

OS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL PENSADOS A PARTIR DA QUALIDADE SOCIAL

5

THE OBJECTIVES OF BASIC EDUCATION IN BRAZIL CONSIDERED FROM SOCIAL QUALITY

Cleverson Braz Pereira¹

cleverson.pereira@aluno.ueg.br

Guilherme Talarico de Oliveira²

guilherme.oliveira@ueg.br

Resumo

No que diz respeito aos objetivos da educação básica segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), está a formação para a cidadania, para o trabalho, além da progressão para estudos superiores. Diante das dificuldades do ensino público em garantir estes objetivos, este trabalho propõe-se a discutir qual a função da educação básica a partir dos seus objetivos expressos na LDB. Seu objetivo principal é evidenciar a importância de uma educação com qualidade social, nas dimensões internas e externas à escola. Assim, discutindo o que vem a ser cidadania do ponto de vista histórico, bem como o panorama da cidadania no Brasil atual. Além de, problematizar os objetivos de progressão para estudos posteriores através das aprovações escolares, terminando com a definição do que se espera de uma educação de qualidade social. Espera-se com essa elaboração, ensejar o debate sobre a importância de uma educação básica que não apenas dê subsídio aos estudantes para que avancem de série e nível escolar, mas uma educação que tenha função na vida política e social.

Palavras-chave: Educação básica; Cidadania; Estudos posteriores.

Abstract

With regard to the objectives of basic education according to the Education Guidelines and Bases Law (1996), there is training for citizenship, for work, in addition to progression to higher studies. Given the difficulties of public education in guaranteeing these objectives, this work proposes to discuss the function of basic education based on its objectives expressed in the LDB. Its main objective is to highlight the importance of education with social quality, both internally and externally to the school. Thus, discussing what constitutes citizenship from a historical point of view, as well as the panorama of citizenship in Brazil today. In addition, problematizing the objectives of progression to further studies through school approvals, ending with the definition of what is expected from an education of social quality. This elaboration is expected to encourage debate on the importance of a basic education that not only provides support to students to advance in grade and school level, but an education that has a role in political and social life.

Keywords: Basic education; Citizenship; Further studies.

Introdução

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, a educação escolar é formada pela educação básica, que se desdobra em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O ensino superior, parte da educação escolar, não compõe a educação básica. A

¹ Graduado em História pela Universidade Estadual de Goiás. Especialização em andamento em Formação de Professores para a Educação Básica pelo Instituto Federal Goiano.

² Graduado, mestre e doutor em História pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professor da Universidade Estadual de Goiás.



LDB definiu as questões básicas a serem observadas na educação brasileira. Fruto do momento democrático ao qual o país voltou, após a Carta de 1988, trouxe consigo algumas das aspirações democráticas deste tempo.

Porém, o que interessa aqui é a sua definição de “educação básica”. Em seu segundo capítulo, primeira seção, artigo 22, o documento afirma o seguinte: “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (SENADO FEDERAL, 2021, p. 18). Visando entender qual objetivo da educação básica tendo por base a LDB, o objetivo geral é evidenciar a importância de uma educação com qualidade social. Sobretudo, por meio de elementos internos e externos à escola. Assim, para se chegar a tal concepção, há inicialmente a discussão do que vem a ser cidadania do ponto de vista histórico através das ideias de Mondaini (2010), Moraes (2017), e no caso de Brasil, principalmente por meio da contribuição de Carvalho (2002). Posteriormente, problematizar os objetivos de progressão para estudos posteriores através das aprovações escolares, principalmente utilizando dados do Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), terminando com a definição do que se espera de uma educação de qualidade social, através das ideias de Carreira e Pinto (2007), Silva (2009) e Demo (1994), além da Constituição no que se refere à qualidade e ao trabalho docente.

A forma com que se compreende a cidadania atualmente, os direitos são divididos em civis, políticos e sociais. No Brasil, a partir de 1988, houve o retorno da democracia e a busca permanente pela cidadania que ainda enfrenta muitos desafios. Na educação, coube aos educadores pensar a prática voltada para a cidadania. Não apenas isso, como também buscar a inclusão dos alunos e seu desenvolvimento no decorrer da educação básica.

Assim, o importante é encarar a cidadania não apenas como objetivo, mas torná-la prática, o que a educação permite enquanto se valoriza sua visão mais social. Uma vez que, para que a cidadania se torne realmente parte da escola, a qualidade de educação não pode estar baseada apenas na eficiência do sistema. O que se compreende assim, é buscar a qualidade social por meio dos elementos que permeiam a escola. Não só o ensino, a gestão e o trabalho docente, mas também aquilo que depende da sociedade ao qual se insere, como os investimentos públicos. Provando que a escola é parte da sociedade e precisa do seu apoio para se tornar mais cidadã e formar ainda mais cidadãos.

Metodologia

Visando atender a problematização de “qual a função da educação básica?”, tendo em vista as definições da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o presente trabalho foi empenhado por meio de pesquisa teórica, buscando através da bibliografia e dos documentos analisados, responder aos objetivos previamente expressos. Lakatos e Marconi (2003, p. 183) definem que:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., at



Para as autoras, “publicações - livros, teses, monografias, publicações avulsas, pesquisas etc. formam o conjunto de publicações” (LAKATOS, MARCONI, 2003, p. 185). Deste modo, esta pesquisa foi empreendida tendo por base livros e artigos que versam sobre a temática da História da cidadania, História do Brasil e sua busca por diferentes direitos. Como ainda, com relação a conceitos de cidadania, qualidade, qualidade social. Para tanto, se buscou de maneira de qualitativa os principais autores das respectivas áreas. Com relação aos dados percentuais, expressamente, se utilizou as bases de dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), especialmente com relação aos censos da educação básica e educação superior. Neste quesito, Lakatos e Marconi (2003, p. 177), colocam como documental o tipo de pesquisa de uso de dados estatísticos, assim: “as fontes estatísticas abrangem os mais variados aspectos das atividades de uma sociedade, incluindo as manifestações patológicas e os problemas sociais”.

Também, como não poderia deixar de ser, em caso de pesquisa no campo da Educação, o uso do corpo das leis, como a própria Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Especialmente, para que pudesse ser compreendido o funcionamento da atual forma de ensino, bem como os problemas inerentes a este. Assim, foi possível chegar aos nossos objetivos, por meio da qual o entendimento com relação as possibilidades de educação com qualidade social.

A cidadania e a participação política no Brasil

A Lei de diretrizes e Bases da Educação assegura que um dos objetivos para a educação básica seja a formação para a cidadania. Nesse sentido, conhecer o conceito e o histórico da cidadania contribuem para o questionamento de porquê o sistema atual tem se dedicado mais aos resultados quantitativos do que a qualidade social. Assim, sobre o conceito de cidadania, o dicionário da Língua Portuguesa, define “cidadania” como “qualidade de cidadão”. “Cidadão” é definido como “habitante de uma cidade” ou “pessoa com plenos direitos civis e políticos”. (KLEIN, 2015, p. 119) No que decorre a história do “ser” cidadão, sabe-se que o termo possui diferentes concepções hoje do que já foi no passado.

A percepção atual de cidadania é derivada do período histórico recente, como do advento da modernidade, onde as revoluções burguesas inauguraram noções de “direitos” e “indivíduos”. Mondaini (2010) afirma que a partir daí, não era mais natural a diferença entre os homens, mesmo que houvesse um passado desigual entre eles. Isto é, houve a conscientização histórica da diferença. Para o autor, houve a conquista paulatina desses novos direitos: no século XVIII, os direitos civis; os políticos no século XIX e os sociais no século XX. A isso, se junta também a criação da ideia de Estado e das obrigações deste em relação aos indivíduos, à sociedade e a seus direitos.

No caso do Brasil, ao falar de cidadania, José Murilo de Carvalho (2002), afirma sobre o período de 1822 a 1930: “do ponto de vista do progresso da cidadania, a única alteração



importante que houve nesse período foi a abolição da escravidão, em 1888. A abolição incorporou os ex-escravos aos direitos civis. Mesmo assim, a incorporação foi mais formal do que real.” (p. 17). Com a população não-escrava, porém, não havia uma plenitude dos seus próprios direitos. Tal entendimento com relação aos direitos, sejam eles civis, políticos e no mais tardar, sociais, tiveram relação com os processos históricos aos quais o país passou.

Do período colonial, havia entre os senhores e escravos uma população legalmente considerada livre, mas que não tinham condições para exercer seus plenos direitos civis, ao qual o autor aponta a ausência de educação. Não havia nenhum tipo de autoridade, instituição, especialmente pública que fosse garantidora dos direitos civis. A autoridade estava nas propriedades particulares; qualquer que fosse o trato com relação aos indivíduos, estava na responsabilidade dos senhores.

Novos ares vieram com a Independência de 1822, permitindo algum exercício dos direitos políticos. Porém, não significou grande transformação com o passado colonial. Carvalho anuncia que não houve um processo de libertação e luta nacional como em outros países, ao mesmo tempo em que a participação popular foi limitada. Lília Moritz Schwarcz e Heloísa Starling (2015, p. 263) afirmam: “uma nova unidade política foi implantada, prevaleceu uma noção estreita de cidadania [...] noções bastante frouxas de representatividade das instituições políticas se impuseram, mostrando como a Independência criou um Estado mas não uma Nação”. Mesmo com a influência liberal, no Brasil após a Independência, permaneceu e a escravidão que não foi eliminada com a Constituição de 1824.

Assim, embora o processo político de votação de deputados e senadores tivesse inúmeros problemas, em relação à população branca, adulta, masculina e livre houve certa melhora. Carvalho aponta que a porcentagem daqueles permitidos a votar nas eleições censitárias eram relativamente alta em comparação com países europeus de mesmo modelo. A eleição era feita em dois turnos até ser alterada em 1881. O voto se tornou facultativo, apenas para os de renda acima de 200 mil réis e excluiu analfabetos do processo eleitoral. Assim, considerando que apenas 20% dos homens eram alfabetizados, 80% de população foi retida dos seus direitos políticos.

Com a instauração da República em 1889, as eleições se mantiveram restritivas. Até 1930, Carvalho afirma que votavam menos de 6% da população brasileira. Além do voto feminino, não teve grandes movimentos exigindo participação nas eleições. Mas, entre a classe operária, houve-se algo a se destacar:

Sob o ponto de vista da cidadania, o movimento operário significou um avanço inegável, sobretudo no que se refere aos direitos civis. O movimento lutava por direitos básicos, como o de organizar-se, de manifestar-se, de escolher o trabalho, de fazer greve. Os operários lutaram também por uma legislação trabalhista que regulasse o horário de trabalho, o descanso semanal, as férias, e por direitos sociais como o seguro de acidentes de trabalho e aposentadoria. (2002, p. 60)

Ao se falar dos direitos sociais, particularmente, os exemplos são ainda mais precários. Marcos Napolitano (2018) afirma que na Primeira República, essas questões sociais eram assim



tratadas como casos de polícia. Para ele: “líderes sindicais eram presos, e muitas vezes torturados por policiais. Greves e manifestações eram reprimidas com excessiva violência policial. Gráficas quem imprimiam os jornais operários acabavam invadidas e depredadas”. (p. 76)

Do período de 1930 a 1945, houveram avanços nos direitos sociais, ao passo que os direitos políticos e civis tiveram suas baixas. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) criou toda uma legislação trabalhista que vigora ainda hoje. Embora, não favorecesse a todos, como caso dos trabalhadores domésticos urbanos, iniciou um processo importante que permitiu que homens e mulheres devessem ganhar os mesmos salários e instituiu 8 horas de trabalho diário. Mas, ao ter o Estado como mediador das relações de trabalho, havia o favorecimento de alguns setores. Os sindicatos eram tutelados. A criação de pastas públicas voltas à Educação e à Saúde, são parte dos avanços. Às mulheres foram liberado o voto em 1932, porém em 1937 se instituiu o Estado Novo. Assim, esse período é marcado por avanços em consonância com problemas que persistem ou são aprofundados. De 1945 a 1964, houve o ensaio de uma democracia no Brasil: fez-se uma nova Constituição em 1946 e as eleições aconteceram. O clima de tensão desse período não acabou até o começo da ditadura militar de 1964. A partir daí, os direitos civis, políticos e sociais ficaram em recesso. Fato esse que só mudou em 1985, com a nova abertura política e início da redemocratização.

Após a Constituição de 1988, Carvalho (2002) assinala esse novo contexto, marcado por avanços de um lado e perpetuação das mazelas de outro. A constituição foi a mais liberal e democrática já feita no país, e as duas eleições seguintes nesse novo regime decorreram de forma normal, bem como houve o impedimento do primeiro presidente eleito diretamente. Para o autor, assim, os direitos políticos atingiram um patamar jamais visto no Brasil. Porém, relata, não acabou com alguns problemas históricos, e a democracia não ficou fora de risco.

A democracia política não resolveu os problemas econômicos mais sérios, como a desigualdade e o desemprego. Continuam os problemas da área social, sobretudo na educação, nos serviços de saúde e saneamento, e houve agravamento da situação dos direitos civis no que se refere à segurança individual. (2002, p. 1999)

Da qualidade dos representantes, não se diferenciou muito em relação aos anteriores da Terceira República. Segundo Carvalho, essa foi a sensação após a redemocratização (p. 203): “as velhas práticas políticas, incluindo a corrupção, estavam todas de volta. Os políticos, os partidos, o Legislativo voltaram a transmitir a imagem de incapazes, quando não de corruptos e voltados unicamente para seus próprios interesses”. Muitos dos políticos eleitos, tal como o presidente na ocasião da primeira eleição após a redemocratização, eram líderes carismáticos e populares que efetivamente não conseguiram levar adiante seus projetos. Como o caso de impedimento de Fernando Collor de Melo, motivado pelos movimentos nas ruas, Carvalho diz que “deu aos cidadãos a sensação inédita de que podiam exercer algum controle sobre os governantes. Avanço também foram as duas eleições presidenciais seguintes, feitas em clima de normalidade.” (p. 205)

Quanto aos direitos sociais, também houveram avanços importantes. Foi estabelecido o valor de um salário para aposentadorias e pensões, bem como pensão a deficientes mesmo que não tivesse contribuído com o sistema. A mortalidade infantil diminuiu. O analfabetismo



da faixa de 15 anos para baixo também diminuiu, chegando a 14,7 em 1996. Outro fato importante foi o avanço da escolarização, especialmente o ensino fundamental. Carvalho diz: “a escolarização da população de sete a 14 anos subiu de 80% em 1980 para 97% em 2000. O progresso se deu, no entanto, a partir de um piso muito baixo e refere-se sobretudo ao número de estudantes matriculados.” (p. 206). No entanto, os índices de repetência eram altos, tanto que em 1997, 32% da faixa de 15 ou mais, eram considerados analfabetos funcionais. Para o autor, no entanto, o principal problema é a desigualdade social. Não apenas centrada na renda, mas nas desigualdades regionais e raciais. Por exemplo, em 1997 o Brasil possuía 54% da população considerada pobre³, só na região Nordeste o índice subia para 80% da população.

Ao se falar dos direitos civis, foram restabelecidos após 1985. Assim, a liberdade de expressão, de imprensa e organização. Um dos mais importantes, sem dúvida, foi a criação do crime de racismo, pois, como diz Carvalho: “definiu também o racismo como crime inafiançável e imprescritível e a tortura como crime inafiançável e não-anistiável. Uma lei ordinária de 1989 definiu os crimes resultantes de preconceito de cor ou raça.” (p. 209). Outros problemas relacionados à ausência de uma cidadania plena, estão na violência urbana, que aumentou com a urbanização crescente, e a falta de segurança. A falta de confiança na polícia e os empecilhos do sistema judiciário fazem com que brasileiros resolvam conflitos de sua própria maneira. Para o autor: “a falta de garantia dos direitos civis se verifica sobretudo no que se refere à segurança individual, à integridade física, ao acesso à justiça.” (p. 211)

Daí que um dos problemas é o desconhecimento que os brasileiros têm sobre os direitos civis, sociais e políticos concedidos a partir de 1988. A educação brasileira, mesmo após a redemocratização, não foi capaz de ofertar um ensino voltado para a construção da cidadania. Carvalho evidencia tal fato ao mencionar o desconhecimento da população dos seus próprios direitos: “pode-se dizer que, dos direitos que compõem a cidadania, no Brasil são ainda os civis que apresentam as maiores deficiências em termos de seu conhecimento, extensão e garantias.” (p. 210). Em pesquisa realizada em 1997, no Rio de Janeiro, Carvalho aponta:

A pesquisa mostrou que 57% dos pesquisados não sabiam mencionar um só direito e só 12% mencionaram algum direito civil. Quase a metade achava que era legal a prisão por simples suspeita. A pesquisa mostrou que o fator mais importante no que se refere ao conhecimento dos direitos é a educação. O desconhecimento dos direitos caía de 64% entre os entrevistados que tinham até a 4ª série para 30% entre os que tinham o terceiro grau, mesmo que incompleto. (p. 210)

Nesse sentido, formar para a cidadania significa a compreensão do seu conceito, também de quais são os direitos, civis, políticos e sociais vigentes na sociedade. Ainda, saber dos problemas históricos relacionados à cidadania e os desafios que ainda persistem no Brasil. A volta da democracia não significou a apreensão imediata dos direitos e o estabelecimento da cidadania. Sabe-se que quanto mais acesso à educação, mais a população tem conhecimento a seus direitos, assim como fala o autor (Idem): “os mais educados se filiam mais a sindicatos, a órgãos de classe, a partidos políticos”. Nessas últimas décadas, a escolarização aumentou bem

³ Considerando a renda de 70 dólares usando como referência pelas Nações Unidas.



como o sucesso dos alunos na educação básica. Porém, o foco nos resultados e na eficiência do sistema, sem observar as questões qualitativas, evidenciam que só a educação formal não basta enquanto não estiver realmente orientada para a prática da cidadania.

Da “aprovação” escolar e a formação para estudos posteriores

Sabe-se que a educação formal não é tão exitosa em criar o senso de pertencimento e cidadania nos jovens. Assim, buscou-se saber se outro dos objetivos da LDB está sendo cumprido. Neste momento, na educação básica brasileira tem-se empreendido amplos esforços na promoção escolar dos estudantes. Ainda na Lei de Diretrizes e Bases, existem regras mínimas de funcionamento deste nível de ensino, definidas em seu artigo 24. A qual define que a educação básica é feita por séries ou etapas e que este avanço da escolaridade deve se dar, entre outros proventos, por meio da promoção. A LDB afirma que deve se dar “por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior [...]” (SENADO FEDERAL, 2021, p. 18). Deste modo, destina que o avanço de série, ou promoção, deve acontecer por meio do rendimento escolar do aluno. A verificação do rendimento deverá ser feita por meio da avaliação escolar. Assim dizendo: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Idem). Para que esse aproveitamento seja observado com o devido rendimento, é preciso também considerar a frequência do aluno, visto que é necessário 75% de assiduidade para que se considere o efetivo rendimento escolar. Tem-se assim a legislação, que define a educação básica e organiza as providências para a promoção escolar deste aluno ao longo de sua carreira na educação básica.

Visto este aspecto legal, que se sustenta entre um dos objetivos colocados na LDB, percebe-se que ao longo da história recente da educação o foco tem se dado efetivamente em promover a maior quantidade de alunos possíveis. No passado mais distante, o problema era incluir e manter os alunos na escola. De modo que, segundo Patto (1999): “quando da Proclamação da República, menos de 3% da população frequentava a escola, em todos os seus níveis, e 90% da população adulta era analfabeta.” (p. 79). Ainda, segundo a autora, ao final da Primeira República, em 1930, o ensino público tinha aumentado de forma tão inexpressiva quanto no período imperial, de modo que neste momento de ruptura o país ainda tinha 75% dos adultos analfabetos. Gil (2018) afirma que a partir da década de 1940 aparece na documentação a questão da repetência e evasão escolar. Somente décadas depois, já a partir de 1970 e 1980 que o debate sobre o assunto se torna recorrente entre os gestores escolares.

Ainda hoje as reprovações (assim, as repetências) e a evasão são problemas sérios a serem enfrentados. Porém, o que se verifica no país nas últimas décadas é uma melhora nas aprovações escolares, especialmente no ensino fundamental. Reunindo dados do INEP das redes públicas e privadas das diferentes localidades, o Portal QEdu evidencia na última década uma queda no abandono escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, de 1,8% em 2010, para 0,5 em 2019. No ano de 2020, volta ao patamar de 0,9%, equivalente ao do ano de 2016.



Nos anos finais, o menor número é de 1,2% em 2020. No ensino médio, a queda no abandono também se manteve na última década, pontuada em 2020 com a taxa de 2,3%.

Com relação as reprovações na última década, o número também se manteve variável. Com dados da rede pública e privada do país, das localidades urbanas e rurais, o que se constata é a diminuição inconstante das taxas de reprovação nos anos iniciais do ensino fundamental. Os anos de 2014 (6,2%) e 2016 (5,9%) representam maior reprovação com seu ano anterior (ou seja, 2013 e 2015). Em ambos, posteriormente, há redução nos anos seguintes de 2015 e 2017.

O ano de 2010 tem a maior taxa de reprovação nos anos iniciais, 8,3%, e em 2020 a menor (0,6%). Nos anos finais do ensino fundamental, a redução inconstante continua. Igualmente, os anos de 2014 e 2016 (11,7 e 11,4% respectivamente) têm aumento em relação ao ano anterior (11,3% em 2013 e 11,1% em 2015) e são menores em relação ao ano seguinte (2015 de 11,1% e 2017 de 10,1%). Também, 2010 (12,6%) tem a maior taxa e 2020 a menor (1,0%). Em relação ao ensino médio, a inconstância continua, agora maior. Os anos de 2011 (13,2%), 2014 (12,2%) e 2016 (12,0%) têm aumentos de reprovações que também diminuíram nos anos seguintes: 2012 (12,3%), 2015 (11,6%) e 2017 (10,9%). A maior taxa foi em 2011 e a menor em 2020 (2,7%). Com relação ao ano de 2020, em todas as fases do ensino, a queda de reprovações pode ser explicada por uma orientação do Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 11 de Março de 2020 foi declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) a pandemia de Sars-Cov2. Pelas medidas de saúde necessárias colocou a população em isolamento social. Tais medidas inviabilizaram o ensino presencial nas escolas, e pelo prejuízo gerado ao ensino o CNE recomendou a não-reprovação.

Segundo dados do INEP, publicados em 2020, referentes aos anos anteriores, a taxa de aprovação nos anos iniciais do ensino fundamental, apurada desde 2005 demonstra uma tendência de equiparação entre as médias das escolas estaduais, municipais, pública e privadas onde, em 2019, todas as redes ficaram acima dos 93 pontos percentuais. Nos anos finais do ensino fundamental, a taxa de aprovação representa uma significativa melhora percentual das redes estaduais, municipais e públicas, embora ainda fiquem abaixo dos 90%. A taxa de aprovação do ensino médio, informa uma diminuição da distância dos percentuais apurados entre as escolas públicas e estaduais em comparação com a rede privada. Antes a diferença era de 26 pontos percentuais e atualmente caiu para 12 pontos. O Censo da Educação Básica de 2022, evidenciou que no ano de 2020 houve uma melhora nos níveis de aprovação de todas as fases da educação básica, já explicitado, por decorrência da pandemia de Covid-19 e pela recomendação do CNE.

As taxas dos anos iniciais do ensino fundamental chegaram a 98,5% de aprovação; dos anos finais do fundamental, 97,8%; já do ensino médio, 95% de aprovação. No ano de 2021, houve uma queda dessas aprovações: anos iniciais do fundamental foi para 97,6%; anos finais, para 95,7%; ensino médio, 90,8%. O INEP (2023) justifica do seguinte modo, com relação as mudanças feitas por decorrência da emergência de saúde e os dados de aprovações no ano de 2021:

A estratégia envolvia o replanejamento do currículo e calendário escolar de forma a assegurar a inclusão de eventuais objetivos não cumpridos em 2020 no ano letivo de



Na última década se comemora que tenham aumentado as aprovações, embora não se possa analisar em quais condições as aprovações aconteceram. Exatamente pelo fato de o problema histórico da educação brasileira estar na inclusão da população na educação básica (superado, segundo o INEP). No entanto, o maior número de alunos na escola e de aprovados apontam para uma suposta eficiência do sistema.

Percebe-se assim que nas últimas décadas, a eficiência da educação básica tem melhorado. Isto é, permitir que os alunos avancem de série e conclua os estudos, permitindo posteriormente adentrar ao ensino superior. Porém, esta condição de avançar nos estudos superiores, objetivo da LDB para a educação básica, também não é a realidade da maioria dos concluintes da educação básica. O Plano Nacional de Educação (2014-2014) instituiu na meta 12, o aumento da porcentagem de alunos matriculados no ensino superior, assim: “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.” (BRASIL, 2014a). Desse modo, percebe-se que existe o objetivo de colocar os jovens brasileiros na educação superior, porém, conforme dos dados do Censo da Educação Superior de 2022, evidencia que ainda existem desafios.

No último ano, 73,2% dos jovens que concluíram o ensino médio no Brasil, estavam na faixa entre 17 e 18 anos. Desses 53,8% eram do sexo feminino, 95% procedentes da zona urbana e 86,7% no ensino regular. Datando desde 1980 até o ano de 2022, o número de alunos matriculados no ensino superior saiu de 1.377.286 estudantes para 9.443.597 no ano passado. Segundo o INEP, em 2022 a evolução foi de 5,1%, maior percentual desde 2015. A rede privada é quem oferta a maior quantidade de vagas, sendo mais de 7 milhões, enquanto no ensino público se observou uma volta dos padrões à época pré-pandemia, porém ainda com uma queda de 0,1% em 2022. O mais interessante que se pode observar, com relação aos jovens na faixa dos 18 a 24 anos que frequentam ou frequentaram a escola, um número de 22,5 milhões, apenas 20,2% deles estão no ensino superior. Outros 43,4% não estão na escola, mas concluíram o ensino médio; 21,2% não está na escola e nem concluiu o ensino médio; 9,9% está frequentando o ensino médio; e 4% não está na escola e já concluiu o ensino superior.

De todo, o mais preocupante é justamente aqueles jovens que não estão estudando, nem trabalhando, tendo ou não concluído a educação básica. A pesquisa de Síntese de Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Gestão e Estatística (IBGE) do ano de 2022⁴, mostra os jovens de 15 a 29 anos que não eram ocupados nem estudavam. Em 2019 eram 12,1 milhões; 2020, 13,9 milhões; 2021, 12,7 milhões. A maioria no estado do Maranhão e o menor percentual em Santa Catarina.

⁴ Segundo a agência de notícias do IBGE: “Vale ressaltar que o módulo anual de educação da PNAD Contínua não foi à campo em 2020 e 2021. Nesse sentido, a condição de estudante que compõe o indicador dessa divulgação não incluiu alguns aspectos da qualificação juvenil, como frequência em curso técnico de nível médio, curso normal (magistério), curso pré-vestibular e curso de qualificação profissional (cursos de formação para determinada ocupação)”.



Diante dessa explanação, é evidente que mesmo aprovando grande parte dos alunos que estão na educação básica, ainda se há uma parte que está ausente da escola. Do mesmo modo, muitos que conseguem concluir a educação básica têm dificuldade em acessar o mercado de trabalho e mesmo de seguir com os estudos, pela educação superior. Diante dessa situação, se percebe que não basta apenas que a escola seja suficiente em aprovar os alunos. Claro, isso é de longe uma evolução no ensino brasileiro uma vez que no passado, a exclusão e as reprovações eram maiores. Porém, dentro de um país que se propõe à cidadania como parte de seus valores, ao qual a educação incorpora esse item, não se pode dar por satisfeito vendo que ainda há muitos jovens que se perdem no processo. Daí que, muito além de uma escola que aprova demasiadamente, é necessária uma escola que pense a educação como prática, como continuidade. O ciclo não deve se fechar com a escolarização, pois é apenas o começo de uma nova fase na vida dos jovens.

Assim, pensando a educação além do seu elemento formal, é necessário pensar a qualidade dessa escola além da sua eficiência em aprovar os alunos, ou de garantir boas médias em índices de qualidade. Nesta perspectiva, é preciso verificar qual a escola se busca. Sobretudo, enfatizar uma qualidade que não seja só de números, mas que esteja na vida, na prática, e guie para os objetivos reais da cidadania.

A qualidade social na educação básica

A qualidade da educação é um tema recorrente no país, seja nos discursos políticos, na mídia e na sociedade em geral. Embora não seja uma novidade, a partir da década de 1990, no Brasil, esse debate retorna com as instituições econômicas. E partir daí, com a abertura política, econômica e com a volta à democracia, novas políticas educacionais e legislações foram criadas no sentido de garantir alguma qualidade na educação escolar brasileira. As políticas assim adotadas, de viés neoliberal, antederam as demandas do mercado. O enfoque na qualificação prevaleceu, abrindo o debate sobre qual qualidade se deseja para a educação brasileira. Pois, embora atendendo um maior número de crianças do que passado, permanece com a baixa qualidade que sempre lhe foi característica.

No dicionário, qualidade significa “aquilo que diferencia uma pessoa ou coisa de outra; modo de ser. Caráter. Tipo.” (KLEIN, 2015). De educação, se entende a educação formal, que acontece no interior de uma escola e de modo intencional, por meio do ensino (LIBÂNEO, 1990). Porém, ao falar de “educação de qualidade”, percebe-se que há uma variedade de concepções, filosóficas, históricas e sociais. Na filosofia, para Cortella, na introdução de *Custo-Aluno Qualidade Inicial*, a origem do termo é neutra: “por significar característica” ou “propriedade”, precisa ser adjetivado se sobre ele se quer fazer alguma apreciação. Daí, termos de, pelo menos, separar em “positiva” ou “negativa” qualquer qualidade a qual nos referimos.” (2007, p. 09). Conforme Carreira e Pinto (2007, p. 18): “entendemos que a qualidade em educação é um conceito histórico, socialmente construído. A discussão sobre o tema reflete o momento em que vivemos e a disputa de significados existentes na sociedade”. Outra questão, igualmente essencial, é que,



ao estudar a história da educação brasileira, faz-se necessário explorar pelo menos parcialmente aspectos políticos, econômicos e ideológicos vigentes naquele momento.

Fato que o Brasil chegou ao final do século XIX com uma educação ainda bastante rudimentar e pouco inclusiva. No período da transição entre o Império e a República, aconteceu, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) o debate entre qualidade e quantidade na educação brasileira. Segundo os autores, daí decorre dois movimentos: o Entusiasmo Pela Educação, preocupado com a inclusão escolar; e o Otimismo Pedagógico, que estava preocupado com os aspectos qualitativos, ao propor melhores condições didáticas e pedagógicas nas instituições de ensino (2012, p. 163). Porém, o apogeu deste debate se deu nos anos 30, pois entre 1930 e 1937, algumas correntes políticas, econômicas e religiosas propuseram medidas de caráter quantitativo e qualitativo na educação:

Os liberais [...] desejavam mudanças qualitativas e quantitativas na rede de ensino público, ao proporem a escola única fundamentada nos princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. [...] os católicos aproximaram-se das teses dos integralistas, defensores do nazismo e do fascismo europeus, e com estes desaprovavam as alterações qualitativas modernizantes e democráticas objetivadas pelos primeiros, além de acusá-los de defender propostas comunistas. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 163-164)

Durante o Estado Novo, as classes populares ficaram restritas ao ensino profissional, tendo maiores dificuldades para adentrar no ensino secundário e superior, restrito às elites. Com a abertura democrática de 1945 e até o golpe de 1964, a industrialização do país e sua abertura ao capital estrangeiro, as necessidades econômicas consolidam uma educação voltada para o desenvolvimento. Já no período da ditadura militar instituída em 1964, a educação voltada para o mercado de trabalho foi dominante. Gonçalves (2012) afirma que aumentou o número de matriculados no 1º Grau: um aumento de 40% entre os anos de 1973 e 1985. A inclusão escolar da faixa de 7 a 14 anos aumentou de 76,2% em 1973 para 85% em 1985. Tem-se assim que o aumento da oferta de vagas veio através da precarização do ensino, não só reduzindo a jornada escolar e aumentando os turnos, mas sobretudo pela diminuição dos salários dos docentes e da admissão de professores leigos.

Com a abertura democrática de 1985 e a consolidação do regime democrático a partir de 1990, o desafio da melhora da qualidade da educação no Brasil continuou. Porém, o Estado, influenciado pela economia globalizada, neoliberal, e pelas instituições privadas nacionais e internacionais, constroem sua própria definição de qualidade demarcada por uma visão mercadológica do termo.

Uma característica dominante neste tempo é o neoliberalismo. Saad e Morais (2018, p. 96) entendem o neoliberalismo como: “o sistema de acumulação dominante (ou seja, o estágio atual. A etapa ou o modo de existência do capitalismo contemporâneo”. Assim, pode-se levar ao erro que se trata tão somente de um fenômeno econômico, porém, vai muito além. Os autores, dizem que “o neoliberalismo é mais que uma ideologia ou um conjunto claramente definido de políticas tais como privatização, liberalização financeira e das importações, ou ataque coordenado ao Estado de bem-estar social”. Tal sistema funciona através de algumas



características econômicas, em conjunto, no neoliberalismo, formando um sistema de exploração mais amplo que os vistos anteriormente, mas atuando de forma distinta em países capitalistas avançados e em outros de menor desenvolvimento, como no caso do Sul Global.

Os autores distinguem duas fases, no caso da maioria dos países. Uma primeira fase em que a intervenção estatal é usada para impor um novo modelo institucional, relacionando o capital externo com o quadro microeconômico, reprimindo trabalhadores, etc. Um segundo momento, já mais amadurecido, em que há a consolidação deste fenômeno, assim o setor financeiro atua na reprodução econômica e social, inclusive, por meio das relações iniciadas anteriormente. É preciso ressaltar que:

A identificação dessas duas frases e as estratégias de acumulação associadas a elas é, inevitavelmente, formulada mais com base na lógica que numa cronologia rígida. Essas fases podem ocorrer em série, ser aceleradas, proteladas ou mesmo superpostas de maneiras diferentes, conforme o país ou a região e suas circunstâncias econômicas, políticas e históricas. No entanto, ambas exigem uma rer(regulação) extensiva da produção econômica e social, com graves implicações políticas. (p. 97)

Assim, o contexto local tem papel fundamental na consolidação do neoliberalismo. Pois, mais que um processo econômico e social, suas implicações devem ser amplamente analisadas. Para Saad e Morais (p. 98): “em suas diferentes fases, as reformas neoliberais transformam os fundamentos materiais da economia, da sociedade e da reprodução social, com implicações para as relações de classe e a dinâmica distributiva entre elas”. Sobretudo, é preciso observar as demais áreas, como no caso da Educação. Já que, pelos autores:

O neoliberalismo também influencia as relações sociais por meio da financeirização da reprodução social e da privatização dos bens comuns, ou seja, de setores que não estavam estabelecidos os direitos de propriedade ou em que eles estavam sob a responsabilidade do Estado. (Idem)

No caso do Brasil, a transição política de volta à democracia, também foi seguida por uma transição econômica. Isso acontece, segundo Saad e Morais (2018), pela substituição do modelo de Industrialização por Substituição da Importação (ISI) para o neoliberalismo global e financeirizado. No caso do país, o processo foi mais tarde e gradual do que outras regiões, tais como no resto da América Latina, na Europa Oriental ou África. Isso se deu, segundo os autores, pelo ambiente altamente inflacionado e pelo descrédito da direita no processo de transição democrática. Assim: “o caminho singular do Brasil para o neoliberalismo acabou sendo moldado pelo imperativo da estabilização monetária”. Por conta dos problemas da economia brasileira, percebeu-se que só poderiam ser alterados a partir de uma “estratégia de acumulação que levasse à “modernização” da economia e da sociedade.” (p 98).

Assim, os governos posteriores à redemocratização tiveram políticas com viés neoliberal. “A transição para o neoliberalismo foi validada politicamente pelas eleições gerais de 1989, quando a plataforma neoliberal de Fernando Collor derrotou por pequena margem a campanha de esquerda de Lula.” (p. 101). Ainda: “as administrações lideradas por Collor e seu vice-presidente, Itamar Franco, impuseram políticas monetárias cada vez mais contracionistas para controlar a



inflação, atrair capital estrangeiro e gerar excedente exportável.” (p. 102). E por fim: “o governo FHC implementou uma estratégia econômica totalmente neoliberal a partir do Plano Real⁵ [...] que forneceu cobertura ideológica e política para a consolidação do neoliberalismo.” (p. 102). Gonçalves (2012) argumenta que este governo realizou reformas regulatórias de interesses econômicos. Instituições como o Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), focadas no desenvolvimento econômico, demandaram descentralização de políticas e a necessidade de maior eficiência em gasto social.

Nesse sentido, políticas para a educação no Brasil feitas por governos após a redemocratização, são observadas com cautela enquanto às suas intenções educacionais, políticas e econômicas. Alguns exemplos de políticas educacionais de tais governos são apontados. Gonçalves (2012) afirma que o governo de Fernando Collor de Melo teve programas educacionais de alfabetização e construção de Centro Integrados de Apoio à Criança que foram duramente criticados e não conseguiram ter êxito. Já no governo seguinte, de Itamar Franco, foi concebido o Plano Decenal de Educação para Todos para trabalhar a educação básica. Tal plano concebeu algumas metas, tais como: profissionalizar o magistério, aumentar autonomia da escola, aumentar os recursos e melhorar seu uso. Ainda, permitir que 94% das crianças em idade escolar tivessem acesso à escola, como também diminuir os índices de repetência na 1ª fase do ensino fundamental. Carreira e Pinto (2007) argumentam que o Plano Decenal foi um desdobramento da Conferência de Jomtien, na Tailândia, onde instituições multilaterais, como o Banco Mundial, se reuniram e assinaram uma Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos.

Não obstante, a conferência acabou por ter reflexos interessantes no Brasil em função da mobilização das entidades ligadas à educação naquele momento. A declaração estabelecia como meta principal a universalização, nos países signatários, do acesso à educação básica para todas as crianças, jovens e adultos, assegurando a equidade na distribuição dos recursos e um padrão mínimo de qualidade. (p. 68)

No governo de Fernando Henrique Cardoso foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no ano de 1996. Para Carreira e Pinto (2007), no projeto inicial da LDB constava mecanismos mais interesses quanto à qualidade do ensino, como da quantidade de alunos por sala de aula e da carreira docente. Porém, foram cortados na versão final do texto. Como previsto na Lei de Diretrizes, em 1998 começou-se um projeto de Plano Nacional de Educação. Os autores ressaltam as ideias propostas pela sociedade em um Plano idealizado pela sociedade, que contribuiu com a propostas votada no Congresso, mas não obteve ao ter artigos vetados pelo presidente FHC.

O aspecto positivo do texto final do relator foi a propositura de que os gastos públicos com educação atingissem o equivalente a 7% do PIB, enquanto o projeto do Executivo propunha 6,5% do PIB com recursos públicos e privados, o que significaria congelar os gastos públicos atuais com educação, que não superam 4,5% do PIB. Contudo, esse ponto positivo do texto aprovado diante do projeto do Executivo foi vetado pelo Presidente, e nenhum índice foi fixado. (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 72)

⁵ Embora Fernando Henrique Cardoso tenha se tornado presidente em 1995, foi na época de Itamar Franco responsável pela Economia.



Diante das políticas governamentais após a redemocratização, foram priorizadas políticas que não valorizaram o gasto público com educação na necessidade em que a sociedade e educação demandavam. Assim, a ideia de qualidade assumida neste trabalho se deve a qualidade social e democrática, para qual a educação precisa considerar questões sociais, democráticas e a busca da cidadania em sua concepção. Carreira e Pinto (2007, p. 22) afirmam: “[...] sempre é preciso explicitar o que se pensa como qualidade para todos. Se for apenas para alguns, não será qualidade na perspectiva popular. Então, tentamos recuperar o significado de “qualidade” numa perspectiva democrática”. Assim, a qualidade passa por diversas questões, como financiamento, ou como se deve dar essa educação de qualidade, quem define os parâmetros, etc. Partindo dessas dúvidas, acredita-se que “a qualidade em educação é um conceito historicamente construído e em disputa, cabendo aos sujeitos políticos que atuam pelo direito à educação especificar quais significados e concepções manejam.” (p. 24)

Silva (2009) concorda que há fatores internos e externos à escola que são garantidores da qualidade social na educação. A autora cita elementos como: fatores socioeconômicos, fatores socioculturais, financiamento público adequado, compromisso dos gestores centrais (p. 224). Conforme aponta Bauer (2017), ao se falar em educação de qualidade, é preciso decompor se está falando da qualidade da educação como um todo, ou da escola, ou de ensino. Afirma: “ainda que, obviamente, a qualidade de ensino relacione-se à qualidade da escola e, mais amplamente, à qualidade da educação, os termos não são sinônimos e guardam especificidades que incidem sobre o objeto, as dimensões, os parâmetros e critérios a partir dos quais se busca aferir a consecução da qualidade.” (p. 70)

Para a garantia de uma educação de qualidade social, conforme os entendimentos de Silva (2009), a legislação aponta questões como a gestão democrática, o financiamento da educação e o trabalho docente. A gestão democrática está diretamente ligada ao tipo de organização social e política a qual os brasileiros escolheram viver a partir da Constituição de 1988. E fato que a própria constituição em seu artigo 206 evidencia a gestão democrática como princípio ao ensino público. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, ao reconhecer a divisão do sistema de ensino, mantém este princípio adicionando a participação dos profissionais da educação na construção do projeto político pedagógico e participação da comunidade nos conselhos escolares.

Não é possível uma educação de qualidade social sem um bom financiamento. A própria Constituição define em seu artigo 212, que União, Estados (e Distrito Federal) e os municípios deverão aplicar, respectivamente, nunca menos de 18% e 25% de seus impostos. Devendo, assim ser investido em manutenção e desenvolvimento do ensino. Além, há também a contribuição social do salário-educação recolhido pelas empresas. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 prevê o aumento percentual para 10% o gasto com educação. Tem-se assim que esses investimentos públicos em educação são essenciais, pois colaboram com a construção de uma educação pública, como direito social, com dever de ser de qualidade e com vista à diversidade. Conforme Carreira e Pinto (2007, p. 24), a qualidade: “exige investimentos financeiros em longo prazo e o reconhecimento das diversidades culturais, sociais e políticas”. Também é preciso investimento nos profissionais da educação. Pois, fato é que os profissionais da educação, em



especial os professores, são considerados não apenas na Constituição Federal, mas também na Lei de Diretrizes e Bases e também no Plano Nacional de Educação, dentre outras legislações nacionais. Houve também o Fundo de Manutenção e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Segundo Catarina Hein (2019), foi criado no governo Lula, configurando-se como a principal política de educação básica no primeiro mandato.

A partir desse mote, entra-se na questão da qualidade social da educação no meio escolar, ou seja, apontar caminhos de construção de qualidade social por meio do trabalho docente. Neste sentido, privilegia-se a concepção de Pedro Demo (1994) sobre prática de qualidade por meio da prática docente. Segundo o autor, a educação de qualidade é aquela que é “construtiva e participativa”, onde em uma aula, mais que a transmissão dos conhecimentos, haja a construção por meio da participação. Para isso, é preciso redefinir radicalmente o que é “ser professor”. Assim, é definido algumas competências que devem ser esperadas do professor, como a capacidade de pesquisar, de elaboração própria (criar e recriar o conhecimento), de teorizar a prática (para melhor inovar sua fundamentação do conhecimento), a formação permanente (permitindo oferecer sempre a orientação mais avançada) e o uso dos instrumentos eletrônicos (permitindo deixar o modo de passar o conhecimento mais atraente visando ter mais tempo para poder melhor construir). Entende-se que o professor está na linha de frente, que seu trabalho é especial na forma de permitir que se efetive e se construa uma qualidade social da educação. Isso ocorre por meio da legislação, também pela valorização do profissional, que permite que na escola se faça um trabalho competente.

É preciso tornar a qualidade, mais do que um fim, uma prática diária. Nesse sentido assumir que a qualidade tenha a ver não apenas com a técnica, mas, sobretudo, ensinar a qualidade política. Isso passa por entender os desafios da prática da cidadania, ainda hoje no Brasil. Passa por compreender os desafios de formar para a cidadania, não apenas aprovar uma boa quantidade de alunos, onde muitos, posteriormente, não conseguem nem trabalhar nem continuar os estudos. É preciso investir nos objetivos que a legislação educacional coloca ao sistema de ensino, pois, percebe-se que passado já algumas décadas, ainda há desafios em cumpri-los. O sucesso da educação básica não pode ser apenas daqueles aos quais as condições financeiras, geográficas, sociais permitem que sejam. Tem que ser pleno; é preciso dar oportunidades justamente àqueles aos quais tais condições são mais ausentes. Assim se efetiva um processo de cidadania, tomado a qualidade social como meta por entre as diferentes legislações e objetivos legais. Pois, ao dar condições aos que não as tem, não apenas se efetiva os direitos básicos da Lei, mas cria-se uma corrente que permite que novos cidadãos sejam formados na cidadania e também guiados para a ela.

Considerações Finais

A cidadania no Brasil ainda é um fenômeno a ser garantido na sua plenitude. É um desafio a qual a geração da Constituição de 1988 assumiu depois do desastroso período de 21 anos vivendo sob um regime militar autoritário. É um desafio que começou há 35 anos, mas



a qual, continua como parte importante do projeto de país a qual educadores e educadoras buscam garantir diariamente dentro das escolas de todo o Brasil.

E não é um desafio fácil, uma vez que a escola não é uma parte separada da sociedade. Como um recorte dela, possui muito de seus problemas, mas também muita esperança. Daí que, diante das concepções de cidadania ao qual o Brasil assumiu, a escola é o instrumento essencial para mostrar aos jovens que é possível garantir direitos políticos, civis e principalmente sociais, em especial aos grupos que historicamente foram excluídos desse processo. Nestes termos, a escola que inclui, que reprova menos e que combate as evasões – especialmente no ensino médio –, é parte da escola que a sociedade deseja. Porém, não se pode parar aqui. Não é, nem pode ser a linha de chegada, apenas a conclusão da escolarização formal. Não apenas refletir sobre os que ficaram fora desse processo, como ainda imaginar o futuro mesmo desses que “deram certo”. Os desafios do mercado de trabalho, de acesso ao ensino superior, também fazem parte da reflexão dessa escola que toma a educação como prática, como continuidade. Não se pode deixar para trás, guiando-se apenas pelos bons números, daí este enfoque na qualidade, sobretudo na ideia de qualidade social.

A educação de qualidade social, embora a prática educativa em si já seja social, é aquela que busca fugir dos conceitos de qualidade da educação apenas focadas em dados quantitativos. Pois, estes refletem a situação econômica, neoliberal, em que as nações, assumiram a partir de 1990. Especialmente a América Latina, seu flagelo econômico dando livre passe as instituições de fomento para demandar-lhes redução de custos e eficiência, ao custo do empobrecimento da educação. Isso não basta, pois a cidadania, assim como a qualidade, nos termos de qualidade política de Pedro Demo, é humana, histórica: “aquela que trata dos conteúdos da vida humana e sua perfeição é arte de viver.” (2015, p. 06). Nesse sentido, pensar a educação com qualidade social, é pensar na gestão democrática, pensar no financiamento da educação, no trabalho do docente. Desse modo, nos aspectos internos e extraescolares que dão a dimensão desse processo social com a complexidade que merece.

Assim, os objetivos da educação básica voltados à formação para a cidadania, para a progressão dos estudos superiores, devem voltar-se aos valores máximos que assumiram os pensadores da Nação, nas últimas décadas. A democracia, a cidadania, correlatas, mais do que ideias, são práticas. Mais do que objetivos da educação, tem que ser parte do que se denomina como “educação”, “ensino”, dentro e fora das escolas.

Há ainda, de pensar, em outro dos objetivos desta educação básica brasileira, a formação para o trabalho. Como diz Mészáros (2008) em seu *Educação Para Além do Capital*, não pode se passar várias horas em um lugar fazendo alguma coisa sem que com isso se aprenda algo. Formar para o trabalho, também é formar para a vida.

Deste modo, pensar a formação para o trabalho, especialmente associada à educação básica, é imaginar que em algum momento o aluno vai sair da escola e entrar em outros espaços. Isso é também uma ferramenta de inclusão social. É pensar a escola como parte da vida, porque a vida não tem começo, meio e fim definidos como nos romances; pelo contrário, os processos estão associados. De modo que, a escola não é só uma formação para o trabalho,



nem o trabalho apenas para se sustentar; é a vida. Parte dela, ao qual chamada de educação e que defendida em seu aspecto social, forma cidadãos que pensam a própria vivência e a qual sociedade querem pertencer.

Referências

BAUER, Adriana. **Uso de indicadores educacionais para a avaliação e monitoramento da qualidade da escola: possibilidades e desafios**. In: SORDI, Maria Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa Socorro Cavalcanti Vaz (orgs.) Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 69-82

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996- Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de Dezembro de 1996.

BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014- Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de Junho de 2014a.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE): Brasília, 2014b.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo Aluno-Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

Censo Escolar 2022: divulgação dos resultados. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2023.

Censo da Educação Superior 2022: divulgação dos resultados. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2023.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

Educação básica: coletânea de legislação. 4. Ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GIL, Natália de Lacerda. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político educacional. **Revista Brasileira de Educação** v. 23 e230037, 2018.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Fundamentos históricos e filosóficos da educação brasileira**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

- HEIN, Ana Catarina Angeloni. **Organização e Legislação Educacional**. São Paulo: Pearson, 2019.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dados 2005-2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: jan. 2022.
- KLEIN, CRISTINA. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Rideel, 2015.
- LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.
- MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MORAES, Luís Edmundo. **História Contemporânea: da Revolução Francesa à Primeira Guerra Mundial**. São Paulo: Contexto, 2017.
- MONDAINI, Marco. **O respeito aos direitos dos indivíduos**. In: PINSK, Jaime; PINSK, Carla Bassanezi (orgs.). São Paulo: Contexto, 2010. p. 115-133.
- NAPOLITANO, Marcos. **História do Brasil república: da queda da monarquia ao Estado Novo**. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- SAAD, Alfredo. MORAIS, Lécio. **Brasil: neoliberalismo versus democracia**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SCHWARCZ, Lília Moritz. STARLING, Heloisa. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- SILVA, Maria Abádia. Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.
- Síntese de Indicadores Sociais. Agência Ibge Notícias. Instituto Brasileiro de Gestão e Estatística, 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35686-em-2021-pais-tinha-12-7-milhoes-de-jovens-que-nao-estudavam-nem-estavam-ocupados>. Acesso em: 30 out. 2023.
- Taxas de Rendimento (2020): Dados 2010-2020. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento>. Acesso em: 20 jan. 2022.