

QUALIDADE PARA QUEM? A DISPUTA SOBRE O CONCEITO “QUALIDADE” NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

QUALITY FOR WHOM? THE DISPUTE OVER THE CONCEPT OF “QUALITY” IN BRAZILIAN EDUCATION

¿CALIDAD PARA QUIÉN? LA CONTROVERSIA EN TORNO AL CONCEPTO DE “CALIDAD” EN LA EDUCACIÓN BRASILEÑA

Gabriel Bevilacqua¹
Andreia Agda Silva Honorato²
Karen Rafaela Vasconcelos Rodrigues³

RESUMO: No último milênio, a Educação tornou-se campo central de disputas ideológicas, principalmente no que se refere à qualidade do ensino. Nesse sentido, diferentes perspectivas e conceitos sobre o termo “qualidade da educação” têm sido motivos de embates e debates públicos, seja por representantes civis na atuação dos movimentos sociais ou organizações empresariais que assumem o papel de educar. Nosso foco está interligado a como esses diferentes agentes constroem sentidos distintos sobre a oferta da educação e o termo “qualidade”, e de que modo essa disputa incide sobre o direito à educação no Brasil. O artigo buscou a análise de documentos públicos, manifestos e discursos institucionais para construções e entendimento dos rumos que o sistema educacional tem tomado, evidenciando a Educação um campo de disputa entre emancipação e dominação.

1

Palavras-chave: Educação. Ensino de Qualidade. Movimentos Sociais. Organizações Empresariais.

ABSTRACT: In the last millennium, Education has become a central arena for ideological disputes, especially concerning the notion of teaching quality. In this context, different perspectives and interpretations of the term “quality of education” have generated intense public debates and confrontations, whether among civil society actors engaged in social movements or among business organizations that have taken on the role of educating. Our focus lies in examining how these different agents construct distinct meanings around educational provision and the concept of “quality,” and how this dispute affects the right to education in Brazil. The article analyzes public documents, manifestos, and institutional discourses in order to understand the directions the educational system has taken, highlighting Education as a field of conflict between emancipation and domination.

Keywords: Business Organizations. Education. Quality Education. Social Movements.

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná e licenciado em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Vínculo Institucional: Acadêmico na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

² Doutora e Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora adjunta na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

³ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e licenciada em Pedagogia pela Universidade de Franca (Unifran). Acadêmica na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

RESUMEN: En el último milenio, la educación se ha convertido en un campo central de disputas ideológicas, principalmente en lo que respecta a la calidad de la enseñanza. En este sentido, diferentes perspectivas y conceptos sobre el término "calidad de la educación" han sido objeto de enfrentamientos y debates públicos, ya sea por parte de representantes civiles que actúan dentro de movimientos sociales o por organizaciones empresariales que asumen el rol de educar. Nuestro enfoque se centra en cómo estos diferentes agentes construyen distintos significados sobre la provisión de educación y el término "calidad", y cómo esta disputa afecta el derecho a la educación en Brasil. El artículo buscó analizar documentos públicos, manifiestos y discursos institucionales para comprender las direcciones que ha tomado el sistema educativo, destacando la educación como un campo de disputa entre emancipación y dominación.

Palabras clave: Educación. Educación de Calidad. Movimientos Sociales. Organizaciones Empresariales.

I INTRODUÇÃO

Diante do cenário social contemporâneo, a categoria “qualidade da educação” tem ocupado posição central nas políticas educacionais brasileiras, tornando-se um campo favorável a discussões que abrangem múltiplas esferas sociais, seja no campo jurídico por meio de recorrentes em documentos governamentais e relatórios técnicos, até em campanhas midiáticas e discursos de organizações sociais que reivindicam melhorias para a educação pública.

Em contraposição, apesar da aparente neutralidade, o termo carrega disputas sobre o sentido da educação, o papel do Estado e os projetos sociais em desenvolvimento. Isoladamente, os movimentos sociais como o movimento sindical, o movimento sem terras e coletivos de professores e educadores do setor público defendem que a qualidade está atrelada à efetivação de direitos: condições de trabalho docente, financiamento adequado, gestão democrática, currículo crítico e a formação integral dos alunos.

Contrário a isso, organizações empresariais e *think tanks* educacionais como por exemplo: Todos Pela Educação, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Itaú Social e o Sistema “S” de ensino, sustentam uma política de qualidade baseada em metas, evidências quantitativas, desempenho em avaliações padronizadas e eficiência gerencial, saturando e achatando a processo de ensino e autonomia docente.

Esse conflito não é simplesmente uma questão terminológica, de modo que sustenta diferentes perspectivas sobre a função da escola. À medida que os movimentos sociais compreendem a qualidade do ensino como princípio associado à justiça social, ao combate às desigualdades e à universalização do acesso e permanência. Por outro lado, a agenda empresarial encaminha para um processo de reduzir a qualidade ao cumprimento de dados estatísticos, quantitativos e indicadores.

Assim, o trabalho pedagógico tem se transformado em complexas métricas comparáveis. Na atual conjuntura, torna-se indispensável analisar como tais narrativas são produzidas, quais os sentidos mobilizam e de que forma disputam hegemonia no debate educacional contemporâneo. Com isso, busca-se investigar como os diferentes agentes, movimentos sociais e grupos empresariais constroem sentidos distintos sobre a “qualidade da educação”, e como essa disputa incide sobre o direito à educação no Brasil.

Em específico, identificar como movimentos sociais, as organizações empresariais conceituam o termo “qualidade da educação” e comparar os sentidos atribuídos a qualidade da educação, as políticas públicas e a concretização do direito à educação. Ao iluminar essas tensões, pretende-se contribuir para o debate crítico sobre quem define o que é uma “boa escola” e quais interesses orientam tais definições, reafirmando que a qualidade não pode ser entendida fora das condições concretas de vida, trabalho e aprendizagem.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Os movimentos sociais e as organizações empresariais na disputa pela educação

A Educação, nos últimos tempos, tem sido palco de grande motivo de embates. Seja pela precarização do ensino ofertado, seja pelos discursos e políticas públicas implementadas ou por representantes civis na prática dos movimentos sociais (Gohn, 2005).

De acordo com Gohn, movimentos sociais são compreendidos como ações sociais coletivas de caráter sócio-político e cultural que evidenciam distintas formas da população organizar-se na luta por direitos e transformações buscando combater desigualdades, garantir direitos básicos como moradia, terra e trabalho digno, promover a participação cidadã e defender causas como igualdade racial, de gênero e ambiental (Leite e Pereira, 2021).

No que se refere aos movimentos sociais voltados à educação, questões sobre etnia, gênero, raça, nacionalidade, religião, portadores de deficiência, qualidade de vida, meio ambiente, paz e direitos humanos, tornaram-se eixos principais na atuação e práticas dos movimentos. Nessa perspectiva, a educação torna-se requisito fundamental para o acesso a determinados artefatos culturais e bens materiais, numa perspectiva de ascensão social (Leite e Pereira, 2021).

Portanto, ao discutirmos educação não podemos deixar de levar em consideração o discurso sobre direito e acesso ao ensino, usualmente assumido por diferentes esferas e

entidades sociais na disputa por uma educação crítica e emancipatória, mas por outras iniciativas que associam-na à produção e lógica do capital.

Maria da Glória Gohn, ao evidenciar tais disputas e lutas na contemporaneidade, descreve treze eixos, quais são no setor educacional formal: Rede pública da escola básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), demandas por creches e vagas nas escolas; questões de carreira e qualificação dos professores; problemas no ensino técnico; programas contra o analfabetismo; educação de jovens e adultos. Na rede do Ensino universitário: Demandas, mobilizações e greves para a contratação de professores, mais verba para a educação [...] cotas para os excluídos socioeconomicamente ou por questões de cor ou etnia (2005, p.84-86).

Já no que tange à educação não-formal estão: movimentos étnicos-raciais (índios e negros); movimento de gênero (mulheres e homens) e movimentos homossexuais [...]; movimentos culturais de jovens, especialmente na área da música, aprendizagens e formas de expressão como rap e hip hop; mobilizações e protestos contra a guerra e pela paz; movimentos de solidariedade e apoio a programas com meninos e meninas de rua, adolescentes que usam drogas, portadores de HIV, portadores de necessidades especiais; movimentos pela preservação ou construção de condições para o meio ambiente local, regional, nacional e global (2005, p.84-86).

4

Nesse ponto, os movimentos sociais objetivam de certo modo, uma análise das interseccionalidades, visto que os fatores identitários e culturais que os sujeito são posto em uma sociedade capitalista, podem se agravar de acordo com as condições sociais e materiais de determinado sujeito ou grupo. Segundo Collins e Bilge, “a interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas” (2021, p. 16).

Nesse sentido, a interseccionalidade possibilita compreender como as políticas públicas são implementadas e, portanto, não afetam todos os sujeitos de maneira homogênea, pois se entrecruzam com marcadores sociais como raça, gênero, classe, sexualidade, deficiência, geração, entre outros. Esses marcadores, ao se combinarem, intensificam ou modificam os efeitos das estruturas de poder, tornando determinadas experiências de opressão mais profundas ou mais sutis, justificando assim a luta dos movimentos.

Desse modo, a perspectiva interseccional fornece ferramentas para compreender que distintas localizações sociais submetem os sujeitos a modos particulares de silenciamento,

desigualdades e formas de vulnerabilidade, evidenciando que a dominação não é vivida de maneira uniforme. Cada pessoa é marcada por múltiplas tramas discursivas e condições materiais que influenciam como ela é vista, tratada e situada no espaço social (Leite e Pereira, 2021).

Dessa maneira, a luta intrínseca das ações coletivas ao incorporar uma apreensão interseccional, mesmo que de forma inconsciente, torna-se essencial para romper com visões simplificadas que tratam os sujeitos como categorias isoladas e simplesmente voltadas aos dados quantitativos e visão neoliberalista. Ao reconhecer que experiências humanas são múltiplas e complexas, abre-se espaço para uma compreensão mais justa, crítica e plural das relações sociais, especialmente no âmbito educacional e discursivo (Leite e Pereira, 2021).

À luz desse debate, a perspectiva interseccional aprofunda a compreensão sobre a força política dos movimentos sociais na construção de políticas educacionais. Como apontado anteriormente, esses grupos organizados têm tensionado o Estado e inserido na agenda pública reivindicações históricas pela universalização da educação, a análise interseccional compreende a grande e significativa atuação dos movimentos tornou-se indispensável. Diferentes posições sociais, marcadas por raça, gênero, território, classe, entre outros eixos, expõem indivíduos e coletividades a modos particulares de silenciamento, desigualdade e vulnerabilização. Assim, não existe uma experiência homogênea de opressão; ao contrário, cada sujeito é atravessado por múltiplos discursos, estruturas e materialidades que condicionam a forma como é interpretado, tratado e situado no mundo social (Leite e Pereira, 2021).

5

Essa compreensão reforça por que determinados movimentos, como o movimento negro, se apropriam das políticas afirmativas não apenas como mecanismos de inclusão, mas como ferramentas estratégicas de enfrentamento à dominação histórica que lhes é imposta. Nesse sentido, conquistas como a Lei nº 10.639/2003 não podem ser vistas como iniciativas isoladas do Estado, mas como resultado direto da articulação política de grupos que, justamente por vivenciarem de maneira interseccional a exclusão, transformam a pauta educacional em um campo de luta e afirmação identitária (Leite e Pereira, 2021).

Historicamente, as relações entre as ações coletivas e a educação têm pontos em comum na defesa por direitos à cidadania e à qualidade do ensino, no entanto, durante esse percurso as noções de qualidade têm sido ressignificadas de acordo com o contexto no qual estamos inseridos. Nesse cenário, a ideia de cidadania passa a ser vinculada à educação, o que abre espaço para que a classe trabalhadora se reconheça como sujeito político, ainda que sob o limite de um

marco liberal persistente. A educação é então convocada a responder às exigências da divisão social do trabalho; porém, à medida que o capitalismo se consolida, as elites retomam seu papel histórico de redefinir a escola como instrumento de controle social, reforçando a ordem vigente e regulando o comportamento das classes subalternas.

Dessa forma, quando observamos a atuação histórica dos movimentos sociais na formulação de políticas educacionais inclusivas, como por exemplo, no caso do movimento negro quilombola e da conquista da Lei nº 10.639/2003, evidencia-se que suas reivindicações vão muito além do acesso formal: trata-se de disputas por sentidos de educação, justiça e dignidade. Como aponta Arroyo (2002), os sujeitos historicamente marginalizados produzem seus próprios processos educativos nas lutas, nas resistências e nas brechas abertas contra a ordem dominante. Essa concepção de educação, que nasce da experiência concreta da opressão e da insurgência, nos obriga a questionar o discurso hegemônico da qualidade do ensino que tem ganhado espaço nas últimas décadas.

Com isso, o Estado e as organizações de interesse do capital, redefiniram as formas de manifestação política e ampliaram sua participação no setor público. O resultado dessas ações colaborativas, seja de forma direta ou indireta de modo assistencialista, fica evidente a atuação na ordem legal, nas normativas de implementação, no marketing, nos incentivos fiscais e no retorno pessoal, aspectos esses intimamente interligados (Luz, 2009).

6

As organizações empresariais assumiram como principal mediador dos benefícios destinados ao setor privado, funcionando como pontes que conferem legitimidade pública ao empresariado e convertem tais vantagens em ganhos econômicos indiretos, voltando-se ao lucro. Embora se autodefinam, legalmente, como entidades “privadas sem fins lucrativos”, sua atuação potencializa o acúmulo de capital por parte das empresas ao estimulá-las a investir em ações de marketing social, que ampliam sua visibilidade e reputação; ao produzir iniciativas educacionais que carregam a marca empresarial; e ao direcionar intervenções pontuais, como na formação de mão de obra (Luz, 2009).

Diante disso, as organizações funcionam como mecanismos indiretos de geração de lucro e, mais profundamente, como meios de abertura política para a intervenção dos empresários no campo educacional. Ao ganhar espaço nessa presença na esfera pública, permitem que as concepções empresariais de mundo e de educação sejam naturalizadas, orientando modelos de socialização escolar alinhados às demandas do mercado e intrinsecamente a lógica da classe dominante (Luz, 2009).

A inserção desse poder empresarial nas políticas sociais, especialmente nas políticas educacionais, ocorre por múltiplas frentes. As organizações constroem sistemas próprios de coleta, análise e divulgação de dados, como censos, balanços sociais e relatórios técnicos e promovem publicações, rankings, premiações e certificações que difundem determinados padrões de gestão e de qualidade (Luz, 2009).

Esse processo reforça a lógica de intervenção direta na administração pública. Paralelamente, desenvolvem pesquisas orientadas por diagnósticos e recomendações de política educacional, cujo impacto se materializa em propostas, projetos e programas amplamente difundidos. Trata-se de um conhecimento produzido fora do campo acadêmico e da estrutura estatal, mas que atua diretamente sobre ambos, deslocando os empresários para posições estratégicas na formulação, gestão e avaliação das políticas públicas (Luz, 2009).

Por intermédio dessas organizações, o empresariado mobiliza recursos financeiros e simbólicos para difundir um saber próprio, derivado de sua experiência no mundo corporativo, e aplicá-lo na educação por meio de programas, metodologias, tecnologias de monitoramento e modelos de intervenção. Esse conjunto de ações, promovido como eficiente, inovador e economicamente vantajoso, adquire forte valor social perante a opinião pública, especialmente devido ao apoio da mídia, que amplifica e legitima tais iniciativas como soluções exemplares. Assim, os empresários passam a ser vistos como “heroicos” cujo processo auxilia na manutenção da dominação política e simbólica mantendo o status quo social que compõem o governo da educação por vias diversas, articulando interesses, ampliando alianças e ocupando espaços que antes eram exclusivos do Estado (Luz, 2009).

7

Nesse movimento, o Estado reforça a agenda da Responsabilidade Social Empresarial ao normatizar e incentivar a atuação do chamado “Terceiro Setor”, reconfigurando uma relação histórica entre poder público e setor privado na gestão das políticas sociais. O que se observa, portanto, é a consolidação de um modelo em que o empresariado não apenas influencia, mas participa ativamente da direção política da educação, transformando suas concepções e interesses de mercado em parâmetros legítimos de ação pública (Luz, 2009).

Assim, a disputa pelo sentido de qualidade torna-se central na crítica educacional contemporânea: de um lado, uma concepção construída nas lutas populares, que afirma a escola como direito e espaço de humanização; de outro, um projeto empresarial que captura a educação para servir ao mercado e às elites políticas, colonizando o imaginário social com promessas de eficiência e meritocracia. Esse embate, longe de ser semântico, revela que a educação é um

terreno de conflito entre emancipação e dominação, conflito que, no próximo capítulo, se explicita na análise das organizações empresariais que têm apropriado a agenda educacional para si, redefinindo a noção de qualidade conforme os interesses do capital.

2.2 OS SENTIDOS DE QUALIDADE NO PROCESSO DE EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Na perspectiva por um estado de criticidade sobre a realidade educacional e das distintas formas de enxergar o processo educacional, esbarramos aqui frente à dualidade intrínseca do termo “qualidade”. Uma precaução importante e inevitável a ser elaborada é o entendimento sobre “o que é educação de qualidade?”.

Diante disso, compreendemos que o emprego do termo “qualidade” constitui um recurso linguístico eventualmente utilizado para atribuir valor a algo, conferindo-lhe diferenciação a partir de determinadas características consideradas superiores ou exemplares. Assim, a escola pode apresentar atributos objetivamente identificáveis, como possuir várias salas de aula, biblioteca, equipe de coordenação pedagógica, direção com formação específica e professores com ensino superior. A classificação dessa instituição como uma escola de qualidade pode se basear no fato de seu corpo docente possuir formação universitária, contudo, esse mesmo elemento pode levar a questionamentos ou até avaliações negativas caso esses professores sejam considerados insuficientemente preparados, em razão de terem cursado universidades vistas como de “baixa qualidade”. Embora a escola permaneça a mesma do ponto de vista factual, a percepção pode variar significativamente (Silva, 2008).

No contexto atual, o conceito de “qualidade” costuma designar diversas características num sentido positivo. Ao afirmar que um produto ou uma escola possui qualidade, atribui-se a eles uma situação considerada desejável. Em contrapartida, algo é julgado como de baixa qualidade quando se afasta do que se espera ou é valorizado. Essa breve reflexão auxilia a delinear o modo como o termo é utilizado, mas não esclarece plenamente seu referente, uma vez que a definição e o significado de qualidade não são fixos: eles variam conforme o objeto avaliado e o contexto histórico em que essa avaliação é realizada (Silva, 2008).

Dado isso, o emprego da expressão “qualidade da educação” ou termos análogos a esse, pode, em certos contextos, não ir além de um uso vazio, incapaz de remeter a um significado claramente definido. Em outros casos, contudo, reforça a ideia de que a observação de um objeto não pode ser dissociada da interpretação que se faz dele. Basta considerar o quanto a avaliação

da qualidade de uma mesma escola pública pode variar entre uma família de classe média, que passa a utilizá-la por não conseguir mais arcar com os custos de uma escola privada, e outra família em situação de maior vulnerabilidade social, cujos pais sequer concluíram o ensino fundamental (Silva, 2008).

Assim, afirmar que “esta é uma escola de qualidade” não implica a identificação objetiva ou a comprovação de suas características concretas, mas sim a interpretação dessas características a partir de determinadas condições históricas, territoriais, culturais e sociais, relacionadas à classe ou ao grupo ao qual pertencem os sujeitos que avaliam. Como o conceito de qualidade é construído socialmente, torna-se central compreender a forma como se estabelece a relação entre quem avalia e aquilo que é avaliado. Não se trata, portanto, de uma propriedade intrínseca da realidade, passível de ser simplesmente identificada, mas de um julgamento de valor fundamentado na concepção de qualidade que se adota (Silva, 2008).

Desse modo, supor que a “qualidade da educação” seja um conceito independente e autossuficiente que possa ser desvinculado dos interesses e características da sociedade significa esvaziá-la de seu papel fundamental na formação de um povo e na construção da cidadania (Machado 2016). Tal concepção abstrata e universalizante ignora que todo projeto educativo está inserido em relações de poder e em disputas simbólicas e culturais. Essa problemática pode ser evidenciada a partir do exemplo da recusa de povos indígenas na Carta do Cacique Seattle de 1854 à educação formal imposta pelo Estado estadunidense (Machado 2016).

Segundo Machado (2016), a escolarização indígena nos Estados Unidos, sobretudo entre o final do século XIX e início do XX, foi estruturada como um instrumento de assimilação cultural, cujo objetivo central era suprimir as identidades indígenas e integrá-las à sociedade dominante. Essa lógica pode ser sintetizada na máxima atribuída a Richard Pratt, fundador da Carlisle Indian Industrial School: Kill the Indian, save the man. Tal afirmação explicita que a noção de “qualidade da educação” adotada naquele contexto estava diretamente vinculada à negação das línguas, saberes e modos de vida indígenas, concebidos como obstáculos ao progresso e à civilização.

A resistência indígena a esse modelo educacional manifesta-se, conforme destaca Machado (2016), por meio de cartas e posicionamentos políticos nos quais pais e lideranças indígenas recusavam a escolarização compulsória de seus filhos. Em uma dessas cartas, citada pelo autor, os indígenas afirmam que a escola afastava as crianças de suas comunidades e as

ensina a desprezar seus próprios costumes e a esquecer quem são. Assim trazemos um excerto da Carta, leiamos:

Nós sabemos que o homem branco não entende nosso jeito. Um pedaço de terra para ele é como se fosse qualquer terra, porque como um estranho ele vem durante a noite e leva da terra aquilo de que precisa. A terra não é seu irmão, mas seu inimigo, e, quando ele a conquista, ele segue em frente (Seattle, 1854, apud Machado, 2016, p.85).

Essa recusa evidencia que o conflito não se dava em relação ao acesso ao conhecimento, mas à imposição de um projeto educativo alheio às referências culturais e aos interesses daqueles povos. Dessa forma, o caso da educação indígena nos Estados Unidos reforça que a “qualidade da educação” não pode ser concebida como um parâmetro neutro ou universal. Quando dissociada das experiências históricas e culturais de um povo, a educação perde sua legitimidade social e sua função formadora, convertendo-se em um mecanismo de dominação (Machado 2016). Assim, a resistência indígena evidencia que a construção da cidadania e a formação de sujeitos dependem diretamente de um projeto educacional comprometido com o reconhecimento da diversidade cultural e com os interesses coletivos da sociedade na qual se insere (Machado 2016).

Dado tais afirmativas, cabe ressaltar que em cada concepção ou compreensão da “qualidade da educação” se priorizam determinados valores em detrimento de outros. Assim, um professor pode ser mais eficiente e agradável, um aluno agir com mais rapidez e ter mais habilidades escolares esperadas, algumas escolas podem ser mais desejáveis, as escolas privadas são comumente atribuídas e vistas como mais eficientes em detrimento das escolas públicas (Silva, 2008).

A compreensão valorativa tem se atrelado a critérios comparativos. A primeira instância diz respeito de como são percebidas, algo bastante comum em discursos que buscam atestar que uma escola tem mais qualidade que a outra, em outro momento, pode ser vinculada a exclusão de critérios valorativos considerados indesejáveis ou inesperados, como determinar que uma escola tem mais “qualidade” pelo número de aprovados em vestibulares, melhor nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Silva, 2008).

Esses critérios valorativos estão, principalmente, vinculadas a métricas quantitativas que muitas vezes são forjados e utilizados como veículo de manobra para criar a ilusão de “qualidade”, um exemplo a ser citado é a Educação Paranaense, símbolo de qualidade e tida como a “melhor educação do Brasil” tema este controverso, pois o governo estadual celebra o 1º

lugar no IDEB, citando melhorias no desempenho, mas o sindicato dos professores (APP-Sindicato) e críticos apontam uma "farsa" baseada em manobras, como militarização, cortes no ensino noturno (EJA) e foco em aprovações forçadas via programas como “Prova Paraná”, que elevam índices mas podem prejudicar a qualidade e desvalorizar professores, criando um modelo neoliberal que ataca a escola pública e autonomia dos professores em nome dos índices, produção e resultados.

Apesar das críticas, não se questiona que a prática escolar seja capaz de gerar resultados, pois seria improvável que um processo de escolarização não produzisse efeitos perceptíveis, como a aprendizagem da leitura, da escrita e de noções matemáticas elementares. Entretanto, há outros resultados atribuídos à escola que não se mostram imediatamente objetivos nem facilmente mensuráveis por meio de avaliações padronizadas. Entre eles, destacam-se expectativas como a formação de cidadãos, de indivíduos considerados “educados” ou mesmo de pessoas “felizes”, categorias cujo significado é complexo e aberto a diferentes interpretações (Silva, 2008).

Diante disso, a avaliação da qualidade da educação com base exclusivamente nos resultados obtidos ou em indicadores de desempenho eficiente torna-se insuficiente. Tal avaliação exige não apenas a mensuração dos efeitos produzidos, mas também a análise crítica dos meios pelos quais esses resultados são alcançados, bem como da racionalidade que orienta o processo educativo. Além disso, ainda que possam surgir resultados inesperados ou indesejados, o debate sobre qualidade educacional não pode prescindir da reflexão sobre os caminhos adotados para sua concretização (Silva, 2008).

Nesse sentido, embora os diversos exames educacionais apresentem características próprias e aspectos distintos, eles compartilham um objetivo comum: a difusão da ideia de que a qualidade do ensino ou da educação pode ser compreendida como um produto direto da escolarização. Apesar das múltiplas formas de interpretá-los e analisá-los, esses resultados tendem a ser reduzidos a critérios de utilidade, fortemente associados à satisfação de demandas econômicas. Dessa forma, o interesse e a utilidade social da educação acabam frequentemente limitados a esse viés instrumental (Silva, 2008).

Após as aproximações e debates sobre a “qualidade da educação”, torna-se fundamental compreender a educação não apenas como um processo voltado à produção de resultados mensuráveis e dados estatísticos, mas como um direito social cuja materialização se dá em uma instituição historicamente construída e socialmente situada: a escola.

Tal compreensão permite deslocar o olhar da educação enquanto produto para a escola enquanto espaço social, político e cultural, cujos sentidos não se esgotam na transmissão de conteúdos ou no alcance de metas avaliativas.

Nesse sentido, a análise da formação histórica da escola e de suas funções sociais revela que a “qualidade da educação” não pode ser apreendida sem considerar a pluralidade de significações que atravessam o cotidiano escolar. Desconsiderar essas dimensões implica reduzir a educação a um conjunto de procedimentos técnicos, impedindo a compreensão de como se modulam seus sentidos mesmo no plano educacional (Algebaile, 2009). Assim, a noção de qualidade, quando dissociada do direito à educação, tende a obscurecer as condições concretas de acesso, permanência e vivência escolar, fundamentais para a efetivação desse direito.

Esse cenário se articula às chamadas reformas educacionais que, ao longo do tempo, passaram a viabilizar a ampliação do número de escolas, frequentemente transformadas em polos de disputa política e em bandeiras eleitorais. Nessa lógica, a eficiência do ensino passou a ser associada à modernização da administração pública, da escola e da atuação docente, reforçando uma concepção gerencial da educação. Embora tais reformas tenham contribuído para a expansão do acesso, elas também consolidaram uma compreensão de eficiência fortemente orientada por critérios administrativos e produtivistas, deslocando o foco das finalidades formativas da educação para a racionalização de processos e resultados (Algebaile, 2009).

12

Dessa forma, implica reconhecer que a discussão sobre qualidade educacional não pode ser reduzida a índices, exames ou resultados imediatos. Ao contrário, ela deve estar ancorada no reconhecimento da educação como direito social e da escola como instituição complexa, atravessada por múltiplas dimensões que extrapolam sua especialização técnica. Somente a partir dessa perspectiva é possível problematizar os limites das reformas orientadas pela eficiência e reafirmar a centralidade da escola pública como espaço de formação humana, de convivência social e de construção da cidadania.

MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e documental, cujo objetivo é analisar documentos públicos, manifestos e discursos institucionais para compreender como movimentos sociais e organizações empresariais constroem diferentes sentidos para a “qualidade da educação”.

RESULTADOS

A análise dos documentos, manifestos e produções bibliográficas permitiram identificar duas concepções predominantes e simultaneamente distintas de qualidade da educação. Nos dados e instrumentos produzidos pelos movimentos sociais, a qualidade refere-se e apresenta-se associada ao direito à educação, à gestão democrática, à valorização docente, ao financiamento público e à formação integral dos estudantes. Contrário a isso, os documentos produzidos por organizações empresariais apresentaram maior recorrência de referências à eficiência administrativa, ao desempenho em avaliações externas, ao cumprimento de metas e ao monitoramento de indicadores educacionais.

Desse modo, foram articulados e identificados diferentes elementos utilizados para caracterizar uma educação de qualidade. Enquanto os documentos vinculados aos movimentos sociais enfatizam aspectos relacionados à inclusão, à justiça social, à diversidade e às condições de oferta do ensino, os materiais das organizações empresariais concentram-se em processos de gestão, responsabilização institucional e avaliação por resultados.

Além disso, a análise da literatura evidenciou que os critérios utilizados para definir qualidade da educação variam conforme os referenciais adotados. Nos documentos examinados foram identificados critérios relacionados às condições estruturais da escola, à formação docente, ao acesso e à permanência dos estudantes, bem como critérios fundamentados em indicadores de desempenho, avaliações padronizadas e metas administrativas, nesse processo, também foram observados a participação de diferentes agentes na construção dos sentidos atribuídos à qualidade da educação, entre eles destacam-se movimentos sociais, organizações empresariais, fundações privadas e pesquisadores da área educacional, cujas contribuições fundamentam diferentes perspectivas sobre o conceito de qualidade. Conforme sintetizado no quadro 1, a seguir:

13

Quadro 1 - Síntese das concepções de qualidade da educação identificadas nos documentos analisados

Categoria de análise	Movimentos sociais	Organizações empresariais
Concepção de qualidade	Direito à educação e justiça social.	Eficiência, desempenho e gestão por resultados.
Finalidade da educação	Formação humana integral e emancipação.	Desenvolvimento de competências e melhoria dos indicadores.
Papel da escola	Espaço de cidadania, inclusão e transformação social.	Organização orientada para resultados e desempenho.

Gestão escolar	Democrática e participativa.	Gerencial e baseada em metas,
Trabalho docente	Valorização profissional e autonomia pedagógica.	Responsabilização por desempenho e alcance de metas.
Crítérios de qualidade	Financiamento, inclusão, permanência, diversidade, condições de ensino e participação.	Avaliações externas, indicadores educacionais, metas, produtividade e eficiência administrativa.

Fonte: Elaborado pelos autores.

DISCUSSÃO

Os resultados obtidos demonstram que o conceito de qualidade da educação apresenta-se como uma categoria em permanente disputa, assumindo diferentes significados, cujos significados são produzidos a partir de diferentes projetos políticos, sociais e econômicos. A análise documental permitiu identificar que movimentos sociais e organizações empresariais atribuem sentidos distintos à qualidade da educação, revelando que as concepções de educação são atravessadas por interesses, valores e finalidades que extrapolam os limites do espaço escolar.

Nesse contexto, a educação tem acolhido demandas que ultrapassam os muros institucionais da alfabetização, é direcionada a atender às reivindicações de uma sociedade eurocentrada numa disputa de interesses entre emancipação e manutenção de produção de capital, seguindo determinados planos de interesses, assim, a escola torna-se palco de lutas ideológicas entre os interesses sociais, políticos e econômicos; infelizmente essa luta está intrinsecamente atrelada à manutenção das relações sociais e de produção capital vigente. É nesse cenário que os resultados desta pesquisa devem ser compreendidos.

Os achados corroboram as reflexões de Silva (2008), ao indicar que a qualidade da educação não pode ser reduzida a uma característica objetiva ou permanente das instituições escolares. Conforme observado na análise documental, os critérios empregados para definir qualidade variam de acordo com valores, interesses e contextos históricos, reforçando que qualquer processo avaliativo está fundamentado em julgamentos sociais e políticos.

A distinção encontrada entre os documentos produzidos por movimentos sociais e aqueles elaborados por organizações empresariais também converge com as análises de Luz (2009), que enquanto os primeiros priorizam elementos relacionados ao direito à educação, à participação democrática e às condições concretas de escolarização, os segundos apresentam

maior centralidade na eficiência administrativa, na gestão por resultados e na utilização de indicadores de desempenho como mecanismos de avaliação das políticas educacionais.

Os resultados dialogam igualmente com Machado (2016), que demonstra que diferentes grupos sociais atribuem sentidos distintos à educação conforme suas experiências históricas e culturais, portanto, a inexistência de um conceito universal de qualidade, identificada na presente pesquisa, reforça que os projetos educacionais são influenciados pelas relações sociais, pelas disputas simbólicas e pelos interesses presentes em cada contexto.

Da mesma forma, os resultados aproximam-se das contribuições de Gohn (2005), ao evidenciar a participação dos movimentos sociais na construção de demandas relacionadas ao direito à educação e às políticas públicas educacionais. A documentação analisada demonstra que esses movimentos atuam na ampliação do debate sobre qualidade para além de indicadores quantitativos, incorporando aspectos relacionados à cidadania, à justiça social e à garantia de direitos.

De qual qualidade estamos falando? Daquela defendida pelos movimentos sociais, que compreende a formação como prática de emancipação, crítica e afirmação de direitos? Ou da qualidade propagada pelo empresariado educacional, pelos bancos e pelas fundações alinhadas ao capital, como as instituições que difundem o ideário gerencialista, que transformam a escola em laboratório de produtividade, eficiência e rentabilidade? Essa racionalidade empresarial opera segundo uma lógica que Arroyo denuncia: a de capturar a educação como espaço de controle dos corpos e das subjetividades, ajustando a escola a um projeto de sociedade desigual, mas travestido de modernização e progresso.

Mais que isso, essa lógica sustenta-se em métricas, dados e sistemas de avaliação que “achatam” o sistema educacional, a liberdade de ensino e dos professores que, muitas vezes, se veem como meras ferramentas do Estado, colocando as instituições educacionais como dispositivos de manutenção ideológica da classe dominante: aparentam objetividade, mas forjam ou manipulam indicadores para justificar políticas de privatização, responsabilizando docente e justificando a padronização curricular. As narrativas de “excelência”, “resultados” e “prosperidade” tão presentes nos discursos das organizações empresariais, mascaram profundas contradições. Vendem a imagem de que o setor privado é sinônimo de qualidade, mesmo quando as evidências revelam que tais instituições operam mediante filtros sociais, exclusões estruturais e estratégias de autopromoção.

Entre as principais implicações deste estudo destaca-se a necessidade de compreender que diferentes concepções de qualidade influenciam diretamente a formulação, a implementação e a avaliação das políticas educacionais brasileiras. A coexistência dessas perspectivas evidencia que os critérios utilizados para definir qualidade produzem consequências distintas para a organização da escola pública e para a efetivação do direito à educação.

Como limitação da pesquisa, destaca-se que a análise foi desenvolvida exclusivamente a partir de documentos públicos, manifestos e literatura especializada, não contemplando entrevistas, observações ou outros procedimentos empíricos capazes de ampliar a compreensão das concepções de qualidade presentes entre os diferentes atores envolvidos nas políticas educacionais.

Dessa forma, pesquisas futuras poderão incorporar abordagens empíricas envolvendo gestores, professores, estudantes, representantes de movimentos sociais e organizações empresariais, bem como ampliar a análise para documentos produzidos em diferentes contextos estaduais e municipais, contribuindo para aprofundar a compreensão das disputas em torno do conceito de qualidade da educação no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

16

Durante o percurso construtivo deste artigo, buscou-se identificar as noções de "qualidade" no que tange ao processo de ensino; dado isso, evidenciou-se que tal conceito está longe de ser neutro, técnico ou consensual. Contraditório a isso, demonstra-se uma categoria profundamente política, atravessada por disputas ideológicas, projetos de sociedade e interesses antagônicos que se confrontam de forma direta no campo educacional brasileiro. A pergunta que intitula este trabalho, qualidade para quem? revelou-se central para compreender como diferentes agentes sociais constroem sentidos distintos sobre a educação e disputam hegemonia na definição do que é uma "boa escola".

A análise dos discursos produzidos e disseminados pelos movimentos sociais e pelas organizações empresariais permitiu identificar duas concepções predominantes e polarizadas de qualidade. De um lado, os movimentos sociais, ancorados em lutas históricas por direitos, ou seja, defendem uma qualidade vinculada à justiça social, à gestão democrática, às condições concretas de trabalho docente, ao financiamento público adequado, reparação histórica e à formação integral dos sujeitos. Essa perspectiva compreende a educação como direito social

inalienável e a escola pública como espaço de humanização, reconhecimento das diferenças e construção da cidadania.

Por outro lado, as organizações empresariais e seus institutos e fundações difundem uma concepção de qualidade orientada pela lógica gerencial, pelo produtivismo e pela mensuração de resultados. Não obstante, essa racionalidade, a educação é frequentemente reduzida a indicadores, rankings e metas, desconsiderando as dimensões sociais, culturais e históricas que atravessam o cotidiano escolar e os sujeitos que nela estão inseridos. A centralidade conferida às avaliações padronizadas e à eficiência administrativa tende a “achatar” a complexidade do processo educativo, fragilizando a autonomia docente e deslocando a responsabilidade estrutural do Estado para indivíduos e escolas.

Ao incorporar a perspectiva interseccional, colocamos em evidência que os efeitos dessas políticas e concepções de qualidade não incidem de forma homogênea sobre todos os sujeitos e, exige uma atenção maior frente a toda a complexidade da realidade brasileira. Dado o recorte geográfico, a educação no Brasil tem se encaminhado para um processo assistencialista, frente a um país extremamente desigual, fortemente marcado pelo processo de colonização, escravidão. Marcadores sociais como classe, raça, gênero, território e deficiência produzem experiências educacionais profundamente desiguais, o que torna ainda mais problemática a adoção de parâmetros universais e abstratos de qualidade. Nesse sentido, a atuação dos movimentos sociais mostra-se fundamental para tensionar o Estado, denunciar desigualdades estruturais e inscrever na agenda pública demandas historicamente silenciadas.

17

Dessa forma, sustenta-se que a disputa em torno da qualidade da educação é, em última instância, uma disputa sobre o próprio sentido da educação pública e sobre o projeto de sociedade que se pretende construir. Reduzir e limitar a qualidade a resultados estatísticos, quantitativos e à lógica do mercado implica esvaziar o caráter emancipatório da educação e reforçar mecanismos de dominação simbólica e material. Em contrapartida, reafirmar a educação como direito social exige reconhecer a escola como instituição social complexa, atravessada por múltiplas significações e comprometida com a formação humana em sua totalidade.

Conclui-se, portanto, que pensar a qualidade da educação no Brasil requer deslocar o debate dos números para as condições concretas e reais de vida, trabalho e aprendizagem, recolocando no centro da discussão os sujeitos que fazem e vivem a escola pública. Mais do que responder a padrões impostos pelo mercado e a visão neoliberal, a qualidade da educação deve

ser construída coletivamente, a partir das lutas sociais, da diversidade de experiências e do compromisso com a democracia, a igualdade e, principalmente, a justiça social.

REFERÊNCIAS

ALGEBAIL, Eveline Bertino. **Escola Pública e Pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2009.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

FOLLONE, Renata Aparecida; RODRIGUES, Rubia Spirandelli. Direito e Educação: a “colaboração” para a transformação das dimensões humanas e sociais na busca da efetividade do exercício da cidadania. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 01-19, jan./jun. 2016.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. São Paulo: Cortez, 2005.

LEITE, Maria Jorge dos Santos; PEREIRA, Albert Fagner de Aguiar. **Movimentos sociais e educação no Brasil contemporâneo: um direito de cidadania**. In: SANTOS, Francisco Vitor; MOURA, Izabella Camila de Souza (Orgs.). Ensino de História: histórias, memórias, perspectivas e interfaces. v. 1, cap. 13, p. 186-197, 2021.

LUZ, Liliene Xavier. Ação empresarial e educação pública no Brasil. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 19, n. 32, p. 89-110, jan./jun. 2009.

MACHADO, João Paulo Ferreira Tinoco. **O processo identitário do sujeito indígena**: uma análise discursiva da Carta do Cacique Seattle. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/2841/1/Jo%C3%A3o%20Paulo%20F.%20Tinoco%20Machado.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2026.

SILVA, Vandrê Gomes da. **Por um sentido público da qualidade na educação**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29012009-164507/publico/Vandre_Gomes_da_Silva.pdf. Acesso em: 7 jan. 2026.