

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**O CONCEITO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PRESENTE NAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS FRENTE AO IDEÁRIO NEOLIBERAL**

CRISTIELLY CAMPOS DA SILVA

**CORUMBÁ-MS
2015**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**O CONCEITO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PRESENTE NAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS FRENTE AO IDEÁRIO NEOLIBERAL**

Monografia apresentada por Crislielly Campos da Silva, ao Curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal, como um dos requisitos para a obtenção do título de Licenciada em Educação Física.

Orientadora:
Prof^ª Me. Hellen Jaqueline Marques

**CORUMBÁ-MS
2015**

CRISTIELLY CAMPOS DA SILVA

**O CONCEITO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PRESENTE NAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS FRENTE AO IDEÁRIO NEOLIBERAL**

Este trabalho de conclusão de curso foi julgado adequado para obtenção do título de “Licenciado em Educação Física” e aprovado em sua forma final pela banca examinadora.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Me. Hellen Jaqueline Marques
Orientador (a) – UFMS/CPAN



Prof. Dr. Fabiano Antonio dos Santos
UFMS/CPAN



Prof. Esp. Guilherme Afonso Monteiro de Barros Marins
UFMS/CPAN

Corumbá/MS
2015

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, minha base, que me deu o dom da vida e seu infinito amor, a minha família na qual fizeram desta caminhada mais segura, a minha querida orientadora Prof^a Me. Hellen Jaqueline Marques, que ativamente me ajudou em tudo, com muito carinho, profissionalismo e competência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que está em primeiro lugar em minha vida e no meu coração, ele que me sustentou em todos os obstáculos e medos. Agradeço-o por sua bondade, sua misericórdia, por ter me dado forças e por constantemente estar me abençoando.

À minha família, pelo amor, paciência e cuidado. Por partilhar deste sonho e por serem exemplos de seres humanos, a vocês, minha mãe Gerceia, meu pai Agamenon e meus irmãos Alex e Patrícia, serei eternamente grata.

À minha orientadora Hellen, pessoa maravilhosa que admiro grandemente, que me deu toda atenção, dedicação e subsídios para a conclusão deste trabalho. Agradeço de todo meu coração e não caberia a este outro orientar.

Aos professores do curso de Educação Física da UFMS/CPAN, que por quatro anos compartilharam conhecimentos e momentos enriquecedores. À vocês sou grata pela minha formação.

Agradeço aos colegas do curso, em especial à Lucélia (amiga/irmã), Josué, Márcio (amigo/irmão), Elisângela e Letícia (amigas/parceira de estágio e do PIBID) por terem me aturado e por suas amizades que levarei por toda vida. Amo a todos!

Agradeço ao meu querido e amado Junior, que me deu forças, carinho e muito amor nesta jornada, sem você não seria igual, te admiro e o levarei por toda vida.

“Imersos numa era desesperadamente visual nos faltam olhos capazes de rasgar a camada superficial do real e ler, no avesso do aparente, o novo”.

(Lilian Cristina Monteiro França)

RESUMO

Este trabalho tem como tema central o debate acerca do conceito de qualidade da educação. A proposta tem como objetivo geral analisar o conceito de qualidade de educação presente nas políticas educacionais frente ao ideário neoliberal. Os objetivos específicos foram identificar e discutir qual a concepção de qualidade e conhecimento escolar vem sendo defendida nas políticas públicas educacionais, apresentar os objetivos e características das políticas neoliberais em nossa sociedade, compreender quais as metas que a escola deve cumprir para formação de qualidade diante dos pressupostos neoliberais para a educação e analisar o conceito de qualidade da educação presente no Documento: Estratégia 2020 para a Educação do Banco Mundial. A qualidade da educação é um assunto que está em constante atualização e é, portanto, gradativo e recorrente em nossa sociedade. Por este motivo, para melhor compreensão desse fenômeno, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental. Para tanto, após as investigações, estudos e fundamentação a partir da bibliografia especializada sobre o tema, analisamos o conceito de qualidade da educação no documento Estratégia 2020 para a Educação, proposto pelo Banco Mundial, que orienta as políticas educacionais dos países, como o Brasil. Concluímos, com esta pesquisa, que a política neoliberal introduziu uma nova fase no capitalismo, com isso, as contradições existentes na sociedade partem de um ideário que camufla o real, pois, o modelo neoliberal, apesar do discurso da educação para todos, implica na marginalização social. Nesta perspectiva, Qualidade da educação nas políticas educacionais na atualidade refletem ideários neoliberais, no qual a qualidade é o resultado traduzido em índices.

Palavras-chave: Qualidade da Educação. Políticas Educacionais. Política Neoliberal.

ABSTRACT

This work is focused on the debate about the concept of quality of education. The proposal has as main objective to analyze the concept of quality of education in this educational front policy to the neoliberal ideology. The specific objectives were to identify and discuss what design quality and school knowledge has been defended in public educational policies, present the objectives and characteristics of neoliberal policies in our society, understand what the goals that schools must meet to quality training before neoliberal assumptions for education and analyze the concept of quality of Education in this document: 2020 for World Bank education. The quality of education is a subject that is constantly updated and is thus gradual and recurrent in our society. Therefore, to better understand this phenomenon, we developed a qualitative research of bibliographic and documentary nature. To this end, after the investigations, studies and justification from the professional literature on the subject, we analyze the concept of quality of education in the 2020 document Educational, proposed by the World Bank, guiding the educational policies of countries such as Brazil. We conclude with this research, the neoliberal policies introduced a new phase in capitalism, with it, the contradictions in society are based on a set of ideas that camouflages the real, because the neoliberal model, despite the discourse of education for all, implies the social marginalization. In this perspective, quality education in education policy today reflect neoliberal ideologies, in which quality is the result translated into indeces.

Keywords: Quality of Education. Educational policies. Neoliberal policy.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. O PAPEL DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO.....	14
2.1 O Neoliberalismo e Sociedade: Algumas Considerações.....	14
2.2 A Prioridade do Ensino nas Políticas Educacionais.....	19
2.3 Metas e Ferramentas para a Qualidade da Educação.....	22
3. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: ACESSO À ESCOLA E APRENDIZAGEM COMO FOCO NAS POLÍTICAS.....	28
3.1 O Acesso à Escola.....	28
3.2 A Aprendizagem.....	30
3.3 A Educação Escolar na Perspectiva da Emancipação Humana: Novas Considerações para a Qualidade da Educação.....	35
4. ESTRATEGIA 2020 PARA A EDUCAÇÃO DO GRUPO BANCO MUNDIAL: COMO FICA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO?.....	39
4.1 A Qualidade da Educação na Proposta do Banco Mundial.....	41
4.1.1 Qualidade da Educação como Desenvolvimento Econômico.....	41
4.1.2 Qualidade da Educação = Aprendizagem Acelerada.....	42
4.1.3 Qualidade da Educação Atrelada à Resultados.....	43
4.1.4 Educação Global para a Qualidade da Educação.....	46
4.2 A Qualidade Da Educação Como Estratégia Para A Manutenção Social: Analisando A Proposta Do Banco Mundial.....	47
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERENCIAS.....	52

1. INTRODUÇÃO

Os estágios obrigatórios do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal (CPAN), permitem a percepção das diversas problemáticas em relação à educação. Assim, esta pesquisa surgiu diante das precariedades observadas em relação ao conhecimento na educação escolar, juntamente com as discussões do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Formação Docente e Educação (GEPEFE), que tem como objetivo investigar e refletir sobre os elementos constitutivos da educação no processo de formação humana.

O conceito de qualidade da educação é grande alvo de discussão no campo educacional, principalmente nas políticas que norteiam as propostas e o trabalho educativo. Tais propostas, ao destacarem a qualidade da educação, relacionam esta diretamente com os conhecimentos na educação escolar.

O sistema escolar é o principal componente da apropriação do conhecimento em nossa sociedade, ainda que não seja o único. O mesmo deve mobilizar um conhecimento de qualidade, partindo do pressuposto de que “educar deve significar a transformação do indivíduo em efetivo membro do gênero humano, pela apropriação do patrimônio histórico e social da humanidade” (SANTOS, MARQUES e PANIAGO, 2013, p.91). Sob esses aspectos, a educação deve ser garantida como direito de todos. No entanto, essa garantia nem sempre condiz com um ensino de qualidade.

A atual política neoliberal abandona a população carente e investe inadequadamente, deixando claro que o saber é de importância cultural, não econômica (CHARLOT, 2007). Sendo assim, as políticas neoliberais deixam à margem do processo educativo as questões referentes à desigualdade social e suas relações com o acesso ao conhecimento.

O entendimento do neoliberalismo para com a formação educacional, de acordo com Giron (2012), leva apenas informação e o mínimo do conhecimento. A perspectiva neoliberal além de simplificar os conteúdos, traz uma visão da não responsabilidade do Estado quanto à aprendizagem do aluno e a responsabilização do próprio indivíduo, pois, este ao se inserir na escola deve guiar o ensino e assim garantir seu lugar na sociedade moderna, onde se sobressaem os ‘melhores’.

Com isso, sabendo-se que a educação influencia e também é influenciada por políticas neoliberais, Giron (2012) afirma que o neoliberalismo abrange a marginalização social. Neste sentido, o indivíduo deixa de ser aluno para se tornar consumidor, para tanto, acaba por satisfazer o mercado e a economia mundial.

Segundo Giron (2012) a implementação dos ajustes neoliberais torna o ser humano um ‘mero consumidor’, desta forma, traz para a gestão da escola, afim de que suas ideologias de mercado fossem implantadas, o gerenciamento empresarial. O que reflete uma formação de qualificação para o trabalho e doutrinas de ideologias dominantes.

De acordo com as novas políticas educacionais a prioridade do ensino é a formação de competências. Por se tratar de competência, a capacidade do cidadão está relacionada com sua eficiência para atender o mercado de trabalho (SANTOS, MARQUES, PANIAGO, 2013).

Desta forma, o neoliberalismo traz para a formação do indivíduo outro enfoque, no qual o indivíduo não garante o lugar no emprego se não for qualificado. O que leva Giron (2012) afirmar que, o reflexo da educação neoliberal é excludente, de modo que as políticas da educação passam a ser direitos do consumidor.

Assim, afirma Pacievitch, et al (2001), é nesse contexto que as políticas educacionais foram influenciadas à agregar o ideário neoliberal. Por sua vez, de acordo com as novas políticas educacionais o conhecimento está acessível a toda população, pois, vivemos em uma “sociedade do conhecimento”. No entanto, é preciso refletir o que seria essa sociedade do conhecimento, já que muitos reproduzem essa ideia sem nem ao menos saberem o seu real significado (DUARTE, 2008).

Para Duarte (2008), o conceito de sociedade do conhecimento camufla seu entendimento verdadeiro. Vivemos em uma nova fase capitalista, não em uma sociedade do conhecimento, pois esta não deixa de ser a mesma sociedade.

Com isso, de acordo com Duarte (2008) a sociedade do conhecimento é ilusória e sua mobilização, sua construção subjetiva, o valor do conhecimento e o apelo à consciência dos indivíduos nunca estiveram tão presentes como hoje. Porém, a apropriação desse conhecimento não é de modo verdadeiro, o que se conhece é um conjunto de culturas, sendo estas não diferenciadas nas qualidades desses conhecimentos (DUARTE, 2008).

Diante destas considerações, nos atentamos para a importância da discussão sobre o conhecimento e qualidade na sociedade capitalista para a compreensão da qualidade da educação.

O tema desta pesquisa é relevante de ser pesquisado por sua dimensão social e o destaque que tem se instalado nas políticas atualmente. A política neoliberal nega os direitos sociais e, contraditoriamente, ganha o nome de política social neoliberal (VIEIRA, 2001).

Em 2005 foi criado, no Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com o intuito de medir a qualidade do ensino nas escolas públicas (SOARES e XAVIER, 2013). Segundo Soares e Xavier (2013), o (IDEB) é uma ferramenta que indica a análise da qualidade da educação básica no Brasil, que avalia a aprendizagem e o processo de gestão de ensino.

No entanto, a análise é decorrente somente da média e do número de aprovações nas escolas. É um instrumento que determina uma meta a se alcançar e torna-se uma das poucas maneiras do Estado ficar sabendo se os indivíduos estão recebendo seus direitos à educação (SOARES e XAVIER, 2013). Nessa perspectiva, ressaltamos que, além do (IDEB) não desconsideramos a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc (Prova Brasil) e o Educacenso como instrumentos para informar o Estado.

De acordo com Soares e Xavier (2013), nas últimas avaliações há uma melhora notória nos resultados do (IDEB), porém, no que se refere à qualidade, é isso que corresponde os números? Pois, os índices de escolaridade aumentam e o acesso ao conhecimento se torna pior.

Sob esse aspecto e diante da responsabilidade da escola, que tem por dever garantir um ensino de qualidade para todos, acreditamos na importância de compreendermos a concepção de educação e conhecimento escolar que vem sendo defendida nas políticas públicas educacionais. Pois, “investir na educação é dar condições ao aluno que futuramente poderá lidar de maneira consciente no mundo” (SANTOS, MARQUES e PANIAGO, 2013, p.91).

É relevante para toda a sociedade entender as metas, propostas e objetivos que devem ser cumpridos para uma formação de qualidade na educação escolar. Além disso, buscamos contribuir para a produção de conhecimentos na área da Educação, sem, no entanto, desconsiderarmos que a prática pedagógica da Educação Física escolar faz parte deste processo formativo em todos os níveis de ensino. Enquanto pesquisadora e futura

professora de Educação Física, tem me chamado a atenção prioridades que a sociedade tem colocado para a escola e os professores no processo educativo.

Ao se tratar de educação de qualidade, há um envolvimento multidisciplinar dentro da escola e vários fatores incumbidos desse dever. Uma educação de qualidade deveria formar seres humanos de consciência crítica e inquietos diante das situações de desigualdade em que vivemos. No entanto, a escola de modo concreto tem formado para adaptação à sociedade ao mesmo tempo em que contribui para a relação social existente nela (GADOTTI, 1994).

Diante disto destacamos como problemática: qual o sentido e significado do termo qualidade da educação nas políticas públicas educacionais na atualidade e suas relações com as políticas neoliberais?

Portanto, temos como objetivo geral: analisar o conceito de qualidade da educação presente nas políticas educacionais frente ao ideário neoliberal. Como objetivos específicos: identificar e discutir qual a concepção de educação e conhecimento escolar que vem sendo defendida nas políticas públicas educacionais; apresentar os objetivos e características das políticas neoliberais em nossa sociedade; compreender quais as metas que a escola deve cumprir para formação de qualidade diante dos pressupostos neoliberais para a educação; e analisar o conceito de qualidade da educação presente na Estratégia 2020 para a Educação do Banco Mundial.

Com isso, o presente trabalho foi desenvolvido através de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental. Godoy (1995) define pesquisa qualitativa na qual a base é o processo não somente o resultado.

De acordo com Lima e Miotto (2007), o conhecimento tem se submetido à produção e cada vez mais tem se disseminado, devido aos avanços da economia e da globalização o saber tem se projetado a sociedade. Desta forma, “[...] a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA e MIOTTO, 2007, p. 38). Do mesmo modo, Neves (1996), afirma que a pesquisa bibliográfica contribui para o procedimento de evidência racional e indutivo e a melhor compreensão de um fenômeno.

O referencial teórico do trabalho é composto por acervo de diferentes tipos de obras (artigos, livros e capítulos de livros) da área educacional, com autores especializados e que abordam o assunto em pesquisa.

Além disso, propomos a análise do resumo executivo do documento Estratégia 2020 para a Educação do Banco Mundial - BM (2011), que tem tido grande influência nas políticas educacionais nos últimos anos e que são norteadores para a educação, inclusive no Brasil. Para a realização desta análise, nos apoiaremos na concepção de análise de documentos proposta por Shiroma, Campos e Garcia (2005).

Para as autoras, os documentos da reforma educacional propagada pelo Ministério da Educação se tornou um estímulo entre os pesquisadores da área da educação, estes tentam compreender como se constitui os conteúdos e como são divulgadas estas reformas que levam medidas aos países emergentes (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005). Desta forma, esta divulgação se utiliza de vários mecanismos, um deles é a internet e cabe ressaltar que documentos oficiais nacionais e internacionais estão disponíveis para sociedade, basta compreender como estes documentos vêm explicando suas atividades e como essa população a percebe (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005).

Com base nestes pressupostos, realizamos este estudo na percepção crítica para entendermos como essa política se consolida e acabam por se tornar caminhos para as políticas educacionais. Para tanto, dividimos nossa pesquisa em três capítulos sendo que no primeiro abordamos o contexto histórico, social e político do neoliberalismo suas principais características, prioridades e ferramentas e relações com a educação. No segundo capítulo tratamos da qualidade da educação suas relações com o acesso à escola, à aprendizagem, as perspectivas de emancipação humana e as novas considerações para qualidade de educação. Por fim, realizamos a análise do documento Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento Estratégia do Banco Mundial, no intuito de identificar como o conceito de qualidade é tratado nesse documento e nas políticas internacionais, destacando que esse documento tem influenciado direto e indiretamente as políticas públicas do nosso país. Com isso, apresentamos nossas considerações finais.

2. O PAPEL DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO

Considerando que a formação social em que vivemos é de base capitalista, e que historicamente sua constituição se dá sobre práticas que visam à exploração e marginalização dos trabalhadores, neste primeiro capítulo serão abordadas as relações entre o neoliberalismo e sociedade e a prioridade de ensino nas políticas educacionais frente ao ideário neoliberal. Para tanto, apresentaremos os objetivos e características do neoliberalismo, manifestação mais contemporânea da organização desta sociedade, bem como suas principais consequências para a educação e para as políticas educacionais. Neste sentido, buscamos identificar e discutir as prioridades que as políticas elaboradas no âmbito do neoliberalismo têm empregado na escola. O que, por consequência, reflete nas metas que a escola deve cumprir para formação de qualidade diante desses pressupostos.

2.1 Neoliberalismo e sociedade: Algumas Considerações

O principal nome do neoliberalismo, por ser seu idealizador, é Hayek. O contexto em que surgem suas primeiras manifestações é a ampliação dos direitos trabalhistas e da intervenção do Estado sobre as políticas sociais. Estamos falando do Estado de Bem-Estar Social, originado após a II Guerra Mundial. Entendemos que Hayek por um processo de reação teórica e política, temendo a vitória do partido trabalhista inglês, em 1945 espalhava que o partido levaria a uma servidão moderna, comparando-o com o nazismo alemão (ANDERSON, 1995).

Com isso, três anos depois, com receio das bases do Estado de bem-estar, que se espalhavam por vários países, Hayek reuniu alguns dos principais teóricos contrários à estas políticas e inimigos New Deal¹ norte americano e formou a sociedade Mont Pèlerin, que afirma Anderson (1995) ser uma franco maçonaria neoliberal, que se reuniam a cada dois anos com a proposta de combater o Keynesianismo² e o solidarismo (cujas ideias e teorias econômicas se opõem aos ideários neoliberais). Desta forma,

¹ New Deal norte americano (novo acordo, que tem o intuito de o Estado intervir na economia).

² O Keynesianismo foi uma estratégia de recuperação de acumulação do capital, que em defesa do interesse burguês não foi contrário ao interesse do capital. Ver a respeito do Keynesianismo na análise apresentada por Paniago (2012).

Hayek e seus companheiros argumentavam que o novo igualitarismo (muito relativo, bem entendido) deste período, promovido pelo Estado de bem-estar, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. Desafiando o consenso oficial da época, eles argumentavam que a desigualdade era um valor positivo, na realidade imprescindível em si, pois disso precisavam as sociedades ocidentais. Esta mensagem permaneceu na teoria por mais de 20 anos (ANDERSON, 1995, p.10).

Argumentando que o igualitarismo inibiria a prosperidade de todos e, ao mesmo tempo, pregavam que a sociedade precisava da desigualdade, acabavam por legitimar o exercício da não liberdade (VIANA, 2008).

Com efeito, após o início de uma nova crise econômica, gerada pela queda das taxas de lucros, ao fim da década de 1970, o projeto neoliberal ganhou terreno fértil para finalmente ser implementado. Com medidas de austeridade, atacando as políticas de bem-estar, os direitos trabalhistas e a organização dos trabalhadores em sindicatos, o neoliberalismo inaugura uma nova fase do capitalismo (ANDERSON, 1995). Anderson (1995) afirma que, tendo como propósito vedar as inflações dos anos 70, o neoliberalismo teve muito sucesso, pois, baixou a inflação e aumentou o lucro industrial, porém, para se ter este cenário, considerava natural o desemprego, já que se tratava do ônus de uma política de reversão da crise e retomada do lucro. Essa naturalização provocou importantes problemas para a luta dos trabalhadores. O movimento sindical sofreu seguidas derrotas, ocasionando uma paulatina redução das greves e, conseqüentemente, dos salários dos trabalhadores (ANDERSON, 1995). Enquanto a bolsa de valores retomava seu crescimento, o valor do salário era subtraído.

Ainda que os anos de 1980 marquem o surgimento efetivo do neoliberalismo, o Chile viveu esse modelo no final dos anos 1970, não podemos afirmar que o modelo de bem-estar desapareceu completamente. Apesar dos gastos sociais, o desemprego e aposentadorias terem levado o Estado a gastar bilhões, o Estado ainda se manteve (ANDERSON, 1995).

O neoliberalismo conseguiu muito dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do

século como o neoliberal hoje. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes. A tarefa de seus opositores é a de oferecer outras receitas e preparar outros regimes. Apenas não há como prever quando ou onde vão surgir. Historicamente, o movimento de virada de uma onda é uma surpresa (ANDERSON, 1995, p.23).

A sociedade de hoje, considerada por Antunes (2002) como o mundo do trabalho, no seu amplo sentido não expressa apenas o emprego, mas as contradições entre trabalho e capital, entre burguesia e trabalhadores (ANTUNES, 2002).

O modelo social neoliberal implica à marginalização social, em que a educação por um processo de reedificação social é contemporizada em sua prática de conhecimento e tem levado ao sistema educativo público não mais a cidadania e sim a competitividade. O indivíduo deixa de ser aluno para se tornar consumidor, para tanto, acaba por satisfazer o mercado e a economia mundial, sendo esta uma lógica neoliberal para sociedade (GIRON, 2012).

De acordo com Filgueiras (2006), dos países da América Latina, o Brasil foi o último a implementar o projeto neoliberal de sociedade, e este projeto teve início no governo de Collor (1990). Porém, segundo Giron (2012), é no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995) com a privatização explícita e desordenada, que a educação ganhava, com a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional – LDB, lei 9.394, a centralidade nas competências e habilidades para o mercado de trabalho.

Uma das principais expressões das contradições que envolvem a educação no país é a lei LDB 9.394, que aponta avanços e retrocessos em relação a seu posicionamento frente ao neoliberalismo.

Segundo Silva, Conrado e Luz (2011) a qualidade da educação na lei 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi elaborada sob influências de propostas neoliberais.

A qualidade na educação ganha centralidade nas políticas educacionais na Conferência Mundial de Educação para Todos, também conhecida como Conferência de Jomtien, que procurou discutir melhores condições de vida desde a criança ao adulto, através da educação (FERNANDES, AKKARI e SOUZA, 2011).

Esta conferência foi realizada e organizada pela Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO), de 5 a 9 de março de 1990. O evento teve como tema a educação como direito de todos, e os documentos aprovados se tornaram

uma das principais referências para a política educacional em diversos países, inclusive no Brasil. As propostas estabelecidas estão de acordo com os organismos internacionais e foram adotadas pelos governos, a exemplo nossa LDB, que traz como eixo para o ensino-aprendizagem a difusão de habilidades e valores (DIAS e LARA, 2008).

As autoras Dias e Lara (2008), afirmam que, a reforma da política educacional do Brasil esta em conformidades com as propostas da Conferência de Jomtien. Assim, como medidas para melhorar a precariedade do currículo escolar, sendo esta uma das justificativas para implementação de novos parâmetros e estratégias, foram destacados nos objetivos para a educação o letramento, as habilidades, a equidade, a responsabilização do sujeito, a solidariedade internacional, o combate à pobreza, a descentralização, o desenvolvimento de capacidades, a privatização e avaliação em larga escala (DIAS e LARA, 2008).

Em conformidade a estes objetivos, a política educacional brasileira vincula a educação básica com economia, trabalho, saúde, emprego, comércio, etc. Portanto, o ensino passa a desenvolver futuros trabalhadores para satisfazer a lógica do capitalismo (DIAS e LARA, 2008).

De acordo com Fernandes, Akkari e Souza (2011), a LDB, trouxe mudanças significativas para educação. Tais alterações ocorreram com o intuito de uma educação de qualidade, as medidas de modificações foram na gestão, na avaliação, nas políticas de formação de professores entre outros. A partir da lei tornou-se obrigatório o acesso à educação básica e dever do Estado e da família responder por suas ações. Entretanto, Saviani (2011), considera esse fato como uma inversão do sentido político educacional, na medida em que o Estado garante o controle transfere o dever de educar para sociedade. Apesar disso, “após mais de uma década da aprovação desta Lei, verifica-se a quase universalização deste nível de ensino. Todavia, este aumento quantitativo em termos de acesso não implicaria em uma melhora automática na qualidade do sistema³” (FERNANDES, AKKARI e SOUZA, 2011, p. 76-77).

Disso resulta, a nosso ver, que para examinar o significado de qualidade nas políticas educacionais há de considerar os indicadores/metasp (o que), os objetivos (por que) e os meios/recursos (como) (SIVA, CONRADO e LUZ, 2011, p. 16).

³ Sobre o acesso à escola e suas implicações para a qualidade da educação veremos no próximo capítulo.

O cidadão deve participar do campo econômico e político, independente de classe, pois “[...] cidadão é aquele capaz de se organizar coletivamente em favor da transformação das condições materiais de existência, reguladas aos trabalhadores nesta sociedade” (SANTOS, MARQUES e PANIAGO, 2013, p. 79). No entanto,

A palavra cidadania, no capitalismo, tem se caracterizado pela subjetividade política e alienada. Por esta razão, o entendimento conferido perpassa a ideia de que os sujeitos necessitam de direitos para a mediação de conflitos, tornando-se, somente então, cidadão na vida estatal. Essa é a perspectiva de cidadania em que somos todos iguais perante a lei (SANTOS, MARQUES e PANIAGO, 2013, p.78).

De acordo com Silva, Silveira e Ávila (2007, p.128) “o processo de cidadania ocorre em escada, com a conquista de um elenco de direitos servindo de ponto de apoio para a conquista de outro elenco. Uma dinâmica interna de evolução”.

A formação para mercado busca preservar a participação do país no mercado global, ou seja, uma humanização capitalista, que não valoriza a formação do aluno de forma integral. Pois, o ensino para uma formação crítica e de emancipação humana é desnecessária para o sistema capitalista (CAPRIOGLIO, 2000).

Desta forma, compreender políticas públicas implica entender a de classe ou de dominação da sociedade (GIRON, 2012).

As políticas públicas foram e são implementadas, reformuladas ou desativadas de acordo com as diferentes formas, funções e opções ideológicas assumidas pelos dirigentes do Estado, nos diferentes tempos históricos. Com relação à proposição de políticas educacionais, isso não é diferente (GIRON, 2012, p.18).

A educação é resultado da proposta do Estado, pois ela reflete o que o projeto educativo quer formar (GIRON, 2012).

Estado (enquanto sociedade política que define o sistema através de políticas públicas). Portanto, políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem. Tais decisões envolvem questões como: construção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar, etc (OLIVEIRA, 2010, p.5).

Com isso, é evidente prioridade que o neoliberalismo traz para formação do indivíduo, sendo esta prioridade a de qualificação para o trabalho e de sucesso econômico

(GIRON, 2012). Vivemos em uma época de grandes contradições, cuja nova lei na educação se torna uma utopia (CAPRIOGLIO, 2000).

2.2 A prioridade do ensino nas políticas educacionais

Neste segundo tópico, abordaremos as relações entre os princípios neoliberais, expostos no tópico anterior, com as políticas educacionais contemporâneas. Pretendemos, assim, identificar e discutir as prioridades que as políticas elaboradas no âmbito do neoliberalismo têm empregado na escola, que por consequência reflete na sociedade.

Nesse contexto, de acordo com as novas políticas educacionais, a prioridade do ensino tem se pautado na formação de competências. Por se tratar de competência, a capacidade do cidadão não vem de seu diploma, vem de sua eficiência para atender o mercado de trabalho (SANTOS, MARQUES e PANIAGO, 2013).

De acordo com Santos, Marques e Paniago (2013), em meados dos anos 90 o objetivo das políticas educacionais era a universalização do ensino fundamental, que asseguravam a igualdade de condições de acesso e permanência dos alunos. Visto que este objetivo foi alcançado parcialmente, considerando que visavam colocar mais trabalhadores para o futuro. Hoje mudam as prioridades, as novas políticas educacionais atendem as exigências do mundo globalizado e da agenda dos organismos multilaterais. Assim, devem dar “[...] ênfase na gestão escolar e na melhoria dos índices de avaliação através de uma formação pautada na pedagogia de competências” (SANTOS, MARQUES e PANIAGO, 2013, p.73).

Sendo assim, a mobilização de conhecimento e competência deve ser prioridade dos sistemas de ensino, [...] esta premissa reforça a ideia de que vivemos em uma “sociedade do conhecimento” amplamente divulgada e defendida pelas políticas educacionais internacionais e nacionais (SANTOS, MARQUES e PANIAGO, 2013, p.70).

Entendemos que esta “sociedade do conhecimento” é ilusória e camufla o real. Como? gerando a ideia de que o conhecimento está acessível a toda população, de que o conhecimento tem o mesmo valor, do apelo a consciência dos indivíduos por meio de exemplos de superação de determinados sujeitos diante de problemas da humanidade e entre outros (DUARTE, 2008). Contraditoriamente, as políticas que fornecem ao sistema

de ensino a desvalorização do conhecimento científico têm como base as próprias teorias pedagógicas (SANTOS, MARQUES e PANIAGO, 2013).

Essa desvalorização do conhecimento científico vem da utilidade que é empregada ao conhecimento, que conseqüentemente acaba por supervalorizar a prática. Neste ponto, concordamos com Moraes (2010, p. 324) quando afirma que, estas “concepções equivocadas podem perfeitamente se amoldar à manipulação instrumental de objetos e estruturas da realidade, permitindo que os seres humanos respondam às demandas da vida cotidiana, ou se quisermos, do chão da escola”.

Além da desvalorização do conhecimento científico, as contradições em relação ao conhecimento estão cada vez mais presentes. Desta forma,

No campo educacional, esse movimento teórico-prático tem sugerido aos governos dos países periféricos reformas para adequação ao slogan sociedade do conhecimento. As reformas teriam no ancoradouro tecnológico os instrumentos inovadores e renovadores dos processos educacionais, deslocando a formação às tendências conferidas pelo novo ideário. Isso permite concluir que o conhecimento, na acepção *pós-industrial e informacional*, afirma-se na dimensão produtiva de mercado. Nesse sentido, o slogan rompe conceitualmente e, de fato, com a tradição de conhecimento como formação *omnilateral*, situa-o no campo técnico, materializado em expectativas produtoras e reprodutoras de um mercado de serviços educacionais (MARI, 2014, p.87).

Além disso, segundo Silva, Silveira e Ávila (2013) no primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003), a cidadania e inclusão social ganharam destaque e uma grande dimensão econômica, em que gerar emprego era colaborar com a renda do país e ao mesmo tempo gerar inclusão social. Ou seja, medidas políticas compensatórias que não resolvem os problemas surgidos (SILVA, SILVEIRA e ÁVILA, 2013).

A elaboração de políticas públicas é marcada pelo processamento de um problema político constituído de “demandas que lograram ser incluídas na agenda governamental”. As políticas públicas seriam respostas, conjuntos de decisões e ações que se destinam a solucionar os problemas políticos (GUSMÃO, 2013, P.112).

O sistema de ensino atual e a nova política educacional (sociedade globalizada), tem por muitos motivos para formação do cidadão a elaboração de medidas de flexibilidade, atualidade e novidade.

Esta perspectiva está pautada também nos objetivos do ideário neoliberal para com a educação. Neste sentido, a qualidade é nada mais que a eficiência produtiva e a busca por saberes que auxiliarão cada um a atender as demandas da realidade. Assim, a educação tem como dever o oferecimento de competências aos alunos, uma educação com princípios e objetivos voltados ao mercado de trabalho (GIRON, 2012).

No final do século XX, o fenômeno da globalização deu novo impulso à ideia de uma educação igual para todos, agora não como princípio de justiça social, mas apenas como parâmetro curricular comum (GADOTTI, 2000, p. 5).

Diante disto, o sistema educacional deve se atentar para perspectivas futuras, ou seja, a da globalização.

O processo da globalização está mudando a política, a economia, a cultura, a história e, portanto, também a educação. É um tema que deve ser focado sob vários prismas. A globalização remete também ao poder local e às conseqüências locais da nossa dívida externa global (e dívida interna também, a ela associada). O global e o local se fundem numa nova realidade: o “global”. O estudo desta categoria remete à necessária discussão do papel dos municípios e do “regime de colaboração” entre União, estados, municípios e comunidade, nas perspectivas atuais da educação básica. Para pensar a educação do futuro, é necessário refletir sobre o processo de globalização da economia, da cultura e das comunicações (GADOTTI, 2000, p. 10).

Esta globalização da comunicação, o ‘global’, tem como uma de suas características a “sociedade do conhecimento”, que apesar de estar em foco, como o panorama mais geral destacado pelas políticas, grande parte da população ainda está à margem dela. É inegável que as disponibilidades das informações estão cada vez mais vastas e dinâmicas, ou seja, está cada vez mais cheia de artifícios como sons, imagens e vídeos (GADOTTI, 2000). No entanto, “a tecnologia não basta. É preciso a participação mais intensa e organizada da sociedade” (GADOTTI, 2000, p. 7).

Este cenário, na verdade, como Pacievitch, et al (2011) apontam, corrobora com os propósitos do sistema educacional a partir dos preceitos do neoliberalismo. Ou seja, volta-se para ideários econômicos a fim de exigir qualificação para o mercado, mas por meio da formação de mão de obra barata e responsabilização do trabalhador. Sendo assim,

É nesse contexto, sob essas influências, que o ideário neoliberal foi incorporado às políticas educacionais, em especial as políticas de

avaliação. Em nome de uma qualidade questionável, a cultura de avaliação arraigou-se de tal forma nos últimos anos, que o currículo das instituições parece estar sendo forjado a partir dos critérios de avaliação (e de qualidade) estabelecidos pelos sistemas de ensino (PACIEVITCH et al, 2011, p. 15065).

2.3 Metas e ferramentas para a qualidade da educação

Para finalizar este capítulo, apresentamos quais metas que a escola deve cumprir para formação de qualidade diante dos pressupostos neoliberais para educação, com isso, abordaremos o papel dos organismos multilaterais e as ferramentas de análise de qualidade.

Deste modo, o papel dos Organismos Multilaterais volta-se para o crescimento econômico. Segundo Maués (2003), conciliam escola à empresa e seus conteúdos de ensino às exigências do mercado. Assim, o percurso das reformas favorecem a descentralização e autonomia para atender o mercado de trabalho, com isso, a educação torna-se a grande incentivadora do crescimento econômico tendo por objetivo o mercado globalizado (MAUÉS, 2003).

Por conseguinte, as metas e ferramentas para formação de qualidade partem da avaliação em larga escala, das ferramentas gerenciais e do controle dos resultados (MEC). Estas metas são disponibilizadas pelo (MEC), pelos (PCNs) que objetivam critérios para cada período. Com isso, os Organismos Multilaterais estipulam metas que se tornam fim ao em vez de ser o meio (SANTOS, 2012).

No Brasil, tratar de pesquisas sobre a qualidade da educação é também tratar de escolas eficazes⁴ ou escolas com resultados destacáveis. “Algumas das condições ou características de escolas eficazes advêm de estudos sobre o processo de implementação das reformas educativas a partir dos anos de 1990” (DOURADO, 2007, p.20).

De acordo com Santos (2012), para construir a proposta neoliberal, a reforma do Estado nos anos 90, foi necessário estabelecer estratégias como a redução e desvalorização da administração pública, gestão gerencial, resultados e eficiência. “O que passa a ser valorizado, a partir de então, são os esforços empreendidos individualmente. A

⁴ Para Santos (2012), escola eficaz é aquela que se preocupa com o desempenho através de avaliações externas, que concilia eficácia e eficiência, e consequentemente gera menos gastos públicos.

coletividade deixa de esperar pelo Estado e passa a contar com a força do individualismo meritocrático” (SANTOS, 2012, p. 79).

A justificativa dada por reformadores para a realização de tais mudanças está pautada no surgimento de um novo modelo para a administração pública, estabelecido com base no gerencialismo, visando afastar aqueles que supostamente seriam os principais problemas do modelo de gestão anterior: corrupção, nepotismo, hierarquização, estabilidade funcional e burocratização. Em lugar do “antigo” modelo de gestão, o gerencialismo propõe a difusão e consequente incorporação à prática pedagógica de conceitos como eficiência, eficácia, liderança e avaliação de desempenho (SANTOS, 2012, p.76).

A reforma gerencialista, eficaz e produtiva do Estado, possibilitou a materialização das políticas educacionais que iriam mediar os papéis do governo e da sociedade civil na gestão da escola (SANTOS, 2012).

Com a reforma educacional, a classe hegemônica buscou produzir consensos entre professores, comunidade escolar e população em geral em torno da ideia de que a escola de qualidade seria aquela que adotasse novos mecanismos de gestão, aceitasse tacitamente as avaliações de resultados como estratégia de mensuração da qualidade da educação; em suma, que incorporasse, ao seu cotidiano, diretrizes das escolas eficazes (SANTOS, 2012, p.83).

Para Santos (2012), a proposta gerencialista de melhorar a qualidade da educação, tem não só em seu conceito o problema, mas também em sua proposta prática. Pois, “[...] a qualidade da educação deve se pautar principalmente nos resultados, traduzidos em índices, exatamente porque desconsidera os processos que envolvem concepções, metodologias de ensino, formas de organizar o trabalho pedagógico” (SANTOS, 2012, p.84).

Ou seja, o trabalho pedagógico é central nas políticas. É por meio dele que se busca implementar as políticas na atualidade

Assim, de acordo com Gusmão (2013), a qualidade da educação é encarada como uma condição de acesso à escola. E este acesso deve garantir a conclusão da aprendizagem. Davok (2007) afirma que o sistema educacional tem apresentado o entendimento de qualidade como mérito, ou seja, a educação que é eficiente consequentemente tem qualidade educacional. Do mesmo modo, “[...] se um objeto educacional não tiver relevância, efetividade, eficácia e eficiência, ele não exhibe qualidade” (DAVOK, 2007, p. 513).

Assim, construir dimensões e definir fatores de qualidade para a educação e, sobretudo, para a escola não requer apenas a identificação de condições mínimas, mas de condições que articulem a natureza da instituição aos objetivos educativos e à fase de desenvolvimento da vida das crianças, adolescentes e jovens (DOURADO, 2007, p.7).

A aferição da qualidade da educação tem se tornado objetivo das políticas educacionais contemporâneas. Com a reforma do Estado nos anos 1990, as políticas pousam sobre a escola, responsabilizando professores, pais e a escola pelo desempenho dos alunos. Da mesma forma, fazem com que pais e alunos acreditem na ideia de mudança, a formação do cidadão responsável é aquela que o indivíduo se adapta às condições de trabalho, que tolera e busca alternativas para crises e mudanças do capitalismo (SANTOS, 2012).

A escola passa a se tornar o núcleo das políticas, sendo esta uma medida para incentivar a participação nas decisões em torno da educação, mesmo que essa participação seja ilusória (SANTOS, 2012). Desta forma, as escolas eficazes utilizam pilares como participação, formação do cidadão responsável, da autonomia e da descentralização.

Os princípios das escolas eficazes são altamente recomendados na implantação da nova gestão pública na medida em que descaracterizam o Estado como o principal responsável pelo financiamento da educação, valorizando a possibilidade reforçada por este modelo de gestão, que passa a envolver e responsabilizar a sociedade pelo financiamento da educação pública (SANTOS, 2012, p. 101).

De acordo com Santos (2012), a partir de uma pesquisa em larga escala nos Estados Unidos, desenvolvia-se o movimento das escolas eficazes nos anos 1960. Devido à pesquisa em larga escala, tinha-se a preocupação com os resultados, atrelados a eficácia e a eficiência “[...] a eficaz é aquela que, promovendo uma grande mobilização social, é capaz de gerar menos gastos aos cofres públicos” (SANTOS, 2012, p. 69). Cabe ressaltar, como aponta Santos (2012), a escola eficaz entrou em cenário justamente quando o estado de bem estar social era minimizado.

A escola eficaz vista como um sinônimo de qualidade deve comportar um conjunto de aspectos no qual dará condições para produzir bons resultados (DOURADO, 2007). Os resultados são encontrados nos testes e estes quem aferem a qualidade da educação, se os resultados forem bons, conseqüentemente resulta em qualidade da educação (GUSMÃO, 2013).

[...] a compreensão de aprendizagem assumiu um caráter cognitivista, de aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, sobretudo os disciplinares, de forma que o desempenho dos estudantes nos testes padronizados foi apontado como o principal indicador de aprendizagem e, conseqüentemente, de qualidade (GUSMÃO, 2013, p.107).

Uma das estratégias dessas novas políticas que visam o envolvimento ativo dos sujeitos é a avaliação em larga escala, que responsabilizam os sujeitos pelo resultado obtido.

Nesta mesma perspectiva de avaliação em larga escala, Gusmão (2013) destaca o Sistema de Avaliação da Educação Básica⁵ (SAEB), que segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) tem por objetivo avaliar e contribuir para melhora da educação básica brasileira, e, por conseguinte levar à universalização do acesso à escola. Este elemento que oferece os dados que indicam o desempenho do aluno ajudam as políticas públicas em sua formulação ou reformulação (INEP, 2011).

Ou seja, essas avaliações consolidam as estratégias da política na atualidade. O objetivo destas provas é de avaliar a qualidade do ensino, equidade, eficiência e nível de alfabetização (INEP, 2011).

Essas provas são a compreensão da aprendizagem, o rendimento é a qualidade da educação e esses resultados são encontrados no Enem⁶, Pisa⁷ e Saeb como uma ferramenta para aferir a aprendizagem, ou seja, a qualidade da educação (GUSMÃO, 2013). Neste contexto,

[...] qualidade da educação articula-se a avaliação, na medida em que afirma que, em que pese a complexidade do termo, ela pode ser definida a partir dos resultados educativos expressos no desempenho dos estudantes.

⁵ O Saeb resulta em três avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/ prova Brasil); Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Segundo o (INEP), a Aneb e a prova Brasil são realizadas bianualmente e a ANA anualmente.

⁶ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior (INEP, 2011).

⁷ O Programme for International Student Assessment (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. Os resultados desse estudo podem ser utilizados pelos governos dos países envolvidos como instrumento de trabalho na definição e refinamento de políticas educativas, procurando tornar mais efetiva a formação dos jovens para a vida futura e para a participação ativa na sociedade (INEP, 2011).

No entanto, ressalta que determinar os níveis de desempenho alcançados pelos estudantes, não é suficiente se não for acompanhado de análises mais exaustivas que ajudem a explicar estes resultados à luz das distintas variáveis que gravitam em torno do fenômeno educativo (DOURADO, 2007, p.10).

No entanto, será que essa análise resulta no processo de ensino aprendizagem do aluno? Parece-nos muito mais um desempenho a ser alcançado, ainda que esta meta a alcançar não condiga à aprendizagem que este aluno teve. O sentido e o significado de qualidade da educação nas políticas neoliberais é um valor que se consegue medir, é a quantidade transformada em índice (SILVA, CONRADO e LUZ, 2011).

Tem-se, pois, que a noção de qualidade como acesso aos serviços e bens foi sendo substituída pela de *serviço adequado* (eficiente), o que se constituiria no principal foco das políticas educacionais. Ao incorporar esse viés mercantil, a perspectiva de qualidade foi, mais enfaticamente, relacionada à de mensuração e aos parâmetros de eficiência, produtividade, competência, desempenho ou capacidade, competitividade e resultados finais (SILVA, CONRADO e LUZ, 2011, p. 11).

Desta maneira, a concretização da qualidade da educação se garante por meio das avaliações e auxílio de insumos.

A qualidade da educação sendo objetiva e podendo ser calculada, facilita o desempenho das políticas públicas, ou seja, o rendimento do aluno é a resposta que ajuda para tomar melhores medidas (GUSMÃO, 2013). No entanto,

As pesquisas e os estudos sobre a Qualidade da Educação revelam, também, que uma educação de qualidade, ou melhor, uma escola eficaz é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pese, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades de origem sócio-econômica e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação (DOURADO, 2007, p.8).

Não se deve negar que o IDEB levou grandes discussões em relação ao fenômeno da qualidade da educação, entretanto, o IDEB não abrange certos aspectos para qualificar a qualidade da educação, e mais não deixa de ser um instrumento de índice que denota o quanto a escola ganha de qualidade (GUSMÃO, 2013).

Considerando os tópicos analisados acima, o ensino de qualidade associado à eficiência e eficácia das escolas e aliados à avaliação em larga escala, reduzem a relevância social da educação (SANTOS, 2012).

3. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: ACESSO À ESCOLA E APRENDIZAGEM COMO FOCO NAS POLÍTICAS

Neste capítulo abordaremos o acesso à educação no processo histórico do Brasil a partir dos anos 1980 e suas relações com o conceito de qualidade da educação. Além disso, aprofundaremos nossas análises acerca da relação entre a concepção de aprendizagem na educação escolar presente nas teorias e políticas educacionais. Esperamos desta forma, contribuir para a reflexão crítica a respeito da função da escola e do conhecimento na formação do ser humano, levando-se em consideração a perspectiva da emancipação humana.

Primeiramente se faz necessário entender que “[...] a educação é o instrumento capaz de possibilitar o pleno desenvolvimento de toda e qualquer pessoa” (SERRA e FUNES, 2008, p.13). A educação possui um amplo significado e esta como um direito constitucional é de fundamental importância para construção do conhecimento e para sua transmissão para gerações futuras. Desta forma, “[...] vê-se que a educação está estritamente ligada à dignidade humana, logo não poderia deixar de ser garantida e defendida juridicamente” (SERRA e FUNES, 2008, p.13). O não acesso a educação formal e o não recebimento desta com qualidade é cenário de exclusão da sociedade (SERRA e FUNES, 2008).

Segundo Gadotti (2009) este cenário continua atual, porém novas ideias estão sendo atrelado à ideia de qualidade, o que aponta a necessidade de renovação do sistema de ensino. Por conseguinte, nos anos 1990 o conceito de qualidade ganha destaque para fortalecer o mercado e aumentar à produção industrial, ao mesmo tempo, a classe popular perde direito de políticas sociais e o papel do Estado é revisto (SILVA, CONRADO e LUZ, 2011).

3.1 O acesso à escola

A educação ganha o discurso de qualidade nos anos 1980 juntamente com o direito ao acesso a escolarização. Nesta abordagem a qualidade da educação tem se estabelecido no decorrer da história como uma equivalente ao acesso à escola (SERRA e FUNES, 2008).

Entendemos que o acesso à educação era para quem tinha poder, desta forma, muitas mulheres e negros foram prejudicados e não tiveram esse direito. Devido a isso, o processo histórico que a educação enfrentou foi excludente. Segundo Serra e Funes (2008, p. 29) “[...] o direito a educação jamais foi o objetivo dos governantes, principalmente depois da Constituição de 1988 que elevou a educação ao patamar de direito fundamental”.

Tendo em vista que Oliveira (1999) afirma que o direito a educação foi esmiuçado na Constituição Federal da República Federativa do Brasil, em 1988, ressaltamos que este fato foi um salto de qualidade, em termos de legislação.

Após o período ditatorial, que durou 21 anos, as dívidas externas do Brasil levaram aos anos 1990 mudanças, principalmente na educação. Começando no governo de 1995 de Fernando Henrique Cardoso que, buscando combater a inflação, drasticamente afetou a educação de jovens e adultos, pois, foram excluídos do campo educacional e ficaram a margem de qualquer política educacional que pudesse garantir uma reivindicação para o acesso à escola (SERRA e FUNES, 2008).

Além da péssima qualidade do ensino, outros problemas surgiram, como por exemplo, a proibição de gastos do MEC, direitos dos estudantes negados e os professores tiveram péssimos salários (SERRA e FUNES, 2008).

Entendemos que o caminho histórico da educação foi seletivo e excludente, por consequência o direito ao acesso a escola passou por muitas influências e estas fizeram com que a educação percorresse com péssimas condições de oferecer uma educação de qualidade. Pois, os interesses políticos e econômicos eram mais importantes do que os problemas sociais. Entretanto, em virtudes de lutas e reivindicações pelo direito à educação, hoje o acesso à escola é amplo e garantido à maioria da população (SERRA e FUNES, 2008). Porém, o que decorreu historicamente ainda persiste nos dias de hoje: a necessidade de se discutir e compreender os problemas com a qualidade da educação.

A educação é uma prática social e se diferencia de acordo com o curso histórico/cultural de cada país. Deste modo, os países estabelecem suas diretrizes e bases com seus diferentes princípios e finalidades ao processo educativo, ampliando a dimensão da construção de uma educação de qualidade e seus significados (DOURADO, 2007).

Quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade sociocultural. Isso significa investir nas condições que possibilitam essa nova qualidade que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário,

cultura, esporte e lazer. Não basta matricular os pobres na escola (inclusão) (GADOTTI, 2009, p.4).

Para Gadotti (2009), a qualidade é um novo paradigma, que poucos têm acesso. E entende o autor que para ter qualidade para todos é necessário construir uma nova qualidade.

3.2 A aprendizagem

Conforme discutimos na seção anterior, atualmente considera-se que a sociedade deixa à disposição das pessoas uma vasta produção da tecnologia e de informações. Neste sentido, cabe à escola cada vez mais especificar saberes e conhecimentos, pois estes estão generalizados em seu significado. Em decorrência, Gadotti (2009) afirma que a escola ganha o papel ampliado devido à sociedade se tornar a “sociedade da informação”.

Este slogan é partilhado e aceito em um discurso que a maioria da população nem ao menos compreende em que consiste, este uso do termo “sociedade da informação”, ou “sociedade do conhecimento”, sem criticidade acaba por tornar o conhecimento algo ainda mais superficial e vazio (SANTOS e SHIROMA, 2014). Sendo assim, precisamos refletir de qual conhecimento estamos tratando e, principalmente, quais as consequências da ideia da “sociedade do conhecimento” para o processo de formação dos indivíduos.

Nesta perspectiva, destacamos os objetivos e os princípios da comissão da UNESCO, que postulam que o sistema educativo deve fornecer bases de uma cidadania para socialização e adaptação à sociedade da informação. Para isso, a comissão indaga que a escola deve estar preparada para acompanhar as inovações da vida privada e profissional, e, para tanto, os indivíduos devem aprender a aprender (DELORS, 1999). Nessa perspectiva o cidadão deve viver em harmonia, em compreensão mútua, alegando a comissão ser essa a carência do mundo (DELORS, 1999).

Por este motivo, a comissão da UNESCO estabelece quatro pilares considerados bases de educação ou elementos básicos para a formação do bom cidadão (DELORS, 1999). Assim, os apresentaremos logo abaixo.

O primeiro pilar “trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade” (DELORS,

1999, p.19). O aprender a conviver é a ideia de conviver em harmonia, de aceitar as diferenças, as pluralidades (DELORS, 1999). A nosso ver, a consequência deste princípio seria a de que deveríamos aprender a conviver com as desigualdades sem perceber as consequências e objetivos de manutenção das desigualdades.

O segundo pilar é o aprender a conhecer, no qual “[...] há que conciliar uma cultura geral suficientemente vasta, com a possibilidade de dominar, profundamente, um reduzido número de assuntos” (DELORS, 1999, p.20). Nesta perspectiva, a comissão defende uma educação que ocorre ao longo da vida e que depende do indivíduo aproveitar as oportunidades que aparecem neste processo (DELORS, 1999). Ou seja, a responsabilidade do conhecimento volta para o indivíduo, por isso, aprender a aprender. Ancorando a ideia de que cada um deve se salvar das condições em que vive.

O terceiro pilar é o aprender a fazer, nessa perspectiva tem-se a necessidade de conciliar estudo e trabalho. O aprender nesse pilar é para a profissão, é o adquirir qualificação, competências. “[...] a necessidade de atribuir cada vez maior importância às diferentes formas de alternância entre escola e trabalho” (DELORS, 1999, p.20). Entendemos que o aprender a fazer é aquilo que as experiências sociais e de trabalho demandam de cada indivíduo, sendo este o fazer utilitarista, o que venha ser útil à prática, ao cotidiano. Assim,

é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente. Esse segundo posicionamento valorativo não pode ser separado do primeiro, pois o indivíduo só poderia adquirir o método de investigação, só poderia “aprender a aprender” através de uma atividade autônoma. [...] São, portanto, duas ideias intimamente associadas: 1) aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende através da transmissão por outras pessoas e 2) o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente (DUARTE, 2006, p. 36-37).

O quarto pilar, aprender a ser, a qual a comissão da UNESCO coloca como o dominante, pois, nessa perspectiva a capacidade de autonomia a de responsabilidade pessoal deve explorar “Memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador [...]”

(DELORS, 1999, p. 20). Ou seja, ser alguém melhor, desenvolver as capacidades do indivíduo para se adaptar melhor à realidade, à prática cotidiana.

Os pilares do aprender a aprender trazem importantes consequências para a educação e o trabalho pedagógico do professor, pois, são mais importantes as aprendizagens que o indivíduo adquire sozinho, ao longo da vida, do que aquelas provenientes da transmissão de conhecimentos por parte do professor (DUARTE, 2006). Pois, o aprender a aprender “contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma” (DUARTE, 2006, p. 36).

Neste sentido o autor Newton Duarte (2006, p. 36), afirma que,

trata-se do fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.

A perspectiva do aprender a aprender está diretamente associada à ideia de que o conhecimento está acessível a toda população, porque vivemos em uma sociedade do conhecimento, mas, muitos reproduzem esse discurso sem nem ao menos saberem o seu real significado. Para Duarte (2008), o conceito de sociedade do conhecimento, traz em si algumas ilusões que camuflam o real entendimento da função da sociedade e do conhecimento. Ganha esse nome por sua dimensão cultural, na qual, apresenta denominações idealistas e pós-modernas.

A sociedade do conhecimento é ilusória e sua mobilização, sua construção subjetiva, incorpora a utilidade do conhecimento no discurso de qualidade. Assim, o conhecimento não é de modo verdadeiro, o que se conhece é um conjunto de culturas, sendo estas não diferenciadas quanto aos seus objetivos e contribuições à formação dos indivíduos (DUARTE, 2008).

As consequências se agravam quando responsabilizamos cada indivíduo em alcançar os conhecimentos necessários para sua participação na sociedade, para sua própria sobrevivência. O que está também atrelado à política neoliberal de desresponsabilização social.

Infelizmente, diante da falta de políticas públicas no setor, acabaram surgindo “indústrias do conhecimento”, prejudicando uma possível visão humanista, tornando-o instrumento de lucro e de poder econômico (GADOTTI, 2000, p. 8).

A ideia de que os avanços da globalização torna o conhecimento acessível a toda população, segundo Duarte (2008), é uma função ideológica para enfraquecer as críticas ao capitalismo.

[...] a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos (DUARTE, 2006, p. 37).

Neste cenário também encontra-se o professor, que, por sua vez, também deve se responsabilizar por sua própria formação e garantir a qualidade do ensino. Que, conforme apontamos na seção anterior, é medida de acordo com os índices da educação. Ou seja, a responsabilidade é individual, mas a cobrança e exigências são impostas pela organização social.

Para Gatti (2008) atualmente, as discussões acerca da formação continuada do professor deve oferecer atualizações para acompanhar o avanço tecnológico e as mudanças no mundo do trabalho. Esta capacitação, cujo intuito é o desenvolvimento profissional, muitas das vezes recebe financiamento do Banco Mundial. Há um grande avanço e ampliação dessas formações continuadas e preocupa qual o critério e que efeito produz para educação.

Ao mesmo tempo o mundo do trabalho faz com que o sistema adeque os currículos para formação de uma nova geração, desta forma o valor do conhecimento e o precário desenvolvimento efetivam a ação das políticas públicas (GATTI, 2008).

Em todos esses documentos, menos ou mais claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a “nova” economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso (GATTI, 2008, p.62).

O sistema educacional tem apresentado o entendimento de qualidade como mérito, ou seja, a educação que é eficiente, eficaz e relevante consequentemente tem qualidade educacional. Do mesmo modo, [...] se um objeto educacional não tiver relevância, efetividade, eficácia e eficiência, ele não exhibe qualidade (DAVOK, 2007, p. 513).

Assim, qualidade implica em uma ideia de comparação: poder-se-ia dizer que um objeto tem qualidade se suas características permitem afirmar que ele é melhor que aqueles objetos que não as possuem ou que não as possuem em igual grau (DAVOK, 2007, p. 506).

Segundo Gusmão (2013), a qualidade da educação, apresentada por muitos professores entrevistados em sua obra, nada mais é do que a aprendizagem e a permanência dos alunos na conclusão escolar. No entanto, quando comparada à ideia de permanência, a aprendizagem é a promotora da qualidade da educação. De acordo com o autor “nota-se que acesso, permanência e rendimento escolar são os indicadores educacionais habitualmente usados pelas políticas públicas” (GUSMÃO, 2013, p.106).

Se considerarmos a qualidade da educação como uma categoria de múltiplas determinações, se torna difícil atribuir definição e qualificar a qualidade no processo educativo, pois esta vai muito além da gestão (DOURADO, 2007). Ou seja, a qualidade é uma das categorias de múltiplas determinações, que não só engloba conteúdos que devem ser ensinados, pois envolve estrutura física da escola, condições sociais dos alunos, individualidade do aluno, formação de professores etc. Essa categoria é um conjunto de relações que determinam o que formam a qualidade da educação. Assim ao mesmo tempo em que a escola influencia na forma da organização social ela também é influenciada (DOURADO, 2007).

Desta forma, tanto o aluno quanto o professor não estão “preparados para viver nessa sociedade capitalista”, isso fica claro quando a perspectiva econômica no sistema educacional tem prevalecido, não há a preocupação com a formação dos indivíduos e sim com a ideologia ilusória produzida do capitalismo (GATTI, 2008).

Observada pela função social, a educação de qualidade se realiza na medida em que logre preparar o indivíduo para o exercício da ética profissional e da cidadania. Supõe, ainda, educá-lo para compreender e ter acesso a todas as manifestações da cultura humana; do ângulo puramente pragmático, a educação de qualidade se resume ao provimento de padrões aceitáveis de aprendizagem para inserir o indivíduo – como produtor-consumidor – na dinâmica do mercado (FONSECA, 2009, p. 154).

Ou seja, a sociedade capitalista quer que a educação de qualidade forme consumidor e produtor, como bem salientou Fonseca (2009).

3.3 A educação escolar na perspectiva da emancipação humana: novas considerações para a qualidade da educação

O conhecimento deve priorizar a emancipação humana por meio da superação da alienação.

A alienação é um processo ligado essencialmente à ação e à consciência dessa ação, em relação à situação dos homens organizados em sociedade. Pela alienação, se oculta ou se falsifica essa ligação (ação e consciência dessa ação), de modo que apareça o processo da ação e seus produtos como independentes (ARNONI, ALMEIDA e OLIVEIRA, 2007, p.129).

Conforme afirma Saviani (1944), a educação brasileira não deve ter o processo de ensino regido pelo senso comum ou ser ordenado por classes dominantes que vedam a manifestação de ideias e interesses da classe popular. A passagem do senso comum para a consciência filosófica fica clara ao se apropriar do real concreto, isto é, ultrapassar a lógica formal, tornando a educação revolucionária. É o que a classe dominante não aceita, esta ilude constituindo uma hierarquia entre classes, se tornando superior.

O senso comum é, pois, contraditório, dado que se constitui, num amalgama integrado por elementos implícitos na prática transformadora do homem de massa e por elementos superficialmente explícitos caracterizados por conceitos herdados da tradição ou veiculados pela concepção hegemônica e acolhida sem crítica (SAVIANI, 1944, p. 10).

A transformação do homem de massa que reproduz concepções hegemônicas é aceita sem qualquer questionamento, devido à escola ser uma denominação de classe. Ainda que haja luta para que a concepção de mundo volte aos interesses populares, seria impedido, pois esta população é regida pelo senso comum (SAVIANI, 1944).

A escola como fator social tem como propósito a transmissão e apropriação do conhecimento científico. Deste modo, a escola deve exercer o papel educacional de fornecer subsídio para solucionar as condições de quem não é instruído. Neste sentido, a educação deve combater a direção da marginalidade e da discriminação, para que o indivíduo possa compreender sua prática social e atuar na construção de uma sociedade de condições iguais (SAVIANI, 1983).

Por certo, Saviani (1983), esclarece que a educação passa longe de mudar o quadro de marginalidade por si mesma, pois em determinada perspectiva ela a produz na esfera cultural-escolar. A marginalidade é entendida como natural da sociedade, como ignorância, sendo colocada em segundo plano, a classe dominante toma como seu resultado a produção, “a educação dependente da estrutura social gera marginalidade e reforça a dominação” (SAVIANI, 1983, p.5).

Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005), a contradição está muito presente nos textos hoje em dia. À camuflagem da linguagem precisa ser analisada com mais criticidade para desfazer a camada ilusório presente em documentos, principalmente documentos que muitas vezes se tornam caminhos de políticas educacionais.

Desta forma, no Brasil a qualidade tem se tornado o grande problema da educação, ganhando um discurso superficial e propagado sem compreensão. Atribuir significado a qualidade tem se tornado não somente descritivo, pois este vem ganhando valores e programas de ações (CARVALHO, 2004).

O uso da qualidade da educação, como bem salientam Santos e Shiroma (2014) tem se tornado um slogan que se refere a todo e qualquer projeto ou proposta educacional, cabe ressaltar, que os autores apresentam a concepção de qualidade ligada à transmissão do conhecimento construído historicamente.

A garantia de qualidade é um dos princípios mais importantes garantidos pela Constituição, este princípio resume todos os demais, pois não seria possível ter uma qualidade de ensino sem a igualdade e acesso à escola, sem a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, sem a gratuidade do ensino e valorização dos profissionais do ensino (SERRA e FUNES, 2008, p.43).

Pudemos perceber ao longo desta pesquisa que a qualidade da educação vem ganhando destaque, entretanto, é preciso que se leve em consideração os fatores internos e externos que afetam o aprendizado dos estudantes. Esta preocupação “[...] tem contribuído para o entendimento da educação como um bem público e direito social, colocando-a, sobretudo, na esfera das obrigações e dever do Estado” (DOURADO, 2007, p.16).

Portanto, a produção de qualidade da educação, sob o ponto de vista extra-escolar, implica, por um lado, em políticas públicas, programas compensatórios e projetos escolares e extra-escolares para enfrentamento de questões como: fome, violência, drogas, sexualidade, desestruturação familiar, trabalho infantil, racismo, transporte escolar, acesso à cultura,

saúde e lazer, dentre outros, considerando-se as especificidades de cada país e sistema educacional (DOURADO, 2007, p.14).

Segundo Fernandes, Akkari e Souza (2011) é o fator intra e extra-escolar, no qual seria fundamental para o sistema educativo:

As dimensões extra-escolares que afetariam os processos educativos e os resultados escolares envolvem dois níveis: 1) *a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos* – concerne à influência do acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias e dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem e, ainda, a necessidade do estabelecimento de políticas públicas e projetos escolares para o enfrentamento de questões como fome, drogas, violência etc.; 2) *a dimensão dos direitos dos cidadãos e das obrigações do Estado* – que faz referência à ampliação da obrigatoriedade da educação básica; à definição e garantia de padrões de qualidade, incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; à definição e efetivação de diretrizes nacionais para os diferentes níveis etc (FERNANDES, AKKARI e SOUZA, 2011, p. 78).

Com isso, o fator intra-escolar levaria a outra dimensão sendo esta na gestão e na organização, que segundo o autor, incluem:

1) *Nível do sistema*: condições de oferta de ensino. Refere-se, dentre outros aspectos, à garantia de instalações gerais adequadas aos padrões de qualidade definidos pelo sistema nacional de educação em consonância com a avaliação positiva dos usuários. 2) *Nível da escola*: gestão e organização do trabalho escolar. Trata da estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico. 3) *Nível do professor*: formação, profissionalização e ação pedagógica. Relaciona-se ao perfil docente (titulação/qualificação adequada ao exercício profissional), às formas de ingresso e condições de trabalho adequadas e às políticas de formação e valorização do pessoal docente. 4) *Nível do aluno*: acesso, permanência e desempenho escolar. Refere-se ao acesso e às condições de permanência adequadas à diversidade socioeconômica e cultural, e à garantia de desempenho satisfatório dos estudantes. Considera a visão de qualidade entre pais e estudantes e as práticas de processos avaliativos centrados na melhoria das condições de aprendizagem que permitam a definição de padrões adequados de qualidade educativa (FERNANDES, AKKARI e SOUZA, 2011, p.78-79).

Estas dimensões intra e extra-escolar segundo Fernandes, Akkari e Souza (2011) são o que garantiriam a consolidação da educação de qualidade para todos. Ao mesmo tempo, os autores descrevem a dimensão das condições de trabalho dos professores e demais trabalhadores da educação, que afetam, por conseguinte, o ensino que tem a oferecer e a qualidade da educação.

É importante discutir esse tema no sentido de que devemos nos apropriar de um conhecimento não alienado que mascara o acesso ao conhecimento verdadeiro (SANTOS, MARQUES e PANIAGO, 2013).

Considerando os tópicos analisados acima, o ensino de qualidade na perspectiva defendida neste trabalho, não possibilita atingirmos realmente uma educação de qualidade. Com isso, no capítulo adiante, possibilitaremos a compreensão da proposta contraditória do Grupo Banco Mundial do conceito de qualidade da educação.

4. ESTRATÉGIA 2020 PARA A EDUCAÇÃO DO GRUPO BANCO MUNDIAL: COMO FICA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO?

O propósito deste capítulo é analisar o conceito de qualidade da educação presente no documento “Estratégia 2020 para a Educação” do Banco Mundial (2011), por meio de seu resumo executivo. Esta análise possibilita que possamos compreender parte da agenda para a educação das políticas educacionais internacionais que propõem mudanças na educação em diversos países.

As propostas dos Organismos Multilaterais têm grande influência na sociedade e, até mesmo nos discursos presentes nas escolas, entre professores, pais e alunos. Este fenômeno Shiroma, Campos e Garcia (2005), denominam de hegemonia discursiva.

Considerados uma “mina de ouro” por pesquisadores, estes documentos são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização, uma vez que muitos dos documentos oficiais, nacionais e internacionais são, hoje, facilmente obtidos via internet. Talvez resida aí uma das principais explicações para a disseminação massiva de documentos digitais e impressos: popularizar um conjunto de informações e justificativas que tornem as reformas legítimas e almejadas (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 429).

Considerando este fenômeno como contribuinte da hegemonização discursiva, acabam por “[...] ‘colonizar’ o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da ‘modernidade’” (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 429).

Desta forma, os textos são contraditórios, consumidos e reproduzidos em diferentes contextos sociais. Os documentos são adaptados de acordo com as mudanças e os jogos políticos, e, assim, se configura o campo educacional de todos os países (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005).

Ressalta Shiroma, Campos e Garcia (2005), que esse discurso propagado e reproduzido descontextualizado, permite sua reificação⁸ e controle do Estado.

A política educacional contemporânea não tem se preocupado com quem irá receber a política, com isso, tão pouco tem consultado a população para a elaboração da legislação. Assim, à medida que o ensino se adequa ao setor empresarial, o conhecimento

⁸ [...] a reificação (ou transformação em coisa: a coisificação) e a alienação (COELHO, 1980, p. 6).

transmitido na escola, se torna distorcido. Com isso, os problemas que surgem se tornam resultados da má administração da gestão da educação (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005).

Esses discursos têm como base os Organismos Multilaterais. O contexto de influencia, de reprodução de textos e do contexto pratico, é onde decidem o propósito social da educação, neles são construídos discursos e elaboradas políticas (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005).

Da mesma forma, estes documentos não são as políticas, mas as representam. Estas políticas podem ser interpretadas ou mal interpretadas de acordo com o sujeito, assim são implementadas as estratégias das políticas (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005).

Os organismos multilaterais, como o Banco Mundial, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe⁹ (CEPAL) e UNESCO, cada vez mais, tem se interessado em financiar e elaborar projetos para educação em países periféricos. Tendo como parâmetros de qualidade questões como rendimento e avaliação da aprendizagem. Cabe ressaltar que, além do rendimento escolar e medidas políticas para a educação, a CEPAL enfatiza a necessidade da avaliação da aprendizagem escolar para definição das necessidades colocadas para a escola, no sentido de que esta possa atender às demandas sociais (DOURADO, 2007).

Os documentos da Comissão Econômica para América Latina e Caribe – Cepal, ao abordarem a questão da qualidade da educação enfatizam a necessidade do desenvolvimento de ferramentas e diagnósticos por meio de provas ou outros instrumentos de aferição da qualidade. Segundo a Cepal, a avaliação é fundamental para o monitoramento das políticas e para orientar as intervenções no campo educativo (DOURADO, 2007, p.10).

Para a UNESCO, as demandas sociais também garantem melhores condições de vida para a população. Neste sentido, a qualidade da educação estaria atrelada à qualidade das relações sociais. No entanto, esta qualidade de vida está subjugada à manutenção das

⁹ A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), criada pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC), em 25 de fevereiro de 1948, sendo esta uma das comissões econômicas da (ONU), que tem por objetivo promover o desenvolvimento social e sustentável. Criada para monitorar políticas para a promoção do desenvolvimento econômico e reforçar relações econômicas. Cabendo a mesma manter vínculos históricos/culturais com 44 comissão da America Latina e Caribe e 8 membros associados da Europa e America do Norte (CEPAL, 2013).

relações de dominação entre as classes, ou seja, à manutenção do sistema capitalista através dos discursos de equidade social e oportunidades.

A qualidade da educação é, portanto, entendida nos documentos da Unesco (2002, 2003) como fator de promoção da equidade destacando-se o impacto das experiências educativas na vida das pessoas e na contribuição para a promoção da igualdade de oportunidades (DOURADO, 2007, p.11).

O que significa que cada um deve estar preparado para aproveitar as oportunidades que a vida lhe traz, e garantir seu aprendizado para atender às necessidades que estas oportunidades irão impor. De acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005), estes conceitos e discursos contidos nesses documentos, não são novos. Ignoram elementos do bem estar, e utilizam argumentos como flexibilidade, inclusão, cidadania etc.

Estes argumentos estão cada vez mais presentes em relatórios brasileiros. Isso porque, as influências dos Organismos Multilaterais fornecem bases e medidas que são recomendadas aos países emergentes, sendo o Brasil um deles (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005).

Tais considerações iniciais ressaltam a importância de analisarmos o conceito de qualidade presente nos documentos e propostas para a educação nos diferentes âmbitos.

4.1 A qualidade da educação na proposta do Banco Mundial

Para aprofundar os debates realizados no decorrer do trabalho, pretendemos adiante, analisar os conteúdos, conceitos e discursos do documento do Banco Mundial (2011) intitulado “Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento”.

Partindo da ideia de que o discurso da reforma não é transparente, na intenção de compreender o que realmente o documento propõe, como metodologia utilizaremos a análise de documentos e buscaremos identificar as categorias que nos auxiliam na discussão da concepção de qualidade e educação que o mesmo apresenta.

4.1.1 Qualidade da educação como desenvolvimento econômico

Segundo a comissão do BM (2011), obter força de trabalho qualificado tem se tornado um desejo de países de renda média. Com isso, a tecnologia irá mudar os perfis da

qualificação profissional ao mesmo tempo mudará o foco da aprendizagem, uma aprendizagem acelerada (BANCO MUNDIAL, 2011).

De acordo com o BM (2011), embora o objetivo de atingir a educação primária para todos tenha sido alcançado, muitos jovens e crianças saíam da escola com o mínimo do processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, o aumento do desemprego entre jovens tem indicado a incapacidade do sistema educativo de não formar competências corretas para o mercado de trabalho (BANCO MUNDIAL, 2011). Devido a isto, o BM lança a estratégia para a educação 2020 objetivando alcançar a aprendizagem para todos.

Para tanto, a proposta tem como um de seus pilares investir antecipadamente, de forma inteligente e para todos, isso significa garantir aos alunos conhecimento e habilidades necessárias para uma vida produtiva, saudável e com um emprego considerável. Pois, melhorar a qualidade da educação é melhorar a economia e desenvolvimento rápido e sustentável (BANCO MUNDIAL, 2011).

Segundo a comissão do BM (2011), esta estratégia reflete o que funciona na educação. Fornecer acesso à educação é investir no desenvolvimento e no crescimento dos países, pois a educação é fundamental para esse resultado.

4.1.2 Qualidade da educação = aprendizagem acelerada

O objetivo do documento é escolaridade e aprendizagem. Para isso, o BM quer ajudar todos os países a alcançar a educação para todos e metas de desenvolvimento do milênio. Assim, devem promover reformas nos sistemas de educação, criando uma base global de conhecimento para lidar com essas reformas (BANCO MUNDIAL, 2011). Pois, “[...] graças à política eficaz para a educação e o desenvolvimento, e investimentos nacionais sustentáveis (p. 2)”, o quadro de criança fora da escola tem reduzido.

No entanto, com as mudanças acontecendo, é necessário que o olhar se volte para a qualidade da educação e aprendizagem acelerada. Esta aprendizagem está relacionada aos avanços tecnológicos e a grande quantidade de informações disponíveis a todo momento na vida das pessoas. O que também exige certa capacidade de adquirir e utilizar tais tecnologias e informações, visto que estas mudam os perfis dos empregos.

Assim, a ideia global para a educação está mudando, tanto as possibilidades de aprendizagem, da gestão quanto o próprio sistema educativo (BANCO MUNDIAL, 2011).

Agora a prioridade é a qualidade da educação e, esta qualidade, requer estratégias.

[...] embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinarão a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades. Conhecimentos e qualificações contribuem também para que um indivíduo possa ter uma família saudável e instruída, e participe na vida cívica (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3).

Esta aprendizagem está relacionada ao pilar do investir cedo, para reforçar a realização da potencialidade do indivíduo. O investir nesse pilar, é antes do início do ensino escolar formal, é no pré-natal e na primeira infância. Diz respeito à aprendizagem ao longo da vida, ao aprender a aprender, pois, no ensino tradicional as competências eram adquiridas de forma muito tardia.

Assim, são necessárias “[...] duas vias estratégicas: reformar os sistemas de educação no nível dos países e contribuir uma base de conhecimento de alta qualidade para reformas educacionais no nível global” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5).

O BM irá concentrar e apoiar as reformas do sistema educacional público, utilizando do discurso inclusivo do sistema educacional que amplamente fornecerá oportunidades de aprendizagem. Utilizará de todos os recursos existentes seja com regras, de responsabilização, políticas, setor público/privado, formal/não formal, de fins lucrativos ou não etc. Esta é uma medida de acabar com as barreiras do sistema (BANCO MUNDIAL, 2011).

Para o BM (2011), melhorar o sistema educacional é ir além dos recursos, ou seja,

[...] melhorar os sistemas exige também garantir que os recursos serão utilizados de forma mais eficaz, para acelerar a aprendizagem. Ainda que estratégias anteriores reconhecessem este objetivo, a nova estratégia dá-lhe mais ênfase, situando-o num contexto e reforma do sistema educacional (BANCO MUNDIAL, 2011, p.5).

4.1.3 Qualidade da educação atrelada à resultados

No contexto da reforma, a responsabilização implica todo o sistema educativo. Consolidar as estratégias é disponibilizar para as políticas medidas globais em termos de resultado de aprendizagem. Na qual, o saber-fazer relacionado com as políticas educacionais, melhoraria o sistema educativo (BANCO MUNDIAL, 2011).

Nessa mesma perspectiva, o investimento em avaliações, aferições do ensino “se torna uma ajuda aos países para responder questões de o porquê da reforma”, sendo esta

uma justificativa apresentada para omitir os reais motivos. Com isso, os resultados das avaliações são medidas do BM para conhecer as falhas e as necessidades do sistema educacional. Estes resultados disponibilizam informações sobre os setores que o BM melhor deverá aplicar seus investimentos (BANCO MUNDIAL, 2011).

De acordo com o BM (2011, p.9) “Não basta acertar os pormenores técnicos; as reformas requerem também que se ultrapasse o duplo desafio dos constrangimentos da capacidade de implementação de nação e da sua política econômica”. Para tanto, aumentar o papel dos setores privados, criar ambientes de políticas normativas, um papel a ser desempenhado pelo professor entre outros, melhorariam o sistema educativo e o progresso nos resultados. Assim, à medida que os desafios surgem nos países, as prioridades e os conhecimentos exigidos se modificam.

Tais resultados implicam nos seguintes descritores: redução da pobreza, equidade e inclusão social

- a) A redução da pobreza como resultado da qualidade da educação;

De acordo com o Banco Mundial (2011):

A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3).

Ou seja, como a justificativa para reduzir a pobreza é preciso centrar na qualificação, pois, assim a classe menos favorecida aprende a se adaptar à sociedade tecnológica e participa da vida cívica. Consequentemente, de acordo com o BM (2011), o crescimento econômico do país será possível graças à formação e qualificação para reduzir a pobreza. Os resultados da redução da pobreza seriam encontrados no crescimento anual per capita do produto interno bruto (PIB).

Assim esta categoria de acordo com Zanardini (2014) se tornou uma ideologia dos organismos internacionais, as quais reproduzem a ideia de luta contra a pobreza. Com isso, a ideia de acabar com a pobreza é uma estratégia para humanizar o capitalismo, que difunde o discurso de compromisso com as mudanças sociais.

Essa estratégia de qualificar para não se ter pobreza é uma resposta que só as escolas eficazes processam. Pois, aqueles indivíduos que estão sujeitos à pobreza são

aqueles que em seu processo de ensino e aprendizagem não se destacaram, não se qualificaram (ZANARDINI, 2014).

b) A equidade e inclusão social como resultado da qualidade da educação.

Para o BM incluir é o mesmo que inserir o indivíduo no curso econômico. O discurso inclusivo se torna um adjetivo para mudar questões da sociedade moderna. Assim, a equidade e inclusão na educação se fazem presente, e se tornam ferramentas do sistema como um conjunto de política de educação.

Garcia (2014), salienta que a inclusão se tornou um artifício das políticas educacionais, à medida que a educação fornece a visão de inclusão social ela propicia uma sociedade inclusiva, o que é contraditório.

Com isso, a inclusão se tornou a solução para os sujeitos excluídos, pobres, os vulneráveis etc. Da mesma forma, pregoam o pensamento liberal de responsabilização social, como um fator de gerenciar a carência (GARCIA, 2014). Essa ilusão de mudança social propagada na inclusão faz com que os indivíduos assumam a ideia dos projetos dos organismos multilaterais (GARCIA, 2014).

Em relação à equidade,

[...] o Banco irá concentrar-se em ajudar os países parceiros a consolidar a capacidade nacional para reger e gerir sistemas educacionais, implementar padrões de qualidade e equidade, medir o sistema de desempenho com relação aos objetivos nacionais para a educação e apoiar a definição de políticas e inovação com base comprovada (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6).

O documento não fala em igualdade e sim equidade, e isso não significa incluir, mas sim, a permanência com qualidade, ou melhor, o mérito e a recompensa. Com isso, autentica a desigualdade. Ainda que pareça que equidade é o mesmo que tratar todos como iguais, esta percepção camuflada, não auxilia e nem influencia na formação de uma sociedade igualitária. Esta é uma das estratégias do BM, a fim de desenvolver uma sociedade que atenda seus interesses (LIMA e RODRÍGUEZ, 2009).

Entendemos que, de acordo com Lima e Rodríguez (2009), equidade para o BM é igualdade de oportunidade pela capacidade, e precaver redução de resultados. A preocupação não é em ter igualdade e sim a manutenção da ordem social atrelada às necessidades do mercado.

4.1.4 Educação global para a qualidade da educação

A educação global empregada no resumo executivo do BM (2011) está como um direito de todos, ou seja, a reprodução da dependência entre países, economicamente, politicamente e as relações de formas de como o indivíduo deve viver (SOARES, et al, 2008).

Essa educação global reproduz a sociedade do conhecimento, e isso torna a educação de base mundial, ou seja, desenvolver competências globais à medida que a educação se transforma em mercadoria. Assim, não são transferidos mais conteúdos e sim competências, sendo esta uma categoria estratégica do BM para atender as necessidades e exigências da economia global (SOARES, et al, 2008). O que visa manter a competitividade entre os países e, conseqüentemente, entre os próprios trabalhadores que irão disputar vagas de empregos e melhores condições de vida.

Para manter a competitividade na economia, a preocupação do BM para com a escola é com a eficiência dos sistemas educacionais. Deste modo, as avaliações de competências entram em cenário, pois oferecem índices como uma medida de mudar/adaptar o currículo para se inserir na economia global. Esta medida padroniza a formação dos cidadãos para os países. Conseqüentemente, na aprendizagem, orientam a eficiência dos resultados (SOARES, et al, 2008).

Assim, para se atingir a qualidade da educação é necessária uma educação global, que, por sua vez deverá garantir a aprendizagem de competências para a formação do trabalhador.

Para que os países em desenvolvimento tirem pleno partido destes benefícios – aprendendo com o manancial de ideias no nível global e através da inovação – é preciso que possam aproveitar o potencial da mente humana. E não há melhor ferramenta que a educação para o fazer (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1).

Ou seja, a educação global é que possibilita o desenvolvimento e o crescimento do país, pois, são nos indivíduos que a sociedade através do trabalho se mantém, e na educação global que são desenvolvidas as competências que formarão o consumidor, para sustentar o trabalho e capital.

4.2 A qualidade da educação como estratégia para a manutenção social: analisando a proposta do Banco Mundial

Atualmente, o sistema de avaliação para medir o desempenho do aluno, da escola e principalmente do professor, desvaloriza a formação humana. Uma vez que essas avaliações determinam o desempenho dos professores de acordo com os índices. Assim, os processos de ensino dos alunos acabam por treiná-los para obter os resultados estabelecidos. Esta é uma grande repercussão das novas políticas públicas educacionais atreladas às estratégias dos Organismos Multilaterais (LICINIO e SANTOS, 2004).

Nesta busca por resultados, os governos aderem programas de educação financeira, oferecidos por organizações, que objetivam formar indivíduos mais competentes. Assim, essa formação conscientiza o sujeito/consumidor a gerir melhor seu capital, designando a responsabilidade pela gestão dos recursos financeiros para o sujeito (AUGUSTINIS, COSTA e BARROS, 2013).

Portanto, objetivamos demonstrar a consolidação e o contexto da política neoliberal a partir das discussões ao longo do trabalho e sua efetiva influência que percorrem os campos econômicos, histórico, políticos e sociais demonstrados neste último capítulo.

O Banco Mundial lança estratégias para 2020 indagando que investir na qualidade da educação é investir no crescimento econômico. De acordo com o BM, ainda que o ensino se estenda a quase todos os indivíduos, o acesso não enfatiza qualidade no ensino, e mais, segundo o Banco Mundial (2011) 80% das crianças estão matriculadas, porém 60% delas não concluem o ensino.

O programa defende a ideia de educação para todos, não só escolaridade, mas também aprendizagem e aponta que o indivíduo no ambiente escolar necessita adquirir algumas competências. Ao mesmo tempo afirma que 25% a 50% dos jovens em ensino primário não tem uma alfabetização para compreensão de uma simples frase (BANCO MUNDIAL, 2011).

Pois assim, como define o Banco Mundial, é fácil alcançar a escolarização, porém há uma dificuldade em alcançar o resultado da aprendizagem (BANCO MUNDIAL, 2011). Ou seja, as competências que são determinadas.

Desta forma, Dourado (2007) afirma que o Banco Mundial e sua concepção de qualidade “volta-se, em geral, para a mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas

educativos, por meio, sobretudo, da medição dos processos de ensino e aprendizagem” (DOURADO, 2007, p.11).

Segundo o Banco Mundial (2011) estamos vivendo em um período de transformações. E nessas transformações estão os avanços tecnológicos, que exigem cada vez mais dos indivíduos, e por isso a capacidade para o trabalho volta-se para a escola e estas transformações acabam por aumentar a competitividade na sociedade. No entanto, os avanços tecnológicos oferecem uma possível aprendizagem acelerada, ao mesmo tempo, culpabilizam a escola por muitos jovens estarem desempregados, pelo fato da escola não lhes oferecer as competências necessárias.

O objetivo do Banco Mundial (2011) para com a educação é que os alunos adquiram qualificação, não importando o processo de ensino aprendizagem que o aluno passe, muito menos o diploma que este aluno irá alcançar. Para o Banco Mundial (2011) a educação está atrelada à aquisição de competências. Por isso, compreendemos que a escola se torna um espaço de formação para adequação do aluno, para que produza mais e melhor.

As metas de desenvolvimento objetivadas pelo Banco Mundial (2011) utilizam o discurso de reforma no sistema educacional. Com isso, a inserção das ferramentas de avaliação e comparação da aprendizagem, o financiamento e as estratégias das agências, tais como Organizações das Nações Unidas (ONU) apoiam o Banco Mundial para que os objetivos das metas sejam atingidos.

A reforma educacional citada pelo BM está em consonância com as políticas educacionais. Ainda que, a aprendizagem seja ruim o que importa é se os alunos estão adquirindo alguma competência (BANCO MUNDIAL, 2011).

Uma detalhada análise de sistema e o investimento em conhecimentos e em dados permitirá ao Banco e as decisões políticos “analisar no nível global e agir no nível local” – ou seja, avaliar a qualidade e a eficácia de muitos domínios da política, mas concentrarem a ação em áreas onde os melhoramentos podem trazer uma maior recompensa em termos de resultados de escolaridade e aprendizagem (BANCO MUNDIAL, 2011, p.6).

Dessa maneira, podemos perceber a influencia destas concepções nas reformas e políticas educacionais no Brasil, como por exemplo, as ações vinculadas aos resultados do IDEB. De acordo com Gusmão (2013), o IDEB é um grande instrumento para compreender o desenvolvimento escolar de cada município, por meio do seu resultado as políticas públicas devem tomar medidas de implementação de políticas de equidade

(buscar qualidade de educação para todos). O que está de acordo com a concepção de qualidade da educação proposta pelo BM.

A abordagem da nova estratégia ao sistema educacional centra-se em maior responsabilização e resultados como complemento de proporcionar recursos. [...] Isto implica uma reforma das relações de responsabilização entre os vários atores e participantes no sistema educacional, para que esse relacionamento seja claro, coerente com as funções, medido, monitorizado e apoiado (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5-6).

Isso procede na responsabilização dos sujeitos, ou seja, nos professores, na escola. Configura-se uma utilização dessa expressão, sendo esta uma estratégia que vem das escolas eficazes, que focalizam políticas neoliberais. Assim a participação de pais, alunos, professores e da escola retiram a responsabilidade e os problemas do Estado. Os resultados que devem ser alcançados nas avaliações de desempenho, negativo ou positivo, pousam sobre a escola (estratégias dos Organismos Multilaterais).

Cabe aqui ressaltar que a responsabilização volta-se principalmente para o papel do professor, pois estes são sujeitos que devem propiciar subsídios para o alcance dos índices estabelecidos. Assim,

Amplamente difundida durante os anos 1990, a responsabilização, como um conceito forjado para culpabilizar escolas e professores pelos resultados obtidos, contribui para a formação do senso comum, pois remete aos professores a responsabilidade em aumentar os índices educacionais, o que, nesta concepção, é sinônimo de melhoria da qualidade da educação. Na tentativa de cumprir essa meta, muitos professores passam a adotar práticas muitas vezes contrárias a seus ideais, culpando a instituição escolar pelos principais problemas educacionais contemporâneos (SANTOS, 2012, p. 274).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho buscamos esclarecer como as novas políticas educacionais, influenciadas por ideários neoliberais, têm disseminado que a qualidade da educação nada mais é do que eficiência produtiva. Assim, à medida que a escola agrega as estratégias dos Organismos Multilaterais difunde os ideários do capitalismo como forma de organização social.

Com isso, o processo de ensino-aprendizagem dos alunos volta-se ao oferecimento de competências. Deixando de ser necessária a formação crítica e emancipação humana. Pois, a lógica do capital, da não superação das desigualdades e da formação para o mercado de trabalho, da humanização do capitalismo, tem se tornado objetivo das escolas hoje em dia.

As prioridades das novas políticas educacionais estão voltadas à pedagogia de competências, para gestão a fim de atender as exigências dos Organismos Multilaterais e consequentemente do mundo globalizado. As estratégias das novas políticas visam a ativa participação do sujeito, ou seja, os resultados obtidos nas avaliações em larga escala são de responsabilidade do aluno, da escola. A focalização nas escolas tornou-se uma estratégia das novas políticas.

O conceito de qualidade de educação das políticas educacionais frente ao atual sistema neoliberal, nada mais é do que a formação de trabalhadores que atendam as demandas do sistema capitalista, ou seja, a qualidade se torna utilidade e é expressa por índices.

A reforma do Estado brasileiro em 1990 fez com que as políticas educacionais aderissem estratégias dos Organismos Multilaterais. Assim, a escola tem se tornado núcleo de políticas e a ideia de mudança da formação do sujeito para se adaptar na sociedade capitalista tem se enraizado nas escolas.

Deixamos claro que essa discussão sobre qualidade da educação, vai além do significado que as políticas públicas educacionais na atualidade e suas relações com a política neoliberal pregoam: formação para o mercado de trabalho e índices. Consideramos a ideia de qualidade da educação, aquela que, assim como aponta Dourado (2007), é uma categoria de múltiplas determinações, pois, diferente da qualidade empregada pelas políticas educacionais de influência neoliberal, envolve um conjunto de relações sociais, políticas, econômicas, culturais, históricas, filosóficas.

O sentido de qualidade na sociedade capitalista ou sociedade do conhecimento tem o sentido invertido, pois, esta sociedade camufla o real. O discurso de reforma, gerencialismo, de que o acesso à informação está acessível a toda população é carregada por uma utopia, e contraditoriamente não está disponível a toda população, pois há uma parcela da população à margem desses processos.

Vivemos em uma sociedade de grandes contradições, onde a qualidade da educação e a aprendizagem são aferidas por índices e resultados recomendados, mas depende de cada indivíduo sua própria aprendizagem. Fica claro o interesse dos Organismos Multilaterais pela educação, pois é o mesmo que investir na economia dos países.

As considerações apresentadas não esgotam a discussão em torno de qualidade da educação, pois, como ponderamos ao longo do trabalho, é complexo atribuir significados à qualidade da educação.

Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005), está muito explícito a divulgação da ‘reforma’ e esta se torna uma estratégia da modernidade, deste modo, a apropriação da linguagem se faz necessária para sua compreensão, pois estes documentos acabam não só por orientar as políticas públicas atuais, mas também o sentido das coisas.

As recomendações presentes nos documentos de política educacional amplamente divulgados por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 430-431).

Apesar do acesso facilitado e a ampla divulgação dos documentos de políticas educacionais, há de acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005), uma carência de conceitos teóricos para analisá-los, pois estas políticas abrem espaço à ambiguidade de significados e as consequências são atribuições diversificadas do assunto.

Assim concluímos que a educação deve contribuir para enfrentar e superar o modo capitalista de produção. Tendo em vista que esta à medida que é influenciada pela nossa organização social também a influencia.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. et al. Balanço do neoliberalismo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-23, 1995.

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. ed. 3. São Paulo: Cortez, 2002, p. 35-48.

AUGUSTINIS, V. F; COSTA, S. M e BARROS, A. F. D. Uma Análise Crítica do Discurso de Educação Financeira: por uma Educação para Além do Capital. **Revista ADM. MADE**, v. 16, n. 3, p. 79-102, 2013.

ARNONI, M. E. B; ALMEIDA, J.L. V e OLIVEIRA, E. M. **Metodologia da mediação dialética**. Cap. 3. Ed. SP. Loyola, 2007. P. 119-175.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento**. 2011. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/educationstrategy2020>> Acesso em: 17 set.2014.

CAPRIOGLIO, C. et al. Análise da LDB. Da educação nacional lei n°. 9.394/96 visão filosófico-político dos pontos principais. **Revista Eletrônica Print by FUNREI**. SP.p.25-31, 2000.

CARVALHO, J. S. F. “Democratização do ensino” revisitado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, FE-USP, v. 30, n. 2, 2004, p. 327-334.

CEPAL. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. 2013. Disponível em: <<http://www.cepal.org/brasil/>> Acesso em: 18 set.2014.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Bookman, 2007.

COELHO, T. O que é indústria cultural. Brasiliense, 1980. Disponível: <<http://www.ceap.br/material/MAT05032013224040.pdf>> Acesso em: 14 set. 2014.

DAVOK, D, F. Qualidade em educação. Avaliação: **revista da avaliação da Educação Superior. (Campinas)**, v. 12, n. 3, p. 505-513, 2007.

Dias, G. A. S e LARA, M. B. A. a conferência de jomtien e suas principais expressões na legislação educacional brasileira da década de 1990: o caso da ldb, do pcn. 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/.../Artigo%2003.pdf>> Acesso em: 02 mai. 2015.

MORAES, M. C. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. In: **Perspectiva**, v. 27, n. 2, 2010, p. 315-346.

DELORS, J et al. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: UNESCO, 1999.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. In: **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, 2002, p. 49-71.

DOURADO, L. F. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Diss. Universidade de São Paulo, 2007.

DUARTE, N. As pedagogias do 'aprender a aprender' e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Campinas, SP: Autores associados**, Ed. I reimpressão, 2008.

DUARTE, N. As pedagogias do 'aprender a aprender' e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. 2006.

FERNANDES, C. A. S; AKKARI, A e SOUZA, S. R. V. Educação básica no Brasil: políticas públicas e qualidade. In: **Revista Práxis Educacional**, v. 7, n. 11, p. 73-93, 2011.

FILGUEIRAS, L. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: **Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales**, p. 179-206, 2006.

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, 2009.

GADOTTI, M. A qualidade na educação: uma nova abordagem. **Instituto Paulo Freire, nov**, 2009.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000.

GADOTTI, M. Gestão democrática e qualidade de ensino. **1º Fórum Nacional Desafio da qualidade total no ensino público**. Belo Horizonte, 1994.

NEIRA, M. G. Educação à direita: discutindo o posicionamento das propostas curriculares da Educação Física em Portugal e no Brasil. **CONNECTION LINE**, n. 8, 2014.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GIRON, G. R. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania? **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 24, 2012.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n.2, p. 57-63, 1995.

GUSMÃO, J. B. Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.2011. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>acessado em 15/01/2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.2011. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos> >acessado em 15/01/2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.2011. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>> acessado em 15/01/2015.

KASSAR, M. C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil:** discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas, SP.Autores Associados, 1999.

LICINIO, L e SANTOS C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educ. Soc**, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, 2004.

LIMA, S. P e RODRÍGUEZ, M. V. Políticas educacionais e equidade: revendo conceitos. **Revista Contrapontos**, v. 8, n. 1, p. 53-69, 2009.

LIMA, T.C. S e MIOTO, R. C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. 1, p. 37-45, 2007.

LUDKE, M e ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Editora Pedagógica e Universitária, p. 43-48, 1986.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista Ambiente e Educação**, v. 5, n. 1, p. 70-82, 2012

MARI, C. L. Algumas questões relativas à proposição sociedade do conhecimento. In: EVANGELISTA, O. **O que revelam os slogans na política educacional**. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014, p. 83-99.

MAUÉS, O, C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de pesquisa**, v. 118, p. 89-117, 2003.

MEC. Relatório educação para todos no Brasil 200-2015. Versão preliminar. Disponível em: <http://w.w.w.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>Acesso em: 18 set.2014.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 2, 1996.

Nº, L. E. I. 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, 1996.Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>.>acesso em 14/01/2015.

OLIVEIRA, A. F. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. **FRANCISCO DE OLIVEIRA, ADÃO; PIZZIO, ALEX**, 2010.

OLIVEIRA, R. P. O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 61-74, 1999.

PACIEVITCH, T. S, C. E et al. Políticas Educacionais e Qualidade da Educação: Avaliação e Formação de Professores da Educação Básica. In: **X Congresso Nacional da Educação (EDUCERE)**, n. 15063-15073, 2011.

PANIAGO, C. Keynesianismo, neoliberalismo e os antecedentes da “crise” do Estado. **Org PANIAGO, Cristina. Marx, Mészáros e o Estado. São Paulo: Instituto Lukács**, 2012.

REZENDE, J.P. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 26, n. 26, 2014.

SANTOS, F. A. et al. O Plano de Desenvolvimento da Escola e a produção do consentimento ativo. 2012.

SANTOS, F.A e SHIROMA, E. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, O. **O que revelam os slogans na política educacional**. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014, p. 21-45.

SANTOS, F.A, MARQUES, H.J e PANIAGO, M.L. A educação física no contexto das políticas públicas para a educação no mato grosso do sul. In: GOLIN, C.H. **Educação Física, fronteiras e formação: os distintos olhares investigativos**. ed. Campo Grande: UFMS, 2013, p. 69-93.

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade. In: SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1983. Cap. 1. p. 3-34.

SAVIANI, D. Introdução. In: SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 1944. p. 9-15.

SERRA, L.G e FUNES, G.P.F.M. Direito à Educação Pública de Qualidade. **intertem@s ISSN 1677-1281**, v. 15, n. 15, 2008.

SHIROMA, E; CAMPOS, R. F e GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SILVA, M. G. M; CONRADO, N. L. D. M e LUZ, J. N. N. Qualidade na perspectiva das políticas educacionais: significados e paradoxos. **Educação e Fronteiras On-Line**, v. 1, n. 1, p. p. 07-17, 2011.

SILVA, M.R; SILVEIRA, J e ÁVILA, A. B. Políticas públicas para o esporte: cidadania e inclusão social. In: SILVA, M. R. **Esporte, educação e sociedade**: as políticas públicas em foco. Chapecó: Argos, 2007. Cap. 5. p. 105-176

SOARES, J.F e XAVIER, F.P. Pressupostos educacionais e estatísticos di Ideb. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, 2013. P. 903-923.

SOARES, L. H. et al. Globalização e desafios contemporâneos para educação-análise do pisa e os rumos da educação no Brasil. **Revista Espaço do Currículo**, v. 1, n. 1, 2008.

VIANNA, M. L. T. W. A nova política social no Brasil: uma prática acima de qualquer suspeita teórica. **Revista Praia Vermelha**, v. 18, n. 1, p. 120-145, 2008.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos CEDES, Campinas**, v. 21, n. 55, p. 9-21, 2001.

ZANARDINI, J. B. A Educação Eficiente como Estratégia para o Alívio da Pobreza. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 4, n. 2, p. 100-109, 2014.