

UMA QUALIDADE PARA A ESCOLA PÚBLICA: ENTRE O SOCIALMENTE REFERENCIADO E A LÓGICA DA REGULAÇÃO POR RESULTADOS

PUBLIC SCHOOL QUALITY: BETWEEN SOCIAL REFERENCE AND RESULT-BASED REGULATION

Elton Luiz Nardi¹ 

RESUMO: O artigo tem por objetivo analisar os contornos do debate sobre qualidade social da educação, ocorrido a partir dos anos de 1990, e marcas de alguma permeabilidade dessa qualidade social na política educacional do período, em contexto de emergência da regulação por resultados. Examina documentos nos quais a qualidade social é advogada e o potencial que possuem diante de tal regulação. Havida certa permeabilidade da qualidade social e também seu descarte por políticas embendadas da ideologia neodiretista, ressalta que a escola pública com qualidade social diz respeito à construção de uma nova hegemonia.

Palavras-chave: Qualidade social da educação. Escola pública. Avaliação educacional. Regulação por resultados.

ABSTRACT: The article aims to analyze the contours of the debate on social quality of education, which took place from the 1990s, and the marks of some permeability of this social quality in the educational policy of the period, in the context of result-based regulation emergence. Examine documents that social quality is defended and their power towards such regulation. Considering a certain permeability of social quality and its dismissal by policies embedded in neo-right ideology, the text highlights that the public school with social quality refers to the construction of new hegemony.

Keywords: Education social quality. Public school. Educational evaluation. Result-based regulation.

1. Universidade do Oeste de Santa Catarina - Programa de Pós-Graduação em Educação - Joaçaba (SC), Brasil. E-mail: elton.nardi@unoesc.edu.br

Número temático organizado por: Regiane Helena Bertagna  e Maria Simone Ferraz Pereira 

Introdução

A bandeira da qualidade educacional é parte da luta em prol da escola pública brasileira, ainda que, em face dos sujeitos mobilizados e do tempo e espaço em que essa luta se processa, suas razões e fundamentos adquiram contornos diferenciados.

Tendo sido caracterizada por posicionamentos que contrastam com a política educacional vigente, a luta também é expressão da disputa por um projeto de qualidade para a escola pública e, portanto, pela defesa de determinada função social para essa instituição. Isso significa dizer que, no terreno dessa luta, ante os contornos assumidos pela política educacional que coadunam com o modelo de desenvolvimento vigente, despontam diferentes sentidos de qualidade e, em extensão, um campo de disputa em torno dela.

Sabidamente, a noção oficial de qualidade, assim como sua regulação via processos de avaliação, estampa o imperativo da produção de resultados, marca indelével da política educacional identificada com a racionalidade técnica a partir do neoliberalismo. Trata-se do que temos denominado de regulação por resultados, ou seja, um modo de regulação centrado em resultados traduzidos em desempenhos imediatos, com base nos quais os sistemas de ensino e as escolas são avaliados externamente, em conformidade com metas estabelecidas pelo centro de poder.

Assim posto, neste trabalho centramo-nos em alcances e reverses da contracorrente representada pelo referencial da qualidade social, na definição da política educacional das últimas décadas, considerando o fato de as bases do modelo de regulação da qualidade da educação pública, pela via das avaliações externas, terem se mantido incólumes. Para tanto, de uma angulação crítica da política educacional que tenciona a promoção de determinado referencial de qualidade para a escola pública, temos por objetivo analisar os contornos do debate sobre qualidade social da educação, ocorrido a partir dos anos de 1990, e marcas de alguma permeabilidade dessa qualidade social na política educacional do período, em contexto de emergência da regulação por resultados.

Para a análise pretendida, que tem em conta ser a política social resultado das complexas e contraditórias relações entre Estado e sociedade no contexto da luta de classes, além de uma breve revisita a pressupostos e ao debate da área da Educação acerca da qualidade social no período, servimo-nos de documentos que constituem uma mostra do quadro de proposições relacionado ao tema, no campo da política pública, com destaque àquele tecido no âmbito da Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2010, com vistas à composição do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024. Em paralelo, examinamos alguns documentos oficiais do Estado brasileiro, datados a partir dos anos de 1990, nos quais a qualidade social (ou elementos que a identificam) parece ter sido advogada, importando examinar, também, o potencial desses documentos diante de determinações e medidas asseguradoras da continuidade e ascenso do modelo de regulação da qualidade por resultados, segundo a lógica mercantil.

Pressupostos e o debate sobre qualidade social

Sendo um conceito que se altera no tempo e no espaço, no seio de determinado processo histórico, a qualidade tem relação com requerimentos que despontam desse processo (DOURADO; OLIVEIRA, 2009), razão pela qual deva ser compreendida como parte da dinâmica socioeconômica e cultural (FONSECA, 2009).

Assim, ao pensarmos a educação como parte das relações sociais mais amplas e que, como tal, pode contribuir para a manutenção ou transformação dessas mesmas relações, a noção de qualidade a ela conferida diz respeito a atributos que a potenciam numa ou noutra direção. Afinal, como prática social

cujo desenvolvimento ocorre nas relações sociais entre grupos, a educação é campo de disputa hegemônica, espaço de luta e contradição (FRIGOTTO, 2003). A escola, por sua vez, também como espaço contraditório, “[...] é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e mesmo por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros [...]” (FRIGOTTO, 2003, p. 44).

Então, considerando-se que a análise da função da educação e da escola pública em uma sociedade pode ocorrer de diferentes ângulos, haja vista os interesses com os quais nos identificamos, idêntica variedade de enfoques envolve a noção de qualidade. Ademais, conforme referimos, o maior ou menor destaque a determinado ângulo é também motivado pela forma como se processam as relações sociais, no tempo e espaço que se tenham em conta.

Coerente com essa compreensão, o deslocamento das lentes para o plano das políticas educacionais, como pretendemos neste trabalho, requer compreender que elas são expressão e resultado de uma multiplicidade de forças sociais que operam em defesa de interesses igualmente múltiplos. Ademais, a depender das condições existentes no contexto em que se processam as mencionadas forças, como consensos e compromissos, essas políticas podem se firmar como políticas de Estado.

A sabida tensão que envolve a educação, enquanto atividade definida na totalidade das relações sociais – atendimento às demandas do processo de acumulação *versus* desenvolvimento de potencialidades e apropriação de conhecimentos historicamente produzidos pelos homens –, não restaria dissociada, portanto, da questão da qualidade. A que tem sido tomada com base em resultados de avaliações, sob o domínio de políticas centradas em resultados e expressão de utilitarismo econômico (FONSECA, 2009), contrasta com a referenciada no social, integrada à luta pela educação enquanto direito, mesmo que alguma interpenetração de ambas, engendrada em alguns domínios da política educacional, tenha rendido certa acomodação do conflito entre concepções.

Embora tendo obtido impulso nas últimas duas décadas, o debate sobre qualidade social da educação há muito tem sido mobilizado, notavelmente no seio dos movimentos em prol da democratização do Brasil e, no interior deles, em defesa de outro projeto de educação pública para o País. É certo, conforme mencionamos, que circunstâncias decorrentes da dinâmica socioeconômica, política e cultural de cada tempo e espaço influenciam esse debate, inclusive em face de sua posição antagônica a projetos de qualidade, de que são exemplos: a qualidade total, difundida a partir do meio empresarial, segundo o qual a educação deveria se ajustar às demandas do mercado e sua qualidade ser uma meta prioritária (ENGUITA, 2012); e a qualidade vincada em resultados educacionais. Esta, embora imersa nessa versão mercantil de qualidade, tem como uma de suas particularidades a notável ênfase no controle da qualidade do “produto”, realizado por meio de avaliações externas com vistas à “mensuração segura”, aos moldes de uma regulação educacional por resultados (NARDI, 2021), de sorte a ser crescentemente legitimada pelo horizonte da competitividade (FONSECA, 2009).

Em boa medida, o lastro histórico do debate que tem em conta o tema da qualidade social da educação, processado na correlação com ideais de transformação social no País, pode ser dimensionado com base em pautas e discussões que se processaram nos Congressos Nacionais de Educação (Coned), nos anos de 1990 e princípio dos anos 2000. No primeiro deles, realizado em 1996, diante da emergência, no governo de Fernando Henrique Cardoso, de propostas neoliberais de reforma do Estado, o eixo norteador foi *Educação, Democracia e Qualidade Social*, tendo sido definidas, como parte do quadro de subtemas para discussão, a relação Estado e educação, no sentido da compreensão das “[...] perspectivas das políticas educacionais nos anos de 1990 e a construção da qualidade social da educação.” (BOLLMANN, 2010, p. 666). Extensivamente, no II Coned, realizado em 1997, uma sistematização da noção de educação de qualidade social apontou que ela:

[...] implica providenciar educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população [...] De acordo com essa perspectiva, são valores fundamentais a serem elaborados: solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, liberdade e cidadania. A educação de qualidade social tem como consequência a inclusão social, através da qual todos os brasileiros se tornem aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando as ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento dos problemas de cada um e da comunidade onde vivem e trabalham (CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997, p. 10).

Tal sistematização é indicativa da importância de políticas públicas asseguradoras de medidas para o enfrentamento da exclusão escolar e em favor da permanência na escola. Também é indicativa de uma qualidade que prima pela articulação de demandas sociais e educacionais, para o que se deva assegurar que as crianças e jovens sejam “[...] produtores de significados, de cultura e de conhecimento, capazes de refletir sobre sua condição e engajar-se na construção de novos rumos que transformem significativamente o conjunto dos processos desumanizadores.” (SORDI, 2016, p. 720).

Nessa direção, a qualidade social também se constitui em reação ao crescente movimento de transposição, para a política social, da lógica de qualidade respondente aos interesses econômico-mercantis, razão pela qual seu dimensionamento não deve ser reduzido a medidas e aplicação de fórmulas lineares fomentadoras da competitividade e hierarquização das escolas (SILVA, 2009). Diferentemente disso, a escola pública com qualidade social está “[...] atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação [...]” (SILVA, 2009, p. 225).

Coerente com essa compreensão, não restam dúvidas de que são múltiplos os fatores que concorrem na determinação da qualidade da educação escolar, porquanto eles mesmos se refletem nessa qualidade. Em geral, as reflexões a respeito desses fatores atentam para determinantes externos e internos às escolas, os quais, de forma inter-relacionada e complementar, compõem um quadro de condições consideradas potenciais à construção da qualidade social (DOURADO; OLIVEIRA, 2009; SILVA, 2009).

No que diz respeito às determinações externas, que se centram, basicamente, na questão do espaço social e no dever do Estado, sobressaem aspectos socioeconômicos e culturais dos estudantes e suas famílias e a realização de políticas públicas à altura dos agudos problemas sociais no País, além de planejamento e financiamento públicos adequados, com vistas a assegurar a materialização do direito à educação. Condições de realização do ensino, organização e gestão do trabalho escolar, formação e ação pedagógica dos docentes, permanência e desenvolvimento dos estudantes, interlocução da escola com as famílias, dentre outros (DOURADO; OLIVEIRA, 2009; SILVA, 2009), são fatores internos às escolas, com importante repercussão na construção da qualidade social da escola pública.

Mas, como é de disputa que estamos tratando, tanto do significado de qualidade a sobressair quanto dos seus atributos no seio de um projeto de educação e de sociedade, a defesa da qualidade social para a escola pública requer que não se abandonem os espaços de poder e de conflito ali implicados (GENTILI, 2012). A importância dessa atitude vem sendo cada vez mais afirmada diante da progressiva introdução de medidas e instrumentos de promoção e de avaliação da qualidade calcados em resultados, em consonância com a lógica mercantil que tem guiado a definição das políticas educacionais no País. O fato de essa introdução ter acontecido, por vezes, com certa permeabilidade (administrada!) do discurso da qualidade social e, em tempos mais recentes, com claro descarte desse discurso, constitui, a nosso ver, uma variável de peso para o debate do tema na atualidade.

Algumas proposições no campo da política educacional

Para uma incursão por algumas proposições mais recentes relativas à qualidade social da educação, no campo da política pública, retomamos, inicialmente, a sistematização de elementos propositivos do II Coned para a construção do PNE, no final dos anos de 1990. No projeto de Lei n. 4.155/1998 (Deputado Ivan Valente e outros), encontra-se a noção de qualidade social advinda das proposições do Coned, embora ela não tenha figurado no PNE aprovado em 2001 (Lei n. 10.172, de 9 de janeiro), para o qual concorreu outro projeto de Plano, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC). No PNE aprovado, dentre as mais de 70 menções ao termo qualidade, a expressão qualidade social é referida apenas uma vez, em passagem que versa sobre a necessidade de formação inicial de professores da educação básica que venha garantir um patamar de qualidade social, política e pedagógica. A expressão não consta da proposta de PNE apresentada pelo MEC, que constituiu o Projeto de Lei n. 4.173/1998, então apensado ao projeto de Lei n. 4.155/1998.

Passada uma década, agora no contexto de um governo com bandeiras progressistas, a mobilização para a construção de um novo PNE obteve impulso, tendo a Conferência Nacional de Educação (Conae) como arena central, em uma ampla dinâmica que oportunizou o debate e a tessitura de proposições, desde as escolas até em nível nacional, com uma conferência nacional ocorrida em 2010. Nessa arena estendida de participação, envolvendo setores organizados da sociedade civil, o tema *qualidade social da educação* seguiu presente e, seguramente, incorporou elementos do momento histórico, com suas contradições.

A síntese apresentada no documento final da Conae (BRASIL, 2010) possibilita-nos identificar que a tônica do tema reside destacadamente em um conjunto de aspectos. Um deles reporta o direito à educação, correlacionado com a defesa e garantia da universalização da educação básica pública (acesso e permanência), gratuita, laica, democrática e inclusiva para todos. Fica evidente tratar-se da defesa da qualidade da educação enquanto qualidade social, e esta, por sua vez, tomada como direito social. Coerente com essa defesa, também há referência à escola com qualidade social.

Um segundo aspecto com importante incidência do tema qualidade social são as políticas educacionais. Acerca delas, as proposições tendem a assumir um agudo tom reivindicativo, presente a defesa de que devam tanto ser fundamentadas na qualidade social quanto garantidoras de padrões dessa qualidade, o que inclui assegurar condições afins, como de financiamento da educação pública. Também merece destaque a correlação com a política nacional de avaliação, sobre a qual o documento defende que seja articulada aos subsistemas, de modo a:

[...] ser entendida como processo contínuo e que contribua para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, e não para o mero “ranqueamento” e classificação das escolas e instituições educativas – tanto as públicas, quanto as privadas –, e do processo ensino-aprendizagem, resultando em uma educação de qualidade socialmente referenciada (BRASIL, 2010, p. 54).

A relação entre qualidade social e gestão democrática é outro aspecto pulsante nas proposições da Conae 2010. Sob a defesa de que as instituições de ensino públicas possuam qualidade social, é advogada a melhoria dos processos de organização, gestão e avaliação dos sistemas e das escolas:

“[...] de modo a favorecer o desenvolvimento e a apreensão de saberes científicos, artísticos, tecnológicos, sociais e históricos, compreendendo as necessidades do mundo do trabalho, os elementos materiais e a subjetividade humana” (BRASIL, 2010, p. 41).

Por fim, um quarto aspecto apreendido do documento situa a qualidade social da educação e da escola como projeto. Coadunam, nessa direção, a defesa por uma educação brasileira de qualidade social e a necessidade de que seja garantida. Em paralelo, indicativo do campo de disputa em que se situa essa perspectiva de qualidade e dos híbridos sentidos que permeiam os sistemas de ensino e escolas, há o chamamento para que se assumam compromissos com a qualidade social da educação, assim como para o seu aprimoramento.

Diante dessas defesas, quais proposições a respeito da qualidade social da educação, defendidas no âmbito da Conae, foram incorporadas ao texto do atual PNE (2014–2024)? A resposta inquietante é que uma atenção mais rigorosa ao conceito e ao compromisso com o seu significado tão somente tangenciou a versão final desse importante documento. Sem que haja qualquer menção explícita à qualidade social, o sentido e o lugar atribuídos à qualidade da educação restam pouco sujeitados ao referencial social de qualidade defendido na Conae e, antes dela, abraçado pelo movimento dos educadores brasileiros, muito embora seja devido destacar enfoques do PNE a questões sensíveis ao projeto de qualidade social, como a garantia de acesso, permanência e sucesso escolar para todos os estudantes.

Vejamos, pois, que traduções e sentidos restam sugeridos ou não no conteúdo que trata do tema no PNE, lembrando que os sentidos com que as palavras são empregadas travam disputas no interior de lutas mais amplas (FAIRCLOUGH, 2016).

As mais de três dezenas de menções à qualidade presentes no texto sugerem uma visão dada a respeito do tema, e a perspectiva que assume a qualidade é deslindada no desenrolar da apresentação das metas e estratégias, também por elisão de referenciais defendidos firmemente na Conae e que compõem o legado histórico dos movimentos em defesa da escola pública.

No conjunto, é possível sintetizar as alusões ao tema, no PNE, em torno de três aspectos: garantia de qualidade na oferta de ensino; padrão de qualidade; e avaliação da qualidade. É mais diretamente em relação aos dois últimos que a generalidade conferida ao tema é rompida, na medida em que em torno deles se movem elementos e ocorrem tessituras que possibilitam, mais prontamente, identificar traços de alguma perspectiva de qualidade.

Se, relativamente ao padrão de qualidade, sobressai o Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi), situado no conjunto de padrões mínimos firmados legalmente, tendo por base insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2014), no caso da avaliação da qualidade é cristalina a projeção da perspectiva quantitativista, consoante à intensificação instrumental inspirada no mercado e que mira a produção de resultados.

Enquanto em algumas passagens o tom genérico não ultrapassa menções, como a necessidade de indicadores de avaliação e da observância a um padrão nacional de qualidade para a educação básica pública, é a emblemática meta 7 e respectivas estratégias que tomam a cena para o deslindamento da lógica de avaliação da qualidade a ser assumida, tendo por referência o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado pelo Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, e com base no qual a qualidade da educação básica tem sido aferida. Antes da lei, durante a tramitação do projeto que lhe deu origem, argumentos do MEC justificavam a meta então proposta, destacando que o índice se afigurava como síntese dos maiores desafios que atravessam a educação básica na atualidade: “[...] melhorar fluxo e desempenho escolar [...] pensado para ser condutor de política educacional e para ser um instrumento de acompanhamento da qualidade da educação, do qual a sociedade deve se apropriar e pelo qual os gestores públicos devem ser cobrados [...]” (BRASIL, 2011). Assim, como tem sido frequentemente denunciado em estudos da área, tal circunstância, “[...] por um lado [...] conflui para a mensuração da qualidade, por outro, serve como indução à introdução de mudanças no interior das escolas visando ao robustecimento dos resultados considerados úteis.” (NARDI, 2021, p. 74).

Depois do PNE, uma iniciativa mais expressiva em direção a uma avaliação sintonizada com referenciais de qualidade social foi ensaiada em 2016. Seguindo a previsão estabelecida no Plano, uma proposta para a organização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) sustentou a necessidade

de processos avaliativos mais amplos, participativos e diversificados (BRASIL, 2016). Nesse sentido, atenta a desigualdades que produzem efeitos na escolarização e, portanto, resultam em problemas educacionais no País, a proposta assinalou que o movimento de enfrentamento dessas desigualdades:

[...] implica produzir informações sobre contexto, recursos, processos e resultados educacionais e, ao mesmo tempo, ampliar o próprio conceito de “resultados” para além das proficiências em testes padronizados. No âmbito de tal empenho, incluem-se ainda as tarefas de: produzir um leque mais amplo de indicadores de qualidade, promover e viabilizar iniciativas de avaliação institucional participativa e fortalecer o caráter diagnóstico, pedagógico e formativo da avaliação (BRASIL, 2016, p. 17).

Não tendo avançado para além do desenho da proposta de organização, em face da decisão do ministro da Educação do governo Temer de revogar a portaria instituidora do Sinaeb, restou frustrada, naquela ocasião, a tentativa de uma maior aproximação da avaliação da educação básica a referenciais de qualidade social da educação. Por extensão, também restou a possibilidade de desenquadrar a noção de resultados que se encontra posta no modelo vigente.

Ainda pela via normativa, por seu sentido orientador da implementação de políticas educacionais, o quadro de contradição na mobilização discursiva de elementos identificados com a qualidade social da educação, além de determinações que vêm assegurando uma regulação da qualidade pela lógica dos resultados, também pode ser constatado em outros documentos posteriores ao PNE. Referimos, por exemplo, ao objetivo de verificar a qualidade da educação básica, atribuído à Política de Avaliação e Exames da Educação Básica, de que dispõe o Decreto n. 9.432, de 29 de junho de 2018, tendo por princípio a garantia do padrão de qualidade e cuja orientação é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A sabida influência da Base na definição, pelas escolas, da avaliação da aprendizagem dos conteúdos, relança mais abertamente o fito da eficiência e da eficácia na produção de resultados, em evidente contraste com a bandeira da qualidade social.

Idêntica tensão se arma em torno da definição, pela Portaria n. 458, de 5 de maio de 2020, baixada pelo ministério da Educação do governo Bolsonaro, de que o aferimento de competências e habilidades será o operado por meio da aplicação de provas e questionários, a fim de que seja possível “avaliar as distintas dimensões da qualidade da educação básica” (atendimento escolar, ensino-aprendizagem, investimento, profissionais da educação, gestão, equidade, cidadania, direitos humanos e valores). Embora as dimensões informem elementos que implicam a noção de qualidade social da educação, as atenções centram-se nos resultados, porquanto sua produção e sua regulação continuem sendo priorizadas por políticas públicas e afirmadas por medidas de intensificação instrumental. Essas medidas também favorecem o estabelecimento de uma relação direta entre resultados e qualidade do trabalho desenvolvido pela escola, pois no universo do produtivismo é da essência das estratégias lançadas “[...] velar a materialidade, produzindo sobre ela informações ‘científicas’, por métodos ‘científicos’ que, envoltos em números, parecem corresponder à objetividade e explicá-la.” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 144).

A considerarmos a sequência de políticas visando à produção e à regulação de resultados em contexto de relação simbiótica entre ideologia da nova direita, corporocracia em posição de controle e políticas sociais notadamente residuais, não podemos perder de vista que, diante do desprezo ao coletivo e a causas comuns derivado dessa relação, a meritocracia resulta ainda mais fortalecida (PEREIRA, 2020). Assim, a própria centralidade dos resultados na significação da qualidade também é fortalecida, a par de um descarte de atributos caros à qualidade social da educação pública.

Considerações finais

Consoante às reflexões tecidas, destacamos que entre certo aplainamento no terreno em disputa, representado por alguma permeabilidade do discurso da qualidade social no campo da política educacional, ocorrida em parte do período enfocado – não sem contradições –, e o descarte dissimulado dessa perspectiva de qualidade, sob o predomínio de políticas embebidas da ideologia neodireitista, tal como duramente experimentado nos últimos anos, resta evidenciado que, como um campo social de disputa hegemônica, a escola pública com qualidade social diz respeito à construção de uma nova hegemonia, de um novo tipo de humanidade, com democracia econômica, política, social e cultural (NEVES, 2003).

Por isso, diante de formas de inclusão cada vez mais degradadas ante a força destrutiva da forma capital (FRIGOTTO, 2010), é necessário fortalecer ainda mais a identificação da qualidade social da educação com o horizonte da emancipação humana, desde novas formas de relações sociais. Desnaturalizar as avaliações externas como asseguradoras-mor da qualidade da educação, tomar consciência da inibição dos esforços e prioridades em torno de objetivos político-pedagógicos da escola, inibição esta motivada pelo fortalecimento de instrumentos e medidas de regulação, controle e pressão exercidos sobre ela, dentre outras atitudes, parecem-nos parte de um processo de conscientização crítica da realidade, fundamental ao fortalecimento aqui defendido ante as forças articuladas contra a qualidade social para a escola pública.

Conflitos de interesse

Nada a declarar.

Financiamento

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Processo: 407527/2021-4

Disponibilidade de dados da pesquisa

Não se aplica.

Agradecimentos

Não se aplica.

Referências

BOLLMANN, M. G. N. Revendo o plano nacional de educação: proposta da sociedade brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676, jul./set. 2010.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n. 4.155, de 1998. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 12 mar. 1998. p. 5953-5985. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD12MAR1998.pdf#page=89>. Acesso em: 9 set. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n. 4.173, de 1998. Institui o Plano Nacional de Educação. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 12 mar. 1998. p. 5989-6018. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD12MAR1998.pdf#page=89>. Acesso em: 9 set. 2022.

BRASIL. **Conferência Nacional da Educação**: documento final. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: https://fne.mec.gov.br/images/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 5, 24 abr. 2007.

BRASIL. Decreto n. 9.432, de 29 de junho de 2018. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 2 jul. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**: documento base preliminar para discussão. Brasília, DF: Diretoria de Avaliação Básica/Inep, 2016.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial União**: Seção 1, Brasília, DF, Edição Extra, n. 120-A, p. 1-8, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Notas técnicas do Plano Nacional de Educação 2011–2020**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em 11 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 458, de 5 de maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, Edição 85, p. 57, 6 maio 2020.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONED), 2., Belo Horizonte. **Anais eletrônicos** [...]. Belo Horizonte, nov. 1997. Disponível em <https://www.adusp.org.br/files/PNE/pnebra.pdf>. Acesso em: 7 set. 2022.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In*: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 93-110.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília, DF: Ed. UnB, 2016.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200002>

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricas e político-práticas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 37, p. 417-442, set./dez. 2010. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i37.1593>

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. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 111-177.

NARDI, E. L. Regulação por resultados, *accountability* e rebatimentos no trabalho pedagógico do professor da escola pública. In: FERREIRA, L. S.; ANDRIGHETTO, M. J.; MARASCHIN, M. S.; CALHEIROS, V. C. (Orgs.). **Trabalho pedagógico na educação profissional e tecnológica em diferentes contextos**: desafios e reflexões. Curitiba: CRV, 2021. p. 65-77.

NEVES, L. M. W. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 163-174.

PEREIRA, C. P. Nova direita, corporocracia e política social. In: PEREIRA, P. A. P. (Orgs.). **Ascensão da nova direita e colapso da soberania política**: transfigurações da política social. São Paulo: Cortez, 2020. p. 119-138.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011. Recuperado de: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732011000100007&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 9 set. 2022.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200005>

SORDI, M. R. L. *et al.* Indicadores de qualidade social da escola pública: avançando no campo avaliativo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 716-753, set./dez. 2016. <https://doi.org/10.18222/eae.v27i66.4073>

Recebido: 22 nov. 2022

Aprovado: 21 jun. 2023

Editoras Associadas:

Ana Luiza Bustamante Smolka  e Daniela Dias dos Anjos 