

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E O REDIMENSIONAMENTO DO PAPEL DO ESTADO NAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

ADRIANA VIEIRA BRITO

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

ENNA DÉBORA PASSOS BRAGA PIRES

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

HILHENO OLIVEIRA MIRANDA

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

VANEIDE FERREIRA VIANA

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Resumo: O artigo apresenta o conceito de qualidade na educação numa perspectiva polissêmica, discutindo sua relação com o Estado e sua concepção antes e após a ascensão das políticas neoliberais implementadas a partir dos anos de 1990. O texto, ao discutir o impacto do neoliberalismo nas políticas públicas do Brasil, especialmente no desvelo da qualidade da educação básica, pauta-se nos desafios instaurados pelas políticas neoliberais que defendem a redução do papel do Estado na oferta e regulação dos serviços públicos. A consequência desse projeto hegemônico apresenta uma visão da educação escolar, em especial, da escola pública como lugar privilegiado de concretização das estratégias globais com vistas ao desenvolvimento econômico. Além disso, a formulação de tais políticas, diretrizes e normas, visam em suas finalidades educativas alcançar a máxima no processo do capital. O presente trabalho possui uma orientação teórico-metodológica vinculada ao Materialismo Histórico Dialético, na qual lançamos mão do levantamento bibliográfico como procedimento de pesquisa. Como resultados, diante dos desafios instaurados pelo neoliberalismo, percebemos uma lacuna entre as conquistas estabelecidas e as necessidades relativas ao controle e diminuição dos gastos públicos. Isso acontece ao mesmo tempo em que aumenta a contradição entre as expectativas de melhoria da qualidade da educação - que não deve ser dissociada da valorização da educação como um direito fundamental de promoção da justiça social e da defesa de uma educação emancipatória - e a disponibilidade de dinheiro para alcançá-los.

Palavras-chave: Qualidade Educacional. Políticas Neoliberais. Estado.

Abstract: The article presents the concept of quality in education from a polysemic perspective, discussing its relationship with the State and its conception before and after the rise of neoliberal policies implemented since the 1990s. The text, when discussing the impact of Neoliberalism on public policies of Brazil, especially in the attention to the quality of basic education, is guided by the challenges introduced by neoliberal policies that defend the reduction of the role of the State in the provision and regulation of public services. The consequence of this hegemonic project presents a vision of school education, in particular, public schools as a privileged place for implementing global strategies aimed at economic development. Furthermore, the formulation of such policies, guidelines and standards aim, in their educational purposes, to achieve the maximum in the capital process. The present work has a theoretical-methodological orientation linked to Dialectic Historical Materialism, in which we use bibliographical research as a research procedure. As a result, faced with the

challenges introduced by Neoliberalism, we noticed a gap between the established achievements and the needs related to controlling and reducing public spending. This happens, at the same time as the contradiction increases between the expectations of improving the quality of education - which should not be dissociated from the appreciation of education as a fundamental right to promote social justice and the defense of an emancipatory education - and the availability of money to reach them.

Keywords: Educational Quality. Neoliberal Policies. State.

Introdução

Entendida como um bem público e amplamente presente na legislação brasileira, a educação de qualidade é um direito humano fundamental, o qual o Estado tem a obrigação de respeitar, promover e proteger, com vistas a assegurar a igualdade de oportunidades para toda a população. Por ser um alicerce indispensável para o pleno exercício da cidadania e para o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos, a Constituição Federal (Brasil, 1988) explicita em seu Artigo 206, Inciso VII que “o ensino será ministrado com a garantia de um padrão de qualidade”, assegurando o compromisso do Estado de garantir não só a educação, mas educação com qualidade.

Entretanto, embora tão bem explícitos os princípios que deveriam nortear a educação no Brasil, percebemos que este direito tem ficado preso apenas no campo da retórica, diante do grande desafio para a sua implementação no cenário permeado pelas políticas neoliberais. Dessa forma, o Presente texto procura empreender um debate sobre o compromisso do Estado e sua atuação na efetivação da qualidade da Educação, identificando o impacto das políticas neoliberais em contraface à implementação da Constituição de 1988. Para tanto, o presente trabalho possui uma orientação teórico-metodológica vinculada ao Materialismo Histórico Dialético, na qual lançamos mão do levantamento bibliográfico para realizar a discussão com as contribuições de importantes produções científicas sobre essa temática.

Para isso, embora tenhamos ciência da querela que circunda o debate sobre qualidade na educação, importa-nos, ante o exposto, primeiramente apreender os conceitos e concepções de qualidade amplamente discutidos na literatura. Logo depois, debruçar-nos-emos em alguns desafios instaurados pelo neoliberalismo e sobre alguns fatos que o rumo desta qualidade tão almejada e dual vem tomando diante das políticas neoliberais instauradas no Brasil na mesma época em que é promulgada a Constituição que mais imprime valor aos direitos educacionais. Assim, esperamos adiante, apreender a relação existente entre as políticas neoliberais e o papel do Estado na qualidade da educação.

A qualidade educacional e seus contornos conceituais

O tema qualidade da educação tem se tornado cada vez mais presente no centro de muitos debates de sistemas educacionais e pesquisas de educação no mundo inteiro. A análise sobre quais políticas educacionais têm o potencial de impactar positivamente a ampliação da qualidade da educação, bem como o dever do Estado na instauração de políticas, tem sido uma preocupação recorrente, principalmente entre os estudiosos da área.

Destarte, é importante ressaltar que a importância da qualidade da educação tem ocupado, nos últimos anos, centralidade também nas proposições manifestas pelos governos como um dos pilares da política educacional dos países da América Latina. Aliás, no Brasil, foi a partir da década de 80, coincidentemente com a abertura política no país, que as questões de qualidade passaram a estar mais incorporadas à agenda pública nacional e a surtir efeitos nas políticas (Campos, 2000). Isso aconteceu, inclusive, porque houve a intensificação dos movimentos de lutas pela educação de qualidade como contraface do discurso da redemocratização.

Segundo Milano (2012, p. 40):

O período de redemocratização do país, na década de 1980, uma vez cessada a vigência da ditadura militar, foi fértil em contribuições da sociedade civil e, em especial, do meio acadêmico, em movimentos sociais, debates, publicações, etc. visando à democratização do país. Em relação à educação, principalmente, surgiram movimentos reivindicando mudanças no sistema educacional visando à erradicação do analfabetismo, a universalização da educação, a luta pela escola pública de qualidade e direito de todos com o dever do Estado.

796

Entretanto, depois de décadas, desde o início do período de redemocratização do país e da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, ainda é perceptível o debate em torno da qualidade da educação constituída como direito fundamental, abrangendo a pauta dos grandes desafios do Estado e da sociedade.

De acordo com Cury (2014), a busca de um conceito de qualidade, cuja linguagem nos permita fazer uma leitura do real, é uma tarefa que nos acomete enquanto estudiosos e pesquisadores da educação com qualidade. Segundo o autor, “como um princípio conceitual, genérico e abstrato, a qualidade ajuda a esclarecer e organizar o real existente em novas bases” (Cury, p. 1061).

A princípio, não podemos perder de vista que qualidade é um conceito dinâmico, e, portanto, histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas sociais de um dado processo. Assim, não se pode olvidar que o conceito de qualidade na educação sempre será um tema complexo, que abarca uma multiplicidade de definições que estão intrinsecamente associadas a múltiplas determinações de condições indispensáveis ao desempenho educacional, o que determinará os fins da educação. Sobre isso, Gusmão (2013,

p. 301) ressalta que uma educação de boa qualidade seria aquela que cumpre com seus objetivos e, portanto, busca meios mais adequados para atingir seus fins e assim, de forma óbvia, “tornar a educação melhor, aproximando-a de suas finalidades primordiais”.

Desta forma, podemos considerar o conceito de qualidade numa perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar e avaliar as propriedades desejáveis de um processo educativo de qualidade social, (Dourado; Oliveira, 2009; Dourado; Oliveira; Santos, 2007; Gusmão, 2013; Cury, 2014). Assim, os fins do que se almeja com a qualidade da educação dependerão de onde parte essa conceituação, ou seja, de qual sociedade, de qual cultura, de qual contexto sócio/econômico e de qual a racionalidade prática operante no tempo e contexto de quem conceitua. Sobre isso, Dourado e Oliveira (2009, p. 203) expõem diversos conceitos de educação de qualidade, os quais abarcam um conjunto de direitos que garantem a plenitude da dignidade humana:

A discussão acerca da qualidade da educação remete à definição do que se entende por educação. Para alguns, ela se restringe às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo sistemático por meio do sistema escolar. Para outros, a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos. Tal concepção vislumbra as possibilidades e os limites interpostos a essa prática e sua relação de subordinação aos macroprocessos sociais e políticos delineados pelas formas de sociabilidade vigentes. Nessa direção, a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações.

Ainda considerando a polissemia do conceito de qualidade da educação, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO/ Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe - OREALC (2007, p. 29) nos trazem que:

O conceito de qualidade relacionado à educação trata-se de um conceito com grande diversidade de significados, com frequências não coincidentes entre os diferentes atores, porque implica um juízo de valor concernente ao tipo de educação que se queira para formar um ideal de pessoa e de sociedade. As qualidades que se exigem do ensino estão condicionadas por fatores ideológicos e políticos, pelos sentidos que se atribuem à educação num momento dado e em uma sociedade concreta, pelas diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, ou pelos valores predominantes em uma determinada cultura. Esses fatores são dinâmicos e mutantes, razão por que a definição de uma educação de qualidade também varia em diferentes períodos, de uma sociedade para outra e de alguns grupos ou indivíduos para outros.

Segundo Silva (2008), dizer que em certo município, estado e/ou país, ou até mesmo uma escola tem uma “educação de qualidade”, não significa ter constatado ou comprovado suas características reais, mas interpretá-las a partir de certas condições históricas, territoriais,

culturais, de classe ou grupo social, pois, como bem aponta Casimiro (2017), a questão da qualidade da educação é multifacetada.

Silva (2008, p. 17) ainda aponta que discutir sobre educação de qualidade “não se trata de uma propriedade a ser identificada e apreendida na realidade, mas de um ajuizamento de valor a partir da concepção que se tenha de qualidade”.

Assim, à noção de qualidade educacional, portanto, atribui-se um juízo de valor que coaduna com um objeto em construção social no qual se estabelece uma relação entre os sujeitos e aquilo que é qualificado, tal qual afirma Gusmão (2013, p. 301) ao explicitar que, “variando-se as finalidades da educação, modificam-se também as referências de qualidade, essas passam a se circunscrever aos meios empregados”. Desta forma, podemos conceber o conceito homogeneizado sobre qualidade, com o conceito homogeneizado sobre educação, o que para Cury (2000) se constitui uma problemática, uma vez que muitas vezes corresponde ao “lugar social” de quem conceitua.

O caráter equívoco nesta questão não é gerado apenas por um mal-entendido semântico. O caráter equívoco reside na conceituação e nasce na própria localização social dos que elaboram tal discurso. Pois **o lugar social** impõe uma forma de apreender o mundo, coerente com seu modo de relacionamento com real. Por isso a ligação das teorias pedagógicas com o lugar social ocupado pelos que discursam não é mero trabalho acadêmico, mas justamente a possibilidade de historicizar aquela ligação (Cury, 2000. p.14, grifo do autor).

A exemplo, a concepção de qualidade que se tinha até finais dos anos 80 era de que qualidade na educação era a ampliação do acesso à educação, ou seja, da disponibilidade de vagas para as diversas faixas etárias. O processo educativo e as condições básicas para oferta de um ensino de qualidade ficavam aquém da expansão do ensino. Tínhamos, portanto, quantidade sobressaindo à qualidade, como um processo satisfatório do poder público nas demandas da educação.

De acordo com Fonseca (2009), a literatura aponta que a incorporação de quase todas as etapas obrigatórias de escolarização fez emergir uma nova configuração para o problema da qualidade na educação. Segundo o autor, a ampliação do ensino fundamental estimulou a procura por níveis subseqüentes de ensino e produziu novos desafios para o sistema, entre eles, a superação do aprendizado insuficiente e dos altos índices de reprovação e de abandono escolares. Somente após essa incorporação de quase todas as etapas obrigatórias de escolarização, por meio de diversos estudos realizados sobre educação, é que se constatou que, além dos problemas de acesso à educação, existiam diversos problemas afetando a permanência dos alunos nas escolas, causados, entre outros, pelos altos índices de repetência.

Assim, os altos índices de repetência, juntamente com as taxas de crianças de 7 a 14 anos fora do ensino de 1º grau (atual Ensino Fundamental de 06 a 14 anos) passaram a ser considerados indicadores de ineficiência do sistema (Campos, 2000, p. 6) e, conseqüentemente, indicador de baixa qualidade educacional. Desde então, final dos anos 80 e início dos anos 90, o desvelo com a qualidade na educação ganhou novos contornos e a ênfase na expansão da escola deslocou-se para a garantia da qualidade na educação que, segundo Oliveira (2007), passa a ser a superação da exclusão gerada pelo não aprendido ou pela insuficiência dele, conferindo centralidade na política educacional da Educação Básica.

Os desafios Instaurados pelo neoliberalismo e o Redimensionamento do Papel do Estado

Na década de 90, mesmo período em que a qualidade na educação ganhou novos contornos, a ênfase na expansão da escola deslocou-se para a garantia da qualidade na educação. No mundo, instalava-se uma crise do capitalismo como modo de produção, associado às altas taxas de inflação e baixas taxas de crescimento, vindo a influenciar sobremaneira as políticas públicas em diversos continentes, em especial as dos países em desenvolvimento. Essa era uma consequência das propostas neoliberais que, visando alcançar a máxima para o capital, redefiniu o papel do Estado, renunciando ao estado de bem-estar social e aderido a proposta do estado mínimo¹. Isso porque o neoliberalismo defende a indicação de que esta crise reside nos gastos do Estado com as questões sociais.

Dessa forma, também no Brasil, na década de 1990, instaura-se a chamada crise fiscal², fruto da elevação da taxa de juros e da recessão dos Estados Unidos da América, consubstanciando num corte de créditos destinados ao Brasil. Essa crise culminou na perda de crédito público e posteriormente, associado a outros fatores, na elevação da dívida externa.

Segundo Peroni (2003, p. 65), com relação ao crescimento da crise fiscal, “ela é explosiva quanto às suas próprias expectativas’, pela elevada dívida pública, combinada com altas taxas de inflação e de juros interna, déficit público crônico, e taxas declinantes de crescimento, além da existência de poupança pública negativa”.

Castells (2000), Carnoy (1999) e Vieira (2002 *apud* Vieira 2015) ressaltam que as mudanças na legislação brasileira coincidem com transformações amplas decorrentes do processo de reordenamento mundial mais conhecido como globalização. Esse processo de

¹ Refere-se à redução da participação do Estado nas políticas sociais como forma de racionalizar recursos.

² A crise fiscal caracteriza-se pela perda do crédito público, tendo como uma das causas, o declínio econômico e, como parte dele, a redução nas transferências de recurso e como consequência a redução no financiamento da educação (Peroni, 2003).

reordenamento, intensificados no Brasil na década de 1990, consubstanciaram na admissão de um modelo econômico que visava à mínima intervenção do Estado na economia. Neoliberalismo é um dos nomes como ficou conhecido esse modelo de reordenamento, que influenciou profundamente as políticas públicas no Brasil e conseqüentemente os serviços públicos, gerando políticas alicerçadas no viés do redimensionamento do papel do Estado também nas políticas sociais e do ajuste fiscal.

Segundo Adrião e Peroni (2007, p. 257), entre as estratégias de concretização das políticas de Estado mínimo propostas pelo Plano de Reforma do Estado no Brasil destaca-se a transferência de políticas sociais para o denominado setor público não-estatal por meio de “mecanismos que deleguem a responsabilidade pela oferta e/ou execução das políticas sociais, consideradas como finalidades não exclusivas do poder público, à sociedade por meio da privatização ou da constituição de uma esfera híbrida ‘pública não-estatal’”. Sobre a configuração do setor público não-estatal, as autoras dizem que esta se dá por meio da transformação de instâncias constitutivas da estrutura estatal em entidades juridicamente privadas.

Assim, a reforma do aparelho de Estado passou a ser orientada, portanto, pelos valores de eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações. Chirineá e Brandão (2015) afirmam que essa implantação de uma administração mais gerencial e menos burocrática, como resposta à crise fiscal e estrutural, objetivou reduzir os custos do Estado e tornar mais eficiente sua administração. Segundo os autores, entre os princípios da Nova Gestão Pública “estão o fortalecimento do Estado, a sua regulação e a necessidade de adequar ações em prol de uma administração eficiente e voltada para o controle de resultados” (Chirineá e Brandão 2015, p. 462).

Peroni (2003, p. 52) ressalta que essa crise da dívida externa, vivida no país nos últimos 30 anos do século XX, aprofundou a crise fiscal, afetando principalmente os estados e municípios, reverberando numa contradição financeira no processo da educação, “ao mesmo tempo em que a União propõe descentralizar a execução, principalmente das políticas sociais [...], ela centraliza recursos”. A autora situa a crise fiscal brasileira nos Estados e Municípios, por entender que é nesse contexto que está sendo encaminhada a descentralização da educação. Assim, a autora apresenta três principais motivos das causas, indicadores e instrumentos dessa crise:

O declínio econômico, causado pela diminuição da receita tributária municipal e pela redução das receitas transferidas ao município por outras esferas de governo, a variação demográfica/populacional e o grau de sofisticação financeira, isto é, “a extensão em que a cidade emprega procedimentos tais como a previsão de receitas,

medidas de desempenho, elaboração de relatórios financeiros e contábeis, e também análise do impacto do desenvolvimento econômico” (Ribeiro, 1993 *apud* Peroni, 2003, p. 56-57).

A qualidade da educação e seus desafios neoliberais

Diversas pesquisas caminham na afirmação de que as políticas educacionais na atualidade, em vários países, sofrem o impacto direto do neoliberalismo. Libâneo (2018) explica que o neoliberalismo está fundamentado nas teorias gerencialistas³ de qualidade, pautada nos princípios da eficiência, competitividade e produtividade que se aplicam a todos os setores produtivos, inclusive em serviços públicos como educação. O autor também se refere ao conceito de qualidade⁴ neoliberal, que, segundo ele, representa o distanciamento de uma visão de desenvolvimento humano e de justiça social na escola, como determinado por organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, para países em desenvolvimento, a exemplo do Brasil. Essa determinação se assenta na intencionalidade moral e econômica de promover a oferta da educação, visando ajustá-la às exigências de mundialização do capital, já que o aumento da pobreza teria um efeito prejudicial à globalização. Noutras palavras, na linguagem dos documentos do Banco Mundial, a educação é a solução para evitar problemas da expansão capitalista em decorrência da marginalidade e da pobreza.

A ascensão das políticas neoliberais na educação após os anos de 1990 gerou uma visão da educação escolar, em especial, na escola pública, como lugar privilegiado de concretização de estratégias globais de mudanças educacionais para países considerados periféricos (Libâneo, 2018). Como consequência, os organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a Unesco, passam a formular, de forma muito expressiva, políticas, diretrizes e normas em relação as políticas educacionais, a exemplo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien (1990). A Declaração estabelece quatro finalidades educativas escolares: educação para satisfação de necessidades básicas, atenção ao desenvolvimento humano, educação para o mercado de trabalho e educação para a sociabilidade e convivência (Libâneo, 2018; Libâneo, 2016). Sobre educação para satisfazer às necessidades de educação básica, Libâneo (2016, p. 45) diz que:

³ Como exemplo, trazemos o da administração pública gerencial no qual preza pela necessidade de se reduzirem os custos e aumentar a qualidade dos serviços.

⁴ Neste caso, o modelo das avaliações externa que mede Índice de Qualidade da Educação Básica- Ideb tendo seus resultados usados para gerenciamento das escolas e professores, transferindo-lhes a responsabilidade por esses resultados (Libâneo, 2018).

Após definir quais são essas necessidades (o necessário para a pessoa sobreviver, desenvolver plenamente suas possibilidades, viver e trabalhar com dignidade etc.), o documento explicita que aprender de fato significa “aprender conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores” e, por isso, “a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem para o que se requer sistemas de avaliação de desempenho”.

Libâneo (2018, p. 48) considera essa educação a finalidade educativa mais importante, pois se trata de um direito fundamental de todos.

Segundo o artigo IV da Declaração, aprendizagem se refere à aquisição de conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em razão disso, “a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem [...]”. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho (UNESCO, 1990). O que se recomenda é um currículo instrumental visando resultados de aprendizagem mensuráveis obtidos por meio de sistemas de avaliação.

Libâneo (2016) afirma que a satisfação de necessidades básicas de aprendizagem significa criar os insumos necessários para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, ou seja, conhecimentos e habilidades necessárias ao mercado de trabalho. Ao centrar a educação na satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, reconhece-se nela o papel de interferir na redução da pobreza por meio de conhecimentos úteis e avaliação de resultados, uma visão intencionalmente econômica, visando ao ajuste da oferta de educação às exigências de mundialização do capital.

A atenção ao desenvolvimento humano vincula-se a uma concepção individualista e competitiva que inclui a busca por superar a marginalidade e a pobreza, tendo em vista potencializar a capacidade produtiva (Libâneo, 2018). Essa finalidade está fundamentada na premissa do:

Desenvolvimento centrado no indivíduo como base para potencializar suas energias produtivas. Mais especificamente, o desenvolvimento humano é entendido como “um termo que se utiliza no sentido mais estreito e se refere ao desenvolvimento e conservação das capacidades das pessoas para contribuir para o desenvolvimento econômico e social” (Libâneo, 2016, p. 47).

Sobre educação para o mercado de trabalho, Libâneo (2018) infere que é uma finalidade que justifica de modo mais visível os esforços dos sistemas de ensino para garantirem a aprendizagem para todos. Sobre esse enfoque de educação, Libâneo (2016, p. 47) diz que:

Os papéis da escola e do ensino referentes aos conteúdos científicos e ao desenvolvimento da capacidade de pensar estão ausentes, a despeito do uso de termos edificantes como desenvolvimento humano, aprendizagem para todos, equidade, inclusão social. A escola se reduz a atender conteúdos “mínimos” de

aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho.

Em relação à educação para a sociabilidade e convivência, Libâneo (2018) diz que esta finalidade:

Realça o papel da escola como espaço de convivência visando “satisfazer as necessidades de sistemas educacionais afetados por situações de conflito e instabilidade e conduzir os programas educacionais de forma a promover compreensão mútua, paz e tolerância que ajudem a prevenir a violência e os conflitos”.

Acerca desse debate das finalidades da educação neoliberal na escola, o autor nos chama atenção de como essas políticas levam ao empobrecimento da escola e aos baixos índices de desempenho dos alunos e, nessa medida, atuam na exclusão social dos alunos na escola, antes mesmo da exclusão social promovida na sociedade.

Em uma análise sobre a educação básica no Brasil após a Constituição Federal de 1988, Cury (2002) relaciona tanto os fatores socioeconômicos quanto o papel do Estado, em três dos quatro condicionantes da qualidade da educação básica. Um dos primeiros condicionantes socioeconômicos citados relaciona-se às condições de distribuição de renda no Brasil.

Sabemos todos que a distribuição de renda e da riqueza no país determina o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Sabemos também que o aumento da permanência de estudantes na escola depende da realização do direito ao saber, sob um padrão de qualidade possível de ser incrementado. E sabemos também que não se deve exigir da escola o que não é dela, superando a concepção de uma educação salvífica e redentora. Problemas há na escola que não são dela, mas que estão nela e problemas há que são dela e obviamente podem também estar nela (Cury, 2002, p. 169).

O segundo fator socioeconômico refere-se à desigualdade, que consideramos consequência do fator anterior.

Atende pelo nome de pobreza ou de miséria e significa a exclusão histórica e atual de um número significativo de estudantes provindos de famílias de baixa renda. Essa desigualdade, hoje medida por vários instrumentos de análise (do tipo IDH), faz com que haja problemas na escola e que não são da escola e por isso mesmo não é desprezível o impacto desta situação de fato sobre o conjunto do sistema educacional (Cury, 2002, p. 179).

Identificamos aqui que esses fatores socioeconômicos, que remontam aos primórdios da história da educação no Brasil, foram bruscamente intensificados com a inserção do projeto neoliberal. Eles estão intimamente relacionados à ação responsável do Estado para com as políticas sociais, pois, como afirma Fiori (1995 *apud* Peroni, 2003, p. 36), o Estado tem papel decisivo na ação estatal para:

Promover o crescimento, administrar o ciclo econômico, disciplinar a distribuição social da riqueza e comandar a inserção mundial dos interesses nacionais, o que outorga a este Estado uma posição decisiva na reprodução econômica social e política dessas sociedades.

Desta forma, o terceiro fator citado por Cury (2002) correlaciona-se com essa ação responsável do Estado e suas obrigações correspondentes, as quais o autor bem identifica como a mola insubstituível que põe em marcha o direito à educação básica.

Considerações Finais

Assim, pautando-se nos desafios instaurados pelas políticas neoliberais ante expostas, percebemos uma lacuna entre as conquistas estabelecidas e as necessidades relativas ao controle e diminuição dos gastos públicos. Isso acontece ao mesmo tempo em que aumenta a contradição entre as expectativas de melhoria da qualidade da educação e a disponibilidade de dinheiro para alcançá-los.

Tais expectativas embarreiram no cenário instaurado pelas políticas neoliberais e pela disseminação do seu ideário astucioso do processo do capital em busca do livre comércio, no qual se coloca centralidade no projeto hegemônico das elites econômicas. Dessa forma, consequências sociais são estabelecidas, gerando desmontes das economias nacionais dos Estados dependentes, além do agravamento da concentração de renda, do crescimento da riqueza já acumulada nas mãos de poucos e do aumento considerável da miséria no mundo.

Assim, diante deste cenário, é de fundamental importância a continuação da promoção dos debates sobre o impacto das políticas neoliberais na educação, pois a garantia de uma educação de qualidade requer um olhar analítico às transformações impostas por esse modelo econômico e político. Ademais, faz-se importante ressaltar que a busca pela qualidade da educação não deve estar dissociada da valorização da educação como um direito fundamental de promoção da justiça social e da defesa de uma educação emancipatória.

Referências

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 253-267, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 8 fevereiro de 2022.

CAMPOS, Maria Malta. A qualidade da Educação em Debate. **Estudos Em Avaliação**, São Paulo, n.22, p. 5-36, 2000. Disponível em:

<<https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/2215>>. Acesso em 22 de maio de 2022.

CASIMIRO, Aline Marques. **Estruturas de governança das escolas municipais de Castanhal, Pará**. Orientadora: Lígia T. L. Simonian. 2017. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão Pública) - Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém/Pará, 2017.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, p. 461-484, 2015.

CRUZ, Soraya Regina de Hungria. **Maturidade de Processos e Ações Escolares**: referencial de qualidade educacional. Orientador: Alexandre Moraes Ramos. 2017. Dissertação (Mestrado em Métodos e Gestão em Avaliação) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n.80, p. 168-200, set.2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Qualidade em Educação como Direito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out/dez. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. 7 ed. São Paulo: Cortez editora, 2000.

805

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

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação conceitos e definições. **Textos para discussão**, n. 24, p. 69-69, Brasília: MEC, 2007.

FONSECA, Marília. Políticas Públicas para a Qualidade da Educação Brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

GUSMÃO, Joana Buarque de. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: aval. pol.públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, abr./jun. 2013.

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 25 de janeiro de 2022.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 38-62, 2016.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: Políticas, Estrutura e Organização. 10 ed. Brasil: Editora Cortez. 2018.

MILANO, Lígia Godoy. **Políticas Educacionais, Avaliação e Desempenho Escolar**: a rede municipal de educação de Goiânia. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia- GO, 2012.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 661-690, 2007.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã editora, 2003.

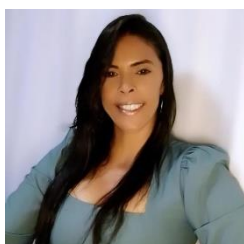
SILVA, Vandré Gomes. **Por um Sentido Público da Qualidade da Educação**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNESCO, Orealc. **Educação de qualidade para todos**: um assunto de direitos humanos. 2. ed. Brasília, DF: Unesco; Orealc, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2022.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015.

Autor 1



Adriana Vieira Brito

Mestre em educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do Grupo de Pesquisa, Ludicidade, Didática, Política e Práxis Educacional (LUDIPPE).

Email: drycabrito05@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7574705262727656>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3697-1142>

Autor 2



Ennia Débora Passos Braga Pires

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEd da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Líder do Grupo de Pesquisa em Ludicidade, Didática, Política e Práxis Educacional (LUDIPPE).

Email: enniadebora@uesb.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3730763511772600>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3924-4996>

Autor 3



Hilheno Oliveiral Miranda

Doutorando em Educação pelo PPGED/UESB. Mestre em Educação pelo PPGED/UESB. Membro do Grupo de Pesquisa em Ludicidade, Didática, Política e Práxis Educacional – (LUDIPPE).

Email: hilheno@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5574292942393455>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1871-1065>

Autor 4



Vaneide Ferreira Viana

Mestra em educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Ludicidade, Didática, Política e Práxis Educacional - LUDIPPE.

Email: vaneidefviana@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1441653698504376>

Orcid: 0009-0008-6290-2065