



QUALIDADE PARA QUEM? NEOLIBERALISMO E A CONSTRUÇÃO DA RETÓRICA SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

QUALITY FOR WHOM? NEOLIBERALISM AND THE CONSTRUCTION OF RHETORIC ON THE QUALITY OF BASIC EDUCATION

Carmem Lúcia Sussel Mariano¹

<https://orcid.org/0000-0003-4301-0869>

<http://lattes.cnpq.br/6604877443132931>

Aguinaldo Rodrigues Gomes²

<https://orcid.org/0000-0002-2398-8088>

<http://lattes.cnpq.br/3408519048864585>

Recebido em: 15 de janeiro de 2025.

Revisão final: 10 de março de 2025.

Aprovado em: 16 de março de 2025.

<https://doi.org/10.46401/ardh.2024.v16.22648>

RESUMO: O artigo, a partir de levantamento bibliográfico, problematiza a noção de qualidade da educação que vem sendo amplamente difundida nas reformas educacionais de caráter neoliberal a partir da década de 1990. Conclui-se que a bandeira da “educação de qualidade para todos” foi uma das portas de entrada para a emergência da racionalidade empresarial no âmbito da educação pública e tem operado para a destruição da educação básica em sua dimensão pública e democrática.

Palavras-chave: reforma empresarial da educação, empresariamento da educação, neoliberalismo escolar, direito à educação.

ABSTRACT: The article, based on a bibliographical survey, problematizes the notion of educational quality that has been widely disseminated in neoliberal educational reforms since the 1990s. It concludes that the banner of “quality education for all” was one of the gateways to the emergence of entrepreneurial rationality in public education and has operated to destroy basic education in its public and democratic dimension.

Key words: business reform of education, businessization of education, discourses on the quality of education, school neoliberalism, right to education.

1 Doutora em Psicologia Social pela PUC/São Paulo. Professora na Universidade Federal de Rondonópolis no curso de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pós-doutorado em Estudos Culturais pela UFMS. É co-líder do grupo de pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea (UFMT). E-mail: sussel@uol.com.br

2 Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Docente do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais (PPGcult)/UFMS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT). E-mail: aguinaldorod@gmail.com

Introdução

Neste artigo, discutimos o avanço das reformas educacionais neoliberais a partir da década de 1990, que introduziram a qualidade da educação como um argumento mobilizador para intervir nas escolas. A metodologia adotada com base no estudo de Gomes e Monteiro (2023) é de caráter qualitativo e bibliográfico, com ênfase na análise crítica da noção de qualidade da educação em contextos influenciados pelo neoliberalismo. O levantamento foi conduzido por meio de uma revisão de literatura, utilizando a plataforma Google Scholar, que oferece acesso a uma ampla base de dados, incluindo periódicos acadêmicos, teses, dissertações, conferências e outras fontes relevantes para o tema. A seleção dos trabalhos seguiu critérios específicos de relevância, com o uso de palavras-chave como “educação neoliberal na lógica do mercado” e “atendimento educação neoliberal na lógica do mercado”. Inicialmente, essas palavras-chave geraram muitos resultados, mas os autores restringiram a busca para identificar as publicações mais pertinentes ao tema central do estudo, especialmente aquelas que abordam a relação entre a educação neoliberal e a noção de qualidade educacional. O critério de inclusão também levou em consideração a relevância das publicações para o contexto brasileiro, descartando fontes que não estivessem alinhadas com as problemáticas locais ou que estivessem em idiomas distintos do português. Durante a análise, foi realizada uma abordagem crítica, especialmente sobre os textos que discutem a “crise educacional” e as soluções propostas dentro da lógica neoliberal.

É importante destacar que a mineração de dados, embora não seja um processo trivial, foi uma habilidade fundamental no levantamento e análise dos padrões encontrados nas publicações selecionadas. A mineração de dados consiste na habilidade de identificar padrões válidos, novos, potencialmente úteis e compreensíveis nos dados. Isso envolveu o uso de métodos estatísticos, ferramentas de visualização e técnicas de inteligência artificial para identificar tendências e padrões na literatura revisada.

Os autores identificaram um tripé discursivo recorrente na literatura analisada, composto por: (a) a naturalização da lógica mercantil e empresarial na política educacional, (b) a vinculação da qualidade da educação ao desempenho dos estudantes em testes padronizados de larga escala, e (c) a defesa da privatização da educação, com a proposição de parcerias público-privadas como

soluções mais eficazes.

Testemunhamos o avanço de movimentos em torno de reformas educacionais orientadas por políticas neoliberais, mais intensamente a partir da década de 1990, que vêm forjando um novo léxico para a abordagem das questões sociais e que têm alocado na problemática da *qualidade da educação* um mote mobilizador para intervir na escola (Mordente, 2023; Freitas, 2018; Gentili 2016; Silva, 2015; Enguita, 2015). Bandeiras como a “educação de qualidade para todos”, “primeiro o básico”, “direitos de aprendizagem” são empregadas por tais movimentos como promessa de acesso de todas as crianças e jovens à cidadania e à igualdade social, subsidiando, inclusive, as “bases nacionais comuns curriculares” que emergem no interior de um *movimento global de reforma da educação* (Silva, 2023; Costa, 2020; Freitas, 2018, 2016, 2012; Costola; Borghi, 2018).

Afinal, quem discordaria que é preciso melhorar a qualidade da educação básica? Quem não se mobilizaria na defesa de “educação de qualidade para todos”? Quem divergiria que “os direitos da criança têm que vir primeiro”? Não se trata de questionar que a qualidade da educação deve ser uma meta educacional, mas sim buscar entender a partir de quais perspectivas e quais interesses emerge a problemática da qualidade da educação.

Por exemplo, no cenário brasileiro, o modelo educacional da cidade de Sobral, no Ceará, é amplamente considerado como um caso evidente de gestão educacional e de qualidade de educação devido aos seus expressivos resultados no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Cabe lembrar que o prestígio angariado pelo “Modelo Sobral” rendeu a Camilo Santana, ex-governador do Ceará, o posto de Ministro da Educação em 2023.

Segundo Giuliana Mordente (2023, p. 72), o “Modelo Sobral” é reconhecido “pelas parcerias em suas políticas educacionais com organizações empresariais, principalmente no que diz respeito à formação de professores e à produção de materiais. O foco da educação sobralense se concentra em avaliações externas e no treinamento para testes”. Tal modelo é visto com grande entusiasmo pelo Banco Mundial, conforme expresso em matéria no Word Bank Blogs, de 2020, sob o título: “Não há mágica: a fórmula para o sucesso do Ceará e de Sobral para reduzir a pobreza de aprendizagem”³, a qual dissemina o “Modelo Sobral” como

³ <https://blogs.worldbank.org/pt/education/nao-ha-magica-formula-para-o-sucesso-do-ceara-e-de-sobral-para-reduzir-pobreza-de>

uma “receita” óbvia para atingir uma educação de qualidade no país e no mundo e que possuiu “um sistema robusto e confiável de monitoramento e avaliação”⁴.

O “Modelo Sobral” e a rede de forças que o sustentam, da qual o Banco Mundial faz parte, fornecem pistas sobre um “fundo discursivo comum” (Lahire, 2005) composto por chavões reproduzidos pelos mais diversos setores, desde a mídia, organismos internacionais, organizações não governamentais, academia, empresários, famílias, governos, que apelam por uma “educação de qualidade para todos”. Conforme sugere Lahire (2005), é necessário “desevidenciar” discursos não problematizados e, neste artigo, a partir de levantamento bibliográfico, analisamos a emergência de uma retórica específica sobre a problemática da *qualidade da educação* básica e as mobilizações discursivo-ideológicas nela envolvidas.

Para tanto, o artigo está organizado em três partes, além desta introdução. Na primeira parte, são trazidas as mobilizações de sentido operadas em torno da questão da *qualidade da educação* que buscaram impor a presença de valores e práticas da lógica mercantil e empresarial no campo da política educacional. Na segunda parte, é discutido sobre a difusão da noção de qualidade da educação atrelada à mensuração e comparação de resultados educacionais que gera a atribuição dos testes padronizados de larga escala como o principal indicador de qualidade, além atuar para a responsabilização individual dos estudantes, dos professores e da unidade escolar. Na terceira parte, é abordado sobre a retórica da qualidade da educação como um dispositivo para a privatização da educação, abrindo caminho para as parcerias com grupos empresariais e com organizações do terceiro setor, induzindo ao afastamento do poder público da gestão da educação.

⁴ Segundo Giuliana Mordente (2023, p. 72), “como o IDEB é considerado o maior índice de qualidade da educação pública, a manipulação de seus resultados e informações tem sido praticada de modo a se obter vantagens políticas e eleitorais. Em 2015, a aprovação de Sobral correspondeu a reprovações zero, o que seria algo impossível”.

Neoliberalismo escolar e a emergência da retórica da qualidade na educação como um critério mercantil

Para além da esfera econômica, política e jurídica, o processo de construção da hegemonia do neoliberalismo se dá por uma série de estratégias culturais, de produção e manipulação de sentidos na vida cotidiana, se configurando, como uma racionalidade do capital transformada em lei social geral (Fisher, 2020; Laval, 2019; Gentili, 2016). Tal racionalidade é uma forma de governabilidade que atua em todas as esferas da vida social e diversas dimensões da vida são reduzidas a valores mercantis e sujeitadas à lógica de valorização do capital, responsabilidade individual e empreendedorismo, de modo que “a liberdade individual e empresarial, a propriedade privada e a competição se apresentam como princípios organizadores da sociedade”, produzindo uma “modulação subjetiva” orientada para processos de individualização, busca pelo sucesso individual, produtividade, competitividade e consumo (Mordente, 2023, p. 24).

O neoliberalismo, em sua pretensão hegemônica e totalizante, atua por meio de vários dispositivos, sendo o plano discursivo, ou seja, a dimensão simbólica da vida social, uma das estratégias para a produção e manutenção de uma dinâmica cultural favorável ao capitalismo e seus valores. Por meio de estratégias de construção simbólica, o que está em jogo é a naturalização do capitalismo como a única realidade possível, processo que Mark Fisher (2020) nominou de “realismo capitalista”, assentado no estabelecimento de categorias, noções e termos próprios (Silva, 1994). Evidentemente, o neoliberalismo depende amplamente da ideologia, aqui entendida na acepção crítica do termo, tal qual a conceituação de John Thompson (2011), como o sentido a serviço da dominação.

No plano discursivo-ideológico o neoliberalismo vai atuando incisivamente na dinâmica cultural e consegue naturalizar o deveria ser visto como contradição, tal como a construção do consenso chave de que todas as instâncias e instituições da vida humana devem ser tratadas como empresas, fenômeno que Mark Fisher (2020, p. 34) nominou de *ontologia empresarial*: “ao longo dos últimos trinta anos, o realismo capitalista implantou com sucesso uma ‘ontologia empresarial’ na qual é simplesmente óbvio que tudo na sociedade, incluindo saúde e educação, deve ser administrado como uma empresa”. Foi se tornando consensual que processos gerencialistas, próprios do mundo da produção e mercantilização,

não só podem como devem ser aplicados ao mundo da educação. Não por acaso, num movimento quase uníssono, assistimos a um conjunto de movimentações político-pedagógicas, mais intensamente a partir dos anos 1990, orientadas por organismos internacionais e bancos de financiamento, que apelam por reformas no campo educacional cuja mobilização discursivo-ideológica busca impor a presença de valores e práticas da lógica empresarial no campo da política educacional.

Nesse movimento, tem sido identificada uma retórica específica produzida pelo pensamento neoliberal para o campo educacional e para as “questões sociais”, na qual são elaborados uma série de diagnósticos sobre a chamada crise educacional, seguidos de propostas (cartilhas), para orientar uma densa reforma do sistema escolar nas sociedades contemporâneas (Silva, 2015; Gentili, 2015; Freitas, 2018. Laval, 2019; Santos; Nagase; Costa, 2022; Mordente, 2023).

Uma dessas retóricas foi erigida em torno da questão da *qualidade da educação* básica. Na visão neoliberal, o sistema público de ensino enfrentaria uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, enquadrada como decorrente do processo de expansão desordenada do sistema educacional durante a segunda metade do século passado. O modo acelerado como ocorreu expansão, sem uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos, teria gerado “fundamentalmente uma *crise de qualidade* decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares” (Gentili, 1996, p. 13, grifo nosso).

Dessa perspectiva, a baixa qualidade educacional seria decorrente de uma *crise gerencial*, ou seja, da suposta ineficiência da escola somada à incompetência dos professores, fazendo coro ao ideário neoliberal de que o Estado é estruturalmente ineficiente. A partir deste diagnóstico, foi construído um argumento retórico pelas tecnocracias neoliberais, conforme sintetizado por Pablo Gentili (1996, p. 13):

[...] atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes.

Enfim, um discurso que desloca o olhar da questão do financiamento do ensino público e apela para uma *crise de qualidade* da educação causada unicamente pela má administração do sistema público, por uma incompetência gerencial, cujo remédio, na visão neoliberal, seria a introdução no sistema educacional de mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade e a eficácia, ou seja, que façam gestão na *qualidade* dos serviços educacionais. Afinal, nessa lógica, “se os sistemas de *Total Quality Control* (TQC) têm demonstrado um êxito comprovado no mundo dos negócios, deverão produzir os mesmos efeitos produtivos no campo educacional” (Gentili, 1996, p. 09, grifos no original).

É nesse enquadramento de crise educacional que, conforme aponta Enguita (2015), a questão da *qualidade da educação* emerge como um mote, uma palavra de ordem mobilizadora para pensar a escola, angariando uma centralidade, a ponto de substituir a problemática da igualdade e da igualdade de oportunidades que eram, até então, as principais bandeiras da área.

O conceito de *qualidade* que passa a então ser adotado no campo educacional veio emprestado, transposto do mundo da produção empresarial. Para evidenciar a quão disparatada é essa transposição, Gentili (2015) sistematizou as dimensões que definem os critérios de qualidade no mundo da produção de mercadorias, as quais seguem descritas de modo sintético:

- a) a qualidade é um tema clássico do mundo empresarial, com destaque para a noção tayloriana de “inspeção”, que prenunciava o que posteriormente seria denominado “controle de qualidade”;
- b) a qualidade emerge como uma nova estratégia competitiva ante um mercado cada vez mais diversificado e diferenciado;
- c) a qualidade é um elemento que contribui para otimizar a acumulação de capital, compondo a trilogia qualidade-produtividade-rentabilidade;
- d) a busca da qualidade supõe uma organização do processo produtivo que conduz a um tipo específico de controle, pautado no disciplinamento dos operários;
- e) a qualidade é mensurável e tem um custo, ou seja, para que a qualidade seja reconhecida no mundo dos negócios, esta deve ser mensurável e quantificável, sendo as normas internacionais de qualidade o exemplo da função simbólica que

os prêmios de qualidade vêm, de modo crescente, sendo difundidos.

Atendendo a uma lógica de submissão à ontologia empresarial, estas dimensões que demarcam os critérios de qualidade no mundo dos negócios foram transpostas, sem mediações, para a área educacional, assumindo majoritariamente os conteúdos que este debate possui no campo produtivo-empresarial (Gentili, 2015).

Numa dimensão política, Gentili assinala que esta transposição foi possível por duas questões: a) na América Latina o discurso da qualidade no campo educacional emergiu, no final da década de 1980, como contraposição ao discurso da democratização do ensino; b) esse silenciamento do discurso da democratização no campo educacional abriu caminho para a lógica produtivo-eficientista que foram tomado os discursos sobre qualidade da educação. Portanto, no âmbito das relações de poder e dominação, esta nova retórica sobre a qualidade da educação não se reduz a uma disputa terminológica, estando a serviço de uma ordem conservadora das desigualdades sociais (Gentili, 2015). Desse modo,

[...] para ser possível a mercantilização do conceito de qualidade foi necessário – primeiro – eliminar da agenda política as demandas democratizadoras que em seguida aos períodos pós-ditoriais começaram a generalizar-se na região [...]. Uma vez “eliminado” o problema da democratização, pode instalar-se o discurso hegemônico da qualidade. Este encontrou um cenário arrasado onde seu conteúdo antidemocrático, implícito em sua concepção mercantil, não sofreu maiores resistências. A retórica da qualidade se impôs rapidamente como senso comum nas burocracias, entre os intelectuais e – mais dramaticamente – em um número nada desprezível daqueles que sofreram e sofrem as consequências do êxito destas políticas conservadoras: os professores, os pais e os alunos (Gentili, 2015, p. 116, grifo no original).

Enguita (2015, p. 98) salienta que a problemática da qualidade sempre foi uma preocupação presente no cenário da educação e do ensino, mas nunca antes havia atingido este patamar de centralidade. Inicialmente, explica o autor, o conceito de qualidade na educação estava atrelado tão somente com o aporte da dotação em recursos humanos e materiais dos sistemas escolares ou suas partes componentes: “proporção do produto interno bruto ou do gasto público dedicado à educação, custo por aluno, número de alunos por professor, duração da formação ou nível salarial dos professores”. Portanto, esse enfoque correspondia a um modo de medir a qualidade de uma política pública tomando por critério que “mais custo ou mais recursos, materiais ou humanos, por usuários

era igual a maior qualidade". Posteriormente, houve um reenquadramento em que o foco da qualidade se deslocou dos recursos destinados para a "eficácia do processo de conseguir o máximo resultado com o mínimo custo". Essa versão de qualidade já não é pertinente à lógica dos serviços públicos, mas sim à da produção empresarial privada. Mais recentemente, o conceito de qualidade passa ser associado também à lógica da competição no mercado (Enguita, 2015, p. 98).

Hoje em dia [a qualidade] se identifica antes com os resultados obtidos pelos escolares, qualquer que seja a forma de medi-los: taxas de retenção, taxas de promoção, egressos dos cursos superiores, comparações internacionais do rendimento escolar, etc. Esta é a lógica da competição no mercado (Enguita, 2015, p. 98).

Portanto, conforme salienta Gentili (2015), foi construída uma retórica específica em torno da problemática da qualidade na educação, com caráter mercantil, passando a legitimar o discurso de que é necessário ajustar a educação à lógica do mercado, que pressupõe três premissas:

- a. que a educação (nas atuais condições) não responde às demandas e às exigências do mercado;
- b. que a educação (em condições ideais de desenvolvimento) deve responder e ajustar-se a elas;
- c. que certos instrumentos (científicos) de medição nos permitem indagar acerca do grau de ajuste educação-mercado e propor os mecanismos corretivos apropriados (Gentili, 2015, p. 156).

O autor assinala que a premissa "c" remete à presunção de que o caráter mensurável da qualidade é o indicador que pode determinar o "grau de eficiência" do sistema educacional, sendo a sua dimensão de valor relacionada à capacidade de atender às demandas do mercado. Desse modo,

A noção de eficiência – tomada aqui, sem nuances, do campo produtivo – remete a dois conceitos que estão associados: competitividade e êxito. Em outras palavras: um sistema educacional X é "eficiente" se é "competitivo" e se garante o alcance de uma série de "êxitos" de caráter mensurável (Gentili, 2015, p. 156, grifos no original).

Assim, a educação se subordina à ideia de “rentabilidade”, pré-requisito básico que define a natureza daquilo que é fabricado para a troca mercadológica:

Não se deve estranhar então que – no contexto de tais interpretações – toda referência à educação se tinja de um nada dissimulado valor mercantil, estabelecendo-se uma correlação direta entre este valor e a noção de qualidade, isto é, *a um maior valor mercantil, maior qualidade do “produto educação”*. Em outras palavras, quanto maior é a capacidade de intercâmbio que o “produto educação” possuir no mercado, mais se faz merecedor do qualificativo “produto de qualidade”. A partir da perspectiva desta nova retórica, somente é de qualidade aquele produto educativo que possui, como precondição, a capacidade de adaptar-se às demandas do mercado, atuando competitivamente neste (Gentili, 2015, p. 157, grifos no original).

Portanto, Gentili (2015, p. 158) evidencia a pretensão política que ancora a retórica da *qualidade* no campo educacional, qual seja, a de “subordinar a educação ao mercado, convertendo-a em mais um instrumento da complexa maquinaria de dualização e polarização social que caracteriza o projeto neoconservador”. Para sustentar este argumento, o autor retoma as asserções de Enguita:

A insistência na “excelência” e na “qualidade” simboliza o passo de preocupar-se com a educação da maioria a fazê-lo com a educação da minoria. A ideia de “excelência” trata de mobilizar a competitividade entre as escolas e entre os alunos, organizando a educação como um campo de provas cujo objetivo principal é a seleção dos melhores [...]. A ideia de busca da excelência parte, explícita ou implicitamente, da aceitação da imagem de uma sociedade dual. Para a maioria, para os que ocuparão os postos de baixa qualificação, sem espaço para a iniciativa nem capacidade de decisão, qualquer educação serve. Para a minoria, para os que se sobressaem [...] para os que tomarão as decisões pelos demais, deve haver uma educação também “excelente” (Enguita, 1990, apud Gentili, 2015, p. 158-159, grifos no original).

É nesse conjunto de argumentações que Gentili (2015, p. 159) sustenta que o abandono dos discursos sobre a democratização no campo da educação e a emergência da retórica da qualidade na educação são duas faces que revelam a imposição de uma lógica de subordinação mercantil na educação pública, que é, também, um projeto político conservador, de manutenção do *status quo* desigual, e “somente neste contexto é possível compreender o discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional”.

Portanto, o discurso da *qualidade* foi utilizado para servir a interesses do mercado, usando o campo educacional de modo instrumental. A participação ativa do empresariado no bojo das esferas política e educacional do Brasil,

sempre mirando seus interesses mais imediatos, foi apreendida na análise de Vânia Andrade e Maria Carolina Motta sobre o empresariamento da educação (2022)⁵. Assim, na virada para os anos 1990, Collor e mais vigorosamente Fernando Henrique Cardoso (1994), empenharam esforços em alinhar o Brasil aos padrões neoliberais privilegiando a abertura de mercado com massiva entrada de capital estrangeiro, além de “privatizações e desnacionalizações de empresas importantes, flexibilizações, desregulamentações, conservação do superávit primário, canonização do pagamento dos juros da dívida pública, flutuação cambial, e outros” (Andrade; Motta, 2022, p.10). Nesse cenário,

Garantir qualidade da educação para todos, ou a oportunidade de aumentar as chances de vender a força de trabalho no mercado, de modo eficiente e produtivo, perpassaria conferir ao alunado as competências estritamente requeridas pelas ocupações disponíveis. Nesse sentido, as modalidades supracitadas seriam economicamente mais produtivas, pois ofereceriam uma formação menos dispendiosa e, ao mesmo tempo, suficiente para formar forças de trabalho vendáveis naquela realidade. Como discorre Leher (2010), inúmeras foram as medidas implementadas pelo MEC de FHC que frontalmente objetivavam a garantia da equidade e da qualidade educacional via empregabilidade e, dorsalmente, sob a égide da lógica do Banco Mundial, formavam uma educação minimalista, interessada, particularista e mercadorizada (Andrade, 2020, p. 219, grifo nosso).

Freitas (2014) elucida que, na medida em que novas formas de organização do trabalho produtivo dependem da produção de uma força laborativa que detenha apenas os conhecimentos básicos para serem lançados no mercado, para aumentar a oferta de mão obra “qualificada” e frear o aumento da média salarial: “sem educação ‘de qualidade’ não se amplia o número de formandos e com poucos formandos o salário médio sobe ao invés de descer. Lei da oferta e procura”. E a educação dita de qualidade para o empresariado se atém a: “saber, ler, escrever, contar e algumas competências mais que estão sendo esperadas na porta da fábrica, medidas em um teste padronizado” (Freitas, 2014, p. 50).

É neste quadro que o discurso da educação de qualidade vem acompanhado do discurso do *direito à aprendizagem*, ambos abraçados por organizações do terceiro setor mobilizadas na “causa da infância” (tais como Instituto Airton Sena,

⁵ Andrade e Motta (2022) salientam que, no contexto brasileiro, a classe dominante disputa um projeto pedagógico hegemônico desde 1930, defendendo uma educação pautada pelas necessidades do mercado industrial. A Confederação Nacional da Indústria (CNI), criada na década de 1930, explicitava a movimentação de parcela da burguesia industrial no sentido de planejar suas diretrizes, a fim de “formar os homens que o Brasil necessita” (Rodrigues, 1998; 2007 citado por Andrade; Motta, 2022).

Fundação Lemann, Fundação Itaú Social, Instituto Natura, etc), organismos multilaterais, Banco Mundial, movimento Todos pela Educação, cujo *modus operandi* é sintetizado por Freitas (2014, p. 53):

[...] provocam o sentimento de que a educação está em crise e que o direito à aprendizagem está em jogo como forma de sensibilizar a população, através da mídia, para suas soluções miraculosas; centram a concepção da qualidade da educação nas notas altas, estabelecendo uma identidade entre notas altas (às vezes em um ou duas disciplinas que mais lhe interessam) e qualidade da educação, reduzem a formação da juventude à ideia de direito à aprendizagem, estreitando a concepção de educação e reduzindo-a à aprendizagem no interior da escola.

Portanto, a ênfase é colocada no “direito de aprender” e não no “direito de ser educado” (Freitas, 2018), o qual é muito mais amplo, e o tão proclamado e defendido direito à educação é transmutado em direito à aprendizagem, que se limita ao básico: leitura e matemática (Freitas, 2014).

Assim, fica explícito que a reivindicada qualidade da educação é, na verdade, “controle de qualidade”, entendida como avaliação da aprendizagem de áreas consideradas básicas. Neste particular, cabe destacar o contexto sócio-histórico trazido por Pina (2016) sobre a emergência das proposições em torno do “direito à aprendizagem”, que partiu da atuação de organismos internacionais na década de 1990, no cenário dos ajustes estruturais propostos pelo Banco Mundial, e passaram a priorizar a atuação na educação escolar. Assim, um marco para a reforma da educação escolar das massas ocorreu em 1990, quando na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, o Banco Mundial, juntamente com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), divulgaram a “nova agenda para a educação básica”. Nesse evento, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e, conforme Pina (2016, p. 130), trata-se de um “documento que aprofunda as intenções, por parte de seus financiadores e planejadores, de implementar uma contrarreforma no campo educacional sobre as bases de um novo projeto de formação humana”.

Na análise do autor, três elementos desse documento formaram a base para a contrarreforma da educação escolar no Brasil. O primeiro deles diz respeito à “defesa da satisfação das ‘necessidades básicas de aprendizagem’, que visa reduzir a educação básica a uma preparação para aqueles que vão realizar, em

sua vida, apenas o ‘trabalho simples’ (MELO, 2003)” (Pina, 2016, p. 130).

O segundo elemento se atém à ênfase em avaliar os resultados da política educacional para o controle da “qualidade”. Para tanto, através do lema “concentrar a atenção na aprendizagem”, a UNESCO passa a defender “a ênfase na aquisição e nos ‘resultados efetivos’ da aprendizagem, razão pela qual sugere que os programas educacionais devem definir os níveis de conhecimento a serem alcançados e, ainda, criar sistemas de avaliação para aferir o desempenho dos estudantes” (Pina, 2016, p. 131, destaque no original).

O terceiro elemento em relação ao teor da Declaração corresponde ao enfoque para “fortalecer alianças”. Segundo o autor,

Tal como propõe o neoliberalismo da terceira via, a UNESCO considera que o provimento da educação básica é uma tarefa que transcende a capacidade do aparelho de Estado e, portanto, deveria ser oferecida por meio das chamadas “parcerias”. Daí o incentivo à participação de ONGs, organismos empresariais, famílias, comunidades, dentre outros atores que deveriam contribuir para a construção de uma suposta “educação de qualidade para todos” (Pina, 2016, p. 131, destaques no original).

Portanto, com a participação de organismos multilaterais, uma retórica específica sobre a *qualidade da educação básica* foi construída, com caráter mercantil, reduzida à ideia de aprendizagem de disciplinas básicas, atrelada à mensuração de resultados por meio de testes de larga escala (controle de qualidade) e que só poderia ser alcançada por meio de parcerias.

A noção de qualidade da educação atrelada ao desempenho nos testes padronizados de larga escala

As provas padronizadas para medir o desempenho cognitivo dos estudantes são vistas com um dos métodos mais confiáveis para o “controle de qualidade” da educação ofertada pelas escolas, ou seja, é por meio das avaliações de larga escala, que se poderia aferir o *grau da qualidade ofertada* por uma instituição escolar e pelo sistema escolar, perspectiva que é impulsionada por agências internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), organismo internacional que centraliza o controle das políticas educacionais no mundo, com o apoio da UNESCO, de bancos de financiamento, tal como o Banco Mundial, de fundações e de interesses empresariais. As avaliações do

Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA)⁶, controlado pela OCDE, são pautadas em indicadores sobre os sistemas educacionais, avaliando o desempenho dos estudantes nas “disciplinas básicas” de leitura, matemática e ciências (Freitas, 2018; Mordente, 2023). Desse modo, “essa agência submete governos do mundo inteiro a partir de seus próprios instrumentos e o ‘padrão PISA’ torna-se a referência de educação de ‘qualidade’ para as políticas nacionais (Freitas, 2014a)” (Mordente, 2023, p. 76).

Nessa esteira, no âmbito das políticas federais, é notória a ênfase nas avaliações de larga escala, resultando na propagação dos sistemas de avaliação externa, e a variedade de programas e testes dos quais o Brasil participa além do PISA: Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁷ (Oliveira, 2015, p. 635). Para além das instâncias governamentais, já se consolidou no imaginário social que resultados elevados dos estudantes nessas avaliações seria o indicador inequívoco de uma *educação de qualidade*. O IDEB tem sido largamente empregado como o principal parâmetro de “qualidade” da educação ofertada pelos municípios e escolas.

No plano discursivo, dados numéricos e pesquisas baseadas em evidências de resultados geralmente são apresentados como argumentos incontestáveis e suficientes para a tomada de decisões, facilitando que as discussões na área educacional passassem a ser focalizadas “quase que quase exclusivamente na mensuração e na comparação de resultados educacionais” (Biesta, 2012, p. 808). A mídia geralmente é ávida para utilizar dados numéricos, especialmente cifras bombásticas e dados de ranqueamento, com o intuito de concitar a atenção da sociedade para a gravidade ou urgência de uma questão. Assim, dados do IDEB ou a posição do Brasil no ranking de avaliação do Pisa são difundidos na mídia como se fossem indicadores inequívocos da qualidade da educação ofertada pelas escolas públicas.

Dalila Oliveira (2015, p. 636), ao analisar o modelo da Nova Gestão Pública (NPG) que vem sendo adotado na gestão pública brasileira, sobretudo a partir dos anos 1990, assinala que “a avaliação da aprendizagem, de políticas, programas e ações tem sido defendida pela NPG como elemento central para a promoção e

⁶ *Programme for International Student Assessment*.

⁷ Para o Ensino Superior, tem o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

garantia da educação de qualidade”, alocando na avaliação um de seus principais mecanismos de regulação que, em tese, seria capaz de monitorar a pretendida eficiência da educação, tomada como sinônimo de qualidade. Para a autora, essa lógica “eficientista” de mensuração pautada nos sistemas de avaliação em larga escala, elaborados por especialistas exteriores ao contexto escolar, pautados na “indiscutível” racionalidade administrativa, acaba colocando “a técnica no lugar da política e a eficiência no lugar da ampliação do bem-estar como um direito”, assim como “esses governos miram o melhor desempenho, baseado no mérito alcançado a partir de suposta igualdade de condições, como critério de justiça” (Oliveira, 2015, p. 641-642).

No modelo da NPG, o argumento utilizado é o de que a avaliação é necessária para se ter um indicador de qualidade de ensino que pudesse ser “apropriado pela sociedade, a fim de permitir a mobilização dos diferentes agentes escolares para que as práticas sejam ajustadas com o objetivo de melhorar os resultados”, o que redunda em políticas de responsabilização que, por seu turno, “resultam em grande irresponsabilidade social, pois são incapazes de prever os riscos que impõem as gerações que se escolarizam e insensíveis com os que não conseguem responder aos critérios estabelecidos” (Oliveira, 2015, p. 640-641).

Essa noção de qualidade atrelada aos testes padronizados em larga escala tem efeitos nefastos sobre a dinâmica educacional, pois gera uma produção de processos de responsabilização individual dos estudantes, dos professores e da unidade escolar ante os resultados das avaliações de larga escala, obnubilando os aspectos mais amplos e estruturais que influenciam o desempenho dos estudantes (Mordente, 2023; Oliveira, 2015; Freitas, 2014), ou seja, “não leva em consideração as desigualdades internas ao sistema que é muitas vezes resultante de outras variáveis que não são escolares [...] o que resulta numa política injusta com os mais necessitados” (Oliveira, 2015, p. 641). Assim, produz um cenário em que

[...] causas sociais são camufladas em causas escolares via avaliações de larga escala baseadas em testes. A sociedade menos avisada, pelo menos a princípio, acredita. Há quem proponha que placas com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) devem ser levantadas nas portas das escolas para denunciar a falta de qualidade e a identificação dos culpados: os professores (Freitas, 2014, p. 54).

Vale lembrar ainda que no artigo “*Qualidade Negociada: Avaliação e ContrarRegulação na Escola Pública*”, Luiz Carlos de Freitas (2005) apresenta o conceito de

“qualidade negociada”, originado do estudo de Anna Bondioli (2004), que defende uma abordagem participativa e processual para definir a qualidade educacional. De acordo com Freitas, a qualidade não deve ser vista como um valor absoluto ou imposto de forma verticalizada, como é comum nas políticas neoliberais. Em vez disso, ela é um processo de negociação entre os diversos atores envolvidos na educação (escolas, gestores e comunidade), buscando consenso sobre os valores e objetivos da rede educativa.

Os indicadores de qualidade, para Bondioli e Freitas, não são normas externas, mas sim construções sociais compartilhadas pelos participantes, que refletem as realidades e as necessidades locais das escolas. O projeto pedagógico, dentro dessa perspectiva, é entendido como um “pacto” que envolve compromissos mútuos, sendo responsabilidade tanto da escola quanto dos gestores públicos. Assim, a qualidade negociada é vista como uma construção local que leva em consideração o contexto específico de cada escola, sem renunciar à responsabilidade coletiva e das condições impostas pelas políticas públicas centrais.

Essa responsabilização, decorrente do fenômeno de *accountability*, gera inúmeras pressões sobre o sistema escolar, tais como descritas por Freitas (2014): estreitamento curricular; competição entre profissionais; pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes; fraudes; aumento da segregação socioeconômica no território e dentro da escola; precarização da formação do professor; destruição moral do professor e do aluno.

Nessa esteira, na medida em que a elevação da nota da escola nas avaliações de larga escala foi estabelecida como indicador de qualidade, temos uma ocultação do debate sobre as finalidades educativas e, “em seu lugar, o aumento das pontuações nos testes tornou-se um fim em si mesmo” (Emery, 2005, citado por Freitas, 2018, p. 82). Biesta (2012, p. 822) ao apresentar as três principais funções da educação – qualificação, socialização e subjetivação – alerta que “questões sobre os objetivos e fins da educação parecem ter desaparecido do nosso horizonte” e, para não corrermos o risco de as estatísticas e os rankings tomarem decisões por nós sobre o que é uma boa educação, é fundamental perguntar: para que e para quem serve a educação? Isto porque o julgamento do que é educacionalmente desejável é uma questão de valores e “em sociedades democráticas, deveria haver uma discussão constante sobre os propósitos da educação” (Biesta, 2012, p. 817).

A retórica da qualidade como dispositivo para a privatização da educação

A lógica eficientista e mercantil da retórica sobre qualidade da educação é sustentada também no discurso de que a iniciativa privada seria mais eficiente para gerar melhores resultados com diminuição de gastos. A perspectiva do Banco Mundial de que para o enfrentamento da problemática da *qualidade da educação básica* “caberia aos empresários ‘auxiliar’ as escolas e a aparelhagem estatal de modo que pudessem implementar mudanças para ‘melhorar’ seus resultados com acompanhamento de uma redução de custos”, foi difundida, desde o início da década de 1990, pelo Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) e o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social (IE) (Pina, 2016, p. 153).

Na medida em que o próprio “modelo empresarial escolar tem se apresentado como a grande referência a ser almejada” (Mordente, 2023, p. 36), em nome de uma maior qualidade da educação com redução de custos, o que vemos é uma vertiginosa ampliação da presença do setor privado, a partir de meados dos anos 1990, via incidência de organizações, conglomerados e empresas privadas que atuam na educação pública por meio de uma variedade de serviços, que inclui sistemas de ensino, confecção e comercialização de apostilas, livros didáticos, plataformas de ensino à distância, formações docente, preparação para os testes padronizados, etc. (Adrião, 2022; 2018; Andrade; Motta, 2022; Silveira; Adrião, 2023; Mordente, 2023). Assim, trata-se de uma “privatização por dentro” numa lógica que envolve processos pelos quais a educação pública brasileira, entendida como aquela financiada e gerida pelo poder público, tem sido subordinada formal e concretamente aos interesses do setor privado lucrativo ou não (Adrião, 2022), a partir do estabelecimento de “parcerias”:

Em função da diversidade dos grupos privados, que atuam e incidem sobre a esfera da educação pública e privada, e de seus interesses particulares ou estratégicos, a privatização da educação básica não se apresenta de uma única forma. Manifesta-se via o estabelecimento de “parcerias público-privadas”, via a transferência da gestão educativa para organizações privadas, a contratação de assessorias e similares, o aumento da oferta educativa por escolas privadas ou ainda pela centralização da produção de insumos e orientações curriculares em corporações ou organizações privadas (Adrião, 2022, p. 70, grifo no original).

Considerando a conjuntura global de indução da educação para o campo

dos negócios, a partir de um mapeamento da revisão da literatura nacional e internacional sobre a privatização da educação, Thereza Adrião (2018, p. 10) identificou que as estratégias de privatização da educação obrigatória “ancoram-se no subsídio público, de modo que parcelas cada vez maiores desses fundos são transferidas para diferentes segmentos privados”. Ou seja, a retórica sobre a qualidade da educação induz ao afastamento do governo da gestão educação, mas não do seu financiamento (Freitas, 2014).

O quadro abaixo sintetiza as formas de privatização da educação identificadas nas produções mapeadas por Adrião (2018, 2022) as quais foram tipificadas em três dimensões da política educativa:

- a) pelo aprofundamento da privatização da **oferta educacional**, por meio da ampliação de políticas de escolha e formas de subsídio público a provedores privados;
- b) pela transferência da **gestão educação pública** para o setor privado, corporativo ou não;
- c) pela transferência da elaboração e operacionalização de **currículos** e insumos curriculares para corporações privadas ou setores não lucrativos.

Quadro 1 — Matriz das dimensões e formas recentes da privatização da Educação Básica a partir de mapeamento da literatura - 1990-2014

DA OFERTA EDUCACIONAL	DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	DO CURRÍCULO
<p><u>Financiamento público a organizações privadas:</u> Subsídio à oferta por meio de Convênios/contratos/termos de parcerias entre governos e organizações privadas; Subsídio à demanda por meio de incentivos fiscais</p> <p><u>Oferta privada:</u> Escolas privadas com fins de lucro; Tutorias; Aulas particulares</p> <p><u>Incentivos à escolha parental</u> (subsídio à oferta) Escolas privadas conveniadas ou sob contrato custeadas por aluno matriculado com fundos públicos (<i>Charter school</i>); Bolsas de estudo/ Voucher/ créditos educativos; Educação domiciliar.</p>	<p><u>Privatização da gestão escolar:</u> Transferência da gestão escolar para Organizações com fins de lucro; Transferência da gestão escolar para Organizações sem fins de lucro; Transferência da gestão escolar para cooperativas de trabalhadores e de pais</p> <p><u>Privatização da gestão educacional pública:</u> Transferência da gestão do sistema educacional para organizações lucrativas por meio de PPPs; Transferência da gestão do sistema educacional para organizações sem fins de lucro.</p>	<p>Compra ou adoção pelo poder público de desenhos curriculares elaborados pelo setor privado;</p> <p>Compra ou adoção pelo poder público de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares desenvolvidos pelo setor privado;</p> <p>Compra ou adoção pelo poder público de Sistemas privados de ensino (SPE).</p>

Fonte: Adrião (2018, p. 11).

A pesquisadora assinala que é na dimensão do currículo que a atuação de corporações e organizações privadas a elas associadas se apresenta mais incisivamente. Esta dimensão, “se refere à transferência para o setor privado, lucrativo ou não lucrativo, da responsabilidade sobre a elaboração e implementação dos currículos escolares e das ferramentas e insumos necessários para sua realização” (2022, p. 95). Assim, por meio da construção de uma imagem autorefenciada de qualidade, corporações e organizações privadas comercializam “sistemas privados de ensino, plataformas e conteúdos digitais, vendendo ou oferecendo assessorias concebidas por grupos privados, [...] concentraram a produção e distribuição insumos curriculares e disputam os fundos públicos” (Silveira; Adrião, 2023, p. 153). Ante este cenário, Adrião (2018, p. 20) alerta que a gravidade disso reside no fato que estamos diante “da

transferência para o setor privado da definição do que ensinar, do como ensinar e do quando ensinar, além dos processos de verificação da aprendizagem, ou seja, da definição dos desenhos curriculares”.

Dentre os vários tipos de organizações privadas que logram ter incidência no currículo, Adrião chama a atenção para o caso da atuação da Fundação Lemann:

Destaque para o crescimento da incidência de organizações privadas como a Fundação Lemann (FL), por meio de distintos programas de assessoramento a redes públicas visando mudanças na gestão e nos currículos adotados. Consideramos seu *modus operandi* que associa grande capilaridade junto às redes públicas – por meio da oferta de assessorias, oferta de plataformas, conteúdos digitais e variados insumos curriculares; pagamentos de bolsas etc. – paralelamente a investimentos por parte do segmento empresarial do Grupo Lemann em startups e no mercado de escolas privadas propriamente dito como prática que mais se aproxima do perfil dos filantropos de risco/ filantrocapitalistas (Adrião, 2022, p. 107, grifos no original).

Portanto, a retórica da qualidade da educação tem direcionado e subordinado a educação básica brasileira a interesses do setor privado, em especial do corporativo ou de segmentos a este associado (Adrião, 2022).

Ortega e Militão (2020), também, criticam a intervenção privada nas escolas, intensificada a partir do golpe de 2016 e a falsa ideia de “liberdade de escolha”, que visa flexibilizar o currículo do ensino médio. Eles argumentam que, na prática, essa liberdade é limitada, uma vez que as opções oferecidas são restritas e voltadas para a formação voltada ao mercado de trabalho. Isso precariza a educação e cria uma geração de trabalhadores com poucas perspectivas de ascensão social e profissional. Assim, a reforma do ensino médio, ao priorizar a eficiência e a competitividade, compromete a qualidade e a equidade educacional.

Considerações finais

A partir da literatura consultada, identificamos uma mobilização discursivo-ideológica do campo neoliberal para conferir um determinado enquadramento sobre a “crise educacional” e as respectivas “soluções”, fazendo emergir uma retórica específica sobre a problemática da *qualidade da educação* que se assenta em um tripé discursivo: a naturalização da presença de valores e práticas da lógica mercantil e empresarial no campo da política educacional; a naturalização da noção de qualidade da educação atrelada ao desempenho de estudantes em

testes padronizados de larga escala, gerando processos de responsabilização individual; a naturalização de que a iniciativa privada seria mais eficiente para gerar melhores resultados com diminuição de gastos, dando relevo as iniciativas de parcerias, induzindo ao afastamento do poder público da gestão da educação e abrindo campo para processos de privatização da educação. Portanto, a bandeira da “educação de qualidade para todos” foi uma das portas de entrada para a emergência, a partir da década de 1990, da racionalidade empresarial e mercantil no âmbito da educação pública, resultando em uma nova retórica conservadora do *status quo* no campo educacional.

A retórica conservadora disseminada na construção da problemática da qualidade da educação além de possibilitar que o conceito de qualidade fosse transposto do universo mercantil para o campo educacional, a fim de atender aos interesses da produção de mão de obra, também abriu caminho para o crescimento do empresariado educacional que passou a oferecer produtos, serviços e sua “expertise” para “salvar” a educação brasileira. Resta notório que todo o esforço discursivo na construção da problemática da qualidade da educação resulta na operação em que o empresariado e suas forças aliadas delinearam um problema social para o qual eles mesmos se apresentam como provedores da solução.

A partir dos argumentos de MEN BENATTI, KAZUKO TERUYA E FRANCISCO (2023), podemos observar os impactos negativos da educação sob a ótica neoliberal e capitalista. Pedagogicamente, destacam que a fragmentação do conhecimento e a ênfase em informações desarticuladas contribuem para a massificação da ignorância, afastando a educação das realidades sociais e históricas essenciais ao desenvolvimento humano. Ontologicamente, a educação neoliberal apaga a história e humanidade dos indivíduos, reforçando a ideia de que a pobreza e as desigualdades são culpa pessoal, sem reconhecer as causas estruturais que as geram. No plano econômico, essa educação reforça a exploração capitalista ao adotar o discurso meritocrático, que ignora as desigualdades e perpetua uma sociedade com “vencedores” e “perdedores”, mantendo o sistema intacto. Assim, ao invés de emancipar, a educação acaba mantendo o *status quo* de desigualdade e exploração.

O discurso sobre “educação de qualidade” defendido por organismos internacionais, bancos de financiamento, organizações não governamentais, empresários, mídia, etc, é apresentado como uma bandeira para garantir o mínimo, na defesa da primazia do direito de toda criança ter acesso ao “básico” e

de assegurar os “direitos de aprendizagem”. Entretanto, tal discurso mostrou-se uma armadilha discursiva ideológica, pois os sentidos mobilizados têm servido para transpor a educação da esfera dos direitos sociais para a esfera do mercado, transformando a educação em um campo de negócios. Ora, o que temos, de fato, é destruição da educação básica em sua dimensão pública e democrática. Ou seja, trata-se de um discurso que serve para deteriorar o direito humano à educação.

Referências

ADRIÃO, Thereza. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Curriculo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em 07 jul. 2024.

ADRIÃO, Thereza. **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil**: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990. 1. ed. Brasília: ANPAE, 2022. Disponível em <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/LIVROS-2022/Dialogos-ComProducaoAcademica-2022.pdf>. Acesso em 15 jul. 2024.

ANDRADE, Maria Carolina. **A Base Nacional Comum e o Novo Ensino Médio**: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro. 2020. 358.f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFRJ, Rio de Janeiro.

ANDRADE, Maria Carolina; MOTTA, Vânia C. O empresariamento da educação de novo tipo e seus agentes: o empresariado educacional do tempo presente. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-27, jul. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/54290>. Acesso em 20 maio 2024.

BIESTA, Gert. A boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 808-802, set./dez., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Psv5yk47BGSXB5DD-FXy59TL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 maio 2024.

COSTA, Crisolita G. dos Santos. BNCC, flexibilização curricular e protagonismo juvenil: movimentos atuais de “construção” do ensino médio brasileiro, a partir da lei 13.415/2017. **Margens - Revista Interdisciplinar**. Dossiê Diálogos em Educação. n. 23, p. 43-60, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9510>. Acesso em 06 maio 2024.

COSTOLA, Andresa; BORGHI, Raquel Fontes. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, São Paulo, Dez. 2018.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomas Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: vi-

sões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 93-110.

FISHER, Mark. **Realismo Capitalista:** é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 911-933, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz C. Prefácio. In: MARTINS, E. M. (Ed.). **Todos pela educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira, 2016.

FREITAS, Luiz C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 6, n. 1, p. 48-59, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594>. Acesso em 20 maio 2024.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 jun 2024.

GENTILI, Pablo A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo A.; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE, 1996.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomas Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 111-177.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa:** neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAHIRE, Bernard. **L'invention de l'"illettrisme" rhétorique publique** èthique et stigmates. Paris: La Découverte, 2005.

LEHER, Roberto. A educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: **Os anos Lula:** contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010, p. 369-411.

MEN BENATTI, Lucas; KAZUKO TERUYA, Teresa; FRANCISCO, Marcos Vinicius. Trabalho, educação e capitalismo: reflexões necessárias. **Educação em Foco**, [S. I.], v. 26, n. 48, 2023. DOI: <http://doi.org/10.36704/eef.v26i48.6688>. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6688>. <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6688>.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança**, 1989.

ORTEGA, D. V., & MILITÃO, S. C. N. (2022). O IDEÁRIO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO: DA BNCC AO NOVO ENSINO MÉDIO. **Educação Em Foco**, 27(1), 27030. <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2022.v27.36334>.

PINA, Leonardo D. Empresários e responsabilização educacional: ensaio sobre a atuação de novos intelectuais coletivos. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 6, n. 1, p. 88-97, 3 jul. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9508/8932>. Acesso em 02 jun. 2024.

PINA, Leonardo D. **"Responsabilidade social" e educação escolar**: o projeto de educação básica da "direita para o social" e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

SANTOS, Ana Paula de Souza; NAGASE, Raquel; COSTA, Maria Luisa Furlan. A relação entre o neoliberalismo e o paradigma da qualidade da educação. **Revista Educação** PUCRS, Porto Alegre, v. 45, n.1, p. 1-11, jan-dez. 2022. Disponível em: <https://revistaelectricas.pucrs.br/faced/article/view/39548>. Acesso em 22 abr. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomas Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 9-29.

SILVEIRA, Adriana A. Dragone; ADRIÃO, Theresa. As características do direito humano à educação como matriz analítica para estudos sobre consequências da privatização da educação básica. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 37, n.79, p. 145-166, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/65523>. Acesso em 10 maio 2024.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2011.