto ao qual se insere (Bourke, Ryan, Lloyd; 2016; Ryan; Bourke, 2018), ganhando significado a partir de perspectivas (Garvin, 1987; Juran, 1999; Harvey e Williams 2010; Souza, 2017), ancoradas em preferências ou visão de mundo daqueles que atribuem um valor positivo a determinado objeto.

Observando as bases filosóficas de formação docente, Robinson e Mogliacci (2019) afirmam que os programas formativos, independentemente da concepção sob a qual é desenvolvido, possuem em comum disciplinas que desenvolvem os conhecimentos sobre o conteúdo que tratam do que ensinar, os conhecimentos pedagógicos gerais ou princípios e estratégias amplos de organização da sala de aula, os conhecimentos pedagógicos de conteúdos que ensinam, os conhecimentos sobre os alunos e suas características, os

conhecimentos dos contextos educativos, bem como os conhecimentos sobre os fins e propósitos educacionais.

Do ponto de vista das diferenças, tais concepções estabelecem padrões distintos do que é bom e adequado na seleção dos conteúdos, definição dos objetivos educacionais, perfil dos egressos e as atividades do programa que condicionam e ao mesmo definem conceitualmente qual é a qualidade dessa formação. Potencialmente, diferentes concepções possuem diferentes repercussões nos sistemas educacionais, destacando a relevância dos resultados advindos dos processos formativos para estabelecer, de forma válida, uma significação de qualidade para a formação docente.

Assim, neste trabalho, buscou-se destacar que, independentemente da base filosófica adotada, a formação de professores, como processo concreto, implica algum resultado para o sistema educacional. Buscou-se, ainda, destacar que as evidências de qualidade do processo de formação docente, longe de estarem circunscritas a uma abordagem específica de formação, podem ser observadas em qualquer uma das abordagens formativas discutidas pela literatura especializada. Por fim, a análise sugere que as evidências de resultados do processo de formação docente sejam consideradas como aspecto relevante e complementar da significação de qualidade dos processos formativos, na medida em que permite o relacionamento dialético das bases filosóficas do processo de formação docente com os resultados que ele entrega para a sociedade.

Referências

BEAUCHAMP, Catherine; THOMAS, Lynn. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and

implications for teacher education. **Cambridge Journal of Education, Cambridge**, v. 39, n. 2, p. 175-18, 2009.

BIESTA, Gert. How does a competent teacher become a good teacher? on judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. In: HEILBRONN, Ruth; FOREMAN-PECK, Lorraine (Org.). **Philosophical Perspectives on Teacher Education**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2015. p. 1-22.

BOURKE, Terri; RYAN, Mary; LLOYD, Margaret. The discursive positioning of graduating teachers in accreditation of teacher education programs. **Teaching and Teacher Education, Amsterdã**, v. 53, p. 1-9, 2016.

CHEUNG, Ka Chun. **To Grow and Glow: Towards a Model of Teacher Education and Professional Development**. International Council on Education for Teaching. Singapore. 27-31 July 1990.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. The outcomes question in teacher education. **Teaching and Teacher Education, Amsterdã**, v. 17, n.5, p. 527-546, 2001.

DARLING-HAMMOND, Linda. Reforming teacher preparation and licensing: Debating the evidence. **Teachers College Record**, New York, v. 102, n. 1, p. 28-56, 2000.

GARVIN, David. Competing on the eight dimensions of quality. **Harvard Business Review**, Boston, v. 65, n. 6, nov./dec. 1987.

GATTI, Bernadete et al. Concepções e Práticas na Formação de Professores e Professoras para a Educação Básica. In: Gatti, B. A. et. al. **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação**. Brasília: Unesco, 2019. p. 177 - 210.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p

GURVITCH, Georges. **Dialética e sociologia**. São Paulo: Vértice, 1987. 239 p.

HARVEY, Lee; WILLIAMS, James. Fifteen years of quality in higher education. **Quality in Higher Education**, New York, v. 16, n. 1, p. 3-36, abr. 2010.

JURAN, Joseph. How to think about quality. In: JURAN, Joseph; GODFREY, A. Blanton. **Jurans quality handbook**. 5 ed. New York: McGraw-Hill, 1999. (section two).

KINCHELOE, Joe. **Knowledge and Critical Pedagogy: an introduction**. London: Springer. 261 p. 2008. (Explorations of Educational Purpose, 1).

LOUGHLAND, Tony; ELLIS, Neville. A common language? The use of teaching standards in the assessment of professional experience: Teacher education students' perceptions. **Australian Journal of Teacher Education**, Melbourne, v. 41, n. 7, p. 56-69, 2016.

PANTIĆ, Nataša; WUBBELS, Theo. Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdã, v. 26, n. 3, p. 694-703, abr. 2010.

ROBINSON, Maureen; MOGLIACCI, Rada. Conceptions and models of teacher education. **Oxford Research Encyclopedia of Education**. June 25, 2019. Oxford University Press.

RYAN, Mary; BOURKE, Terri. Spatialised metaphors of practice: how teacher educators engage with professional standards for teachers. **Critical Studies in Education**, New York, v. 59, n. 2, p. 167-186, 2018.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de Educadores: Fundamentos e Práticas de um Paradigma Contra-Hegemônico. **Educar em Revista**, v. 61, p. 19–36, 2015.

SCHLEICHER, Andreas. **Building a high-quality teaching profession: lessons from around the world**. Paris: OECD Publishing, 2011.

SCHÖN, Donald. **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action**. London: Routledge, 1983.

SOUZA, Valdinei. Qualidade na educação superior: uma visão operacional do conceito. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, n. 2, p. 332-357, 2017.

WALLACE, Michael. Training foreign language teachers: a reflective approach. **Cambridge: Cambridge University Press, 1991**.

WHITTY, Geoff; WILLMOTT, Elizabeth. Competence-based teacher education: approaches and issues. **Cambridge Journal of Education**, New York, n. 21, v. 3, p. 309-318, 1991.

ZEICHNER, Kenneth. Traditions of practice in US preservice teacher education programs. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdã, v. 9, n. 1, p. 1-13, fe

A CRÍTICA AO DISCURSO DO CONSERVADORISMO NA POLÍTICA CURRICULAR (2016-2022)

Rosângela Tenório de Carvalho¹
Amanda Barbosa da Silva²
Lyzandra Regina do Rego Souza³

Introdução

Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), no Dicionário de Política, chamam a atenção para o fato de que o termo conservadorismo geralmente refere-se mais a uma prática do que a um conceito. Optam por conceitualizar o conservadorismo nos dois aspectos, ou seja, como “ideias e atitudes que visam à manutenção do sistema político existente e dos seus modos de funcionamento, apresentando-se como contraparte das forças inovadoras” (Bobbio; Matteucci; Pasquino, 1998, p. 242). Assinalam a sua emergência como uma reação contra a ideia dos iluministas sobre a razão individual e em defesa de que as mudanças não podem se afastar de um universo moral estável e ligado a um sistema de valores transcendentais. (Bobbio; Matteucci; Pasquino, p. 244). Essa reação não é forte o suficiente diante das primeiras mudanças advindas do Iluminismo.

¹ Doutora em Ciências da Educação (UP/Portugal), Universidade Federal de Pernambuco. Recife (PE). rosangela.carvalho@ufpe.br

² Licencianda do Curso de Pedagogia (UFPE). Bolsista do Pibic. Universidade Federal de Pernambuco. Recife (PE). amandabarbosa.silva@ufpe.br

³ Licencianda do Curso de Pedagogia (UFPE). Bolsista do Pibic. Universidade Federal de Pernambuco. Recife (PE). lyzandra.souza@ufpe.br

Apenas em meados do século XX, o conservadorismo adquire uma força no sentido de intensificar uma visão individualista e crítica ao finalismo laico da ideia de progresso. Passa a ser identificado como neoconservadorismo americano quando associado ao neoliberalismo, centrado em um oligopólio mundial com domínio de agentes financeiros em correlação com uma tecnologia sofisticada. Vale aqui trazer Dardot e Laval (2019) quando assevera o neoliberalismo como um modo de governo ativo diferente do liberalismo clássico e, nesse aspecto, o que interessa não é o grau de intervenção do Estado, mas, sim, o antidemocratismo que se plasma no questionamento político dos princípios e formas da democracia liberal (Dardot; Laval, 2019, p. 3).

Dardot e Laval (2016), quando tratam o neoliberalismo como um contraponto ao liberalismo clássico e ao liberalismo social (a social-democracia), mostram como na perspectiva neoliberalista toda a sociedade é vista como uma empresa, o que se estende até mesmo ao Estado, ao se defender não mais uma visão de Estado mínimo, mas que o próprio ente estatal funcione como uma empresa. Isso significa que a sociedade política e a sociedade civil traduzem as suas ações nessa direção e têm como foco a concorrência, que funciona como o operador das ações sociais e culturais.

A perspectiva neoliberal associada ao neoconservadorismo se expressa também por uma visão antidemocrática e reacionária das práticas sociais. Sob esse viés, defende-se, por exemplo, em um movimento de memória discursiva, a importância da família nuclear, do casamento e dos papéis de gênero definidos de forma tradicional para poder operar na educação e controle da sociedade. O controle também vai se dar na direção educacional para influir na formação do sujeito a lógica empresarial, competitiva e individualista, além do domínio de si mesmo, seja para se autovigiar, seja

para empreender o controle de si (Dardot; Laval, 2016).

O neoconservadorismo no Brasil tem se intensificado nas últimas décadas com forte contestação à orientação não heterossexual e às práticas discursivas feministas, em particular as questões relacionadas ao aborto, utilizando-se como referente o discurso religioso cristão e as lutas antirracistas. Há uma preocupação de grupos conservadores com o campo educacional, abrangendo desde a legislação até as políticas e práticas educacionais em geral. Os adeptos dessa corrente neoconservadora arvoram-se a dizer que é preciso defender a moral e os bons costumes da sociedade. No meio político mais amplo, as palavras de ordem são família, pátria e liberdade.

No campo educacional, emergem estudos que tratam do conservadorismo e dos desafios postos aos seus enfrentamentos, ressaltando temas como as diferenças culturais e sociais. Um exemplo é o estudo de Lima e Hypolito (2019) sobre o movimento Escola sem Partido (ESP), no qual analisam suas principais pautas em relação à educação e as discussões acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco nas questões ligadas à chamada ideologia de gênero. Pode-se citar também o estudo de Moreira, Moura e Teixeira (2022), que problematiza se o homeschooling seria compatível com o ensino de temas controversos relacionados à desigualdade e à discriminação, como racismo, bullying, LGBTQIA+fobia e meio ambiente, entre outros. Outra interessante abordagem foi feita por Lima, Golbspan e Santos (2022) sobre o conservadorismo na política educacional no Brasil, com uma breve análise do processo de militarização da educação no país. Esses estudos são representativos do debate que se instalou no campo educacional e no campo específico da política curricular no Brasil em função do discurso do conservadorismo social.

É preciso dizer que, neste artigo, não vamos tratar das questões específicas da BNCC ou da política educacional em geral. No limite do nosso trabalho, interessa-nos identificar enunciados de resistência sobre o conservadorismo no discurso da política curricular no período de 2016 a 2022 na revista *Currículo Sem Fronteiras*. Essa revista tem uma força enunciativa no campo curricular em países de língua portuguesa e ao mesmo tempo é uma publicação que acolhe seções temáticas organizadas pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Quanto ao período enunciativo, dá-se em razão do cenário discursivo após o golpe de 2016 e dá entrada em cena de governos conservadores que defendem a racionalidade neoliberal.

A política curricular é entendida como um elemento discursivo por meio do qual diferentes grupos sociais disputam significações (Oliveira et al., 1999). Como um discurso oferta signos, significantes e, principalmente, produz muitos efeitos, Silva (1999, p. 11) nos mostra que:

Elas [as políticas curriculares] autorizam certos grupos de especialistas, ao mesmo tempo que desautorizam outros. Elas fabricam os objetos “epistemológicos” de que falam, por meio de um léxico próprio, de um jargão, [...] Elas geram uma série de outros e variados textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos, produzindo efeitos que amplificam os dos textos-mestres. [...] movimentam, enfim, toda a indústria cultural [...] (Silva, 1999, p. 11).

A opção por tratar a política curricular como um elemento discursivo está sustentada no argumento de que o discurso produz aquilo que enuncia, sem, com isso, imaginar que não exista a agência humana em ação. O que se quer mesmo é mostrar o que sua materialidade histórica traduz.

A abordagem analítica de inspiração foucaultiana adotada neste artigo constitui-se como um modo de ver o corpus eleito como um conjunto de artigos da revista *Currículo*

Sem Fronteiras em sua função de monumento, ou seja, de testemunho de um modo de pensar a política curricular em um determinado cenário discursivo. Nesse sentido, a análise compreende aplicar aos enunciados dos textos a função autor, a coexistência discursiva nos aspectos do espaço colateral (relação de enunciados do mesmo campo), do espaço de concomitância (relação com enunciados de outros campos de saber) e do domínio de memória (relação com enunciados não mais admitidos, mas com os quais se mantêm laços de filiação).

Para dar conta do que nos propomos, selecionamos artigos da Revista Currículo Sem Fronteiras através do termo de pesquisa: crítica ao conservadorismo na política curricular. Nas seções que seguem, tratamos da noção de crítica e da sua relação com a ideia de resistência. Na sequência, analisamos a crítica ao conservadorismo em sua coexistência discursiva e, por fim, apresentamos nossas considerações finais e referências.

A crítica como resistência

A crítica ao conservadorismo na educação no campo acadêmico educacional tem se constituindo como um objeto de saber importante no cenário discursivo da atualidade. Pode ser vista associada ao direito à resistência, seja uma resistência de caráter individualista, seja liberal, que não são as que utilizamos como argumento neste artigo. Interessa-nos a resistência que se caracterizou no mundo contemporâneo por possuir uma dimensão coletiva e um caráter público (Pogrebinschi, 2004).

Michel Foucault (2008), em sua obra *Segurança, território, população*, quando desejava pesquisar pontos de resistência às práticas do pastorado, isto é, aquelas relacionadas

às relações de poder específico que se dão em relação à conduta dos homens, identifica:

[...] movimentos específicos que são resistências, insubmissões, algo que poderíamos chamar de revoltas específicas de conduta, aqui também deixando à palavra “conduta” toda a sua ambigüidade [sic] (Foucault, 2008, p. 257).

Em seu texto clássico *O que é a crítica?*, de 1978, o autor fala da crítica na modernidade como uma “atitude crítica”, uma certa forma de pensar, de dizer, de agir também, uma certa relação com o que existe, com o que se sabe, com o que se faz, uma relação com a sociedade, com a cultura, uma relação também com os outros (Foucault, 2012, p. 57). Na sequência, fala da crítica, ressaltando sua semelhança com a virtude e propondo-se, então, a falar da “crítica como virtude geral”. (Foucault, 2012, p. 58). Especificamente sobre as práticas de governamentalização, prática da sociedade ocidental europeia do século XVI, Foucault (2012, p. 59) defende que não pode estar dissociada da questão de “como não ser governado”. Quanto a esse aspecto, propõe:

No lado oposto, e como parte contrária, ou melhor como parceira e adversária tanto das artes de governar, enquanto forma de desconfiar delas, de as recusar, de as limitar, de lhes encontrar uma justa medida, de as transformar, de procurar escapar a essas artes de governar ou, em qualquer caso, de as deslocar, a pretexto de reticência essencial, mas também e por isso mesmo como linha de desenvolvimento das artes de governar, teria havido qualquer coisa a nascer na Europa nesse momento, uma espécie de forma cultural geral, tanto moral como política, maneira de pensar, etc., e que eu chamaria simplesmente arte de não ser governado ou ainda arte de não ser governado assim e a este preço. E, portanto, eu proporia, como primeira definição da crítica, esta caracterização geral: a arte de não ser de tal modo governado. (Foucault, 2012, p. 50).

Castro (2009) diz que em Foucault a resistência está articulada com as relações de poder, e que “não é essencialmen-

te da ordem da denúncia moral ou da reivindicação de um direito determinado, mas da ordem estratégica e da luta” (Castro, 2009, p. 387). Entre as formas de luta destacadas na obra de Foucault, importa para a pesquisa em tela as formas de sujeição que vinculam o sujeito consigo mesmo e, desse modo, asseguram sua sujeição aos outros (Castro, 2009, p. 228). Em Foucault, essa luta não se trava como as lutas revolucionárias, com grande amplitude e determinadas economicamente, mas como uma resistência e enfrentamento aos jogos de poder. Trata-se de lutas imediatas. Interessam, então, as táticas e estratégias, em especial, as táticas discursivas. A tática discursiva remete a um dispositivo de saber-poder. “Enquanto tática, pode ser transferido a outra situação de enfrentamento entre forças e também converter-se na lei de formação de um saber” (Castro, 2009, p. 412).

No contexto da análise aqui desenvolvida, referimo-nos à crítica como uma tática da política curricular e à estratégia enquanto “racionalidade utilizada para alcançar os objetivos” (Castro, 2009, p. 151), ou seja, meios para exercício do poder.

A crítica ao neoconservadorismo

O discurso de crítica ao conservadorismo no contexto da política curricular do discurso acadêmico tem sua força pelo lugar de enunciação que ocupa desde a sociedade moderna. Os discursos acadêmico-educacionais podem ser vistos no sentido dado por Foucault na ordem do discurso:

[...] discursos que estão na origem de um certo número de novos atos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente e para além da sua formulação, são ditos, permanecem ditos, e estão ainda por dizer. (Foucault, 1996, p. 22).

Afinal, o que se materializa nas revistas científicas Qualis A pode ser reconhecido pelo poder de verdade admitido e, ao mesmo tempo, estabelecer relações de poder balizadas pelo conhecimento operando como uma força em contraponto ao discurso do conservadorismo que impacta o campo educacional.

No caso específico dos discursos proferidos na Revista Currículo Sem Fronteiras, importa observar sua autodescrição como uma forma de posição nas relações de poder, ao demarcar o seu referente: afirma-se comprometida com uma educação crítica e emancipatória, diante de uma sociedade com assimetrias sociais e econômicas. Pode-se interpretar a própria autodeclaração como uma tática no que se refere aos jogos de poder-saber: propõe-se a participar de um amplo movimento político contra-hegemônico, que se oponha às políticas sociais advindas da estratégia neoliberal e conservadora. Assume, assim, uma perspectiva crítica e uma disposição para o debate nos níveis ideológico, econômico, cultural e religioso, mas também nas dinâmicas de classe, raça e gênero, acrescentando a inclusão do debate pós-colonial (Hypolito; Paraskeva; Gandin, 2011).

Dessa forma, a revista define os objetos de saber sobre os quais tem interesse na problematização conceitual, metodológica e empírica para dar conta dos espaços de diferenciação no discurso crítico em relação ao conservadorismo na política curricular. Interessa nesse aspecto acolher o debate crítico segundo uma gramática discursiva que representa um ideário conservador nos estudos curriculares: virada conservadora, ideário conservador, antipolítica na educação, ideologia de gênero, práticas antidemocráticas, identidade universal, e dogmatismo no ensino religioso.

A crítica ao discurso do conservadorismo a partir dessa gramática é uma forma de tornar mais visível o que já está visível, como uma forma de luta e resistência contra o discurso conservador, seja na política educacional mais ampla, na política curricular, ou no currículo em ação nas escolas da educação básica e na educação em nível superior.

Constituem-se também como objetos de saber no campo acadêmico as práticas fascistas que foram se tornando cada vez mais evidentes nas relações entre professores e dirigentes políticos, grupos religiosos e pais de estudantes, quando do questionamento da educação e das questões políticas. Essas práticas resultaram em constrangimentos de toda ordem, perseguições, injustiças e violências publicizadas em redes sociais.

A rede discursiva que sustenta a crítica está associada ao campo do materialismo histórico, dos estudos culturais e do pós-estruturalismo. Tratam-se de estudos sustentados em argumentos teóricos advindos de campos disciplinares do próprio âmbito educacional, a exemplo dos estudos curriculares, de avaliação educacional, e de política educacional (campo de presença), relacionados a outros campos, como economia política, direito e pesquisas feministas, de gênero, étnico-raciais, de sexualidade e de religiosidade (campo de concomitância).

É possível dizer que uma das grandes reações de crítica no campo do discurso acadêmico tenha se dado em relação ao discurso de antipolítica que se materializou, por exemplo, em iniciativas como o projeto Escola Sem Partido, a proposição de homeschooling, o processo de militarização de escolas, o controle das aulas dos professores e professoras e ainda a proposta para revogar Lei N° 12.612/2012, que havia declarado Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira.

Analisa-se a associação desse discurso com ações como o Movimento Brasil Livre (MBL), o Movimento Escola Sem Partido e a Bancada Religiosa no Congresso Nacional. Essa conjunção traduz o enunciado “Deus, pátria e família”, que, nesse momento histórico, ressoa mais como um clichê. Como está nos registros críticos, esse tipo de slogan teve um sentido nas experiências fascistas do século XX. Rememora-se Umberto Eco (2016), quando reflete sobre o fascismo, apontando que, entre os seus traços, estão o culto à tradição, a xenofobia, a misoginia e a abominação à reflexão, portanto, ao conhecimento.

A crítica mostra como essa visão em que se associa neoliberalismo e conservadorismo acolhe elementos conceituais da Teoria Curricular Tradicional Tecnicista, principalmente o aspecto que considera uma suposta neutralidade do conhecimento e uma possível adstrição do campo pedagógico apenas a problemas educacionais. Os estudiosos contrários a essa corrente neoliberal e conservadora recorrem, então, às Teorias Críticas e Pós-Críticas para dar visibilidade aos equívocos teóricos, políticos e culturais já discutidos no campo da política curricular desde os anos 1970, com a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (2018) e com as contribuições do campo da Nova Sociologia e dos Estudos Culturais. Com efeito, no campo curricular, já havia, no período ao qual a pesquisa se reporta, argumentos teóricos consistentes para superar ideias como identidade universal. Os debates sobre a diversidade cultural, a diferença cultural, o multiculturalismo crítico e a interculturalidade já estavam em um patamar em que se discutiam não mais as identidades em si mesmas, mas os processos de subjetivação.

Os embates com o tema da ideologia de gênero estiveram também no cerne da crítica no campo da política curricular. Afinal, esse tema mobilizou os conservadores em uma

verdadeira batalha contra a educação crítica, como se estivéssemos em uma guerra santa. Os arautos da moral e dos ditos bons costumes se arvoram a acompanhar a política curricular, em particular o currículo em ação, para vigiar e punir os professores e as professoras perigosos e perigosas que estariam dando aulas de sexualidade não adequadas a crianças e jovens. Os grupos religiosos avançaram, com sua gana moral, contra as mais diversas modalidades enunciativas: o palco das igrejas foi ampliado para programas de rádio e TV e mais ainda na internet. E agora o que impera é o dogmatismo religioso, que ensejou como resposta crítica o debate sobre a importância da laicidade do Estado e da educação.

A resposta crítica veio dos estudos de gênero e feministas, que, em suas mais variadas versões, constituem-se como um campo específico de saber – sociológico, antropológico, histórico, geográfico, educacional, ético e estético – que dissemina, por meio de revistas especializadas, livros, sites, núcleos, seções e programas de pós-graduação reflexões importantes, ao tempo em que produzem uma conceitualização vigorosa que tem possibilitado um amplo leque de modelos analíticos, seja no âmbito da pesquisa quantitativa, seja, especialmente, no da pesquisa qualitativa. Esses estudos têm assegurado no campo acadêmico um lugar onde se pode exercer a resistência. De certo modo, isso reflete uma conquista histórica da academia, que é a liberdade de cátedra aos professores e professoras das universidades públicas, em grande parte autores e autoras de artigos nas revistas acadêmicas.

Ressalte-se também a força da crítica sustentada nos estudos pós-coloniais e decoloniais no campo dos estudos étnico-raciais, que, através de leituras instigantes e singulares, fazem a opção por autores e autoras latino-americanos(as).

Agregam, assim, uma analítica que questiona a visão epistemológica e pedagógica eurocêntrica como limitada para pensar sobre as questões sociais e culturais das América Central e do Sul.

Considerações finais

Podemos concluir que, no campo da política curricular, o discurso conservador social tem sido um foco de crítica, o que pode ser entendido como um dos elementos de resistência.

Contudo, não significa dizer que o discurso conservador social não tenha se instalado dentro da sociedade em geral e até mesmo se refletido em um controle do discurso da política curricular. As regras do discurso acadêmico, pautadas na liberdade de cátedra das universidades, têm sido um front para a luta política em defesa das conquistas sociais e culturais das últimas décadas do século XX e das primeiras décadas do século XXI.

Embora o estudo esteja restrito ao período de 2016 a 2022, os embates continuam pelo fato de se estar vivendo em um período no qual o neoliberalismo e o conservadorismo têm uma forte penetração na vida da sociedade política e civil.

Referências

BOBBIO Norberto; MATTEUCCI Nicola; PASQUINO Gianfranco. **Dicionário de política I**. 1. ed. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução Ingrid Müller

Xavier; revisão técnica Alfredo VeigaNeto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Chistian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a nova sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo. 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Chistian. **Anatomia do novo neoliberalismo**. IHU, 25 jul. 2019. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/591075-anatomia-do-novo-neoliberalismo-artigo-de-pierre-dardot-e-christian-laval>. Acesso em: 12 ago. 2022.

ECO, Umberto. Umberto Eco: **14 lições para identificar o neofascismo e o fascismo eterno**. Opera Mundi, 21 fev. 2016. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/politica-e-economia/umberto-eco-14-licoes-para-identificar-o-neofascismo-e-o-fascismo-eterno/>. Acesso em: 13 set. 2024.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola. 1996.

FOUCAULT, Michel. **O que é a crítica? seguido de A cultura de si**. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população. Tradução de Eduardo Brandão**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

HYPOLITO, Alvaro Moreira; PARASKEVA, João; GANDIN, Luís Armando. Manifesto: **Revista para uma educação crítica e emancipatória**. Currículo Sem Fronteiras, [s. l.], 2011.

LIMA, I. G de L.; GOLBSPAN, R. B.; SANTOS, G. S. dos S.

Mapeando o conservadorismo na política educacional brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e85338, p. 1-27, 2022.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e190901, p. 1-15, 2019.

MOREIRA, H. A.; MOURA, F.; TEIXEIRA, P. Homeschooling, ensino de controvérsias e o novo conservadorismo brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, e09693, p. 1-18, 2022.

OLIVEIRA, M. das Graças Corrêa de et al. **Continuidades e descontinuidades das políticas de educação básica: o caso de Pernambuco**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.

POGREBINSCHI, Thamy O direito de resistência na teoria política contemporânea. In: **Lugar Comum** - Estudos de Mídia, Cultura e Democracia nº 19-20, janeiro de 2004 - junho de 2004. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2004. p. 61-84.

REVISTA CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS. [S. l.], 2000-. ISSN 1645-1384. Disponível em: <http://www.curriculo-semfronteiras.org/index.htm>. Acesso em: 13 set. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica. 1999. 120p.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: QUE SOCIOLOGIA?

Lucas Ivam Bichinho Tischler¹
Jefferson Marçal da Rocha²

Introdução

Este texto faz uma reflexão sobre a prática do docente de sociologia, baseando-se na experiência de estágio do primeiro autor, orientado pelo segundo; realizado no primeiro semestre de 2024 no curso de Licenciatura de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As questões que motivaram este texto partem das análises que os autores fizeram durante as orientações, baseando-se tanto nas revisões teóricas como na prática em sala de aula em uma escola pública da cidade de Porto Alegre.

Neste contexto, reflete-se sobre o papel do professor de sociologia no atual quadro social que vivemos, realidade que remete a temas como o avanço do conservadorismo reacionário, as novas perspectivas de trabalho, os avanços e retrocessos em temas como racismo, homofobia, violência contra a mulher etc. Neste sentido, qual o papel do ensino de sociologia para jovens da periferia das cidades? O que eles buscam nas aulas de sociologia? Como inserir temas e metodologias que os motivem a desenvolver o “imaginário

¹ Licenciando em Ciências Sociais (UFRGS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS). libtischler@gmail.com

² Doutor em Meio Ambiente e Desenvolvimento (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS). jeffersonmrocha@gmail.com

sociológico”? São estes questionamentos que nos motivam à escrita deste capítulo, e esperamos contribuir na proposta desta coletânea que é a melhoria da educação, com ênfase na equidade, inclusão e justiça social.

O papel do docente de sociologia

Sabemos que pela socialização nas instituições sociais, e na escola em especial, as quais compõem a estrutura social civilizatória, é que somos entrelaçados desde a infância a contextos que formarão a nossa subjetividade, enquanto sujeitos individuais e membros de uma coletividade (Lahire 2015). Considerando os locais experienciados pela trajetória de vida dos autores, a opção pela docência, o ser professor, iluminou as escolhas de nossas vidas, mesmo que em diferentes épocas, dadas as nossas diferenças de idade, 23 anos do primeiro autor e 57 anos do segundo.

Consideramos que estes dados pessoais têm uma relativa importância, no sentido que propomos dar a esta reflexão, pois ao debatermos sobre práticas docentes para jovens do ensino médio, em nossas reuniões de orientações, sempre nos questionávamos: os jovens do século XXI (2024) têm as mesmas aspirações do jovem do final do século XX (1980-1990)? Sabemos que a dinâmica social não é a mesma, mas as aspirações de um futuro seguro, livre e saudável não correspondem mais aos anseios dos nossos jovens alunos/as de hoje?

A educação escolar é uma atividade essencial para a emancipação política de crianças e adolescentes. Além desta característica, pode ter ainda mais variadas funções, dependendo da realidade de cada região que a escola ou espaços educativos que estes jovens se encontram, pois temas como preconceito racial, homofobia, violência de gênero, dife-

renças entre classes sociais podem ou não estar inseridos nas práticas educativas nas mais diversas atividades e ações. Neste sentido, vale destacar que atividade docente tem o papel de contextualizar criticamente a produção e reprodução social vigentes. Neste sentido, estamos de acordo com Mannheim (1982) em sua concepção de sociologia da educação:

[...]a educação, tal e qual ocorre nas escolas e ou outras instituições, é sobretudo um assunto social. É um processo dinâmico, baseado na plasticidade da natureza humana e que colima a seleção de experiências sociais e pessoais para apresentação concentrada (p. 32).

Os anseios das “juventudes” correspondem ao problema sociológico das gerações; assim, a escola é um espaço de socialização que contribui com a formação dos jovens e por isso é lugar de encontros geracionais, logo de concepções culturais, ideológicas, gostos etc., que representam os mais diversos grupos sociais. O contato geracional exprime o sentido de continuidade que configura esta noção, pois o processo cultural com aspectos histórico-sociais proporciona a instrução subsequente daqueles na posição social de novos participantes da cultura a qual compõe os educandos (Mannheim, 1982). Entretanto, a abordagem de ensino e aprendizado não meramente reproduz os valores sociais geracionais nos aprendizes, indivíduos estudantes, os tipos de conhecimento na instituição educacional escolar, e nos aprendizados fora da escola são criticamente contextualizados, tendo em vista a ação questionadora dos jovens.

Sabemos que os jovens estudantes das escolas públicas que participaram das aulas deste relato são constituídos socialmente a partir da realidade que convivem, porém também são produtores desse social, pois atribuem valores, significados, emitiram juízos a fatos, objetos e símbolos tratados nas aulas (Da Silva, 2009).

Além da questão das juventudes e do aluno, o estudo está baseado empiricamente em como se deu o processo de estágio docência do autor mais jovem, em fase final de graduação em ciências sociais, e a supervisão do outro autor com a perspectiva de professor orientador de estágio, contribuindo na construção das aulas teóricas no que diz respeito aos encontros na universidade e no planejamento e prática nas aulas de regência do estágio.

Tendo em vista a nossa interlocução e a prática docente, assim como os saberes docentes no planejamento e fazer professoral, a reflexão deste estudo se embasa no conceito de trabalho docente baseado em Tardif e Lessard (2014) para a promoção do estudo da docência enquanto uma atividade com intervenção na realidade social e que estrutura a identidade do profissional. O trabalho é elemento de transformação das matérias vivas e inertes, constituição das sociedades modernas com modelos de divisão do trabalho, os quais implicam a produção capitalista; entretanto também podemos considerar a crítica social do sistema capitalista e o exercício da docência sendo representada por agentes escolares, os/as educadores e educadoras.

O modelo de sociedade moderna capitalista, cujas atividades profissionais se diversificam com as qualificações de atividades de produção e reprodução social, exprime o aspecto de racionalização instrumental da docência em articulação com os sentidos da interação e da reflexividade na constituição do ofício profissional. Por conseguinte, o trabalho docente configura as práticas e formas de trabalho em sala de aula e na organização do trabalho escolar, estes abrigam interlocução com a organização do Estado quando a educação escolar é alvo de debates sobre a sua finalidade, questionamentos nas nossas práticas são comuns, como: quais as prioridades do currículo na educação básica, dos

modelos adotados na formação profissional do docente, das funções e atribuições do professor na escola (Tardif; Les-sard, 2014).

Para a professora Maria Abádia da Silva (2009), na escola há:

[...] outros elementos (que) sinalizam a qualidade social da educação, entre eles, a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares. (Silva, 2009,.224) (acréscimos nossos).

A relação da docência com os saberes e tipos de conhecimento não é simplificada ao aspecto de transmissão do conhecimento já construído, tal como a educação bancária de depósito do conhecimento (Tardif, 2012; Freire, 2020). A diversidade de saberes docentes também expressa sentido de acordo com a experiência social, profissional, cultural, na qual participa como membro de coletividade. O professor, portanto, está dotado de articulações para constituir o saber docente a partir de elementos de sua prática docente.

Considera-se que a transposição didática de conhecimento como conceito alinhado à prática docente exige a complexificação do professor, que, ao identificar e selecionar as metodologias adequadas para a ocorrência do ensino-aprendizado a partir das ferramentas de seu ofício, de acordo com o componente curricular, se responsabiliza pela conduta do ensinar e do aprender. Segundo Chevalard (2013), a transposição, compreendida aqui, se confere em ambiente onde haja conhecimentos ensináveis, não se atribui ao professor nenhuma superioridade hierárquica, ou conduta autoritária, mas sim à responsabilidade de ofi-

cio em realizar a apuração dos materiais produzidos sobre os temas das aulas, instrumentalizá-los para o contato dos estudantes com estes, e dotar a criticidade frente ao conhecimento; assim é necessário que exista a capacidade de conhecer determinado tema. Não há ensinamento sem a capacidade de conhecer, ou seja, precisa-se transpor os temas de acordo com os coletivos de estudantes, considerando a experimentação de metodologias diversas para a aprendizagem em contextos específicos.

Outro conceito fundamental para a transposição didática da sociologia para o ensino médio é o de imaginação sociológica, a experimentação de alunos e alunas no primeiro contato com a reflexão sobre os aspectos do viver em sociedade, se desnaturaliza as experiências sociais de senso comum e as vivências individuais passam a compor aspectos reflexivos de cada um; assim os estudantes são convidados a questionar e imaginar sociologicamente a realidade social em que participam e também as que não entram em contato diretamente.

Sabemos que o papel da sociologia no currículo escolar é debatido ao longo da trajetória política do Brasil, como também papel da sociologia em si; assim para introduzir as reflexões e os objetos (ou sujeitos) de estudo da sociologia na educação básica o conceito de Mills (1982) da imaginação sociológica, nos ajuda a instigar a problematização do mundo social. As juventudes possuem em seu contexto de experiência a ação questionadora de acordo com as transformações de seu estar no mundo, com os questionamentos próprios da transição para a fase adulta e os valores e princípios que organizam o seu ser jovem, por isso a experimentação de analisar sociologicamente a realidade social abre margem para florescer reflexões acerca do mundo social em geral, da cultura, dos preconceitos sociais, raciais, da políti-

ca, da economia, entre tantas. Tendo em vista a articulação de ser jovem e sua experiência com a imaginação sociológica, estamos de acordo com Mills (1982) acerca da força deste conceito:

O primeiro fruto dessa imaginação - e a primeira lição da ciência social que a incorpora - é a ideia de que o indivíduo só pode compreender sua própria experiência e avaliar seu próprio destino localizando-se dentro de seu período; só pode conhecer suas possibilidades na vida tornando-se cômico das possibilidades de todas as pessoas, nas mesmas circunstâncias em que ele. (...) A imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas dentro da sociedade. Essa a sua tarefa e sua promessa. (...) Pois essa imaginação é a capacidade de passar de uma perspectiva a outra - da política para a psicológica; do exame de uma única família para a análise comparativa dos orçamentos nacionais do mundo; da escola teológica para a estrutura militar; de considerações de uma indústria petrolífera para estudos da poesia contemporânea. É a capacidade de ir das mais impessoais e remotas transformações para as características mais íntimas do ser humano - e ver as relações entre as duas. Sua utilização se fundamenta sempre na necessidade de conhecer o sentido social e histórico do indivíduo na sociedade e no período no qual sua qualidade e seu ser se manifestam (Mills, 1982, p. 12-14).

As investigações nas ciências sociais contribuem para o desvelar nosso mundo social, complexificá-lo e criarmos ações sobre ele desde as primeiras perguntas que engendram problemáticas científicas. Assim, nossa experiência não fica de fora das nossas práticas: graduação iniciando em 2019 (1º autor), uma pandemia mundial, que interrompe as aulas presenciais entre 2020 e meados de 2022, chegamos no momento atual, três meses após uma enchente assolar o Rio Grande do Sul; eventos de mudanças climáticas, doenças até então desconhecidas, como o vírus da covid, entre outros temas, nos obrigam interferências analíticas destes temas nas dinâmicas educativas, pois afetam rumos políti-

cos e a vida das pessoas (Flores; Lima, 2021; Nóvoa; Alvim, 2021).

Consideramos a prática docente a chance de engajar-nos na construção de uma trajetória de sociedade democrática, igualitária socialmente, em que a curiosidade epistemológica e a desnaturalização do mundo social são princípios transformadores dos processos educativos (Freire, 2021).

Diagnóstico sociocultural e observação das aulas

A Alberto Torres possui três turnos de funcionamento: manhã, tarde e noite. Apesar de seu nome, Escola Estadual de Ensino Médio Alberto Torres (EEEMAT) abriga todos os anos letivos da educação básica, desde o primeiro ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio.

Os dias na escola se inicia assim: as monitoras recebem os alunos, o diretor também se faz presente no momento de chegada, os professores e professoras se encontram na “sala de professores”, onde há trocas de experiências sobre o fazer educacional e os desafios presentes no seu cotidiano.

Sobre os alunos e alunas, das turmas há presença bem distribuída no quesito do gênero, percebe-se também a presença multiétnica com estudantes brancos, pardos, pretos; na sua maioria residem nos bairros Jardim Vila Nova, Campo Novo, Belém Velho e Amapá, região sul de Porto Alegre-RS.

No que tange a interação anterior a entrada nas salas de aula, há uso de gírias e divisão de grupos (tribos) dos jovens adolescentes, aspecto característico da formação de culturas juvenis e a construção de identidades que permeia a experiência geracional (Mannheim, 1982). Além disso, representa a escola um espaço de sociabilidade, em que as diversidades

estão na trajetória enquanto sujeitos de cada aluno e aluna para criação de outras trocas no processo de ensino-aprendizagem na medida que as interações e a dinâmica dentro do espaço escolar constituem as subjetividades em formação e seu capital cultural que carrega fora do espaço escolar e que também transforma e enriquece as possibilidades da construção das aulas. Por esta razão, evidencia-se que as culturas juvenis expressam um aspecto da diversidade no processo de subjetivação (Freitas; Filho, 2013).

Conforme o estabelecimento da presença cotidiana na função de estagiário, notam-se, por exemplo, algumas representações de cultura juvenil, a questão do gosto pela cultura de origem no Japão com animes e mangás, formas de arte de desenho, comunicação, animação visual, relações que expressam singularidades e possuem influência num mundo globalizado na forma de comunicação, na linguagem, na vestimenta e relação de jovens que se identificam neste grupo. Outro exemplo está presente naqueles grupos em que o esporte é o fundamento, desta maneira trocam análises das novidades no mundo do futebol, sobre olimpíadas, possuem gírias deste mundo sociocultural, falam sobre atletas, sobre competições de futebol; além disso, têm-se os que acordam cedo para ir à escola e chegar antes da entrada na sala de aula com o propósito do já instituído jogo de vôlei na quadra esportiva disponível.

Em relação à arquitetura interna da Escola, possui duas quadras referências: uma com rede de vôlei; outra com traves para futebol e cesta para basquete. Esta última no momento da escrita está interditada devido aos efeitos que as enchentes no Rio Grande do Sul causaram ao redor da escola. A Escola abrange salas de aula em dois andares e quadro-negro em todas as salas de aula; possui uma sala de vídeo, um laboratório de biociências e uma biblioteca. Aproxima-

damente possui 1150 estudantes matriculados, possui 11 funcionários e 46 professores distribuídos nos três turnos. Por isso, a dinâmica no período ativo da escola expõe uma arquitetura social em constante movimento.

Em referência ao período de observação, abrangeram-se as aulas de sociologia e geografia no segundo ano do ensino médio; na sociologia, quando adentro efetivamente nas salas de aula, estava-se abordando os clássicos da sociologia - Karl Marx, Émile Durkheim, Max Weber — com exposições sobre as metodologias de cada um, o materialismo histórico-dialético, o funcionalismo e o método compreensivo; já na geografia a temática era o capitalismo e seus períodos e doutrinas econômicas.

As aulas do professor regente tiveram atribuição metodológica expositiva com algumas intervenções dos estudantes, com livre escolha de participação. Durante este período, o professor também questionava sobre minha posição acerca dos temas; assim já começava minha experiência de estagiário, tendo em vista o contato que eu possuía com os temas e as reflexões didáticas no que diz respeito aos clássicos e suas abordagens metodológicas. Contribui-se para o desvelar de assuntos como o sistema social, modo de produção capitalista, a luta de classes, ação social, algumas das teorias presentes em textos “clássicos”.

Na fase de observação, percebeu-se a diversidade nas turmas, há aquelas com maior participação dos estudantes, em que as reflexões de imaginar sociologicamente variavam. Considerando a multiplicidade de perfis e locais onde os estudantes frequentam também os exemplos para transposição didática e na construção também variavam; assim percebi que a verificação do planejamento se torna essencial no trabalho docente.

A cultura de alguns alunos, de chegarem no segundo ou terceiro período, dificulta a realização de algumas atividades, segundo a observação nos segundos anos do ensino médio. A adoção de estratégias para contornar esta realidade aparenta ser foco da direção após o período de enchentes.

No que se refere às estratégias da escola após o período das enchentes, a escola regressou em meados de junho com a redução de carga horária, habilitando quarenta minutos por período e a ausência do intervalo devido à diminuição do espaço de circulação na escola. Por esta razão, os planejamentos de aula foram adaptados e algumas aulas encurtadas na discussão e na quantidade de conteúdos abordados.

Planejamento didático

O planejamento didático e as atividades de docente estagiário foram formuladas a partir da concepção de que o trabalho docente é uma construção específica para cada turma (Tardif, 2014). O trabalho, conforme as interações e transformações, neste caso, com dois agentes, educador e educandos, relaciona-se com o processo de ensino-aprendizagem (Tardif, 2012; Chevalard, 2013).

Ao retomar as discussões realizadas no período de ensino da disciplina de Estágio Docente I, partiu-se da construção das aulas com temas que aliou interesses das turmas às normativas do Ministério da Educação e Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, em conjunto com o professor orientador da disciplina e o professor supervisor na escola.

Tendo em vista a mudança curricular do atual Ensino Médio Gaúcho de 2024, a Sociologia possui apenas um período semanal nos segundos anos do ensino médio; e considerando a realidade da escola assumiram-se os quatros

segundos anos do turno da manhã. Os planos de aula foram construídos no período final dos horários de observação, pois foi considerada a sequência do conteúdo e da dinâmica do professor titular de sociologia na escola. O período das aulas foi da metade para o final do primeiro trimestre e o início do segundo trimestre do ano de 2024, com atribuição das recuperações dos alunos e alunas sendo da responsabilidade do estagiário. A avaliação se elaborou a partir da experiência do primeiro trimestre das turmas, considerando a articulação dos conteúdos abordados.

Tem-se como embasamento a proposta da reflexão, a imaginação sociológica e a desnaturalização como elementos da transposição didática e o planejamento das aulas:

O que realmente distingue a relação didática das outras relações ternárias nas quais algum corpo de conhecimento está envolvido, é algo ainda a ser postulado. É a intenção didática, ou seja, a intenção de ensinar. Um dos dois protagonistas deve ter a intenção de ensinar o outro, e de ensinar-lhe alguma coisa, (...)o ensino não pode ser efetivamente separado da aprendizagem. Mas se a aprendizagem ocorre ou não, continua a ser um problema, ao passo que o ensino depende fundamentalmente da existência de alguma intenção de ensinar - ainda que “mau ensino” (Chevalard, 2013, p. 7-8).

A partir das habilidades e competências do Referencial Curricular Gaúcho para o ensino de sociologia e das temáticas com relevância para transposição didática advinda de discussões contemporâneas, decidiu-se pela escolha do tema "Relações Étnico-Raciais", tendo em vista as sociabilidades brasileiras. Os planejamentos tiveram como âmbito as discussões sobre conceitos de raça e etnicidade, com a consideração de cada um individualmente até o momento o qual se estabelece a dinâmica “étnico-racial”. A escolha faz parte de um movimento para aproximar a imaginação sociológica do cotidiano dos alunos nas aulas de sociologia,

considerando que o racismo estrutural constitui as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais do Brasil.

O professor da disciplina determinou enfoque nos clássicos da sociologia e nos tipos de conhecimento na sociedade como os determinantes do primeiro trimestre, mas também brevemente apontou as diferenças das pesquisas quantitativas e qualitativas em conjunto das metodologias dos clássicos. Teve-se o objetivo de articular a sociologia dos “clássicos” com tema central de uma sociologia e ciência política do Brasil.

Para o que nos dispomos a discutir durante o estágio, citamos algumas referências utilizada nos planejamentos das aulas: Clóvis Moura (2019), Munduruku (2002), Krenak (2020), Poutignat; Streiff-Fenart (2011), Gonzalez (1984), Rios; Ratts, (2023).

A experiência da regência das aulas

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. (...) Nas minhas aulas, não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia (hooks, 2017, p.35).

Iniciamos esta seção que trata do período de regência em sala de aula do primeiro autor, com um dos princípios que buscamos nas aulas de sociologia, não apenas no período de estágio, mas também enquanto profissional que está em formação; considerando o ofício de professor e de sociólogo, advindo dos escritos da professora Bell Hooks (2017).

Além de tratar a educação enquanto prática da liberdade, estar-se-á considerando a posição de professor de sociologia, ou seja, dos aspectos que embasam a prática docente se evidencia a possibilidade de os estudantes do ensino médio experimentarem a prática da imaginação sociológica (Mills, 1982). Nas aulas de sociologia, se propôs convidá-los ao questionamento, à problematização da dinâmica social, a conhecer os elementos socioculturais, socioeconômicos, políticos, da realidade social a ser desvelada, ou seja, exercer a atividade reflexiva acerca das relações sociais. Dito isto, passamos a sistematizar as sequências das atividades semanais:

Primeira semana: desenvolveu-se uma reflexão e revisão sobre os tipos de conhecimento humano e a metodologia dos clássicos da sociologia — Karl Marx, Émile Durkheim, Max Weber. Com uso do material que o professor supervisor havia passado no começo do trimestre, a qual continha vários apontamentos caracterizando o materialismo histórico-dialético, o método funcionalista e o método compreensivo de fazer sociologia, somada às características de pesquisas sociais quantitativa e qualitativa. O nosso recurso didático disponível nas salas de aula próprias de cada turma foi o quadro-negro, portanto com a perspectiva de aula expositiva-dialogada realizou-se um diagnóstico inicial em cada turma, abordando os temas que estavam com maiores dúvidas, com apresentação de exemplos do cotidiano que envolve o contexto social dos estudantes de cada turma.

Devido à grande quantidade de dúvidas sobre os temas do primeiro trimestre, a revisão se prolongou por todo o período, pois apresentei-lhes, a pergunta “o que faz da sociologia um tipo de conhecimento científico?” Questão que também permeou as discussões futuras nas aulas.

Segunda semana: dedicação do período semanal para a realização da atividade de recuperação. Dentre os critérios de avaliação e a dinâmica para realização temos: a originalidade de escrita, a construção de texto em grupo, a utilização de referências para pesquisa e escrita; já a resolução argumentativa foi construída a partir de pesquisa via internet, com os grupos verificando portais da internet e ensinando a referenciar o site em que buscaram. A entrega foi solicitada no mesmo dia da atividade de recuperação; os grupos foram escolhidos pelos próprios alunos; nesta atividade demonstraram concentração e diálogo para a troca de informações entre eles, entretanto realizou-se mediações com os grupos e disponibilizou-se alternativas em como pesquisar os temas tratados em plataformas científicas confiáveis.

Terceira semana: os períodos da terceira semana foram dedicados ao fechamento das avaliações do primeiro trimestre após a enchente, com as notas divulgadas para os estudantes, a reflexão sobre a atividade. Na segunda metade da aula formamos uma nuvem de palavras personalizada de cada turma com o tema disparador “Brasil”, com o questionamento sobre quais ideias surgem em primeiro momento quando pensamos no Brasil. Na 201 foi onde os problemas sociais emergiram com maior foco, as falas dos estudantes se ativeram em temas como racismo, seca, violência, assalto, Amazônia, pobreza, fome, assédio, corrupção; fizemos um esforço de materializar com exemplos para os alunos como a formação social e política brasileira se estruturam através dos elementos explanados pelos próprios alunos, também solicitei que se esforçassem para exemplificar as suas proposições com um singelo “por quê?”, insistindo no processo de reflexão. Para esta aula levei alguns dados estatísticos sobre a desigualdade racial no acesso a políticas públicas, como saúde, educação, segurança, mercado de trabalho e ascen-

são social, que historicamente se faz presente pelo racismo estrutural.

Na turma 203 os termos na nuvem de palavras foram futebol, calor, carnaval, maconha, Neymar, Rio de Janeiro, queimadas. Adotou-se a mesma metodologia de articular os termos com a formação social e política do Brasil. Alguns estudantes se engajaram na dinâmica e contribuíram com proposições no que se refere à reflexão dos temas estudados nas aulas seguintes. Na turma 204 as ideias que explicaram abarca múltiplos aspectos da cultura no Brasil: sotaque, samba, carnaval, calor, Amazônia, comédia, gambiarra, diversidade, corrupção, Rio de Janeiro, Distrito Federal, entretenimento; a diversidade também presente nos temas elencados pela turma evidencia as concepções prévias do que, naquele momento, remontam à noção de Brasil. Na turma 202 a nuvem de palavras ficou recheada com termos: pagode, assalto, cultura, racismo, cavalo caramelo, carnaval e comédia.

A mediação foi executada com objetivo de articular estas palavras que comunicaram preceitos socioculturais de cada realidade, a formação da nuvem de palavras e a problematização de elementos não emergentes, por exemplo, nas turmas em que não houve citação das relações étnico-raciais e as sociabilidades no Brasil, tema das aulas expositivas de regência. Na metade para o final da aula, entreguei a folha-resumo, com uma síntese do que podemos considerar enquanto noção de raça e de etnicidade. Assim, emergiram no processo de complexificação dos assuntos discutidos em sala de aula temas convergentes que vinculam o racismo estrutural ao processo de racialização, a xenofobia, aos povos indígenas, ao marco temporal e aos direitos sociais.

Quarta semana: Com todas as turmas, realizamos a leitura coletiva de um texto sobre o tema “racismo” no início

do período; as intervenções dos estudantes e questionamentos foram alguns dos acontecimentos quando sugeri a leitura. Foi preciso retomar as expressões utilizadas no texto, observou-se uma dificuldade dos estudantes quanto a algumas expressões próprias das ciências sociais, por exemplo, “diversidade sociocultural”, e este foi o gancho para que a relação da práxis docente viesse à tona com a transposição didática nas linhas de raciocínio e materialização de exemplos do cotidiano. As interações sociais do cotidiano com as ações sociais demonstraram a necessidade de constante exemplificação e repetição, buscando que a concentração engaje o estudante ao questionamento, logo à prática da liberdade (Hooks, 2017).

A perspectiva social e histórica do conceito de raça e etnia, a qual constitui o modelo de estudo das relações étnico-raciais adotado, exprime a complexificação do racismo estrutural a partir dos diversos campos de conhecimento: da política, da cultura, da economia e da sociologia. Após a exposição dialogada sobre o processo de racialização e racismo estrutural; trabalhamos com a música “Homem na Estrada - Racionais MC’s”. Aos estudantes foi solicitado que anotassem os pontos que chamaram atenção durante a música, os aspectos trazidos na realidade do “homem” na música. Como a música possui denúncias, escancara os problemas da estrutura social do Brasil, que se expressa na formação do capitalismo, gerou análises reflexivas do “imaginário” sociológico da turma.

Nas turmas, um dos elementos destacados pelos estudantes após a escuta da música foi a violência policial, por isso discutimos sobre racismo institucional, a ausência de saneamento básico nas favelas, o que identificamos como a falta de políticas do Estado nas garantias de sobrevivência e a intensificação das vulnerabilidades socioeconômicas.

Houve estudantes que reconheceram a presença do racismo na música, mas alguns explanaram sobre o porquê de estarmos escutando a música escolhida, alguns referenciando que não existe mais racismo no mundo de hoje, que a população negra também é racista e algumas frases pejorativas legitimadoras da ideologia racista. Entretanto, buscamos intervenção crítica, provocando com dúvidas acerca da realidade social brasileira a partir de dados estatísticos, por exemplo, do violência policial no Brasil em 2022 e o destaque para majoritariamente os alvos serem a população negra: a cada 100 mortos pela intervenção do Estado (polícias), 65 são pessoas negras (Ramos, 2023).

Após esta intervenção com os dados e referências evidenciando o racismo estrutural e a construção do racismo a partir da escravização e a coisificação do grupo “outro” frente ao “nós” universal (ocidental), o silêncio na sala reinou, os estudantes da turma se entreolharam, pedi para refletirem e pensarem sobre o debate. Isso ocorreu com a turma 202.

Quinta semana: na semana anterior ao período de recesso escolar, o último tema que trabalhamos foi a etnia e a etnicidade, com apoio de material didático e capítulos de livros das ciências sociais sobre a teoria da etnicidade e identidade étnica. Iniciamos com o questionamento às turmas se conheciam a palavra “etnia”, o que majoritariamente os alunos disseram que sim, e com as próprias palavras articularam etnia à diversidade cultural. Dialogamos sobre a construção social da pertença de grupos sociais, a comunicação, as línguas, os rituais — fenômeno discursivo e aberto —, trabalhamos o caso dos povos indígenas no Brasil.

A leitura coletiva do texto de Daniel Munduruku (2002) da perspectiva indígena do contato com o mundo ocidental

trouxe algumas curiosidades dos alunos pelo modo de viver e de interagir dos grupos étnicos indígenas. Ficaram interessados no tópico do texto:

Uma das coisas que aprendi quando criança é que todas as pessoas merecem nossa reverência, por mais insignificantes que possam parecer. Na verdade, a gente deve aprender que não existem coisas insignificantes e que todos os seres vivos fazem parte da grande teia da vida da qual não somos donos, apenas um de seus fios. Entender as coisas e as pessoas desse modo é dar a elas um voto de confiança e acreditar na possibilidade de elas serem melhores do que são. Para isso é preciso que elas se descubram dignas (Munduruku, 2002, p.2).

Destacaram a questão da infância e das transformações envolvidas no aprendizado e nos saberes de suas infâncias, pertencentes a um bairro rural ou urbano, com componentes familiares diversos da realidade em modelos estruturais semelhantes.

Sexta semana: na semana de regresso das aulas após o recesso, o planejamento focou na revisão dos conteúdos e temas abordados nas semanas anteriores, realizando a recuperação de questões abordadas. Além disso, consideramos oportuno levar as obras científicas que estruturam os planejamentos, logo, as aulas e a metodologia escolhida pelo professor estagiário. Com breve apresentação daquelas figuras — Clóvis Moura, Lélia Gonzalez e Ailton Krenak — e o porquê da relevância destes pensadores. Os livros foram disponibilizados para circulação entre os alunos de todas as turmas do segundo ano; tivemos trocas de conversa sobre leitura, o porquê de o professor riscar os livros, sobre hábitos e produção de conhecimentos etc.

Sétima semana: a avaliação aplicada nas turmas possuía duas questões modelo ENEM, ou seja, questões objetivas, escolhidas para que os alunos conheçam o estilo de pergun-

ta e forma de abordagem que o Exame Nacional do Ensino Médio cobra. Ademais, tivemos uma questão avaliativa dissertativa sobre o racismo estrutural e a música “Homem na Estrada — Racionais MC’s”, em que precisaram identificar e escrever, em formato de texto, de que maneira o racismo estrutural e seus elementos estão presentes na letra da música, com argumentação e reflexão crítica sobre as ideias que trabalhamos nas semanas.

Considerações finais

O estágio da docência iniciou com alguma ansiedade porque desde a infância o sonho de ser professor me acompanha. Com alguma adversidade no início da procura por escola, foi na Alberto Torres que garanti meu período de estágio e percebi que na escola há uma postura de exercer uma cultura democrática e uma comunidade escolar aberta a novas abordagens pedagógicas.

A supervisão e parceria dos professores foram fundamentais na ambientação da escola, na relação construída com as turmas e com as alunas e alunos. A finalização do estágio só foi possível com a estrutura montada por nós de acordo com as finalidades do estágio, do referencial para as aulas, escolha dos materiais didáticos e as maneiras de transpor os conteúdos em busca do processo de ensino-aprendizagem reflexivo, com produção de críticas e conhecimentos.

A diversidade entre as composições das turmas evidenciou que os planejamentos de aula baseados nas realidades específicas de cada turma são essenciais ao trabalho docente, com o exercício do saber docente em interlocução com as turmas, e que as formas de aprender e ensinar possuem variáveis cotidianas. Um bom planejamento apresenta ca-

racterísticas abertas e firmes concomitantemente, tendo em vista que o professor precisa estruturar sua abordagem nas aulas e saber construir com o coletivo das alunas e alunos o processo do aprender.

Mesmo com os recursos didáticos em sala de aula padrão — quadro-negro e giz —, a participação e engajamento das turmas favoreceram a construção das aulas, os debates propostos sobre as relações étnico-raciais foram relativamente proveitosos. O exercício reflexivo pela oralidade e pela escrita produzido pelos alunos ensinou-me como atividades diferentes possuem pontos positivos e negativos de acordo com a dinâmica de cada turma. Neste sentido, o imaginário sociológico de cada uma e cada um se torna ferramenta rica na construção do conhecimento.

Pois sabemos que a construção social que nossos estudantes já possuem ao chegar nas salas de aula lhes dá a capacidade de estabelecer relações de temas teóricos com suas realidades de fazer opções, acionar valores, visões de mundo; assim cabe ao professor estimular a reflexão sobre os conhecimentos prévios e consistências teóricas (Silva, 2009)

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas (Tardif, 2012).

Assim se percebe para que se ocorra a concretização do processo de ensino-aprendizagem, as articulações promovidas pela prática docente com os saberes docentes, e suas categorias — disciplinar, curricular, experiencial — constituem o ofício do professor, o seu trabalho docente e suas

capacitações no chão da escola. Por isso, não se pode lançar mão de considerar os docentes como pertencentes a uma posição estratégica dentro do sistema social, numa reflexão crítica do modo de produção e reprodução capitalista, porque ampliam os saberes sociais e contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

CHEVALARD, Y. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 3, n. 2, mai/ago 2013.

FLORES, J.; LIMA, V. Educação em tempos de pandemia: dificuldades e oportunidades para os professores de ciências e matemática da educação básica na rede pública do Rio Grande do Sul. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 4, n. 3, p. 94-109, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. - 71 ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. - 73 ed - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, I. C. M. de; FILHO, I. P. L. Culturas Juvenis e Escola: reflexões para pensar o ensino de sociologia na educação básica. In: GONÇALVES, D. N. (org.). **Sociologia e juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências**. - 1ed. São Paulo: Pontes, 2013, p. 113-127.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, São Paulo, 1984, p. 223-244.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. - 2ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Editora Schwarcz, 2020.

LAHIRE, B. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Educação e Pesquisa**, v. 41, pp. 1393-1404, 2015.

MANNHEIM, K. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1982.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MOURA, C. **Sociologia do Negro Brasileiro**. 2 ed - São Paulo: Perspectiva, 2019. 319p - (Palavras Negras).

MUNDURUKU, D. Em Busca de uma Ancestralidade Brasileira. Prefeitura de Alvorada. Secretaria Municipal de **Educação. Fazendo Escola**, v. 2, p 40-42, 2002.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

RAMOS, S. (et al). **Pele alva: a bala não erra o negro**. Rio de Janeiro: CESeC, 2023.

RIOS, F.; SANTOS, M. A. dos.; RATTS, A. (Org.). **Dicionário das relações étnicas-raciais contemporâneas**. 1 ed. - São Paulo: Perspectiva, 2023.

SILVA, M. A. da. Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**. Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: NARRATIVAS ACERCA DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE DIFERENTES REDES DE ENSINO DE PORTO ALEGRE/RS

Daniele Noal Gai¹

Introdução

Nesta pesquisa, aprofundamos o conhecimento acerca da Educação Especial na capital gaúcha, com atenção ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado em diferentes bairros e diferentes redes de ensino de Porto Alegre/POA/RS. Analisamos as narrativas de colaboradores da pesquisa, que durante os anos posteriores à pandemia da covid-19 (2021-2024) testemunharam (Papini, 2021) ações em diferentes Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), Salas de Integração e Recursos, conhecidas e nomeadas como SIR, na rede municipal de Porto Alegre/RS. Também analisamos algumas das Salas de Recursos de Escolas estaduais e federais, nesta pesquisa (2021-2024) que envolveu uma Rede de estudantes pesquisadores, todos vinculados a uma Faculdade de educação de uma Universidade pública de Porto Alegre/RS.

Neste artigo, nos deteremos nos dados coletados a partir da metodologia Encontros de Artesanias, que se valeu de narrativas singulares, impressões cartografadas e anotações em diário de campo (Fonseca, 2012). Não realizamos comparações entre as colaborações, experiências, cenários, arquiteturas e demais dados. Demonstramos as nossas coletas de dados e análíticas aos moldes desta metodologia de

¹ Doutora em Educação (UFRGS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS). daninoal@gmail.com

pesquisa e referencial teórico da diferença. Organizamos o artigo com as informações sobre as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a partir dos documentos nacionais e locais oficiais. Em outro momento, uma análise e considerações para a compreensão deste serviço da Educação especial nas escolas comuns, entrecruzando problematizações para possíveis reformulações.

Conforme as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI) (Brasil, 2008) e as orientações do Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, às escolas das redes de ensino público cabe garantir a inclusão e equidade. É responsabilidade das mantenedoras e das escolas a organização e oferta do AEE, através da atuação qualificada e mediadora de professores do AEE, para estudantes com deficiência em processo de escolarização no ensino comum. A SRM é o local apropriado e planejado para acolher, receber e atender as especificidades e singularidades dos estudantes.

O Decreto Nº 7.611 de 2011 indica que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola e atender o público da Educação Especial: “pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2011). Contar com Professor do AEE, e este profissional, em colaboração com os demais professores da escola, atuará no acesso, participação e aprendizagem de estudantes no ensino comum, proporcionando apoio especializado e garantindo a continuidade dos estudos nos demais níveis, com o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem barreiras do processo de ensino e aprendizagem. As SRM e o AEE tam-

bém estão estabelecidas em documentos oficiais, tanto em âmbito estadual quanto municipal.

O Caderno Pedagógico Nº 01 (SMED/RS, 2014), sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, define diretrizes orientadoras para a rede pública estadual. O documento refere as políticas de formação continuada docente, para os professores especializados e para os professores do ensino comum, dá ênfase para o investimento em condições de acessibilidade necessárias para o acolhimento e permanência dos estudantes público da PNEEPEI nas escolas.

Na rede pública municipal de Porto Alegre, as SRM e o AEE são asseguradas pela Lei Municipal Nº 11.858 de 2015, que define o Plano Municipal de Educação (PME). Este documento estabelece estratégias, sendo uma delas garantir e ampliar oportunidades de escolarização ao público da Educação Especial, considerando os aspectos socioafetivos e cognitivos de desenvolvimento. Em suas estratégias, trata sobre o atendimento complementar, suplementar e a avaliação dos estudantes: “garantir AEE em SRM, escola ou serviço público, complementar e suplementar, ao público-alvo da educação especial, matriculado na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno” (POA, 2015, p. 16).

Nesta pesquisa, nos aproximamos para pesquisar e reconhecer um número importante de SRM que ofertam, através de seus professores, o AEE. Neste artigo, através de impressões cartografadas, ou seja, de um “compartilhamento de um território existencial que sujeito e objeto da pesquisa se relacionam e se codeterminam” (Passos, 2009, p.131), localizamos no mapa e demonstramos como são cinco esco-

las diferentes, seis salas de recursos, dez professores e seus atendimentos de em torno de vinte e cinco estudantes. Resaltamos que tais dados e descrições constam em diário de campo e pesquisa, estes preservam a identidade e idoneidade de pessoas e instituições, respeitando o pesquisador ético.

Inicialmente apresentaremos as duas SIR da mesma escola, o Colégio municipal, no Bairro Santana, próximo do Parque Redenção, próximo da escola tem um Hospital escola, uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA) e uma Universidade federal. Os estudantes se deslocam de diferentes localidades e bairros, alguns devido à busca pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) e outros para serem atendidos pelo professor do AEE, justamente por não ter esta oferta em sua escola de origem (no seu território). No AEE, atuam professores com doutorado, com longa experiência. Dividem a atuação em SIR para deficiência visual e cegueira, e SIR para deficiência intelectual e deficiências múltiplas. Não contam com o AEE em todos os dias e em todos os turnos, fator que contribuiria para a busca de suporte tanto por parte dos estudantes quanto dos demais professores da escola.

Realizaremos a descrição de uma SRM de Escola pública estadual, no Bairro Menino Deus, região central da capital gaúcha, com imóveis de alto padrão, arena de futebol e shoppings. O professor que atua no AEE dedica-se aos turnos da manhã e da tarde. Alguns estudantes aguardam em lista de espera uma avaliação diagnóstica diferenciada. Os estudantes são atendidos quando necessitam de suporte na sala de aula comum e o noturno não conta com o AEE.

Outra experiência, em uma SRM de um Colégio Federal, no Bairro Agronomia. A escola é distante do centro da cidade e conta com diferentes linhas de ônibus, que trazem estudantes vindos de diferentes localidades da cidade e região

metropolitana. Quanto aos três profissionais que atuam no AEE, atendem os três turnos, dividindo-se entre estudantes da Educação infantil, Ensino fundamental, Ensino médio e Educação de jovens e adultos. O AEE da escola compartilha ações com a orientação pedagógica, a psicologia escolar e a coordenação pedagógica. Os professores do AEE têm doutorado em educação, estabelecem diálogo com famílias e profissionais de saúde.

Destacamos como a mais impactante a cartografia de pesquisa em uma SIR de uma Escola municipal no Bairro Lomba do Pinheiro. Trata-se de escola com reforma que perdura, com obras em um prédio inteiro da escola e que deslocou salas, laboratórios e outros setores da escola. A sala da biblioteca também era ocupada para reuniões, como sala da gestão escolar, da coordenação pedagógica e da orientação educacional. O trabalho do AEE é organizado, a partir de um planejamento, entrevista familiar, organização de horário para os estudantes no contraturno escolar e busca de oferta de monitores de apoio à inclusão. Estudantes aguardam na lista de espera uma avaliação diagnóstica.

Por último, a cartografia de SIR de outra Escola municipal, também no Bairro Lomba do Pinheiro. A escola conta com dois professores do AEE, que trabalham juntamente com a coordenação pedagógica e a orientação pedagógica, o que garante qualidade e trabalho colaborativo entre os profissionais. Atuam no contraturno com oferta de uma hora de atendimento individual semanal e encontram dificuldades das famílias acompanharem ou manterem os filhos no contraturno para o AEE.

Dentre as narrativas coletadas sobre o AEE em Porto Alegre/RS, alguns apontamentos são importantes para problematizarmos a Escola que atua pela afirmação da PNEE-PEI (2008):

“É recorrente a prática de retirar o aluno com deficiência da sala de aula comum; não é fomentada a formação continuada e articulada entre professores do AEE, gestão pedagógica e professores da sala de aula comum; é necessário propor planejamento colaborativo entre professores do AEE e a gestão pedagógica; ações articuladas entre professores do AEE, coordenação pedagógica e orientação escolar para acolhimento das famílias; existem limitações na oferta do AEE, baixa carga horária de atuação e poucos professores de AEE para as demandas reais das escolas; dificuldade de contar, selecionar, orientar estagiários, professores auxiliares e profissionais de apoio à inclusão; dificuldade financeira dos estudantes com deficiência e suas famílias para se deslocarem para atendimentos do AEE no turno inverso; materiais da SRM estão desatualizados, danificados, sem reposição há anos; espaços improvisados para a SRM, que prejudicam o AEE; a EJA no turno noturno não conta com atendimento do Professor do AEE; algumas escolas públicas não tem SRM e ofertam o AEE de forma itinerante ou em outra escola; incompreensão sobre o que é o plano educacional individualizado (PEI); ausência ou fragilidade na relação multiprofissional entre educação e saúde, entre escola e UBS ou CAPS do território etc”. (Diário de campo e pesquisa).

A comparação não serve a esta pesquisa. Apresentar as escolas como elas são foi nosso objetivo, pois nos interessa fazer contribuições para se pensar diferentes configurações de um mesmo serviço, desde que tenham condições mínimas para ofertar com qualidade o AEE. Nos importa a qualidade social da educação afirmada e efetivada pela oferta de Atendimento Educacional Especializado de qualidade para todas as pessoas com deficiência em processo de escolarização em escola comum, desde a infância até a adultez. Para que a educação seja de qualidade social, é necessário: garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes ao longo do percurso escolar. Reduzir a exclusão, a discriminação, a evasão, a repetência e a distorção idade/ano/nível de suporte. Considerar as dimensões socioeconômicas e culturais que envolvem as famílias e os estudantes.

A qualidade da educação é definida a partir da relação entre os recursos culturais, estruturais, materiais e humanos, bem como dos processos de ensino e aprendizagem, dos currículos e das expectativas de aprendizagem.

As narrativas cartografadas evidenciam a necessidade de uma abordagem conjunta nas escolas, para melhor atender as necessidades dos estudantes, evitando ações isoladas, promovendo um cuidado integrado, a mediação de processos inclusivos e o desenvolvimento de cada um. Assim como aponta para a complementaridade da visão pedagógica, argumentando que uma perspectiva colaborativa amplia a compreensão e a ação frente aos desafios enfrentados na escola.

Ainda que o estudante não seja considerado público do atendimento realizado na SIR, as escolas buscam no professor do AEE o apoio para acolher e incluir os estudantes com necessidades agravadas, que muitas vezes geram sofrimento e impedem o acesso, a participação e aprendizagem. As barreiras atitudinais são demonstradas, por exemplo, em cenas de preconceito, na desinformação sobre as potencialidades do estudantes com deficiência, na incompreensão sobre os traumas provocados pelo bullying, na discriminação entre estudantes e também de professores em relação aos estudantes com deficiência. As barreiras impeditivas à escolarização geram a urgente necessidade de atenção às políticas e regulação dos serviços por parte de equipes especializadas das redes de ensino.

As escolas brasileiras têm encontrado muita dificuldade para compreender a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva descrita na PNEEPEI. Visualizamos que essa dificuldade tem sido mantida e cultivada quando professores insistem em identificar uma deficiência que possa ser atribuída a um aluno específico. Enquanto agem dessa forma, tais profes-

sores têm se desviado da sua real função, que consiste no diagnóstico de barreiras e na realização de um trabalho educacional que tenha potencial para eliminá-las. (Ramos, 2023, p. 11)

Neste período em que a pesquisa se desenvolveu, de 2019 a 2024, se desinvestiu em políticas públicas, na formação docente, na ampliação de concursos para professores do AEE, no fomento para estrutura física e nos recursos materiais de qualidade e adequados para o AEE. Os prejuízos aos estudantes com deficiência foram multifatoriais e complexos neste período, com agravamento de sofrimentos psicossociais, das necessidades educacionais, dos equívocos nas avaliações pedagógicas, da falta do diagnóstico diferencial, resultando no aumento das cenas de discriminação, exclusão e capacitismo.

A pesquisa evidenciou que o AEE, com professor especializado mediando os processos inclusivos colaborativamente com equipe pedagógica, é um direito para os estudantes com deficiência, assim como uma possibilidade de serviço efetiva no alcance da qualidade social da educação, um atendimento educacional essencial para alcançar uma educação socialmente justa e de qualidade para todas as pessoas com deficiência. Transformar os espaços físicos em locais de aprendizagens significativas é basilar ao organizarmos as Salas de AEE.

Referências

BRASIL. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, DF, 17 de nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP, 2008.

FONSECA, Tania Mara Galli et al. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PAPINI, Pedro Augusto; FONSECA, Tania Mara Galli. **A vez dos leitores: o retornar do desastre**. Psicologia USP. v. 32, 2021.

PASSOS, Eduardo. et al. **Pistas do método da cartografia: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PORTO ALEGRE. Lei Nº 11.858, de 25 de junho de 2015. **Institui o Plano Municipal de Educação (PME)**. POA/RS. 2015.

ramos, Eliane de Souza; LANUTTI, José Eduardo de O. E. “Pessoa com deficiência” e “pessoa sem deficiência” na escola para todos: um convite à suspensão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28 e280104. 2023.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. SMED/RS. A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: diretrizes orientadoras para a Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. **Caderno Pedagógico 01**. Porto Alegre, RS, 2014.



EIXO III

**DIMENSÃO POLÍTICA DA
QUALIDADE SOCIAL**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A SUBJETIVIDADE CAPITALISTA TRANSVESTIDA DE QUALIDADE

Maria da Conceição Calmon Arruda¹

Lucilia Augusta Lino²

Introdução

O convite para participar de uma coletânea que versa sobre qualidade social da educação nos suscitou reflexões diversas e a oportunidade de discorrer sobre as disputas e embates em torno da formação de professores, que, apesar de não serem novas, assumem novas clivagens no contexto de neoliberalismo conjugado com neoconservadorismo e de metamorfose dos sentidos dos direitos sociais consagrados na Carta Magna de 1988.

Se nos anos 1980 havia a expectativa de reversão da dívida social com os de baixo, a partir dos anos 1990 vemos que a adoção de políticas de cunho neoliberal passa a pautar o debate e a agenda do Governo Federal. Temas como diminuição do tamanho do Estado e redução de gastos — principalmente os vinculados a direitos sociais — são incorporados ao discurso oficial e a programas político-partidários. O próprio processo de democratização e universalização do acesso à educação é submetido à racionalidade neoliberal.

No período de 2002 a 2014, governos eleitos com uma agenda progressista buscavam contemplar o debate em tor-

¹ Doutora em Educação (PUC-Rio), Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro (RJ). maria.arruda@uerj.br

² Doutora em Educação (PUC-Rio), Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro (RJ). prof.lucilia.uerj@gmail.com

no da emergência da oferta de uma educação de qualidade, socialmente referenciada, porém o impeachment de Dilma Rousseff e a ascensão de Michel Temer (2016-2018) alteram esta tendência. Identifica-se, a partir de 2016, uma intensificação, no campo político, do embate entre capital x social, com o recrudescimento de políticas neoliberais e a aceleração da adoção de modelos de gestão e de projetos/políticas oriundos da iniciativa privada pelo Estado brasileiro.

E se antes as articulações das entidades vinculadas ao campo progressista da educação aconteciam em diálogo, ainda que não sem embates, com o Ministério da Educação (MEC), a conjuntura atual não só questiona os sentidos, como a eficácia e a eficiência do ensino público, como na própria gestão do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE) é possível identificar essa metamorfose, que indica o deslocamento do papel do Estado para Estado Empresarial (Arruda; Lino, 2024; Freitas, 2018; Puello-Socarás, 2008).

Capital X social

Puello-Socarás (2008) sustenta que há uma reconfiguração do papel do Estado na formulação teórica neoliberal contemporânea. O Estado, a partir de sua adesão a um modelo político de terceira via, que na concepção do autor tem como pressuposto sua reconfiguração à lógica neoliberal, deixa de ser o antípoda do Mercado, para incorporar sua agenda. Nesse modelo de gestão, a dicotomia entre Estado e Mercado é superada pela desidratação dos sentidos da esfera pública e sua conversão a espaço público não estatal. Tal modelo é propugnado como ideal para a América Latina por diversas agências de fomento internacional, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvol-

vimento (BID). Essas agências também desenvolvem estudos e relatórios sobre a educação nos países latino-americanos, através dos quais disseminam seu entendimento sobre como devem ser encaminhadas e equacionadas as questões educacionais desses países.

Nesse contexto, o Estado, paulatinamente, reduz sua agenda social, calcada na esfera pública, e viabiliza e referencia a participação do Mercado na gestão pública não estatal. Essa forma de Estado público não estatal não só se alinha com o neoliberalismo, como o retroalimenta, já que abre mais uma fronteira para a ação e a atuação do Mercado, na medida em que o Estado se converte em “un locus público donde las mercancías tienen la posibilidad de intercambiarse entre ellas para posteriormente privatizarse.” (Puello-Socarrás, 2008, p. 108). A subjetividade do mercado passa a atuar no interior da máquina estatal “y en las relaciones políticas que estructuran la totalidad de ‘lo social’ actualmente” (Puello-Socarrás, 2008, p. 108).

É dentro dessa dinâmica que a reinvenção do Governo emerge como ponto central no deslocamento do Estado para um governo contemporâneo, calcado na eficiência e na efetividade e na adoção de modelo de gestão empresarial. O “viejo’ ethos burocrático (y sus supuestos vicios: ineficiencia, rigidez, parsimonia, ineficacia e impersonalidad)” (Puello-Socarrás, 2008, p. 111) são superados pelo que no contexto brasileiro se denominou de Nova Gestão Pública (NPG).

A participação da sociedade civil no debate acerca de políticas públicas associadas a direitos sociais é uma conquista importante, contudo dentro da lógica do capital essa conquista representa um espaço para que instituições vinculadas ao grande capital passem a disputar não só recursos

públicos, como a narrativa ideológica. No campo da educação a contenda passa tanto pelos recursos do fundo público, quanto pela concepção de políticas públicas de educação norteadas pela naturalização da desigualdade social e da verticalização, próprias das sociedades capitalistas.

Segundo Moura e Oliveira (2024), a partir da promulgação da Emenda Constitucional nº 19 de 04/6/1998 o Estado brasileiro lançou as bases legais que viabilizaram a reforma do Estado e a privatização da Educação e de outros serviços sociais. Outros atos legais e infralegais foram sancionados e aprovados ao longo do tempo, como a Lei 13.204 de 14/12/2015, “que criou o Marco Regulatório referente às parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil” (Moura, Oliveira, 2024, p. 5).

Em relação às parcerias público-privadas, é importante salientar a crescente influência de think tanks (centros de pensamento), não somente no campo da educação, mas na disseminação do ideário neoliberal e na produção de novas subjetividades. O estudo de Caetano e Mendes (2020) sobre think tanks na América Latina revela que o Brasil ocupa o segundo lugar no número de centros com esse escopo, os quais são subsidiados e financiados por grandes empresas/corporações privadas, que disputam a gestão e o delineamento de políticas públicas com o Estado.

Esses centros de pensamento se materializam, ao longo das últimas décadas, em institutos e fundações que se declaram sem fins lucrativos e partidárias e que tem como leitmotiv contribuir para a solução de questões sociais e para a elaboração de políticas públicas. Visando alcançar seu objetivo, — disseminar sua visão de mundo, ou seja, o ideário neoliberal, politicamente alinhado à direita neoconservadora, — elaboram e disseminam relatórios, diagnósticos e

propostas calcadas em uma gama de dados estatísticos que buscam embasar suas recomendações e proposições. É nessa dinâmica que o empresariado passa a assumir um papel que transcende a clássica parceria público-privada, já que atua, a um só tempo, como sujeito individual e coletivo na afirmação da sociabilidade e dos valores do capital.

Dessa forma, conforme Gorostiaga (2020) aponta, se instaura e fortalece um movimento de reforma educativa global que tem como tripé (1) o estabelecimento de parcerias público-privadas, (2) a adoção de mecanismos da Nova Gestão Pública (NGP) e (3) a adesão, pelos sistemas de ensino, à avaliação em larga escala.

Ao atual estágio do capital para além da hegemonização da sociedade se faz necessária a afirmação da subjetividade de seu projeto societário, em que a educação tem centralidade. Assim, o capital alcançou sua antiga demanda: uma educação escolar formatada de acordo com os interesses do mercado. A NGP abriu espaço para que entidades e fundações vinculadas ao empresariado, travestidas de representantes da sociedade civil, passassem a influenciar políticas públicas de educação alinhadas com a visão de mundo do capital e seus interesses. É nesse contexto que a formação de professores passa a ter papel central na disseminação da subjetividade capitalista, pela subordinação a um projeto educacional esvaziado de escolarização (Moura, Oliveira, 2024).

Esse movimento é um fenômeno que se estendeu por diversos países latino-americanos, que tal como o Brasil, empreenderam, em maior ou menor grau, reformas educativas nos anos 1990, em sintonia com o preconizado por agências de fomento internacionais. Nas décadas seguintes novas reformas foram realizadas, para o alinhamento das políticas públicas de educação à lógica da NGP e às pressões para

a reconfiguração da formação docente. Em comum a adoção de processos de padronização curricular, centralização e controle, a par da responsabilização dos professores pelos resultados dos estudantes nas avaliações em larga escala.

Elías, Walder e Bareiro (2020) salientam a dependência do Paraguai de orientações e financiamento externo e que nos anos 1990 o país procedeu uma reforma educacional, em sintonia com as propostas do Banco Mundial, OCDE e UNESCO. Vinte anos depois, uma nova reforma educacional volta a ocupar o cenário paraguaio, desta vez tendo como norte os princípios da NGP propagados pelas agências de fomento. Nesse momento se destaca a importância da adoção de avaliações de larga escala do sistema educacional, de avaliação do desempenho docente, de mudanças na política de formação docente etc. Em virtude de problemas internos do órgão gestor da educação no país, a reforma proposta não se consolidou. Entretanto, no que tange a proposta de uma formação docente orientada pela NGP, os autores identificam um processo em que “se reduce ‘lo enseñable con lo evaluable’” (Elías, Walder, Bareiro, 2020, p. 158) e o descolamento da realidade concreta do país e dos atores sociais e coletivos que atuam na escola para adesão a uma concepção externa de política educacional.

Alvarez Gallego (2020, p. 95) afirma que a reforma do Estatuto Docente, promovida pelo governo colombiano, através do Decreto 1278/2002, promoveu a desprofissionalização da profissão docente, ao estabelecer que qualquer pessoa, com “un título profesional cualquiera, con el cual puede vincularse a la docencia e ingresar a la carrera en el sector público oficial”.

Birgin (2020) aprofunda o debate argentino acerca da formação de professores em instituições não universitárias

e o associa à necessidade de se formar um docente alinhado à sociabilidade proposta pela Nova Gestão Pública. Já Figueroa-Farfán e Cavieres-Fernández (2020) abordam a tentativa de individualização da profissão docente no Chile, com propostas de remuneração e avaliação por percurso formativo, remuneração por desempenho e aplicação de prova de conhecimento. É importante salientar que a aplicação de prova a docentes já vinculados à carreira docente é recorrente nas propostas calcadas na NGP, assim como a individualização das remunerações mediante cumprimento de metas e avaliação.

Nesse processo se intensifica a produção de uma subjetividade capitalista associada a meritocracia, competitividade e responsabilização, atingindo professores e estudantes, em processo de falseamento da realidade sobre as efetivas demandas da escola e seus sujeitos. A formação de professores tem centralidade nesse processo de produção de subjetividades submetidas à lógica do capital e aos interesses do empresariado. Os movimentos de resistência à hegemonização neoliberal das políticas educacionais disputam projetos e concepções formativas que apontam para uma educação com viés crítico e emancipatório.

Formação de professores

Considerando os avanços das propostas do capital sobre a educação pública, julgamos importante apontar os movimentos de resistência à contrarreforma educacional, proposta pelo empresariado brasileiro, sintonizada com as orientações dos organismos multilaterais. Nesse contexto, destacamos a atuação das entidades nacionais do campo da educação progressista, onde se insere a Anfope, que há décadas defende e vem contribuindo teoricamente para o de-

lineamento de políticas públicas de educação de qualidade e socialmente referenciadas no Brasil.

Os anos 1980 foram um período profícuo do movimento em prol da democratização da educação pública, em articulação com o processo de redemocratização do país, com a convocação de uma assembleia nacional constituinte. Como Arruda e Lino (2024b) destacam, naquele momento se apostava na possibilidade de resgate histórico da dívida socioeconômica e cultural do país com os de baixo, com o estabelecimento de condições efetivas, entre outras demandas, para a escolarização do conjunto da população.

Essa articulação resultou em conquistas robustas, no texto constitucional de 1988, no âmbito dos direitos sociais (a educação inclusive) e políticos (ampliação do sufrágio universal). Parecia que caminhávamos para a consolidação da tríade de direitos, definida por Marshall (1967), como constitutiva da cidadania burguesa. Na educação é assegurado, entre outros direitos, o direito público subjetivo dos indivíduos ao ensino obrigatório, assim como é estabelecido um patamar mínimo de financiamento para a Manutenção e o Desenvolvimento da Educação (MDE).

As décadas seguintes, no entanto, foram marcadas por pressões, tensões, embates e retrocessos na garantia dos direitos sociais. Um exemplo disso é a dificuldade de se consolidar o processo de universalização de um sistema público de ensino de qualidade. Não é objetivo desse texto historizar esse processo, mas destacar, a partir do ponto de vista da formação dos professores, que face à ausência de uma política de Estado instala-se o que Cunha (1988) denominou de zig-zag nas políticas educacionais, que frutifica em virtude da correlação de forças políticas do momento e não do consenso da sociedade em torno de uma concepção de

Educação, assim como de formação de professores, mais democrática e inclusiva.

O debate sobre a reformulação dos cursos de formação de professores, tem, desde a década de 1980, mobilizado docentes e pesquisadores em torno da defesa de uma concepção de educador socialmente referenciada e que, alinhando teoria e prática, tivesse na docência sua identidade profissional (Aguiar, 2019; Freitas, 2019).

Naquele período já se materializaram divergências de concepções, proposições e métodos, entre as orientações do MEC e as demandas da comunidade acadêmica, as quais resultaram na ruptura manifesta no Seminário Nacional em Belo Horizonte, realizado pela SESU/MEC, em 1983. Como desdobramentos desse evento, que marca o protagonismo no movimento nacional dos educadores, temos a aprovação do Documento de Belo Horizonte e a criação da Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Conarcfe). Aguiar (2019) e Brito (2019) discorrem sobre a trajetória da Conarcfe e sua posterior transformação em Anfope, em 1990. A nova entidade incorpora

os mesmos compromissos estabelecidos no histórico Encontro de Belo Horizonte de 1983, marcando presença em todas as lutas importantes para a garantia dos direitos à formação de todos os profissionais da educação e a defesa da democracia no Brasil” (Aguiar, 2019, p. 49).

O movimento social cresce em todo o país, conforme Brito (2019, p. 93) historiciza, “com o pleito pela abertura democrática, que passa a ser reivindicação constante nas passeatas e palavras de ordens”. Nesse contexto, a Anfope, que tem sua gênese nessa mobilização e nesse esperar, amadurece, nas décadas seguintes, a definição de seus princípios e concepções e o entendimento de que a Formação e a Valorização dos Profissionais da Educação são uma arena

de embates, que demanda organização e mobilização contínuas (Aguiar, 2019; Brito, 2019; Freitas, 2019).

O campo progressista avançou teoricamente nas últimas décadas, elaborando análises e proposições para a formação de professores, mas Freitas (2019, p. 18) salienta que “o hiato entre a teoria e a prática das instituições não foi superado”, devido mais à falta de vontade política do que a carência de referencial teórico, dada a produção de pesquisas em educação.

Freitas (2019), argumenta, que desde 1992, a Anfope, na análise de conjuntura do Documento Final do VI Enanfope, já indicava a disputa de projetos e concepções antagônicas, opondo as principais características da concepção de Estado e de sociedade do pensamento neoliberal, à concepção ampliada de Estado e de Sociedade, e, conseqüentemente, de educação. O neoliberalismo defende o Estado Mínimo, principalmente no atendimento dos direitos sociais, e a primazia da esfera privada em detrimento da pública, na busca de referendar, dentro do Estado, o público não estatal.

Em contraposição, os movimentos de educadores e as entidades do campo progressista, em especial a Anfope, defende projetos contra-hegemônicos de formação docente, destacando sua indissociabilidade com a valorização da carreira do magistério, ancorados em uma concepção crítica e emancipatória da educação. Nesse sentido, Scheibe e Bazzo (2019) destacam a intensa mobilização dos educadores, nos anos 1990, contra a política neoliberal imposta pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Tal política se caracterizava pela

“redução dos custos e encargos educacionais, a fim de diminuir os investimentos públicos, transferindo-os ou compartilhando-os com setores privados e com parte da comunidade, num processo de paulatina (des)responsabilização do Estado e privatização da educação”. (Scheibe; Bazzo, 2019, p.76)

A conformação da formação de professores à lógica neoliberal assume centralidade nessa década, buscando aproximar o processo de ensino aprendizagem à dinâmica produtiva e aos interesses do mercado. As entidades nacionais, sindicais e acadêmicas, organizadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e nos Congressos Nacionais de Educação (CONEDs), realizavam a resistência propositiva a esse projeto reducionista e descaracterizador da formação escolar e do direito à Educação.

O governo brasileiro incorporou, desde 1990, políticas alinhadas ao ideário neoliberal, sendo que a mudança na correlação de forças políticas, a partir de 2003, com a eleição de governos de centro-esquerda, serviu como barreira ou mediação, à plena implementação dos interesses privatistas e mercantis. Entretanto, isso não impediu que se instalasse uma disputa, no campo da educação, e no próprio MEC, pela ressignificação dos sentidos da educação e da escola pública, pelo questionamento da autonomia docente, pela subordinação do currículo escolar e do próprio sistema de ensino à lógica produtiva/empresarial.

Helena de Freitas (2019) nos mostra que a articulação e a organização da Anfope se materializaram, durante os anos 2000, na resistência a propostas como o Exame Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores e o Exame Nacional de Ingresso, oriundas do MEC. O relato de Scheibe e Bazzo (2019), de sua experiência na diretoria da Anfope e do diálogo/embate com o Conselho Nacional de Educação (CNE) reafirma tensões anteriormente relatadas, que marcaram e marcam a defesa de uma formação de professores socialmente referenciada.

Nesse contexto, temos a sanção de uma série de atos infralegais visando à expansão do número de instituições federais de ensino, docentes e vagas estudantis, visando à

democratização do acesso ao ensino superior, entre outras ações inclusivas. No início da década de 2010, temos o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), e a discussão, no CNE, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 02/2015).

A disputa de concepções e interesses antagônicos se acirra após o Golpe de 2016, que estabeleceu as condições para que o projeto neoliberal se materializasse, sem mediação, associado a forças políticas neoconservadoras. Assim, passou-se a pautar, pelo alto, a agenda política do país e a implementar políticas públicas, inclusive no campo da educação, alinhadas com uma concepção ultraneoliberal de homem e de sociedade. Mas, para tornar hegemônicas as políticas públicas de educação, concebidas no âmbito da ideologia golpista, recorre-se à manipulação da opinião pública, buscando um falso consenso. Assim, políticas regressivas, porém centrais para o projeto neoliberal, são apresentadas como inovações que visam à melhoria da educação, e não como fruto da lógica mercantilista e verticalizada que contraria os interesses da ampla maioria da população.

Nesse contexto de retrocessos e desmontes, vimos a imposição, entre 2016 e 2022, de políticas educacionais defendidas pelo empresariado e por seus representantes, que desconsideram as demandas da realidade concreta das escolas, seus professores e estudantes, manifesta em dados educacionais alarmantes. O Ensino Médio (EM) não foi universalizado, conforme previsto no PNE 2014-2024, e o percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o EM ou já concluiu a educação básica é de 76,9 % (Inep, 2024b). Em 2023, 2.125.250 jovens entre 15 e 17 anos não estavam frequentando o EM, nem haviam concluído a educação básica (Inep, 2024b).

Esses indicadores não refletem uma realidade uniforme, mas assimétrica. A desigualdade no acesso ao EM é mais acentuada nas regiões Norte e Nordeste, nas áreas rurais, entre os mais pobres, entre os negros etc. Nesse sentido, a aparente incapacidade governamental de universalizar a educação básica tem como resultante a perpetuação de desigualdades socioeconômicas e culturais.

A relação entre escolaridade e perspectiva socioeconômica da população brasileira é atestada pela própria OCDE em relatório publicado em 2024. O documento afirma que o Brasil, assim como o México e a Costa Rica, possuem um baixo percentual de adultos com ensino superior completo, que obtém remunerações que são praticamente o dobro do que a média salarial, “o que sugere que a educação superior, nesses países, é altamente associada a melhores remunerações” (OCDE, 2024, p.106). Em contrapartida, “esses mesmos países têm um alto índice de trabalhadores com baixa escolaridade”, com a maioria recebendo “abaixo da metade da média salarial, o que indica remuneração desigual calculada na escolaridade³” (OCDE, 2024, p. 106).

A Reforma do Ensino Médio tende a acentuar essa exclusão, obstaculizando o acesso dos jovens ao ensino superior. Assim, enfatizando “uma concepção de educação tecnicista” a reforma “vê a educação, a escola e o professor dentro de uma perspectiva a-histórica, eliminando da análise seus determinantes históricos e sociais” (Freitas, 2019, p. 19). E mais, esta reforma regressiva lança as bases para a reconfiguração da Educação Básica renunciando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Freitas (2019, p. 20) denuncia esse movimento reformista, que retoma concepções dos anos 1990, promovendo a “implantação de políticas educacionais, que sob o discurso da descentralização e democrati-

³ Tradução das autoras de OCDE (2024, p. 106).

zação podem levar ao descompromisso com a manutenção da escola e ao esvaziamento das condições de trabalho do professor”.

A BNCC, concebida e organizada por representantes do empresariado nacional, é apresentada, com o mesmo falso discurso, como elemento centralizador e com potencial democratizante, não obstante seu caráter restritivo. A BNCC se contrapõe, de forma inconciliável, ao conceito de ‘base comum nacional’ da Anfope, que sustenta a necessidade de articulação com “uma política global de formação que, para além da própria formação, envolvesse salários, condições dignas de trabalho e formação continuada para os profissionais de educação” (Freitas, 2019, p. 24).

O Censo Escolar 2023 (Inep, 2024c) informa que atuam na Educação Básica brasileira 2.354.194 docentes, sendo que 1.861.118 atuam em redes públicas de ensino e 566.858 na rede privada de ensino. A maioria dos docentes atua em áreas urbanas.

Entre os docentes que atuam nas redes públicas de ensino, 1.125.928 são concursados/efetivos/estáveis, os demais estão vinculados às redes públicas através de contratos temporários (781.655), contratos terceirizados (10.185) e contratos CLT (41.183).

O maior quantitativo de docentes concursados (822.518) está localizado nas redes municipais de educação, que também se destacam pelo número de professores com contratos temporários (439.666) e contratos CLT (28.462). Vale ressaltar que o número de docentes com contratos temporários nas redes municipais representa pouco mais da metade do número de professores concursados.

No que tange às redes estaduais de educação, o número de professores concursados é de 320.987 docentes e o de

vínculo por contrato temporário de 356.008. O que sinaliza que as redes estaduais de ensino brasileiras empregam mais professores por contrato temporário do que professores concursados. Esses dados, segundo Arruda e Lino (2024b), ajudam a ter um panorama do regime de trabalho dos professores nas redes públicas e nos fornecem um instantâneo dos vínculos precários (contratos temporários) que se consubstanciam nas redes públicas municipais e estaduais de ensino.

Segundo Freitas (2023), um projeto educacional que tenha como horizonte uma educação humanizadora não se coaduna com o atual estágio de desenvolvimento do capital, muito menos com a oferta de uma educação de qualidade socialmente referenciada. Oliveira (2018) discorre sobre o movimento de responsabilização docente pela aprendizagem dos alunos e sua inserção na noção de Nova Gestão Pública, de reestruturação do trabalho e de reconfiguração da profissão docente.

Considerações finais

Considerando o contexto atual de recrudescimento de políticas neoliberais, a par da adoção da nova gestão pública (NGP) que metamorfoseia as funções do Estado, tornando-o uma agência que não somente defende os projetos oriundos da iniciativa privada, mas também os implementa, discutimos neste texto alguns dos desafios postos à formação de professores. A hegemonização da lógica neoliberal no campo educacional vem provocando um deslocamento das funções sociais da escola, transmutando a noção de qualidade, subsumindo o referencial social para impor uma subjetividade capitalista associada à meritocracia, competitividade e responsabilização.

As propostas de padronização e aligeiramento da formação docente produz a conformação das subjetividades de professores e alunos aos interesses do mercado, de acordo com os ditames dos organismos multilaterais. Essa produção de uma nova subjetividade associa o ideário neoliberal ao conservadorismo, com efeitos danosos na sociabilidade, fruto da intensificação, no campo político, do embate capital x social e da ampliação dos interesses do empresariado na gestão da educação pública, alterando os sentidos e ações do Estado brasileiro.

Referências

AGUIAR, M. A. S. E, nas lutas dos educadores pela escola pública nos anos 80, a ANFOPE emergiu: uma visão a partir da CONARCFE. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 1, n. 1, jan./jun./2019, p. 32-56.

ARRUDA, M.C.C. Políticas públicas e educação em tempos de neoliberalismo e neoconservadorismo. In: COLOMBO GOMES, G.S.; ALMEIDA, R. (Org.). **A Educação Básica do Brasil: reflexões, perspectivas e desafios**. Campinas: Pontes Editores Ltda, 2024, p. 38-57.

ARRUDA, M.C.C., LINO, L. A. Anfope: concepções em disputa. In: **XIV Seminário Nacional de Formação de Professores**. Vitória, UFES, 2024b.

ARRUDA, M.C.C., LINO, L.A. A Educação voltou? A CONAEE 2024 e os embates em defesa da esfera pública. In: **XXXI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Goiânia, Anpae, 2024a.

BIRGIN, A. La reconfiguración de la formación docente en argentina: entre universidades e institutos de formación docente. **Formação em Movimento**, v.2, n.3. p.20-36, jan./jun.2020.

BRITO, A.R.P. Formação, memórias e experiências: Anfope é vida! **Formação em Movimento**, v. 1, n. 1, jan./jun./2019, p. 88-107.

CAETANO, M.R.; MENDES, V.R. Think tanks, redes e a atuação do empresariado na educação. **Educar em Revista**, [S.l.], dez. 2020.

CUNHA, L.A. Ensino Médio e Ensino Profissional: Da fusão à exclusão. **Revista Tecnologia e cultura**, n. 2, jul./dez. 1998.

ELÍAS, R.; WALDER, G.; BAREIRO, L. La formación y el trabajo docente en paraguay frente a las políticas globales en educación y el debate político-pedagógico latino-americano. **Formação em Movimento**, v.2, n.3. p.146-166, jan./jun.2020.

FIGUEROA-FARFÁN, V., CAVIERES-FERNÁNDEZ, E. Entre el abandono y la resistencia: tensiones entre las concepciones profesionalizantes de la carrera y las experiencias docentes en Chile. **Formação em Movimento**, v.2, n.3. p. 167-188, jan./jun.2020.

FREITAS, H. C. L. ANFOPE e o enfrentamento das políticas neoliberais nos anos 90: lições a serem analisadas. **Formação em Movimento**, v. 1, n. 1, jan./jun./2019, p. 57-72.

FREITAS, L. C. ANFOPE: concepções predominantes nos anos iniciais e sua importância para a luta atual. **Formação em Movimento**, v. 1, n. 1, jan./jun./2019, p. 16-31

FREITAS, L.C. Qual agenda para qual democracia? O papel da escola e seus profissionais. **Formação em Movimento**, v.5, especial, n.10, p.15-36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/671/671>. Acesso em 29 ago. 2024.

GOROSTIAGA, J. M. ¿Hacia la regulación postburocrática

de los sistemas educativos latinoamericanos? Un análisis del discurso de los organismos multilaterales de la región en el período 2012-2018. **Educar em Revista**, [S.l.], fev. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/69769/42131>. Acesso em: 08 fev. 2024.

INEP. **Censo escolar da educação básica 2023**: Resumo técnico, versão preliminar. Brasília, 2024a.

INEP. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**, 2024b. Brasília: Inep, 2024b. 625 p.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília: Inep, 2024c.

LINO, L. A.; ARRUDA, M.C.C. Retrocessos e contrarreforma educacional: um ensaio sobre exclusão social em tempo de golpes. **Movimento-revista de educação**, v. 5, n. 8, p. 7-42, 26 jun. 2018.

LINO, L.A.; ARRUDA, M.C.C. **Processos de (de)formação de professores: (des)caracterização, (des)profissionalização, (des)humanização**. Cadernos CEDES, v. 43, n. 121, p. 90–100, set. 2023.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. 57-114.

MOURA, S.A; OLIVEIRA, D.A. Atores privados, “soluções” do mercado e a privatização da educação: o caso das escolas cidadãs integrais no estado da Paraíba. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. [S. l.], v. 40, n. 1, 2024.

OECD. **Education at a Glance 2024**: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2024. 495 p.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação da profissão docente no

contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 27, n. 53, p. 43–59, 2018.

PUELLO-SOCARRÁS, J. F. **Nueva gramática del neo-liberalismo**: itinerarios, trayectorias intelectuales, claves ideológicas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2008. 168 p.

SCHEIBE, L., BAZZO, V.L. A ANFOPE e o contexto educacional nos alvares do século XXI: a experiência da gestão 2000-2002. **Formação em Movimento**, v. 1, n. 1, jan./jun./2019, p. 73-87.

INVESTIMENTO EDUCACIONAL: REPERCUSSÕES NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE

Brenda Maria Vieira Gonçalves¹
Francisco José de Lima²

Introdução

O planejamento de políticas educacionais é objeto de análise, modificações constantes e ajustes, resultantes da limitação observada nos entes governamentais de examinar com precisão cenários econômicos de forma horizontal a longo prazo. Nesse sentido, faz-se necessário delinear diretrizes que reparem atrasos históricos percebidos na educação brasileira, que dificultam o desenvolvimento econômico e norteiam o planejamento público (Sobreira, Campos, 2008).

As reformas e redefinições verificadas no campo das Políticas Educacionais no Brasil estão associadas ao processo de implantação e execução das políticas de natureza neoliberal no país. Nesse sentido, o Estado torna-se exclusivamente mediador de políticas públicas, as quais são organizadas e executadas pelo mercado, sendo que esse processo implica na precarização ou no sucateamento da educação (Brandão; Coelho; Diniz, 2016).

¹ Especialização em Docência do Ensino Superior (IFCE – Cedro), Rede Estadual de Educação do Ceará, Cedro (CE). brendamariavieira@gmail.com

² Doutor em Educação (UNIMEP), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus Cedro, Cedro (CE). franciscojose@ifce.edu.br

Dentre outros autores, Mészáros (2005) e Frigotto (1993) indicam que esse processo representa a “crise real na educação”, contudo, corresponde de fato às consequências do projeto neoliberal no setor educacional, visando à transição da educação pública para uma educação privada, atendendo, sobretudo, às demandas do mercado tais como formação de recurso humano flexível que se adaptem rapidamente às novas tecnologias e mudanças sociais, políticas e econômicas. (Brandão; Coelho; Diniz, 2016).

A educação de qualidade, enquanto direito garantido pela Constituição Federal, figura o campo da idealização, visto que na realidade esse direito parece ser ignorado pelo Estado, e pode ser compreendida em duas perspectivas: em uma emancipatória, transformadora e outra reprodutivista. No Brasil, a miséria educacional se materializa nos processos falhos de ensino e aprendizagem, na remuneração e formação docente, na escassez de materiais didático-pedagógicos e no hiato entre a gestão de ensino e o planejamento educacional (Prandi et al., 2015).

Governos indiferentes às alterações sociais são marcados pelo sucateamento da educação e pela revogação de componentes curriculares relacionados ao conhecimento inovador e democrático, nesse sentido, negam a necessidade de implementação de políticas públicas educacionais (Prandi, et al., 2015).

Piana (2009) salienta que para a criação, o acesso e a garantia de uma educação de qualidade são necessárias políticas que viabilizem a ampliação de recursos financeiros e financiamentos que considerem a demanda da sociedade, sendo estas responsabilidades de enfrentamento do poder público, o qual deve apresentar instrumentos que propiciem a transparência e socialização das políticas sociais.

No final do século XX, as políticas públicas educacionais foram elaboradas e estabelecidas visando ao acompanhamento educativo e social dos jovens pelos Estados, no intento de tornar a educação acessível a todos, aumentar o conhecimento da população, formar cidadãos capazes de viver em uma sociedade globalizada e heterogênea, garantindo o desenvolvimento econômico do Brasil (Wonsik, 2013).

Sendo o professor protagonista central na reconstrução dos processos educativos, a partir da década de 1990, as reformas educacionais e a elaboração de políticas públicas passaram a reconhecê-lo como agente principal para garantir o sucesso das reformas idealizadas, visto que atua diretamente na instituição escolar, sendo conhecedor das potencialidades e fragilidades da educação nacional, podendo assim contribuir para a elaboração e execução dessas propostas coordenadas pelos entes federativos. Pressupõe então a construção de um discurso sobre a formação e valorização docente (Wonsik, 2013).

Nas disposições legais, o PIBID ascende como um movimento de reforma educacional, enquanto políticas públicas de formação e valorização docente em que há a expansão de recursos financeiros, de diversificação de áreas do conhecimento, da abrangência da quantidade de instituições atendidas e da quantidade de bolsas. Somando-se ainda a importância que a ele é creditada segundo os próprios indivíduos que o constitui (Gimenes; Pimenta, 2013).

Entretanto, verifica-se uma contraditoriedade entre o que se pressupõe legalmente sobre a implementação do PIBID e o financiamento da educação pública, visto que a concessão de bolsas se destina a uma minoria dos licenciandos, conferindo ao programa o caráter elitista considerando a conjuntura vigente, que aponta, sobretudo para a neces-

tidade de financiamento público efetivo destinado para a formação docente (Gimenes; Pimenta, 2013).

Nesse cenário, o presente trabalho busca responder a seguinte questão norteadora: O que dizem as pesquisas sobre as repercussões do investimento educacional na implementação de políticas públicas e na qualidade da educação brasileira? O estudo se justifica pela possibilidade de ampliar as discussões sobre investimento educacional e suas repercussões na implementação de políticas públicas de formação e valorização docente, bem como na promoção de uma educação pública de qualidade e reconhecimento da docência.

Na contemporaneidade, os indivíduos sociais encontram inúmeros desafios, sobretudo no que tange aos novos espaços de atuação, os quais configuram-se como caminho socialmente construído para a garantia de um futuro melhor, uma vez que é nesse caminho que os indivíduos desenvolvem suas potencialidades considerando os variados contextos históricos. (Coutinho, 1999).

O principal alicerce para a construção de uma sociedade organizada, justa e igualitária está centrado na oferta de uma educação de qualidade. No Brasil, entretanto, é possível perceber inúmeras incoerências que tornam a educação deficitária, embora esteja estabelecida e assegurada pela constituição federal de 1988 (Prandi et al., 2015).

Diante disso, esse trabalho tem como objetivo discutir as repercussões do investimento educacional na implementação de políticas públicas de formação e valorização docente, bem como na qualidade do ensino ofertada nos dois grandes níveis de educação escolar brasileira, a saber, a educação básica e a superior.

Metodologia

O presente artigo está fundamentado nos pressupostos da pesquisa qualitativa, a qual considera situações reais que não podem ser analisadas sob um enfoque quantitativo, tendo como objetivo central a compreensão e explicação das interações sociais (Silveira; Córdova, 2012), recorrendo-se à revisão sistemática de literatura para o levantamento de material teórico. As revisões sistemáticas integram as informações de um grupo de estudos elaborados mediante distintas intervenções, que podem produzir resultados divergentes e/ou convergentes (Sampaio; Mancini, 2007).

A busca pelos trabalhos foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES, no período compreendido nos anos de 2018 a 2022, tendo em vista a pertinência das discussões e informações contidas nos trabalhos, contribuindo, portanto, para uma análise do cenário educacional vigente. Os escopos de busca utilizados foram “Investimento educacional” e “Políticas públicas” e “Formação docente”.

Os principais critérios de exclusão foram os artigos que estavam fora do período delimitado, aqueles que discutiam o investimento educacional especificamente de um estado ou de outro país e também os achados que apareciam repetidamente nas buscas.

Os artigos selecionados apresentam informações e discussões relevantes sobre a temática, considerando o período delimitado. Tratam sobre investimento educacional, políticas públicas de financiamento e de formação docente, bem como da importância de promover uma educação pública de qualidade para o enfrentamento e redução das desigualdades sociais.

A pesquisa resultou em 65 artigos encontrados, dos quais apenas 23 foram selecionados para análises e discussões. Considerou-se, para a escolha, a expressividade das discussões contidas nos periódicos e por se enquadrarem nos critérios de inclusão e exclusão. Posteriormente, utilizou-se uma planilha do Microsoft Excel 2013, destacando os seguintes dados dos trabalhos escolhidos: Local/Ano, Título, Categoria, Região, Instituição, Financiamento, Palavras-chave, Metodologia, Referenciais teóricos e principais resultados.

Grande parte dessas informações foi coletada nos resumos de cada um dos artigos e outras foram encontradas nos corpos dos textos. Esse processo faz parte da codificação dos textos, na qual busca-se uma unidade de registro, que representa uma porção do conteúdo, unidade básica, que auxilia na definição das categorias e recorrência de ideias (Bardin, 2016). O quadro a seguir apresenta os trabalhos escolhidos para análise e discussão.

TÍTULO	AUTORES
Escalas específicas para medir a infraestrutura escolar da educação básica	NETO, CASTRO (2020)
A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil	ADRIÃO, DOMICIANO (2018)
Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional	VASCONCELOS et al. (2021)

TÍTULO	AUTORES
O tabuleiro da educação básica: O novo FUNDEB e a escola pública	VARGAS, BIZELLI, CRUZ (2021)
Um ajuste justo ou mais alguns passos atrás para a educação básica pública no Brasil?	FERREIRA (2020)
A universalização da Educação Básica no Brasil: um longo caminho	TREVISOL, MAZZIONI (2018)
Retratos da educação no Brasil	PIERI (2018)
Neoliberalismo, globalização e neoconservadorismo: cenários e ofensivas contra a Educação Básica pública brasileira	PALÚ, PETRY (2020)
O financiamento da educação na constituição federal de 1988: 30 anos de mobilização social	PINTO (2018)
Direitos humanos, educação e desigualdade social no Brasil	VASCONCELOS, ARAÚJO, OLIVEIRA (2020)
Variáveis que impactam a qualidade do gasto com educação: uma revisão sistemática	SANTOS (2021)

Fonte: Os autores

Após o levantamento dos trabalhos, observou-se que 8 dos artigos foram publicados em 2018, 2 em 2019, 6 em 2020 e 7 em 2021. A partir desses achados, foi realizada a organização de dois eixos temáticos, a saber: 1. Financiamento educacional no Brasil e 2. Desenvolvimento educacional e redução das desigualdades sociais.

A disposição dos trabalhos em cada eixo se deu a partir da recorrência das temáticas observadas nos trabalhos selecionados. Segundo Bardin (2016, p. 117) a categorização dos trabalhos em eixos temáticos surge através de uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Dessa forma, é possível uma maior organização das produções coletadas, facilitando o tratamento dos dados e informações contidas nos trabalhos.

Os trabalhos foram divididos em dois eixos temáticos que serão detalhados na análise e discussão dos dados, os quais precisam ser analisados de maneira significativa na busca por indicar implicações que levem a interpretações condizentes com os objetivos predefinidos ou apontem novos desdobramentos (Bardin, 2016).

Reflexões sobre financiamento educacional: caminhos para a construção de uma educação transformadora

Nos últimos tempos, tem-se questionado, sob diversas perspectivas, uma política de constante desenvolvimento do financiamento na educação. Na linha de frente dessas discussões e reivindicações estão os mais comprometidos e diretamente beneficiados por tais mudanças nesse cenário, os professores. Uma luta que busca muito mais que condições

de trabalho digna, mas sobretudo, o compromisso com uma esfera imprescindível para a promoção de uma educação pública de qualidade (Santos, Vieira, 2019).

Segundo Garcia e Hillesheim (2017), as desigualdades educacionais constituem uma manifestação das mazelas sociais, as quais ascendem como referências para a estruturação da política educacional. Em linhas gerais, estão relacionadas ao quantitativo de analfabetos; ao afastamento escolar; aos indicadores de reprovação; ao tempo de estudo; da qualidade da educação ofertada, tendo em vista a infraestrutura das escolas e a formação dos profissionais considerando a organização e investimento direcionados às instituições formadoras.

Nesse cenário, os trabalhos que compõem a revisão sistemática de literatura tratam de discussões e reflexões sobre o financiamento da educação, considerando os dois grandes níveis da educação escolar no Brasil e as repercussões desse investimento na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, sendo a educação uma ferramenta imprescindível para o enfrentamento e a mitigação das discrepâncias sociais. A seguir serão verificados e discutidos os dois eixos temáticos: 1. Financiamento educacional e implementação de políticas públicas e 2. Desenvolvimento educacional e redução das desigualdades sociais

Financiamento educacional e implementação de políticas públicas

Nesse eixo foram reunidos 19 dos 23 trabalhos resultantes da revisão sistemática. Os trabalhos desse eixo tratam sobretudo das políticas públicas direcionadas à educação brasileira considerando os dois grandes níveis — Educação

básica e superior, as variáveis de controle que impactam nos gastos educacionais e repercutem nos desempenhos escolares. Tratam ainda sobre as transformações que ocorreram na história da legislação do país referentes ao financiamento da educação, bem como discorrem sobre aspectos inerentes ao planejamento educacional brasileiro.

O final do Século XX foi marcado pelo advento do neoliberalismo; da globalização; e pelo agravamento do conservadorismo, aspectos que desenharam um cenário de declínio no campo educacional. Esse quadro de intensas e céleres mudanças impulsionaram o processo de internacionalização de políticas educacionais, bem como a uniformização das políticas públicas, processos estes que estão em andamento no cenário nacional e internacional (Palú; Petry, 2020).

Segundo Santos e Vieira (2019), a peça central que marca as lacunas na educação nacional é o investimento financeiro, tendo em vista que não há como promover um ensino de qualidade sem que haja aplicação eficiente de recursos, e conseqüentemente, o desenvolvimento de políticas públicas que estimulem mudanças assertivas e significativas nesse cenário. Os autores enfatizam que o Brasil, dentre as maiores economias mundiais, é um dos que mais cobram e arrecadam impostos, contudo é necessária, “[...] uma distribuição mais adequada, de acordo com necessidades regionais, para que a qualidade educacional possa ser garantida” (Santos; Vieira, 2019, p. 232).

O principal aspecto a ser ponderado relaciona-se à disparidade entre capacidade de recolher tributos dos Municípios e alguns Estados e as reivindicações pela concretização dos direitos à educação, o qual parece não suprir todas as demandas (Adrião, Domiciano; 2020).

No que tange à educação básica, embora seja notório o progresso quanto ao acesso à escolarização, este não implicou na melhoria da qualidade da oferta de ensino, posto que as condições físicas da escola, os instrumentos pedagógicos e o seu funcionamento continuam a sinalizar limitações nas instituições. Nesse sentido, é possível relacionar os investimentos públicos à infraestrutura escolar, sendo esta última um dos parâmetros para medir a eficiência dos gastos públicos em educação e como estes implicam no aprendizado dos alunos. (Vasconcelos et. al, 2021).

É papel do poder público viabilizar formas para que as instituições de ensino usufruam de serviços e materiais básicos para desenvolver atividades com qualidade, proporcionando aos alunos um espaço favorável para a aprendizagem, diminuindo as disparidades que cercam o processo de ensino. Há a urgência de políticas públicas que reduzam as desigualdades e fomentem espaços escolares propícios à aprendizagem, considerando que a educação acontece em cenários desinteressantes e desmotivadores. Reestruturar esses cenários é importante para que a comunidade escolar se sinta acolhida e convidada a compartilhar e construir conhecimento (Vasconcelos, et. al., 2021).

Para Adrião e Domiciano (2020), o financiamento educacional está ancorado em um único instrumento de injeção financeira, o Fundeb, e alertaram que “caso não se comece a construir um sistema permanente de financiamento à educação que vá além do Fundeb, em 2020 as redes municipais de, pelo menos, metade dos estados brasileiros entrarão em colapso financeiro.” (Adrião; Domiciano, 2020, p. 13) fato que pode ser sentido e parece continuar reverberando no presente ano.

Vale ressaltar que tais fatores apontam para o desmonte da educação pública e de tudo que ela representa para as

classes marginalizadas que encontram nessa esfera um caminho para a ascensão profissional, pessoal e redução das desigualdades sociais. Os afrontes à educação pública revelam o quanto a democracia brasileira conquistada a tanto custo está fragilizada nos tempos atuais (Palú; Petry, 2020).

Analisando outros países que atravessam problemas semelhantes ao Brasil inerentes ao financiamento educacional, Santos e Vieira (2019) apontam que estes buscam na valorização e formação docente, na alteração dos planos de carreira, nos recursos tecnológicos e na infraestrutura apropriada, formas de enfrentamento dessas dificuldades.

Nesse sentido, os aspectos apontados por Santos e Vieira (2019) mostram a relação existente entre os dois níveis educacionais, no qual um contribui para a reestruturação do outro. Ao comparar os investimentos realizados em ambos, Ferreira (2020) analisa a equidade dos gastos públicos, e indica que as despesas com o ensino superior são excessivas em detrimento da educação básica, e sobretudo, ineficazes.

Em contrapartida, Chaves, Reis e Guimarães (2018) ponderam que o ajuste fiscal e as reformas implementadas pelos governos de maneira contínua não geraram um aumento expressivo dos recursos para políticas de abrangência universal. Consequentemente, o financiamento das universidades federais, por exemplo, não se configurou como uma prioridade e investimento para os governos.

Como exemplo das situações discutidas nesse eixo, Carmo e Vasconcelos (2019) analisaram o PIBID — Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência —, enquanto política pública educacional, o qual tem como objetivo fomentar e estimular a formação e valorização docente, repercutindo tanto na dinâmica das instituições superiores, quanto das escolas básicas. Embora indiscutível a impor-

tância do PIBID, sua implementação e execução foi marcada por cortes e constantes ameaças de contenção de bolsas destinadas aos licenciandos em formação e até mesmo de eliminação do programa.

De acordo os autores, é notória na história das políticas públicas educacionais a inconstância das propostas e a displicência com que são examinadas essas políticas, afetadas pelos investimentos escassos e pelo desprezo conferido à sua execução (Carmo; Vasconcelos, 2019).

Desenvolvimento educacional e redução das desigualdades sociais

Nesse eixo temático foram agrupados quatro trabalhos. Neles são realizadas discussões que buscam compreender a universalização da educação no Brasil, considerando os processos de expansão dos direitos de cidadania, bem como a importância da educação pública de qualidade enquanto ferramenta de redução e enfrentamento das desigualdades sociais. Nesse sentido, os artigos desse eixo também analisam a estrutura de financiamento da educação estabelecida constitucionalmente de modo a promover a democratização da sociedade brasileira.

No Brasil, o Estado reconheceu a educação enquanto um direito social e democrático de forma tardia. Esse atraso, conseqüentemente, foi impulsionado pela cultura escravista e autoritária difundida historicamente nos processos de formação do Brasil, negando a importância e necessidade de uma educação pública e gratuita de qualidade para todos. De forma que as classes dominantes, posicionaram-se de forma resistente a mudanças no cenário educacional que permitiram as classes pobres acessarem lugares e direitos antes negados (Trevisol; Mazzioni, 2018).

Trevisol e Mazzioni (2018) acrescentam ainda que a concepção de direitos também se deu de forma atrasada, visto que por um período duradouro a escravidão e o usufruto de terras, centralizados nas mãos de poucos, construíram uma sociedade estruturalmente desigual e intransigente. Se nem mesmo o conceito do termo era entendido de fato, não poderia permitir benefícios à grande massa desprivilegiada.

Vasconcelos, Araújo e Oliveira (2020) ponderam que a democracia detalhada na Constituição Federal de 1988 pressupõe que os problemas relacionados às mazelas e injustiças sociais seriam solucionados rapidamente, todavia, os direitos assegurados pelo documento oficial são efetivados de forma lenta, considerando que o reconhecimento dos direitos não implicou em vínculos jurídicos ou de financiamento para que de fato fossem acessíveis à sociedade.

Somente nas últimas oito décadas, o Brasil entendeu a educação como uma poderosa arma para reparar uma das muitas dívidas históricas com a população esquecida e marginalizada, permitindo o acesso à escola pública pelo enorme contingente populacional. Tal fato possibilitou o estabelecimento da escola pública de massa no país, configurando-se como um grande avanço para a sociedade brasileira. A instituição da universalização expressa o próprio processo de constituição dos direitos de cidadania numa nação escravista e elitista (Trevisol; Mazzioni, 2018).

Contudo, vale ressaltar que o progresso relativo ao acesso à educação não cessou todos os problemas existentes, visto que os instrumentos de gestão no Brasil continuam limitados, de modo que os envolvidos nesse processo não se veem motivados dentro desse cenário (Pieri, 2018).

Para Pieri (2018), no cenário educacional não há ferramentas de gestão que possibilitem responsabilizar propria-

mente os atores educacionais na linha de frente de manutenção e implementação de novas propostas. Enfatiza ainda que não são reproduzidas as ações exitosas identificadas em rede, as quais, dispendo de orçamento limitado, conseguem atingir bons resultados. Finalmente, é possível perceber que grande parte das políticas educacionais não contam com opiniões e sugestões de profissionais que estão trabalhando diretamente na ponta do sistema, os quais conseguiram de fato enxergar as fragilidades e deficiências do processo.

Sendo assim, é relevante a implementação de políticas públicas que garantam uma educação de qualidade como requisito fundamental para efetivação de outros direitos que propiciem uma vida digna ao indivíduo, considerando o contexto histórico vivenciado (Vasconcelos; Araújo; Oliveira, 2020), tendo em vista que não basta aumentar os anos de estudo da população se esses não forem acompanhados por aumentos na qualidade da educação ofertada (Pieri, 2018).

Dessa forma, as transformações individuais e sociais geradas através da educação de qualidade justificam a importância e necessidade de investimento público nesse setor, visto que diversos estudos recentes mostram que uma sociedade mais educada possui maiores taxas de invenção e assimilação de novas tecnologias e agentes econômicos mais produtivos; fatores determinantes para o crescimento econômico de longo prazo (Pieri, 2018). Portanto, não há desenvolvimento em um país, senão por meio do conhecimento e da informação.

Considerações finais

Nos limites do presente trabalho, que teve por objetivo discutir as repercussões do investimento educacional na im-

plementação de políticas públicas e na qualidade do ensino ofertada nos dois grandes níveis da educação escolar brasileira, foi possível inferir que investir em educação básica/superior vai além de injetar recursos financeiros. É preciso que esse investimento seja planejado e eficaz, promovendo a implementação de políticas públicas que propiciem um ensino básico de qualidade.

O financiamento educacional permite que políticas públicas sejam planejadas e implementadas repercutindo na formação, valorização e reconhecimento da docência, bem como no processo de ensino e de aprendizagem. Desse modo, entende-se que investir em educação é uma forma de construir uma sociedade pautada no conhecimento e na democracia.

Considera-se ainda que a educação configura um importante instrumento de redução e enfrentamento das desigualdades sociais. Sendo assim, investir em educação pública de qualidade é contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Esse estudo demandou uma análise que compreendesse a complexa relação entre os investimentos aplicados nos distintos níveis educacionais, de modo que ambos precisam acontecer de maneira equivalente, dada a expressiva importância de cada um. Compreender como a qualidade de educação básica reverbera no ensino superior e vice-versa configurou-se como tópico desafiador dessa pesquisa.

Para pesquisas futuras, é interessante estudar políticas e propostas educacionais que deram resultados positivos desenvolvidas em outros países ou mesmo em algum estado específico do Brasil. Os resultados poderão indicar ações para aprimorar e/ou reestruturar o planejamento educacional nacional.

Referências

ADRIÃO, T.; DOMICIANO, C. A. A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRANDÃO, D. S.; COELHO, F. M.; DINIZ, D. Reforma e redefinição das políticas educacionais no Brasil: Implicações no processo de precarização da educação. **Anais CONEDU**, João Pessoa, 2016.

CARMO, E. F.; VASCONCELOS, C. A. Avaliando o Pibid enquanto política pública de incentivo e valorização da docência. **Revista Educação**, v.14, n.1, 2019.

CHAVES, V. L. J.; REIS, L. F.; GUIMARÃES, A. R. Dívida pública e financiamento da educação superior no Brasil. **Acta Scientiarum. Education**, v. 40, e37668, 2018.

COUTINHO, C. N. **Cidadania e Modernidade. Perspectivas**. n. 22, p. 41-59, 1999.

FERREIRA, E. C. Um ajuste justo ou mais alguns passos atrás para a educação básica pública no Brasil? **Educ. Pesqui.**, v. 46, e214975, 2020.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GIMENES, C. I.; PIMENTA, S. G. **O que dizem as publicações sobre o PIBID no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) – período 2008 a 2012?**

FAPESP, São Paulo, 2013.

PALÚ, J.; PETRY, O. J. Neoliberalismo, globalização e neo-conservadorismo: cenários e ofensivas contra a Educação Básica pública brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015317, p. 1-21, 2020.

PIANA, M. C. As políticas sociais no contexto brasileiro: natureza e desenvolvimento. In: A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]. **Cultura Acadêmica**. 2009.

PIERI, R. Retratos da educação no Brasil. **INSPER**, São Paulo, Outubro de 2018.

PINTO, J. M. R. O financiamento da educação na constituição federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educ. Soc., Campinas**, v. 39, nº. 145, p. 846-869, out.-dez., 2018.

PRANDI, L. R. et al. As mazelas da educação pública no Brasil: Do atraso à instrumentalização política do ensino. *Educere - Revista da Educação*, v. 15, n. 2, p. 203-217, jul./dez. 2015.

SAMPAIO, R.F.; MANCINI, M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. Fisioter.**, v. 11, n. 1, São Carlos, [n.p.], Jan./Feb. 2007.

SANTOS, D. D. P.; VIEIRA, H. R. **Financiamento da educação básica no Brasil: Algumas reflexões**. Fclar - UNESP, 2019.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **A Pesquisa Científica**. 2012. Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/09520520042012Pratica_de_Pesquisa_I_Aula_2.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

SOBREIRA, R.; CAMPOS, B. C. Investimento público em

educação fundamental e a qualidade do ensino: uma avaliação regional dos resultados do Fundef. **RAP**, n. 42, v. 2, p. 327-346, mar./abr. 2008.

TREVISOL, J. V.; MAZZIONI, L. A universalização da Educação Básica no Brasil: um longo caminho. **Roteiro, Joaçaba**, Edição Especial, p. 13-46, 2018.

VASCONCELOS, C. R. D.; ARAÚJO, J. A. Q. C.; OLIVEIRA, C. P. Direitos humanos, educação e desigualdade social no Brasil. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 19 - 2020.

VASCONCELOS, J. C. et al. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 113, p. 874-898, out./dez. 2021.

WONSIK, E. C. **A valorização e a precarização do trabalho docente: um estudo de políticas públicas a partir de 1990**. Universidade Estadual de Maringá, 2013.

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM DISPUTA: TENSÕES ENTRE O SOCIALMENTE REFERENCIADO E A LÓGICA DE MERCADO¹

Maria Aparecida Rodrigues da Fonseca²
Daniela da Costa Britto pereira Lima³

Considerações iniciais

O conceito de qualidade na educação é alvo de intensos debates e disputas ideológicas. Autores como Dourado, Oliveira e Santos (2007), Silva (2009) e Lima (2023) destacam dois pilares centrais no debate sobre qualidade: a perspectiva social e a mercadológica. A visão social, defendida por autores como Almeida (2005), Silva (2009) e Lima (2023), vincula a qualidade aos valores sociais, desenvolvimento humano, cidadania e-cidadania. Em contraponto, Vasconcellos e Lucas (2012) e Campos (2015) discutem a perspectiva mercadológica, que prioriza as demandas do setor produtivo e a eficiência econômica.

Estudos como o de Fonseca (2020), Fonseca e Lima (2023) e Lima (2023) demonstram que essas concepções

¹ Este capítulo retrata estudos da dissertação intitulada “A qualidade da Educação Superior a Distância: entre o revelado e o velado”, de Fonseca (2020) e parte de resultado de pesquisa financiada pelo CNPq, Chamada n.º 10/2023, processo 421216/2023-9, cuja coordenadora é a professora Daniela da Costa Britto Pereira Lima.

² Doutora em Educação (UFG), Rede Municipal de Educação de Anápolis. Anápolis (GO). cidafonseca.rodrigues@gmail.com

³ PDoutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (UFRJ), Universidade Federal de Goiás. Goiânia (GO). daniela_lima@ufg.br

estão enraizadas em dinâmicas históricas, sociais, econômicas e políticas que interferem no papel da educação. As autoras argumentam que a educação reflete a organização social e as relações mais amplas estabelecidas na sociedade, o que resulta em sistemas educacionais distintos para elites e classes trabalhadoras. Essa separação permanece presente nas disputas atuais sobre qualidade, refletindo uma tensão entre concepções emancipadoras e a que possui o viés de subordinação à lógica de mercado e do atual neoliberalismo econômico.

Diante do avanço das políticas neoliberais e da mercantilização da educação, como discutido por Dalbério (2009) e Lima (2022; 2023), examinamos as implicações dessas visões. Com uma abordagem qualitativa e de estudos bibliográficos, analisamos como as concepções históricas de qualidade podem refletir interesses diversos.

Concepções de qualidade educacional: disputas históricas e implicações da mercantilização no contexto neoliberal

Conforme destacado na introdução, as concepções de qualidade na educação emergem de duas categorias principais: a perspectiva social e a mercadológica ou mercoeconômica (Lima e Alonso, 2019). Dourado e Oliveira (2009) defendem que a qualidade educacional deve estar profundamente associada ao desenvolvimento humano e à cidadania. Lima (2022; 2023) complementa que atrelada à essa perspectiva, na atualidade permeada pelos usos sociais das tecnologias digitais, a e-cidadania (ou cidadania digital) deva ser um dos elementos importantes de desenvolvimento da garantia da qualidade da educação numa perspectiva socialmente referenciada, enquanto Vasconcellos e Lucas

(2012) abordam uma visão mais voltada às demandas produtivas e mercadológicas. Essas diferentes concepções são cruciais para entender o desenvolvimento histórico da noção de qualidade e os impactos que essa compreensão gera no campo educacional.

A relação entre educação e sociedade é central para a compreensão da qualidade educacional, uma vez que a educação não apenas reflete as relações sociais, mas também as constitui (Dourado; Oliveira, 2009). A educação é influenciada por fatores econômicos, culturais e políticos, ao mesmo tempo em que desempenha um papel ativo na formação de sujeitos e na construção de uma sociedade mais justa. Contudo, dependendo do enfoque ideológico, a educação também pode servir como ferramenta de reprodução das desigualdades sociais. Dessa forma, a análise da qualidade educacional deve ultrapassar métricas puramente quantitativas, incorporando uma análise crítica das relações de poder e das dinâmicas sociais subjacentes ao processo educativo.

Paro (2014) explora como as ideologias que permeiam a educação moldam suas concepções e práticas, influenciando diretamente as noções de qualidade. Alves (2006), por sua vez, ressalta o fracasso histórico da universalização igualitária da educação, evidenciando que o acesso e a qualidade educacional sempre foram distribuídos de maneira desigual, refletindo divisões de classe e legitimando hierarquias sociais.

Em complementaridade, os estudos de Lima (2022; 2023) destacam que é importante compreender o viés dado à educação e sua relação com a cidadania, principalmente embasados em duas perspectivas: a democrática e a do contexto neoliberal (e ultraliberal).

O contexto neoliberal requer uma educação para as elites (administra e reproduz ideologicamente a ordem política) e uma para os oprimidos (consumidores que asseguram a reprodução ideológica de forma alienada e acrítica), enquanto a educação com base democrática precisa de uma pedagogia única em que todos possam participar com direitos iguais numa ordem política legitimada por possibilidades de mudança social (Lima, 2023, p. 463 com base em Stocchetti, 2014).

Assim, a qualidade educacional reflete essas desigualdades e diferenças, na medida em que soluções rápidas e de baixo custo são frequentemente destinadas às classes proletárias, enquanto a educação de qualidade superior é reservada às elites (Alves, 2006). Esse cenário coloca o Estado no centro das disputas sobre a qualidade da educação, com o poder de reforçar ou mitigar essas desigualdades. Qualquer análise da qualidade educacional, portanto, deve considerar essa dinâmica de reprodução social e o papel ativo das políticas públicas na sua conformação.

Flach (2012) contribui ao destacar que o Estado capitalista utiliza mecanismos de coerção e consenso para moldar as políticas educacionais em conformidade com os interesses dominantes. Ele evidencia como diferentes modelos de Estado condicionam as políticas públicas, sendo o neoliberalismo um exemplo claro, no qual a educação é transformada em mercadoria, maximizando lucros e reforçando a hegemonia econômica e cultural.

As políticas públicas, longe de serem neutras, refletem os conflitos de classe que atravessam a sociedade. No contexto neoliberal, a educação é mercantilizada, transformando pais e alunos em clientes e subordinando a qualidade da formação às demandas do mercado, em detrimento de uma educação crítica e emancipatória, ou seja, democrática.

Em suma, as concepções de qualidade educacional são atravessadas por múltiplas dimensões sociais, políticas e econômicas, refletindo tensões entre a busca por um desenvolvimento humano pleno e as demandas produtivas do mercado. As políticas educacionais, ao se configurarem dentro dessas disputas, revelam o papel do Estado como agente que tanto pode reforçar quanto mitigar desigualdades estruturais.

Nesse sentido, para uma compreensão mais ampla da qualidade na educação, é necessário voltar o olhar para a evolução histórica dessas concepções, analisando como, ao longo do tempo, diferentes contextos sociais e econômicos moldaram e influenciaram a noção de qualidade educacional, sempre em consonância com os interesses e hegemônias em disputa.

Evolução histórica das concepções de qualidade na educação

A evolução das concepções de qualidade na educação reflete interações entre mudanças sociais, políticas e econômicas ao longo do tempo. Desde a antiguidade, a noção de qualidade educacional oscilou entre uma formação integral e emancipatória e uma lógica de mercado e produtividade. Com o avanço das políticas neoliberais, a educação tem sido mercantilizada e subordinada às demandas do setor produtivo.

Estudos desenvolvem concepções distintas de qualidade, gerando variadas interpretações. A qualidade social, defendida por Silva (2009), Dourado e Oliveira (2009) e Lima (2023), contrapõe-se à qualidade mercadológica e produtiva de Vasconcellos e Lucas (2012). Santana (2007) revisita

os clássicos e demonstra que não há uma definição única de qualidade. A autora cita Aristóteles, Kant, Locke e Berkeley, mostrando que, apesar das diferenças, todos associam qualidade a características de pessoas ou coisas. Com o tempo, as definições do termo foram se diversificando, tornando-se mais complexas.

A concepção de qualidade, entendida como uma característica de pessoas e coisas, evoluem atualmente em duas vertentes principais: a mercadológica, ligada ao setor produtivo e à lógica economicista, e a qualidade social, focada na emancipação do ser humano. Santana (2007) destaca que refletir sobre essas categorias envolve mais do que teorizar sobre o termo “qualidade”; exige uma tomada de posição diante das diferentes racionalidades e uma conscientização sobre a polissemia do conceito.

Vasconcellos e Lucas (2012) analisam a trajetória da qualidade organizacional/produtivista, que começou com a divisão do trabalho proposta por Taylor, focada no controle de qualidade do produto final, e não no processo produtivo. Com o advento das linhas de montagem, essa prática se tornou inviável por questões de tempo e custo, exigindo novas abordagens de qualidade. Os autores explicam que, ao longo do tempo, os processos de controle de qualidade evoluíram com o uso de amostragem e estatísticas, resultando na criação do Controle Estatístico de Qualidade (CEQ) nos anos 1930. Nesse estágio, o foco ainda era a inspeção de produtos acabados, com ênfase na identificação de defeitos, e setores específicos foram criados para essa função, desresponsabilizando os demais agentes produtivos.

Após a Segunda Guerra Mundial, o Japão desenvolveu a “Garantia da Qualidade”, que deu origem ao conceito de Qualidade Total, envolvendo a cooperação de todos os fun-

cionários para prevenir problemas antes que surgissem, com foco na análise dos custos de falhas. Nos anos 1970, o Ocidente adotou a “Gestão da Qualidade Total”, que priorizava o cliente e os processos de gestão. Segundo Vasconcellos e Lucas (2012), independentemente do teórico, as abordagens convergem na ideia de que a qualidade envolve o aprimoramento contínuo de produtos e serviços para atender às necessidades dos clientes, com ênfase implícita na lucratividade.

Campos (2015) argumenta que, na lógica da qualidade total, a qualidade de um serviço ou produto é definida pelos clientes. Quando aplicada à educação, o conceito de qualidade é determinado pelas expectativas dos “clientes” — pais e alunos — e não pelos padrões estabelecidos pela instituição. Para garantir isso, são necessários mecanismos que assegurem que os padrões operacionais estão sendo cumpridos, utilizando o controle de qualidade para avaliar se os resultados esperados foram atingidos.

Nessa abordagem, a educação se transforma em uma organização, a escola em uma empresa, e os pais e alunos em clientes. Sob esta perspectiva, a prioridade deve ser a satisfação dos clientes, destacando a importância de garantir que eles permaneçam satisfeitos no longo prazo com os serviços prestados.

Nesse quadro, institui-se a qualidade em perspectiva mercadológica, que ganha espaço e defensores na área da educação. A partir dos anos de 1980, esses discursos ganham novos espaços, pois ocorre uma adaptação da qualidade aplicada ao campo mercadológico para o das políticas sociais. Dessa forma, de acordo com Silva (2009, p. 222), “[...] a concepção de qualidade assentada na racionalidade técnica e nos critérios econômicos serviu e serve de referên-

cia para a formulação de políticas para a educação pública no país”.

Flach (2012) aponta que o modelo gerencial, inspirado no setor empresarial, foi implementado em muitas escolas brasileiras, priorizando eficiência e produtividade, alinhando interesses educacionais aos empresariais. A educação passou a ser vista sob a ótica da relação custo-benefício, evidenciando a falta de eficiência e qualidade com alto custo.

A transposição das discussões de qualidade do setor organizacional para a educação intensificou as tensões, pois ambos os conceitos carregam elementos sociais que afetam a dinâmica pedagógica. Flach (2012) destaca uma visão oposta, baseada nos direitos sociais de cidadania e voltada para a classe trabalhadora, que propõe uma qualidade social gestada nos movimentos populares. Essa visão defende uma escola pública orientada para a justiça e igualdade, em contraste com o modelo mercadológico.

As concepções de qualidade na educação evoluíram em resposta a diferentes contextos históricos e sociais, ora atendendo às demandas produtivas e mercadológicas, ora refletindo lutas por uma educação crítica e socialmente referenciada. A discussão que segue busca aprofundar a distinção entre uma educação orientada para o mercado e uma socialmente referenciada, explorando o que realmente caracteriza cada uma dessas abordagens.

Concepções de qualidade: entre o social e o mercadológico

Conforme já sinalizado, a qualidade na educação tem sido amplamente debatida ao longo das décadas, com suas concepções variando conforme os contextos históricos e so-

ciais. Silva (2009) aponta que o conceito de qualidade está ligado ao modo de produção de bens materiais e aos processos sociais e econômicos que moldam os seres humanos. As escolhas que as pessoas fazem refletem valores e visões de mundo, sendo a qualidade um dos critérios utilizados.

Na perspectiva mercadológica, os parâmetros de qualidade baseiam-se em mensuração, testes, hierarquização e estandardização, com o objetivo de promover o crescimento do capital. Silva (2009) destaca que o conceito de qualidade é dinâmico e negociado, mudando conforme as circunstâncias econômicas e sociais, estimulando comparações e ajustes constantes.

Silva (2009) critica a análise da qualidade social da educação a partir da lógica mercadológica, argumentando que os parâmetros da segunda são adequados para relações comerciais, mas inadequados para medir a complexidade da educação. Ela afirma que a qualidade social da educação não se ajusta a métricas como tabelas, estatísticas ou fórmulas numéricas, já que a educação envolve processos subjetivos e complexos.

A escola de qualidade social, segundo Silva (2009), deve considerar as dimensões socioeconômicas e culturais das famílias e estudantes, lutar por financiamento adequado, valorização dos trabalhadores e promover aprendizagens significativas e democráticas.

A qualidade social propõe a distribuição equitativa de bens socioeconômicos e culturais, mas enfrenta resistências, principalmente de atores que defendem uma educação voltada para formar trabalhadores e consumidores, priorizando eficiência e satisfação do cliente, características da qualidade mercadológica. Silva (2009) adverte que os parâmetros mercadológicos agravam questões sociais ao desconsiderar

sua complexidade e contexto, tratando a educação de forma linear e descontextualizada.

Dourado e Oliveira (2009) afirmam que a qualidade social da educação é ampla e não pode ser definida por mínimos recursos ou insumos insuficientes para o ensino-aprendizagem. Dourado, Oliveira e Santos (2007) reforçam que a qualidade educacional é um fenômeno complexo e deve ser abordada de várias perspectivas, abrangendo fatores intra-escolares e extraescolares. Os autores propõem uma visão polissêmica de qualidade, considerando múltiplas dimensões, como aspectos sociais, culturais, econômicos e pedagógicos.

Para complementar o conceito, Lima (2022; 2023) defende que compreender a relação democracia, educação e tecnologias digitais na atual sociedade se faz mister pois têm interferido nas trajetórias políticas de diversos países, construindo retóricas, narrativas e realidades embasadas em fatos desenvolvidos digitalmente, quer sejam verídicos ou baseados em fake news e pós-verdades. Por isso, a e-cidadania ou cidadania digital se torna elemento importante de garantia da qualidade socialmente referenciada para que se forme cidadãos capazes de participarem ativamente e consciente em espaços digitais e físicos, de forma responsável, tendo o espaço educacional como um campo de formação para a socialização e aprendizagem também nesse contexto, de forma significativa e democrática.

Destarte, entendemos que o conceito de qualidade socialmente referenciada vai além dos resultados acadêmicos, incorporando as condições de vida dos estudantes, equidade no acesso, de inclusão social e digital, que garanta a formação para a cidadania e e-cidadania. Esse conceito visa promover justiça social e atender às necessidades amplas da

sociedade, superando padrões meramente econômicos ou mercadológicos.

Considerações finais

As concepções históricas de qualidade na educação refletem interesses distintos e muitas vezes conflitantes. A qualidade social, vista como um direito universal, prioriza a equidade e justiça social, buscando garantir não apenas o acesso ao conhecimento, mas a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Nessa perspectiva, a educação é um instrumento de transformação social, que visa combater desigualdades e promover um desenvolvimento integral, considerando fatores socioeconômicos, culturais, econômicos e pedagógicos que afetam a vida dos estudantes. O foco está em uma educação inclusiva e humanizadora, com gestão democrática e apoio às necessidades das famílias e estudantes em desvantagem social.

Em contraste, a qualidade mercadológica é orientada pela lógica do mercado, onde a educação é tratada como um produto ou serviço. A ênfase está na eficiência, produtividade e resultados mensuráveis, como o desempenho acadêmico em exames padronizados e a inserção rápida no mercado de trabalho, motivando a competitividade e a valorização do individual em detrimento do coletivo. Esse modelo reduz a educação a uma função instrumental, focada em preparar indivíduos para atender às demandas econômicas, com pouca consideração para as dinâmicas sociais e culturais mais amplas.

A diferença central entre essas concepções está nos critérios de avaliação e na finalidade da educação. Enquanto a

qualidade social visa formar cidadãos críticos e promover justiça social, a qualidade mercadológica prioriza a adaptação ao mercado de trabalho. Esse embate reflete uma disputa ideológica mais ampla sobre o papel da educação na sociedade: um modelo que busca transformação social versus um que reforça as dinâmicas do mercado e perpetua desigualdades.

Portanto, a definição de um viés entre uma educação socialmente referenciada e uma mercadológica não é neutra. Ela reflete um projeto político sobre como imaginamos a sociedade e o papel da educação na sua construção. Definir a qualidade social como a mais alinhada à transformação emancipatória significa resistir à mercantilização da educação e defender uma formação que promova cidadania/ e-cidadania crítica e uma sociedade mais justa.

Referências

ALVES, Gilberto. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

CAMPOS, Gilsiléa de Sousa. **Gestão da Qualidade Total na Educação: Possibilidades e Desafios, 2015**.

DALBÉRIO, Maria Célia Borges. **Neoliberalismo, políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. CEDES**, Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 201-215, ago. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: INEP, 2007.

FLACH, Simone de Fátima. **Contribuições para o Debate Sobre a Qualidade Social da Educação na Realidade Brasileira, 2012.** Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/191/307/>. Acesso em: 22 mar. 2019.

FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues da. (2020b). **Qualidade da Educação Superior e a Distância no Brasil:** entre o revelado e o velado. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás]. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/842b3879-f8c7-4ca3-a-483-25e33a946c7d/content>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues da; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Qualidade da educação superior a distância no Brasil:** perspectivas em atos normativos. In: ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Anais da 41ª Reunião Nacional da ANPED, 2023. Resumo Expandido. 2023.

LIMA, D. da C. B. P. Formação humana e democracia: relações entre tecnologias digitais e educação. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 31, n. jan/dez, p. 1–16, 2022.

LIMA, D. da C. B. P. Quality, e-citizenship and distance education: a possible relationship. **Revista Inter-Ação, Goiânia**, v. 48, n. 2, p. 460–471, 2023.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; ALONSO, Katia Morosov. Qualidade e educação a distância: do referencial teórico à sua proposição. EccoS – **Revista Científica**, [S. l.], n. 51, p. e15250, 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder:** crítica ao senso comum em Educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTANA, Flavia Feitosa. **A dinâmica da Aplicação do**

Termo Qualidade na Educação Superior Brasileira. São Paulo: Senac, 2007.

SILVA, Maria Abadia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **CAD. CEDES.** Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 216-226, agosto de 2009.

STOCCHETTI, M. The politics of Educational Reform in the Digital Age: concepts, assessment and Subversions. In: STOCCHETTI, M. (Ed.). **Media and education in the Digital Age: concepts, assessments, subversions.** Berlin: Peter Lang, 2014. p. 19-39.

VASCONCELLOS, André Luiz Carneiro de; LUCAS Solange Fortuna. **Gestão pela Qualidade:** dos Primórdios aos Modelos de Excelência em Gestão, 2012.



EIXO IV

**DIMENSÃO AVALIATIVA
DA QUALIDADE SOCIAL**

A DUALIDADE ENTRE A AVALIAÇÃO EXTERNA E A QUALIDADE SOCIAL: ENTRE PARÂMETROS E SIGNIFICADOS

Mayara Duarte Pelegrini¹

Maria Simone Ferraz Pereira²

Apoio: Fapemig³

Introdução

Uma compreensão mais aprofundada das políticas públicas e, em específico, das políticas de avaliação externa, exige a delimitação do contexto sócio-político no qual as mesmas foram pensadas. Atualmente, temos vivenciado um projeto ideológico de Estado neoliberal, no qual o mercado é o regulador máximo das relações político-econômicas, cabendo ao Estado, a função de incitar as condições propícias para a expansão do mesmo.

De acordo com Ravitch (2011), este processo reformista neoliberal, na educação, denominado por ela de reforma empresarial, a qualidade educacional está imbricada à competição, inserindo as escolas em uma lógica mercadológica, que ao competirem entre si tendem a obter uma melhoria

¹ Mestra em Educação (UFU), Escola de Educação Básica/UFU. Uberlândia (MG). mayara.duarte.udi@gmail.com

² Doutora em Educação (Unicamp), Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia (MG). msimonefp@ufu.br

³ Reflexões vinculadas ao projeto de pesquisa intitulado “A Política Educacional no Estado de Minas Gerais e a Questão da Qualidade: avaliação externa e gestão na centralidade da agenda mineira” (CHAMADA FAPEMIG 01/2021 - DEMANDA UNIVERSAL - PROJETO APQ-01517-21).

no ensino. Nessa lógica, o mercado selecionaria aquelas que apresentam uma qualidade tida como adequada às necessidades do capital.

Essa concepção de qualidade parte da conformação das redes a um padrão estabelecido e determinado verticalmente, em uma perspectiva excludente, sendo este modelo de qualidade, definido pelos resultados das avaliações externas.

As políticas de avaliação externa partilham uma racionalidade competitiva, cujo foco são os resultados, que se tornam o objetivo final dos processos educativos. Compreende-se que os resultados são fruto da vontade que as escolas e os estudantes possuem, obtidos pelo mérito e esforço individuais. Tal concepção anula as diferentes realidades vivenciadas no Brasil, que propiciam diferentes possibilidades e condições de acesso e apropriação do conhecimento.

Percebe-se, assim, que não são considerados os contextos sociais no qual as escolas estão inseridas, o que faz com que essas conjunturas sejam determinações à parte da vida escolar, não abarcando as histórias e experiências das instituições e da comunidade. Entendemos que a qualidade é uma meta partilhada e mobilizadora dos sujeitos e, diante da pluralidade de significados que regem seu conceito, diversos interesses, marcados pela classe social, valores e concepções, passam a ser expressos pela ideia de qualidade.

Com isso, defendemos uma compreensão de qualidade que concebe a escola a partir dela mesma, das suas forças e contradições, construída por pessoas que assumem a condição de agentes no processo de produção do seu saber-fazer, e cuja melhoria origina de dentro das próprias redes criadas por estes sujeitos.

Políticas de avaliação externa: parâmetros de qualidade ou mecanismos de classificação?

Com o fortalecimento do Estado neoliberal, houve uma redução das áreas de seguridade social, ao transformar o Estado em um recurso apto ao mercado, mercantilizando suas principais incumbências, como saúde e educação. Essa mudança transferiu para os indivíduos a responsabilidade pelo êxito ou fracasso, e criou espaços necessários para a privatização desses direitos e para o fortalecimento de instrumentos de controle que visam verificar e mensurar o desempenho e qualidade dos serviços ofertados.

É neste contexto que as avaliações passaram a ter uma centralidade na agenda política, buscando a obtenção da congruência entre mercado e governos, sendo “componente significativa na sua estratégia de conseguir alguns objetivos decisivos: controlar as despesas públicas, mudar a cultura do setor público e alterar as fronteiras e a definição das esferas de atividade pública e privada” (Afonso, 1999, p.146 apud Henkel, 1991, p. 9)

No Brasil, as reformas neoliberais têm se acentuado desde a década de 1990, pautadas em um discurso de inserir o país no mercado mundial e alcançar o desenvolvimento. Nesse contexto, a reforma gerencial brasileira, implementada em um escopo neoliberal de Estado, flexibilizou ações governamentais e promoveu responsabilização das agências e gestores (accountability), pautada em um discurso de eficiência e modernização. Assim, as avaliações externas assumiram protagonismo na efetivação e na verificação desses princípios, por meio da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ainda na década de 1990, utilizado para medir o nível de ensino, tendo como referência as demandas do mercado de trabalho.

Nesse sentido, houve uma descentralização dos processos pedagógicos, de gestão e financiamento, o que viabilizou transferência de responsabilidade para o nível local, cuja noção de performatividade desempenhou papel crucial na concretização. De acordo com Oliveira (2009, p.201), essa é

[...] considerada como um princípio de gestão que estabelece relações estritamente funcionais entre o Estado e o meio ambiente externo e interno, ela caracteriza uma forma de direção indireta ou a distância que substitui a intervenção e a prescrição pela fixação de objetivos, mecanismos de prestação de contas, accountability e comparações. A performatividade proporciona sistemas de signos que representam a educação de maneira codificada e autorreferenciada para o consumo.

Esse modelo, que estabelece metas e objetivos locais, fez com que cada instituição devesse, por si mesma, obter os resultados estabelecidos pelos governos, isolando-as do contexto social mais amplo no qual estão inseridas, e enfraquecendo o valor da escola como um bem público e universal. Firmam-se, assim, novos instrumentos de regulação e controle, que autoriza a cobrança dos resultados estipulados por meio de metas e objetivos traçados para as escolas.

Nessa mesma lógica, foi criado em 2007, também pelo governo federal, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), como indicador da qualidade educacional brasileira. Segundo Oliveira (2009, p.205), “com o IDEB, os sistemas municipais, estaduais e federal de ensino passaram a ter metas de qualidade para atingir. Isso porque tais sistemas comprometeram-se com o plano de metas estabelecido, em que o padrão de qualidade é o IDEB”. Apregoando melhorar o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a qualidade da educação, foi utilizado como critério de mensuração do nível dos sistemas de ensino o resultado da Prova Brasil e os indicadores de fluxo escolar.

No cerne dessas políticas está o estabelecimento de metas e objetivos para as escolas, pautando-se na busca por uma melhoria na qualidade educacional, mas que descon sideram as diversas realidade e não ouvem o que as escolas e seus sujeitos têm a dizer, sendo um movimento vertical e desconectado dos contextos escolares, por sua vez alinhados a uma perspectiva neoliberal de educação.

Nesta lógica de educação, os processos de seleção e competição são percebidos como necessários e intrínsecos à melhoria dos procedimentos escolares, mesmo que desconsiderem as possibilidades concretas que cada instituição possui, o que incita e promove, a exclusão e marginalização dos indivíduos e escolas que não atendem as estas metas pré-estabelecidas.

Para Ravitch (2011), na educação este processo de reforma empresarial busca garantir a qualidade por meio da concorrência entre as escolas e os professores, tendo sua base assentada em uma hostilidade ao serviço público, justamente por buscar uma mercantilização dos serviços e direitos e, em última instância, promove o desmonte da educação pública.

Neste sentido, a melhoria na qualidade do ensino seria garantida pelo estabelecimento de uma boa gestão e pela transferência da inovação do mundo empresarial para o mundo educacional por meio da inserção de tecnologia e das plataformas de aprendizagem, fortalecendo uma concepção tecnicista das instituições, e acrescentando-se a essas, mecanismos de responsabilização baseados na avaliação externa. (Freitas, 2014)

Esse movimento se imbuíu de mecanismos que promoveram uma confluência entre redes de ensino e propostas empresariais, desencadeando um ciclo que possibilita o controle organizacional e pedagógico das escolas, sendo

[...] padronização por meio das bases nacionais curriculares (etapas 1 e 3), testes censitários (etapas 2 e 4) e responsabilização verticalizada (etapa 5). A lógica esperada é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá para que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. (Freitas, 2018, p.78)

A implementação desse processo, que se dá, como discutido por Freitas (2018), em etapas de efetivação, impõe metas às escolas e possibilita verificar e medir o nível do ensino ofertado, definindo um modelo que engessa e promove a exclusão e deslegitimação de culturas e realidades que não se encaixam neste padrão pré-determinado.

Dentro desta lógica mercadológica regida pelo capital, pautada na competição e mercadorização das coisas e indivíduos, na qual os direitos são transformados em serviços, as possibilidades de acesso e atuação no mercado são distribuídas de forma totalmente desigual, demarcadas por questões de classe, raça e gênero, não assegurando acesso democrático e igualitário.

De acordo com Laval (2019), esta perspectiva atribui aos pais dos estudantes um “poder de escolha” de onde matricularão seus filhos, incitando processos de privatização das escolas, que eximem o governo de garantir a população o acesso à educação, acarretando uma diversificação das opções escolares por meio do livre mercado, como se todas as pessoas tivessem a liberdade de escolha e as possibilidades concretas para decidir qual escola seus filhos poderão frequentar.

Nesse sentido, busca-se criar um ambiente cultural que desqualifique e deslegitime a escola pública, instituindo-se mecanismos que buscam justificar a inserção da educação dentro de um espectro mercadológico, no qual a competi-

ção e a relação com o setor privado, promoveria uma educação de qualidade. É nesse contexto que as avaliações externas se fortalecem como instrumentos para quantificar e mensurar a qualidade da educação ofertada pelas escolas, sendo uma estratégia central da implementação da reforma empresarial, ancorada nos mecanismos de responsabilização das escolas, professores e alunos (Freitas, 2014).

A política de avaliação externa se constitui, assim, como um mecanismo de controle do ambiente escolar, que se estende da formação dos estudantes ao trabalho do docente, vislumbrando uma conformação dos sujeitos e a identificação daqueles que não se encontram no padrão pretendido, e cujo desempenho é verificado pelos indicadores de qualidade que emergem desses exames. E, ao se socializarem os resultados gerados por esses testes para a sociedade civil, induz-se à competição e pressão sobre as instituições e indivíduos, abrindo espaço para a criação de um mercado educacional.

Assim, os sistemas de avaliação externa passaram a indicar os parâmetros de referência para que uma educação de qualidade fosse alcançada, caracterizando-se como uma forma de orientar os processos de classificação e de seleção, mas sob um discurso de busca pela qualidade das escolas.

Avaliação externa e qualidade: a dualidade na busca de um conceito

Conforme vimos na discussão anterior, no cerne de implementação da agenda reformista neoliberal na educação estão as políticas de avaliação externa, como instrumentos de medida e análise quantificável do desempenho dos estudantes, voltadas, em tese, para garantir uma melhoria na qualidade do ensino ofertados pelas redes, mas alocando nas

escolas a responsabilidade pela obtenção destes resultados.

Esta ideia de responsabilização das instituições institui pressão sobre as escolas e os seus profissionais, além de incitar competição entre esses, minando movimentos colaborativos e isolando os sujeitos. Isto provoca resistência às avaliações, por serem entendidas pela comunidade escolar muito mais como forma de culpabilizar do que propriamente auxiliar nas dificuldades enfrentadas.

Neste sentido, Alarvase (2013, p.26) afirma que as

[...] políticas de responsabilização que podem, ao contrário do que se deseja, acabar por favorecer a lógica da meritocracia e culpabilização, dificultando a organização dos agentes escolares com base em princípios democráticos. Em face de processos de responsabilização que se valem da distribuição de bônus, um conjunto de respostas de cunho utilitarista pode surgir em algumas escolas ou redes de ensino, visando garantir-lhes melhores posições em rankings decorrentes da divulgação dos resultados obtidos.

Essa compreensão, que tem em seu bojo a ideia de que os resultados dos exames quantificam a qualidade do trabalho desempenhado pelos docentes, tende a invisibilizar o entorno social no qual esses sujeitos estão imersos, e que afeta o processo educativo, reduzindo um emaranhado de relações e dinâmicas construídas dentro e fora da escola ao desempenho em um teste padronizado.

Com isso, esses exames nem sempre são apropriados pela comunidade escolar, seja por não dizerem sobre a realidade vivenciada no cotidiano da instituição, seja pelo sentimento de que esses se fazem como uma forma de culpabilizar a escola, ao mesmo tempo em que exige o Estado de suas responsabilidades com a educação.

A exposição e hierarquização dos desempenhos passa a ser a representação da qualidade (ou não) do ensino e tam-

bém dos sujeitos envolvidos no processo educativo, que passam a ser objetificados, colocando em questão a dimensão oculta da avaliação, a seleção, que passa a ser entendida como necessária para que se atinja a qualidade pretendida, sem que ao menos se discuta ou defina publicamente os critérios do que seria essa qualidade. (Esteban, 1999).

Nesse aspecto, temos uma confluência entre as ideologias fundamentadas na meritocracia e em um individualismo competitivo, que atuam de modo a corroborar com essa nivelação e culpabilizar os indivíduos pela sua condição de vida. Percebe-se, assim, que o cerne do conceito de qualidade educacional, que se assenta no mercado, se dá na desigualdade e na seleção, em que

“a qualidade daquilo que compramos depende da qualidade daqueles que nos acompanham nessa compra. Em outras palavras, quanto mais seletiva uma escola, mais ela se tornará desejável” (Ball, 2020, p. 193)

A qualidade se torna uma mercadoria a ser comprada dentro de um mercado educacional, criando-se um ciclo que entende a melhoria do ensino a partir da criação de mecanismos que insiram os sistemas escolares dentro dessa lógica, via competição, e onde a própria dinâmica do livre mercado é responsável pela seleção daquelas instituições que possuem um nível de qualidade suficiente para continuar existindo, levando as demais a serem fechadas. Ravitch (2011, p. 125) afirma que

[...] quando a escola “fracassada” é fechada e então reaberta com um novo nome, um novo tema e novos estudantes... Em vez de “não deixar nenhuma criança para trás”, a estratégia faz um truque de desaparecer com os estudantes de baixa performance, fazendo-os mudarem ou dispersando-os, fingindo que eles não existem

Esta concepção de qualidade não visa à criação e o estabelecimento de vínculos com a comunidade na qual as escolas estão inseridas, sendo metas pensadas para as escolas e não com as escolas, o que as retira do lugar de agentes de transformação, esvaziando o próprio sentido das práticas educativas.

A qualidade buscada pelos governos diz respeito “à medição de habilidades desgarradas da qualidade de vida, presa na lógica do custo/benefício” (Freitas, 2002, p.302). Essa se materializa nas escolas como mecanismo de controle em moldes empresariais, desconsiderando que a escola faz parte de uma comunidade, com histórias e vivências únicas, não podendo, assim, pretender uma qualidade escolar sem pensar na qualidade de vida das pessoas que ali estão.

Os sentidos construídos pelas avaliações externas dependem de como os resultados são compreendidos e sinalizam para a concepção presente nas mesmas. Em um contexto de acentuação da lógica neoliberal, cujo foco está nos resultados, o que vivenciamos é a promoção de uma competição intra e entre escolas, acentuando processos de exclusão e seleção. Este movimento anula as trajetórias e as vivências dos sujeitos, que são construídas nos mais diversos espaços sociais, e que extrapolam o interior das escolas.

Diante da imbricação entre as avaliações e a qualidade educacional, nos perguntamos: qual qualidade é buscada quando os próprios processos a ela vinculados incitam seleção e exclusão de grande parte dos estudantes? Qualidade para quem?

Para tais questões, Sordi (2009, p.11) nos afirma que “a saída é aprender a avaliar de um modo que nos faça sentido e assim desestabilizar a cultura avaliativa que nos desconforta pela proposição de uma outra alternativa”, uma que

mobilize os sujeitos em torno de um projeto coletivo, e que tome a escola uma referência em um processo de negociação balizada pelas vivências e pelas realidades escolares concretas.

Qualidade social na educação: alternativa para uma educação com significado?

A reforma empresarial da educação, ao vincular e restringir todo o processo educativo ao desempenho dos alunos nos exames de avaliação externa, afeta a dinâmica da sala de aula e o trabalho dos professores, inserindo mecanismos concorrenciais nas relações entre docentes e estudantes, e alocando neles a culpa pelo fracasso ou pelo sucesso.

Entendemos que esse processo é pautado por uma concepção de educação e de formação com a qual ela está comprometida, mas que não é a única possível. A qualidade educacional, devido à sua centralidade, tornou-se uma meta partilhada e mobilizadora dos sujeitos e, diante da multiplicidade de significados que giram em torno do seu conceito, passou a reunir em torno de si diversos atores sociais com os mais variados interesses, demarcados pela classe social, valores e concepções específicos, mas expressos por uma ideia de qualidade que termina por tornar-se abstrata.

Assim, se faz importante que os docentes sejam munidos de saberes e tenham clareza sobre o processo educativo que desejam, para que lutem para que suas vozes e dos alunos sejam ouvidas nos processos de produção da qualidade da escola, buscando se auto-organizar para construir uma rede explicativa sobre a realidade, como também estratégias que promovam a construção coletiva dos caminhos a serem percorridos pela comunidade escolar.

As experiências e saberes da comunidade e o projeto de escola que se busca construir devem estar conectados, na construção de um trabalho educativo entrelaçado à conscientização dos sujeitos a respeito do contexto social, possibilitando a reflexão a respeito da realidade e dos problemas que dela emanam, em um movimento de ação coletiva, aberto às indagações, curiosidades e inquietações dos atores escolares.

Nesse aspecto, Sordi (2017, p.83) afirma que “a luta pela qualidade social da escola pública exige avanço nas políticas de avaliação de larga escala e a construção de uma matriz avaliativa regida pela multidimensionalidade do fenômeno educacional”, sendo pensada a partir de uma outra concepção, como uma alternativa propositiva ao atual modelo regulatório.

Ao definirmos a qualidade de algo, estabelecemos características que este deve possuir, e que o coloca em um patamar acima de uma outra possibilidade de existência. Assim, concordamos com Flach (2012, p. 6) quando a autora afirma que

[...] a concepção de qualidade defendida pelos indivíduos, portanto, é a expressão de um posicionamento político e ideológico constituído historicamente, pois incorpora expectativas diversificadas ao longo do tempo, não podendo ser utilizada de maneira neutra, como se não tivesse fins determinados e comprometidos com certa compreensão de mundo, de homem, de sociedade.

A discussão sobre a qualidade educacional se relaciona com a função social da escola, dentro de um tempo historicamente marcado, instituição construída por diversos sujeitos, que nem sempre são considerados e ouvidos quando são implementadas fórmulas, projetos e políticas que afetam diretamente o seu fazer.

Entendemos que a proposição de processos alternativos de avaliação deve partir do diálogo entre/com os sujeitos da comunidade escolar e cujos resultados produzidos sejam canais de comunicação entre pessoas diversas, mas que compartilham de um projeto de escola comum,

[...] desenvolvendo nos atores da escola (profissionais e não profissionais) as condições para pronunciar sua visão de qualidade da escola pública ao mesmo tempo que lhes reconhece a titularidade para estabelecer prioridades que geram demandar multicêntricas (para si, para o coletivo da escola e para o poder público) pelo entendimento de que a qualidade em educação envolve também o investimento concreto das condições objetivas que sustentam a organização do trabalho escolar. (Sordi, 2012, p.165)

Neste sentido, uma política ancorada na autoavaliação, que não se restringe à demonstração de resultados medidos por uma avaliação externa, pode possibilitar que as múltiplas vozes do coletivo escolar se encontrem e engajem na busca por significados comuns, refletindo sobre o lugar que ocupam, coletiva e individualmente, e nos projetos que desejam construir.

Freitas (2009) traz, assim, uma outra possibilidade de vínculos entre os sujeitos que vivem/fazem a escola e o poder público: a negociação, em que o ato de negociar traz em si uma abertura ao outro, ao diálogo e à escuta, garantindo que cada pessoa possa se expressar, e que suas considerações sejam balizadas no desenrolar dos processos a serem propostos, o que exige também uma responsabilidade para com o coletivo e o projeto pensado.

O movimento de construção de uma qualidade educacional parte, então, da comunidade escolar, em um processo coletivo que os coloca como autores dos caminhos a serem percorridos e do que se espera dessa caminhada. Dessa forma, a

[...] responsabilidade não só é da escola, naquilo que lhe é devido, mas também é relativa ao que a escola necessita dispor para garantir a exequibilidade do seu projeto. Daí o sentido de um “pacto” com múltiplos atores: da escola para com seus estudantes; da escola consigo mesma; da escola com os gestores do sistema escolar; e dos gestores do sistema para com a escola (Freitas, 2005, p. 922).

É compreender a escola a partir dela mesma, das suas forças e de suas contradições, e que envolve interesses e concepções diversas, de pessoas que assumem a sua condição de agentes no processo de construção do seu saber-fazer, cuja melhora origina de dentro das próprias redes construídas pelos sujeitos.

Acreditamos que a qualidade nasce a partir da compreensão do contexto de cada instituição, das necessidades e potências, estando intrinsecamente conectada às condições de vida da comunidade. Isto faz com que seja necessário o diálogo para a construção de saberes e formas de se fazer e organizar a escola.

A construção de uma escola com qualidade social passa, então, pela garantia de que essa tenha condições concretas para desenvolver um trabalho educativo, possibilitando vivências e experiências significativas para os sujeitos, articulada às dimensões culturais, às expectativas e aos desejos da comunidade na qual está inserida.

Nesse sentido, faz-se necessária a articulação das dimensões extra e intraescolares na apreensão da qualidade educacional, que, ao serem compreendidas “de maneira articulada, dizem respeito às múltiplas determinações e às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas” (Dourado, 2007, p.24)

Isso implica posicionamentos novos e conscientes sobre a realidade, buscando construir espaços de questionamento, de ressignificações e de partilhas, fazendo “da educação escolar um programa deliberado de resistência, de consciência e de formação de humanidade” (Franco, 2021, p.739)

Essa concepção de qualidade é intrínseca ao fortalecimento da escola pública, como a única forma de obtermos uma educação verdadeiramente democrática, entendida como um direito social e que não pode ser submetida à lógica do mercado, ao mesmo tempo em que essa deve comprometer-se com um projeto educativo popular, com práticas pedagógicas que possibilitem o descortinamento da realidade e a emancipação dos sujeitos.

Referências

AFONSO, A.J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma (re)articulação crítica. **Educação & Sociedade**, ano XX, no 69, 1999,

ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, 2013.

BALL, S.J. Mercados Educacionais, escolha e classe social: O mercado como uma estratégia de classe. In.: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2020. p. 185-214

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série Documental: textos para discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

ESTEBAN, M. T. Avaliação: fase escolar da exclusão social?. **Revista Proposta**, 1999.

FLACH, S. F. **Avanços e limites na implementação da qualidade social da educação na política educacional de Ponta Grossa: gestão 2001 – 2004**. Acervo Digital da UFPR. Biblioteca digital: Teses e Dissertações, 2012.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia crítica: a radicalidade da dialética dominação-resistência. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, v.13, n. 31, Especial, p. 726-742, 2021.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

FREITAS, L.C. de. A internalização da exclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002.

FREITAS, L.C. de. A reforma empresarial da educação: nova direita, Velhas Ideias. 1. ed. São Paulo: **Expressão Popular**, 2018.

FREITAS, L.C. de. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial, 2005.

FREITAS, L.C.de. Prefácio. In: SORDI, M.R.L.; SOUZA, E.S. (Org.). **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem**. Campinas, SP: Millennium Editora, 2009

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução: Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE** – v. 25, n. 2, p. 197-209, 2009.

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

SORDI, M.R.L. A qualidade social da escola pública em confronto com a lógica dos reformadores empresariais. In: SORDI, M.R.L.; VARANI, A.; MENDES, G.S.C.V. **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SORDI, M.R.L. Avaliação da qualidade da escola pública assistida por um pacto de qualidade negociado: os meandros do processo. In: SORDI, M.R.L.; SOUZA, E.S. (Org.). **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: o processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque.** Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, vol. 2, 2012.

SORDI, M.R.L. Razões práticas e razões políticas para defender processos de avaliação institucional nas escolas de ensino fundamental. In: SORDI, M.R.L.; SOUZA, E.S. (Org.). **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Campinas como espaço de aprendizagem.** Campinas, SP: Millennium Editora, 2009.

PARA UMA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DAS ESCOLAS SOCIALMENTE PERTINENTE: A COERÊNCIA ÉTICO-EPISTEMOLÓGICA COMO CONDIÇÃO INEGOCIÁVEL

Mara Regina Lemes De Sordi¹
Sandra Cristina Tomaz²
Rosangela de Souza Bittencourt Lara³
Rodrigo Capparelli Fonseca⁴
Thaís Carvalho Zanchetta Penteado⁵

Introdução

Numa postura de constante atenção ao contexto em que vivemos, nos desafiamos a uma releitura da atualidade de modo a não desprezarmos as evoluções (metamorfoses) das políticas educacionais frente às exigências do neoliberalismo, visando melhor compreender e reagir à crescente obsessão pelo controle das escolas e dos profissionais da educação. Compreendemos que as políticas educacionais têm praticado um discurso de qualidade abstratamente produzido, o qual faz circular o exacerbamento do uso da avaliação, impregnada pelo viés do controle e pela lógica de classifica-

¹ Doutora em Educação (Unicamp), Universidade Estadual de Campinas, São Paulo (SP). msordi@unicamp.br

² Doutora em Educação (Unicamp). Campinas, São Paulo (SP). sctomaz4@gmail.com

³ Mestra em Artes Visuais (UNESP). São Paulo (SP). rosangelasbl2@gmail.com

⁴ Mestre em Educação (Unicamp), Escola privada em Campinas (SP). cappare@yahoo.com

⁵ Doutora em Educação (Unicamp), Rede Municipal de Educação de Campinas (SP). thaisczpenteado@gmail.com

ção meritocrática, dando eco à cultura ainda hegemônica de avaliação e aos interesses mercadológicos.

Entendida como guardiã dos objetivos (não apenas pedagógicos, é bom que se demarque), a avaliação tem sido a pedra de toque das políticas educacionais ocupando centralidade nas propostas dos reformadores empresariais da educação. A avaliação controle, estampada em resultados obtidos a partir de metas e métricas externamente propostas, passou a governar o cotidiano das escolas, dando vida a uma nova tecnologia de poder.

É cada vez mais visível a pressão sobre a escola para que esta trabalhe por uma qualidade artificial que sonega questões da atualidade, se afasta da qualidade social (QS) e, para tal fim, formas de controle (mais sutis e dissimuladas inclusive pelo uso de plataformas de ensino) são acionadas e afetam a gestão da escola, a gestão do currículo, a gestão da avaliação, definindo, a seu critério, o uso dos tempos e dos espaços escolares em consonância com o projeto educacional que lhes convêm.

Institui-se um processo de trabalho que desprofissionaliza o professor que passa a ser controlado pela gestão escolar. Esta prerrogativa, inicialmente, atende ao pressuposto de que a qualidade da escola é deficitária exatamente porque deficitários são os instrumentos de controle para otimização dos recursos (humanos, inclusive) ali existentes. Compete à gestão modernizar-se. A ela são oferecidos vários recursos, obtidos pelo uso das tecnologias, convertidas em novas formas de poder. Logo se compreenderá que o próprio diretor só funcionará de forma adequada se igualmente for controlado e para tal, a instituição de recompensas ou punições, simbólicas ou materiais, acaba sendo justificada e tende a cumprir sua função. Este cenário se instala em redes de en-

sino de expressão nacional e acaba por gerar modelos que se replicam, movimentando o mercado educacional, que lucra com a venda das plataformas e a produção de estatísticas que não pretendem dialogar com as pessoas que fazem a Educação acontecer, no chão das escolas.

A autoridade dos profissionais da educação, pulverizada em ações e tarefas impostas como se fossem neutras e consensuais, se esmaece. Impõe-se um tarefismo que torna o cotidiano escolar frenético e sem sabor. Crescem as manifestações de adoecimento dos trabalhadores da educação, decorrentes da desqualificação de seu trabalho, o que afeta sua autoestima, retirando-lhes o entusiasmo para produzir rotas de contrarregulação, em momento histórico em que as reações propositivas são ainda mais urgentes (Freitas et al, 2014).

A mera referência à QS da educação como prerrogativa inegociável da escola pública não tem sido suficiente para fecundar o cotidiano escolar para que cumpra sua missão visando produzir condições para que a sociedade avance em termos de justiça social. A luta por este desidério nos coloca disputando projetos históricos concorrentes, cabendo-nos não tergiversar. A transparência de nossas opções ético-políticas implica coerência, reverberando em micro-decisões pedagógicas capazes de marcar responsabilmente o processo formativo das novas gerações. Disputas de poder serão inevitáveis e a consistência teórico-metodológica será fundamental para o fortalecimento de uma retórica argumentativa, em defesa da QS da educação entendida como direito humano coletivo (Arroyo, 2018).

Parece importante considerar o risco que corremos de subestimarmos cosmovisões tão díspares que regem as políticas educacionais e avaliativas, frente à profusão de vo-

cábulos que anunciam compromissos (de todos) com uma base conceitual sólida e aparentemente comum, acobertando os interesses em que se ancoram (Sordi; Costa, 2024).

Caldart (2023) nos ajuda a dissipar a nebulosidade que permeia a compreensão de Formação Humana, Educação e Escola e considera que tal nebulosidade tem servido muito aos interesses econômicos, atribuindo responsabilidades à escola que, desgarradas das cosmovisões que as explicam, tomam a escola ora como redentora de todos os males, ora como mera zona de impacto das políticas educacionais, despossuídas de qualquer vontade e poder.

Na primeira vertente, exhibe-se a imagem de uma escola forte que pode tudo, mas que não consegue avançar quase nada. A escola fracassa e deve ser responsabilizada. A saída é a privatização da educação tomada como mercadoria e submetida à lógica empresarial que, por via do controle rigoroso dos processos, garantirá a obtenção dos resultados desejados (mais controle/menos dispersão; mais conteúdos/menos ideologia; mais competição/menos solidariedade; mais instrução/menos educação). O remédio, bastante amargo aos profissionais da educação, não é assim sentido por boa parte das famílias que o aceitam, convencidas de que tais políticas se alinham ao direito de seus filhos aprenderem. E acaba chancelando a escola como algo que precisa de reparos e a privatização parece ser a melhor solução.

A luta por uma escola pública como patrimônio da comunidade dá lugar a uma imagem fragilizada, que requer ajuda externa para que os filhos dos trabalhadores aprendam — ainda que isso implique em aceitar um projeto educacional reducionista, pautado em valores individualistas e na meritocracia como única explicação para o sucesso e o fracasso escolares. Seduzidas pelo discurso do empreen-

dedorismo, considerado fundamental para o sucesso individual da juventude, as famílias se tranquilizam ao esperar que as escolas, ao atenderem às exigências do mercado, garantam melhores condições de competição para seus filhos.

No caso de escolas que se comportam como mera zona de impacto das políticas (Sousa Santos, 2017), sem capacidade de resistir e reagir ativamente, mesmo que no limite das possibilidades históricas, uma vez mais quem vence é o interesse econômico. A escola fracassa por que fracassam os seus estudantes, que continuam presentes nos espaços sombrios de uma realidade escolar/social em que a exclusão branda (Bourdieu, 2015) persiste, distorcendo as raízes do fracasso individualmente sentido, e que estão fora da escola.

Os reformadores empresariais da educação não se acanham e esbanjam eloquência (midiática, inclusive) para convencimento da população de que a solução está próxima e sob seu controle. Manipulam dados, esbanjam estatísticas nem sempre confirmadas cientificamente, mas que seduzem e impactam pelas promessas que fazem e que responsabilizam uma vez mais a escola e seus profissionais pela inação e displicência com a educação ou até pela obsessão partidária que os domina. Há que se buscar alternativas e estas são apresentadas de forma peremptória: escolas cívico-militares; Escolas sem Partido; utilização massiva de materiais apostilados via plataformas, gamificação da educação para estímulo aos estudantes associada a uma certa avaliocracia (Correia; Fidalgo F; Fidalgo, 2011).

Nessas situações, os interesses mercadológicos têm vencido e convencem parte da população de que as políticas estão no caminho certo.

Como enfrentar tal contexto? Inicialmente recuperando o debate sobre as bases teóricas da formação que nos reme-

tem à defesa de projeto histórico socialmente pertinente. E, nos assumirmos em luta por uma avaliação da qualidade da escola que seja erigida a partir dos interesses sociais e não mercadológicos. Resistir propositivamente e esperar são os verbos que elegemos para balizar este texto.

Formação humana e as intencionalidades educativas e sociais em disputa: em busca da humanidade perdida

A formação humana é tomada como nosso ponto de partida, entendendo-a como maior que a educação e ambas, maiores em sua abrangência do que a escola.

Entendemos ser necessário pensar a educação feita na escola como uma totalidade que se interconecta a uma totalidade formadora maior, tomando parte dela a partir de suas determinações históricas. Totalidades que se distinguem sem se desconectar (Caldart, 2023, p. 13).

Disto resulta que a formação humana acontece na vida, individual e coletiva, experienciada de modo autoral e contraditório. Uma formação não realizada isoladamente pela escola; uma formação que acontece na vida e no trabalho. Uma formação nem sempre educativa e emancipatória, que pode até desumanizar os sujeitos sociais, mostrando-se limitante e, portanto, deformadora. Mas como negar que esta formação afeta o desenvolvimento das pessoas? Razão pela qual cabe explicitar de que formação humana estamos falando, afastando-nos de abordagens simplistas que acobertam os interesses que as perpassam.

A educação, como práxis social, intenciona direcionar a formação humana para determinadas finalidades e valores sobre os quais os consensos são frágeis, quando não antagônicos. A educação crítica dialoga com a formação humana omnilateral e por esta razão disputa pressupostos e lógicas

de ação da escola, um lugar com especificidade própria nesta construção. Mas que não se desconecta das demais.

Disso decorre a importância dos educadores na condução do trabalho educativo que expressa a intencionalidade que desejam concretizar ao tomar decisões didático-pedagógicas. Podem potencialmente contrariar a lógica cartesiana que se lhes quer impor, de fora para dentro, afetando o que desejam realizar na perspectiva de um projeto educativo de cunho emancipatório. E este protagonismo precisa ser visibilizado.

As políticas educacionais por meio da avaliação têm caminhado na direção oposta da apresentada por Caldart (2023). Separam a escola da vida social, impondo-lhes uma matriz formativa limitada e limitante que dificulta aprendizagens que favoreçam a leitura da atualidade e, por conseguinte, constroem ações transformadoras de uma realidade injusta, sequer reconhecida como existente. Como transformar aquilo que não reconheço como manifestação de uma realidade social que oprime e reproduz desigualdades?

As escolhas/decisões que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola sinaliza não podem ser ofuscadas e a produção ativa de conexões formativas que importam para a vida das novas gerações, referenciada na formação humana multidimensional, está a exigir atuações potentes e desestabilizadoras nas quais os profissionais da escola tem importante responsabilidade. Urge que pensem sobre isso e para tal necessitam tomar a si a gestão dos tempos da escola, cada vez mais acelerados, sufocados por demandas imediatistas que desfoam a organização do trabalho pedagógico. Sem tempo para pensar sobre o que fazem, certamente ficam mais fragilizados ao que as políticas lhes impõem.

Isso coloca como central ao debate sobre QS, as questões das finalidades educativas que serão tomadas como norte para a organização do trabalho da escola. Pensadas de forma coletiva, o que inclui a participação dos diferentes atores sociais, admite-se à partida que as inquietações quanto às consequências do projeto formativo defendido pelos reformadores empresariais merecem reação propositiva concebida processualmente à luz dos desafios da atualidade, numa perspectiva contrarregulatória (Freitas et al, 2014).

A indissociabilidade da escola e do entorno social se insere como indicador potente da QS que se quer erigir. A formação humana dos estudantes se inicia na vida, antes mesmo de adentrarem a escola, e afeta o seu cotidiano escolar. Estudantes não são páginas em branco a serem preenchidas, menos ainda pelos conteúdos que os testes estandardizados valorizam. São sujeitos portadores de histórias concretas, culturas, medos e sonhos que não ficam do lado de fora da escola e que agregam saberes e valores ao projeto educativo da escola. Sujeitos submetidos a condições objetivas de vida distintas que pode a alguns, inclusive, ter desumanizado.

Poderia ser a escola um lugar de esperança, capaz de recuperar essa humanidade perdida? Arroyo (2018) adverte que precisamos indagar de que humanidade se está falando. Pensada por quem? Humanizá-los pode significar resignação para aceitar sua sorte, por sua falta de mérito? A formação humana, tal como a defendemos, requererá uma educação que os ajude a entender a atualidade sobre ela agir. E isso afeta a escola na especificidade de sua missão.

E esta preparação exige intencionalidades educativas que fu-rem o bloqueio de consciência, operado pelos processos materiais que levam à alienação da vida social, para que a necessidade de transformações seja percebida. E para que cada ser humano concreto chegue a compreender a materialidade em

que está inserido e conscientemente lute contra o que “rouba” sua humanidade (Caldart, 2023, p. 45).

Tais reflexões nos ajudam a defender a relevância de uma matriz formativa abrangente, o que difere substancialmente daquela que as plataformas digitais estão fazendo acontecer, contaminando toda uma forma de organização escolar alternativa e com mais pertinência social. Tomadas como expressão unívoca de qualidade e “legitimada” pelos testes padronizados, o que se vê é a sabotagem de uma matriz formativa multidimensional que contempla dimensões formadoras do ser humano. Dimensões pensadas a partir das necessidades sociais e não definidas pelo mercado a partir de sua lógica volátil e imediatista (Caldart, 2023).

A opção por esta matriz formativa não se dá no abstrato e nem sem luta, como já adiantamos. Exige a formulação de um conjunto de tarefas educativas intencionalmente concebidas e experimentadas no real, pautadas na capacidade coletiva e plural de análise do contexto e das razões pelas quais este deve ser reconstruído historicamente.

As tarefas educativas medeiam este compromisso com a transformação, que envolve novas relações humanas na vida social, vividas a partir da escola, aderentes ao seu projeto educativo. E para tal o trabalho pedagógico da escola e as práticas pedagógicas que este faz circular assumem centralidade para afetar o embate das forças que disputam o controle da escola e por conseguinte o conjunto de indicadores de qualidade que referencia os processos de avaliação. Estes não podem constranger os esforços envidados pela escola na direção de um projeto educativo implicado com o pilar da emancipação. Deriva daí a urgência de experimentações avaliativas que se coloquem como alternativas às avaliações externas, recuperando as dimensões perdidas.

Empoderamento dos coletivos escolares para uma avaliação da qualidade socialmente pertinente

Uma postura insurgente na avaliação da qualidade da escola pública nos parece algo inadiável. A avaliação precisa avançar e nos cabe apoiar aqueles que insistem em dar primeiros passos na direção de uma concepção alternativa de qualidade a que a avaliação se reporte. O caminho se faz ao caminhar.

Temos nos apoiado firmemente na defesa da avaliação como ideia força no processo de qualificação das escolas. A avaliação em que nos referenciamos é de cunho formativo, processual e sua vocação é, por essência, incluyente, portanto, socialmente referenciada (Sordi e Santos, 2021). Podemos considerá-la como um meio para alcance de fins educacionais emancipatórios. Mas importa considerar que a qualidade da escola deve se tornar visível fora dos muros da escola, reverberando na qualidade da vida social. Trata-se de uma aplicação edificante da ciência conforme sinaliza Sousa Santos (1996), que associa know how técnico e know how ético. Trata-se de entender que o projeto formativo necessário para a construção de outra realidade social não pode se contentar na preparação dos estudantes para obtenção de bons índices educacionais. A preparação dos estudantes implica compromissos com a justiça social e a equidade.

A avaliação da qualidade do trabalho da escola precisa reconhecer e induzir aprendizagens consideradas relevantes, sob a bandeira da educação como direito humano coletivo. Disto deriva o distanciamento das aprendizagens reducionistas que apequenam as esperanças dos estudantes e ou professores, controlando seus passos e blindando os atalhos que poderiam ser explorados numa outra direção mais lar-

ga, desafiadora e rica. Há que se ter cuidado com as escolhas no uso da avaliação.

A avaliação que defendemos não se limita a medidas, embora as considere como balizadores para a interpretação do fenômeno da qualidade educacional, que inclui aspectos qualitativos. Não temos dúvidas de que a avaliação exige diálogos que vão além da miopia dos confrontos entre as dicotomias quantitativo/qualitativo e externo/ interno. O que importa é que a avaliação se baseie em imagens de futuro coletivamente construídas. Contudo, é preciso reconhecer a distância entre discursos sobre concepções abrangentes de qualidade, que exigem também concepções ampliadas de avaliação, e o hermetismo das práticas escolares em se abrir ao novo ou em se confrontar com políticas de resultados. Reconhecemos que a avaliação surgiu com funções escolares destinadas a manter os interesses de seus criadores, que permaneceram estáveis em razão do modelo escolar que não se alterou (Freitas, 2010). É nosso dever tensionar essa lógica dentro das possibilidades históricas existentes.

As políticas educacionais contemporâneas intensificaram o uso da avaliação como tecnologia de poder mantendo suas bases epistemológicas íntegras, opacificando o ethos a que servem. Mas há resistências. É preciso arriscar e sair a encontrar/produzir rotas alternativas que só serão possíveis se nos pusermos a caminhar, sem medo dos tropeços e dos conflitos. Permanecer parado será muito mais danoso.

Direi isto suspirando, em algum lugar, daqui a muito tempo: dois caminhos se separavam em um bosque amarelo, e eu escolhi o menos concorrido. E isso fez toda a diferença” (Robert Frost. O caminho não escolhido, 1916)

Ancorados nestas premissas, pretendemos subsidiar a atuação dos coletivos escolares na direção de (re)pensar seu

fazer, seu querer e seu poder na reinvenção do uso da avaliação da qualidade a partir da QS e da formação humana. Sob outras lentes, trata-se de valorizar os processos de autoavaliação da qualidade da escola a partir de seus atores, de modo a atuar, proativamente, em defesa de um PPP construído com outros compromissos que não os mercadológicos.

A adoção da avaliação formativa como princípio e como valor se concretiza em nossas escolhas e formas de atuar, dentro e fora de sala de aulas, e deverá ser compreendida como ruptura paradigmática, dada a miríade de fatores que a constroem. Este é o ponto que nos motiva ao esforço de tornar inteligível o que denominamos como uma avaliação alternativa ao que existe, enfrentando as sutilezas perversas que percorrem o campo da avaliação-controle, nas diferentes abordagens avaliativas (Freitas et al, 2014). Assim, se aplica igualmente à sala de aula, à avaliação das escolas (institucional) e, de forma indireta, afeta também nossa forma de entender a avaliação de larga escala. As aprendizagens dos estudantes são afetadas pelas deliberações da escola e pela postura ativa que esta constrói frente às pressões que sofre, de fora para dentro, e que pretendem induzir, aquilo que os estudantes devem aprender.

Há necessidade de se fazer um reparo para que se compreenda que a avaliação formativa não envolve apenas o compromisso com o processo. É dependente também de compilação de estratégias de ação, devidamente monitoradas e que ajudem a perceber os avanços na direção de um resultado que se coadune com os objetivos educacionais pretendidos. Isso é importante para que não nos esqueçamos de que processos bem construídos devem repercutir em bons resultados (acadêmicos e sociais).

Sendo a avaliação uma categoria de ação, os processos devem ser acompanhados meticulosamente pelos coletivos escolares de modo a que o direito humano à educação não seja mera figura de retórica. Posturas inovadoras no campo da avaliação da qualidade das escolas devem repercutir na melhoria da qualidade e esta deve inclusive afetar índices e metas (para que se legitime à luz dos diferentes públicos, eivados pela visão de qualidade dominante) e simultaneamente acrescentar outras dimensões, ampliando a visão dos concernidos.

Defendemos que processos de avaliação da qualidade da escola precisam tomar a escola como referência de análise e garantir uma visão de totalidade frente ao fenômeno. Um recurso extremamente valioso para construir uma visão de totalidade deve prestigiar a autoavaliação como ponto de partida. A práxis da autoavaliação é delicada e tem contra si a cultura da externalidade. A ideia é de que somente o que vê de fora, distanciado do objeto, pode ver de modo objetivo (entenda-se neutro) e, portanto, certo. Tal sinalização nos remete a indagar o que seria o pensar certo na avaliação em uma sociedade abissal.

A graça que está por trás da defesa da autoavaliação como recurso primeiro do pensar certo em avaliação é que esta prática pressupõe e possibilita o encontro entre “verdades/equívocos”, num tempo-espço vivido, vagarosamente, em conjunto com múltiplos atores. Encontro para avaliar uma obra construída coletivamente, o que implica responsabilização partilhada (Sordi, Freitas, 2013). Uma avaliação que opta conscientemente por explorar e incorporar indicadores qualitativos e aspectos contextuais capazes de expressar, de modo relacional, a qualidade da escola que se quer erigir.

A participação em processos de autoavaliação com esta vertente pode ser considerada de alta intensidade formati-

va. Trata-se de um movimento que busca fazer bom uso da avaliação para que esta “assista” ao projeto de melhoria da escola, socialmente referenciada.

Ensaio colaborativo de construção de uma matriz avaliativa referenciada na multidimensionalidade da qualidade social

Um trabalho avaliativo alternativo à cultura de avaliação vigente deve consensuar pressupostos que tornem claras as razões éticas e políticas que orientam o processo de avaliação a partir da matriz formativa que o inspira. Antes de avaliar, é necessário explicitar os acordos que balizarão os olhares avaliativos. É fundamental compreender que se trata de uma disputa por projetos históricos. O nosso, com intencionalidades revolucionárias para uma sociedade com mais justiça social, requer um posicionamento claro em sua defesa.

Temos desenvolvido estudos longitudinais com escolas da rede municipal de Campinas, adotando a pesquisa colaborativa como opção metodológica. A partir desses estudos, avançamos na concepção de uma matriz formativa para auxiliar as escolas a refletirem sobre suas escolhas político-pedagógicas, observando quando e se conseguem ultrapassar os limites da avaliação externa que tem regido a qualidade escolar. Em nossa primeira aproximação, perguntamos sobre práticas alinhadas à qualidade social que não eram valorizadas pelas políticas externas. Essa nova abordagem da avaliação escolar contemplou 11 dimensões (Bertagna et al., 2020) e contribuiu para a desnaturalização dos índices educacionais como única expressão da qualidade a ser buscada.

Para evitar a simplificação de uma leitura hierarquizada e fragmentada dessas dimensões, buscamos avançar um

pouco mais, com apoio da pesquisa financiada pela FAPESP (Processo 2022/06891-3). As contribuições de José Luiz Pastre, ao propor a formulação de uma situação educativa organizada em quatro eixos integradores (convivência democrática, trabalho pedagógico, organização do poder e compromisso com as aprendizagens) foram relevantes para promover uma visão mais orgânica do trabalho pedagógico, ressaltando a indissociabilidade e complementaridade entre essas dimensões. No entanto, a legitimação política necessária junto às escolas do projeto não foi exitosa, com forte reação ao pilar da organização do poder. A nova proposição não favoreceu o raciocínio avaliativo que desejávamos firmar.

Fiéis à ideia de colaboração com as escolas, decidimos reorganizar a matriz para torná-la mais inteligível aos professores. O estudo das obras de Caldart (2023) foi decisivo para essa nova elaboração, que busca subsidiar um raciocínio avaliativo a partir de constructos traduzidos em verbetes, mantendo a coerência ético-epistemológica da proposta. Este é um novo movimento em direção a uma avaliação comprometida com uma qualidade definida pela escola e para a escola, sempre reconhecendo a provisoriidade da construção.

Os constructos, em número de 8, seguem organizados no Quadro 1. Foram validados pelas escolas e seus verbetes encontram-se em processo de lapidação, com destaque para o olhar dos pesquisadores que atuam profissionalmente nas unidades escolares, como professores e especialistas. A alusão ao vocábulo “compromisso” em cada um deles é intencional, reforçando o convite/convocação para que a escola se levante em defesa da qualidade social, assumindo sua titularidade ético-política neste campo.

MATRIZ AUTOAVALIATIVA DA QUALIDADE SOCIAL DA ESCOLA (Em construção)

Compromisso com a justiça social e equidade

Remete à defesa da justiça social e da educação como direito humano coletivo atravessado pelas assimetrias da sociedade. Implica superar a ideia da igualdade abstrata que defende dar a todos a mesma oportunidade, independentemente de suas necessidades/condições. A equidade luta pelo reconhecimento das diferenças que marcam as pessoas em sua inserção social e na escola. Ao considerar a pluralidade dos estudantes e que cada um tem formas distintas de aprendizado, adota uma proposta de ensino que, embora comum a todos, não desconsidere as ajudas necessárias a cada estudante, a adequação do trabalho pedagógico ao desenvolvimento individual, com respeito aos limites e potencialidades de cada aluno.

Compromisso com a convivência dialógica e democrática

Envolve cuidado com os diferentes atores envolvidos numa situação educativa no ambiente escolar. Trata-se de um coletivo de pessoas que está envolvido num projeto comum e implicado com o seu desenvolvimento. Pauta-se em processos dialógicos que propiciam o exercício da empatia, da alteridade, do acolhimento, da solidariedade e do respeito ampliando a confiança relacional. Busca valorizar e construir vínculos com e entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar, abarcando o seu entorno social. Envolve escuta, diálogo, negociação e reconhecimento dos conflitos como elementos para a construção de consenso. Reconhece cada sujeito como protagonista atuando de forma colaborativa, com partilha de pontos de vista e voz nas tomadas de decisão. Defende a horizontalidade nas relações interpessoais como necessárias para a produção de conhecimento social e para a aprendizagem da

consciência política na luta por uma sociedade democrática, dentro e fora da escola.

Compromisso com processos emancipadores de participação e auto-organização

Organização intencional de processos participativos que ampliem o comprometimento, o interesse, a autonomia e a auto-organização dos atores escolares frente aos compromissos e desafios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de um projeto político pedagógico da escola referenciado na formação humana dos estudantes. Pressupõe a responsabilização compartilhada entre os diferentes segmentos para o constante aprimoramento da qualidade social da escola. Implica a valorização das diferentes vozes e saberes dos atores para uma atuação concreta visando responder aos desafios da atualidade. Alicerça-se em relações de poder horizontalizadas, que assim se mantêm, inclusive, na tomada de decisões, focada no Bem Comum. Busca-se que os atores possam aprender e se apropriar criticamente dos princípios democráticos, ensaiando novas formas de organização do trabalho pedagógico e da vida social com vistas a uma formação humana emancipatória.

Compromisso com conhecimentos historicamente construídos

Constitui-se a partir de processos que possibilitam a apropriação da cultura e dos conhecimentos de diferentes áreas, oportunizando a compreensão (crítica) da realidade e o agir para transformá-la. Entende o conhecimento produzido historicamente em sua totalidade e não fragmentado, possibilitando as interconexões entre diferentes saberes e valores. Considera ainda a importância da aproximação de métodos das diferentes ciências para compreender os fenômenos naturais e sociais, não dissociando os conhecimentos de suas formas

de produção. Valoriza a curiosidade epistemológica e a capacidade de interrogação diante do real, tencionando o imperialismo cultural e se confrontando com posturas negacionistas.

Compromisso com aprendizagens socialmente necessárias

Para além da aprendizagem cognitiva pautada nos conteúdos considerados oficiais e expressos pelos índices educacionais das avaliações externas, o compromisso com a qualidade social envolve a inclusão de abordagens que aproximem os coletivos escolares das questões da atualidade, fazendo emergir temáticas que, pelo debate crítico e plural, fortaleçam a disposição para a luta e a construção de uma sociedade mais fraterna, humana e democrática. Temas que não podem ser subtraídos das aprendizagens a que os estudantes têm direito e a escola tem o dever de pautar.

Compromisso com o território educativo

A relação estreita entre escola e comunidade reconfigura uma forma de luta visando maior justiça social e esclarece a função que a escola pública deve assumir na defesa dos direitos dos estudantes a um projeto formativo amplo e socialmente comprometido. A aliança entre escola e comunidade orientada pelo compromisso social implica desempenharem atuações mutuamente complementares contribuindo para a superação da desigualdade social, dentre outros aspectos. Envolve a preocupação do projeto político pedagógico da escola com o seu entorno, materializada por uma atuação que leve em conta sua responsabilidade extensionista, a complexidade e multidimensionalidade dos problemas da atualidade que não podem ser resolvidos de forma isolada. A escola, nesta perspectiva, se reconhece como pertencente a um território educativo, o qual possui responsabilidades igualmente formativas e que não podem ser desperdiçadas na formação humana dos estudantes o que os fortalecerá para o exercício ativo

da cidadania, dentro e fora da escola, ou seja na vida social. Compromisso com planejamento e execução de práticas pedagógicas implicadas com a formação humana dos estudantes

Constitui-se de ações intencionalmente planejadas na e pela escola, com olhar atento para as peculiaridades dos diferentes sujeitos, em especial os estudantes, visando promover seu desenvolvimento integral para inserção na vida social com possibilidades de transformá-la. Busca garantir o direito ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, das diferentes áreas do conhecimento nas diversas dimensões da formação humana e envolve compromisso com a promoção do desenvolvimento de todos os atores da escola, dentro e fora da sala de aula. Reconhece a multidimensionalidade da formação humana o que inclui as dimensões: dos valores (solidariedade, respeito, cooperação etc.), relacional, afetiva, política/social, cultural; bem como áreas do conhecimento: português, matemáticas, ciências físicas, químicas e biológicas, geografia, história, uso de tecnologias. Valoriza o trabalho como princípio educativo para organizar as diferentes situações e cenários favorecedores das aprendizagens. Utiliza metodologias participativas visando o desenvolvimento da capacidade crítica a partir da reflexão e da compreensão aprofundada das situações em seu contexto. Promove a capacidade de investigação curiosa e proposições criativas/imaginativas fundamentada em análise e problematização dialógica, tendo como pressuposto, a falibilidade de nossas ideias e a transitoriedade do conhecimento no enfrentamento das questões da vida, permeadas por aspectos políticos, sociais, econômicos, científicos, naturais e culturais. Dá concretude ao ideário da Qualidade Social presente no projeto político-pedagógico (PPP) da escola.

Compromisso com condições objetivas favorecedoras da qualidade social

Envolve a garantia de um conjunto mínimo e inegociável de condições objetivas para que o trabalho pedagógico possa ocorrer. Requer um olhar para a infraestrutura e para o corpo social da escola para que este possa se envolver autenticamente com o desenvolvimento do PPP na perspectiva da Qualidade Social. Os espaços sociais da escola devem favorecer processos de convivência e trocas interpessoais. As jornadas de trabalho devem ser garantidas para humanização dos processos de trabalho e com tempos destinados à formação dos profissionais e as relações democráticas devem ser experienciadas em tempos coletivos que envolvem, inclusive, os atores do entorno da escola e a exploração dos recursos ali existentes. Implica também as questões referentes ao financiamento do TP da escola e a autonomia desta na gestão dos recursos. Este constructo expressa a coerência do poder central da rede de ensino no provimento das condições responsavelmente demandadas pelas escolas, com destaque às reuniões de negociação consideradas estratégicas para os diálogos topo/base inspirados na responsabilização participativa, categoria marcante na avaliação institucional participativa.

Fonte: Os autores.

Uma luta sem fim na defesa de uma avaliação alternativa da qualidade na escola

Finalizamos este capítulo admitindo à partida que a luta pela concepção e implementação de um modelo avaliativo da qualidade da escola referenciado na qualidade social será sempre tensa, posto que atravessada pelos interesses economicistas que tem dominado as políticas educacionais. Será necessário celebrar movimentos de pequenos avanços em meio dos não tão pequenos retrocessos. Há que resistir e

reinventar possibilidades e isso requererá a leitura circunstanciada dos limites e das possibilidades que marcam o campo da avaliação e insistir na relevância da formação inicial e continuada dos profissionais da educação na perspectiva de políticas contra-regulatórias. Estes processos formativos orientados por outras epistememes, inicialmente focados nos professores, subsidiarão que a cultura de avaliação ainda hegemônica seja desestabilizada, o que se intensifica quando estudantes, funcionários e famílias se juntam na mesma luta. Este esforço conjunto em defesa de modelo alternativo de avaliação de qualidade devolverá titularidade à escola para que esta faça escolhas intencionalizadas visando a uma formação humana emancipatória que ultrapasse os limites do discurso e ecoe nas decisões concretas nos diferentes espaços formativos da escola com destaque à sala de aula.

Urge que estes coletivos se organizem preservando sua coerência ético-epistemológica na defesa de uma concepção de qualidade que não se subordine cegamente ao que as políticas educativas determinam e induzem. Trata-se de construir possibilidades para que o futuro das novas gerações não seja sequestrado de nossas mãos. Pode parecer pouco, mas a inação será fatal. Só nos resta a luta ainda que esta pareça sem fim..., mas com fins ético-políticos bastante claros.

Referências

ARROYO, M. G. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 145, p.1098-1117, out.-dez., 2018.

BERTAGNA, R. H. et al. Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta avaliativa referenciada na formação humana. **Políticas Educativas**, Paraná, v.13, n. 2, p. 63-86, 2020.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.

CALDART, R. S. Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade. 1ª ed. SP: **Expressão Popular**, 2023

CORREIA, J. A.; FIDALGO, F.; FIDALGO, N. R. A avaliação como trabalho e o trabalho da avaliação. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 33, p. 37-50, 2011.

FREITAS, L. C. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: Teoria e Prática**, v. 20, n. 35, p. 89-99, jul.-dez. 2010.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

SORDI, M. R. L. (Org.). **Desafiando a hegemonia do campo da avaliação da qualidade das escolas: a avaliação institucional participativa como estratégia** - 1. ed. - Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2022. 289 p.

SORDI, M. R. L.; COSTA, E. M. I. F. Avaliação da qualidade das escolas socialmente referenciadas: tensões e possibilidades. **Revista Brasileira de Avaliação**, v. 13, n. 1, 2024.

SORDI, M. R. L.; FREITAS, L. C. Responsabilização Participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília: v. 7, n. 12, p. 87-99, jan. /jun. 2013.

SORDI, M. R. L.; SANTOS, M. H. A. dos. O lugar da avaliação das aprendizagens em uma perspectiva histórico-crítica. In: VEIGA, I. P. A.; FERNANDES, R. C. de. A. (Orgs.). **Por uma didática da educação superior. Autores Associados**, 2021. p. 263.

SOUSA SANTOS, B. **A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência**. 8ª ed., Cortez, 2017.

SOUSA SANTOS, B. Para uma pedagogia do conflito. In:

SILVA, H. L.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996.



FAPERGS

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul

O conceito de qualidade na educação assume múltiplos significados, sendo estudado a partir das perspectivas de pesquisadores, gestores e educadores. A abordagem interdisciplinar permite um diálogo sobre políticas educacionais, práticas pedagógicas e contextos socioculturais, ressaltando a importância da qualidade social para a construção de uma educação mais justa, democrática e inclusiva.



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL**