

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

**Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília - SP**

JOÃO PEDRO ROVERI

**A “CRISE DA ESCOLA” EM PERIÓDICOS
(2000 -2015):
Uma pesquisa para (re)visão**



MARÍLIA – S.P.
2022

JOÃO PEDRO ROVERI

**A “CRISE DA ESCOLA” EM PERIÓDICOS
(2000-2015): Uma pesquisa para (re)visão**

Dissertação apresentada ao PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Iraíde Marques de Freitas Barreiro

MARÍLIA – S.P.
2022

R873" Roveri, João Pedro
A "crise da escola" em periódicos (2000-2015) : uma
pesquisa para (re)visão / João Pedro Roveri. -- Marília, 2022
134 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Iraíde Marques de Freitas Barreiro

1. Educação. 2. Educação básica. 3. Escolas. 4. Escolas
públicas. 5. Periódicos. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

JOÃO PEDRO ROVERI

A “CRISE DA ESCOLA” EM PERIÓDICOS (2000-2015): uma pesquisa para (re)visão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Iraíde Marques de Freitas Barreiro

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Marília

Profa. Dra. Graziela Zambão Abdian

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Marília

Prof. Dr. João Francisco Lopes de Lima

Universidade Federal do Acre – UFAC

Marília, 24 de março de 2022.

AGRADECIMENTOS

Diante da impossibilidade de agradecer a todos como gostaria, vou me conformar com um vasto e sincero “muito obrigado” às pessoas que me auxiliaram, me seguraram e me empurraram durante a elaboração desta dissertação: amigos, familiares, professores, alunos, funcionários da UNESP, leitores. Há um pouco de vocês nesse texto. Entretanto, faço um agradecimento especial para Renan Camargo, Silmária Reis dos Santos, Graziela Scalabrin, Lucélia Raimunda da Silva e Rodolfo Belloni, que acompanharam mais intimamente essa jornada.

Agradeço também aos colegas do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE) por me acolherem, em especial à Thamiris Slanzon, pela gentileza ímpar.

Agradeço as generosas contribuições dadas ao longo do percurso pela professora Graziela Zambão Abdian e pelo professor João Francisco Lopes de Lima, como participantes da banca do Exame de Qualificação.

Sou grato também à UNESP, pela excelência do ensino ofertado, do qual usufruo desde a graduação.

Agradeço a paciência e o apoio de minha orientadora, professora Iraíde Marques de Freitas Barreiro.

Agradeço amorosamente aos meus pais, Armando e Claudineia, e às minhas irmãs, Amanda e Julia, por viabilizarem minha vida até aqui, em todos os sentidos possíveis.

Por fim, agradeço a Deus, que imagino existir apesar de tudo.

Muito obrigado.

RESUMO

Essa pesquisa investigou como a “crise da escola”, compreendida aqui como um fenômeno multifacetado e de ampla definição, tem sido trabalhada em artigos publicados em quatro periódicos da área da educação entre os anos de 2000 a 2015. Este período compreende o início das avaliações em larga escala na educação nacional e a produção do último relatório pelo Ministério da Educação sobre a situação da educação nacional, com dados referentes ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Constituem-se como fontes os periódicos “Educação & Sociedade”, “Cadernos de Pesquisa”, “Revista Brasileira de Educação” e “Educação e Pesquisa”. Considera-se que as revistas científicas especializadas se constituem em um espaço privilegiado para visualizar as atualizações dos debates e tendências acadêmicas. A metodologia da pesquisa se amparou nos procedimentos adotados pelas pesquisas de revisão. Foram identificadas as seguintes tendências nos tratamentos dados à “crise da escola”: crise como imagem-síntese da situação educacional, crise como algo inerente à educação, crise como formulação externa à opinião dos autores nos periódicos, crise como parte integrante da crise das instituições modernas, crise como sinal de mudança no modelo escolar. Constatou-se, ainda, que um mesmo artigo, por vezes, pode ser associado a mais de uma das tendências citadas. As conclusões do estudo apontam para a existência de diferentes abordagens para a “crise da escola” que refletem diferentes perspectivas teóricas e, por extensão, diferentes visões acerca dos problemas e caminhos possíveis para a educação e as escolas.

Palavras-chave: Crise da escola. Crise da educação. Abordagens da crise. Pesquisa de revisão.

ABSTRACT

This study aimed to investigate how the “school crisis”, considered here as a plural and broadly defined phenomenon, has been approached in articles published in four journals in the education area between 2000 and 2015. This period comprehends the start of large-scale assessments in Brazilian education and the last report composed by the Ministry of Education on the situation of Brazilian education with data referring to the Basic Education Assessment System (Sistema de Avaliação da Educação Básica, or SAEB, in Portuguese). The journals “Educação & Sociedade”, “Cadernos de Pesquisa”, “Revista Brasileira de Educação” e “Educação e Pesquisa” constitute the sources of this study. We consider that the specialized scientific journals are constituted as a suitable space to visualize the updating of academic trends and discussions. The proposed methods are based in procedures adopted by review literature. The following trends were identified in the treatments given to the “school crisis”: crisis as a synthesis-image of the educational situation, crisis as something inherent to education, crisis as a formulation external to the opinion of the authors of the periodicals, crisis as an integral part of the crisis of modern institutions, crisis as a sign of change in the school model. We also found that the same article can sometimes be associated with more than one of the aforementioned trends. Conclusions of this study indicate the existence of different approaches about “school crisis”, reflecting on different theoretical perspectives and, by extension, different views regarding the problems and possible ways for education and the schools.

Keywords: School crisis. Education crisis. Approaches to the crisis. Review literature.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
Cad. Pesq.	Cadernos de Pesquisa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CT&I	Ciência, Tecnologia e Informação
EP	Educação e Pesquisa
E&S	Educação e Sociedade
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCC	Fundação Carlos Chagas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
RBE	Revista Brasileira de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
Unicamp	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
SEÇÃO 1 – PARA FALAR DE CRISE	13
1.1. “Crise” na educação e na escola.....	16
SEÇÃO 2 – OS PERIÓDICOS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO E AS PESQUISAS DE REVISÃO.....	43
2.1. A pesquisa educacional no Brasil, os periódicos científicos e as pesquisas de revisão	43
2.2. A proposta dessa pesquisa.....	50
2.3. Breve trajetória dos periódicos escolhidos.....	52
SEÇÃO 3 – AS CRISES DA ESCOLA.....	57
3.1 A “crise da escola” e a condição docente.....	57
3.2. A “crise da escola” e as avaliações externas	64
3.3. A “crise da escola”, o Estado e as reformas educacionais	71
3.4. A “crise da escola” e a atuação dos empresários na educação	75
3.5. A “crise da escola” e o pensamento arendtiano	79
3.6. A “crise da escola” e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).....	81
3.7. A “crise da escola” e a juventude.....	84
3.8. A “crise da escola” e a infância.....	86
3.9. A “crise da escola” em outras temáticas	91
3.10. Ligando os pontos: diversos olhares para a “crise da escola”	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
APÊNDICES.....	119

INTRODUÇÃO

Darcy Ribeiro, importante antropólogo e político brasileiro, ao encerrar uma conferência intitulada “Sobre o óbvio”, realizada em 1977, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, proferiu uma frase que se tornou famosa, passando a ser utilizada como um aforismo que resume a situação educacional do Brasil: “A crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa”. De lá para cá, a frase tem sido replicada com algumas variações. “A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto” tornou-se a mais comum dessas variações e abre frequentemente matérias jornalísticas, trabalhos acadêmicos e discursos inflamados sobre a educação pública. Certamente a frase tem um poder de apelo considerável, mas estaria a “crise da educação” em um lugar tão óbvio quanto sugere o título da conferência?

No momento em que as ideias preliminares para essa dissertação apareceram, eu concordaria plenamente. O impulso inicial do estudo que se segue veio da própria experiência do autor enquanto professor, um jovem professor que, como muitos, sofreu com o processo de adaptação à rede pública estadual de ensino. A possibilidade de investigar os problemas educacionais surgiu como um respiro frente a outra alternativa possível, que era a de desistir da carreira docente. Tendo em vista que o testemunho individual é, sobretudo, limitado, não se advoga aqui nenhuma autoridade proveniente dessa experiência pessoal, uma vez que as questões educacionais, como qualquer outro aspecto que envolva a vida humana, têm dimensões complexas que extrapolam o relato individual. Entretanto, apresentar esse “lugar particular” de fala, *a la* Michel de Certeau (1995), talvez elucide as razões que me levaram a desenhar as questões centrais dessa pesquisa¹. É por conta dessa tentativa que estou adotando a escrita em primeira pessoa na introdução, que não será usada no restante da dissertação.

Ao me deparar com os muitos desafios da escola pública no início da minha carreira docente, surgiram perguntas, como: o que dizem os pesquisadores sobre isso? Há alguma solução? Esses questionamentos, rasos de fato, carregavam no contexto de sua formulação o

¹ Em “A operação histórica”, Certeau apresenta sua compreensão do pesquisador como um indivíduo limitado por um lugar de produção socioeconômico, político e cultural determinado, dando proeminência também para o lugar institucional no qual a pesquisa é produzida. Nesse sentido, o “lugar” torna possível determinadas pesquisas e textos, ao mesmo tempo em que interdita outras possibilidades. Estou utilizando a expressão de Certeau na medida em que ela elucida o que o autor chama de “determinações próprias” desse lugar (CERTEAU, 1995, p.18), no meu caso: um professor da rede pública estadual paulista vinculado provisoriamente a uma universidade pública estadual, cujo olhar para a escola não se dá afastado das experiências pessoais com o ensino público. É importante ressaltar que o “lugar particular de fala” ao qual me refiro não guarda relações intencionais com o conceito de “lugar de fala” comumente utilizado por movimentos identitários atualmente, cujas bases teóricas se assentam em outros autores.

anseio de quem procurava alternativas, porque na prática, a educação parecia estar em crise. Esse tom generalizante e até meio lamurioso acerca da escola soa inocente, para dizer o mínimo.

As perguntas disparadoras dessa pesquisa, apresentadas há pouco, estavam imersas em uma compreensão equivocada acerca da produção do conhecimento, em especial no campo da educação. Reconhecer isso foi um primeiro passo para escolher o tipo da pesquisa a ser realizada: uma pesquisa que me permitisse compreender melhor o campo da educação e que, ao mesmo tempo, me colocasse em contato com diversas perspectivas sobre a escola. Esse interesse tinha ainda uma razão anterior. Desde os tempos da graduação em História, a educação me parecia um campo carente de orientação, desprovido de uma base comum, cujas respostas e prescrições para lidar com as questões escolares eram por demais numerosas, por vezes contraditórias, e paradoxalmente, pareciam não surtir efeito. Essa percepção equivocada acentuou-se ainda mais ao trabalhar integralmente na educação pública. O que procurei a partir daí foi algum grau de consenso, alguma certeza sobre a escola, sobre como a situação atual chegou até nós e, por fim, sobre “o que fazer”. Reconhecer posteriormente a impossibilidade dos consensos e certezas, bem como abandonar as expectativas de que apontar soluções seja tarefa da pesquisa educacional, foi outra etapa importante dessa trajetória incompleta.

Decidido a entender melhor a “crise da escola” que me parecia tão visível, deparei-me com o artigo de Geraldo Barroso (2008), que indagava logo no título: “Crise da escola ou na escola?”. Ao invés de apresentar “a crise como tal”, o autor demonstra a pluralidade que cerca esse termo aparentemente tão consensual. Como explica Barroso (2008), a crise não tem uma natureza objetiva/evidenciável, não reside em um lugar claramente visível, mas é antes uma produção de olhares que escolhe “alvos” que expressam o que a escola não deveria ser. Nesse sentido, ainda que Barroso mostre sua própria visão sobre a crise educacional em seu artigo, ele demonstra que o termo é polissêmico e que necessita, portanto, de uma contextualização.

Em outras palavras, para falar de crise é necessário traçar um panorama dos fatos que justifiquem a asserção de que tal crise existe. Então, pareceu-me pertinente no momento de elaboração do projeto apontar os sinais que permitissem discutir a existência de uma crise na escola contemporânea. A consulta aos relatórios educacionais e às reportagens e matérias jornalísticas sobre a escola, acrescida do que eu ouvia dos meus colegas professores, levou à escolha de dois indicadores principais que evidenciavam a crise: os resultados das avaliações

educacionais externas e a condição docente na educação pública. Esses indicadores, em um primeiro momento, corroboraram para justificar a existência da “crise da escola”. O primeiro deles me parecia uma prova “institucional” de que os alunos não aprendiam, e o segundo indicador, uma prova de que os professores estavam insatisfeitos com a própria profissão. Interessado em visualizar como esses indicadores eram compreendidos na literatura acadêmica, junto da própria ideia de “crise da escola”, a opção feita foi por uma pesquisa de revisão que avalia e sintetiza as ocorrências sobre uma determinada temática, que difere de um estado da arte propriamente dito, justamente por permitir que o pesquisador crie critérios para aproximar ou distanciar um texto da temática investigada (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). Em outras palavras, uma pesquisa de revisão me permitiria utilizar os resultados das avaliações educacionais externas e a condição docente como focos de busca, fora o fato de que eu imaginava que esse tipo de pesquisa me propiciaria uma visão panorâmica das questões que me interessavam, ou seja, me permitiria visualizar a pluralidade de abordagens acerca do que eu estava entendendo por “crise da escola”.

A “crise da escola” e os indicadores escolhidos se desdobram em um número indefinido de problemáticas de estudo, acerca das quais foram produzidas diversas pesquisas em nosso país, a maioria partindo de programas de pós-graduação em educação, originando, como consequência, uma imensa quantidade de artigos, teses, dissertações e outros gêneros textuais. Esse número elevado de produções impossibilita qualquer balanço completo, o que exigiu dimensionar o problema dentro de um recorte.

Quatro periódicos qualificados na área da educação foram selecionados como fonte para este estudo. O critério de escolha pautou-se pelo número expressivo de acessos a tais periódicos, dentro da grande área das ciências humanas, de acordo com os dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)². Como aponta Cordeiro (2015), as revistas científicas permitem visualizar os movimentos intelectuais em um campo do saber, pois enquanto veículos da produção científico-acadêmica, exercem um papel gerador e regulador de conhecimentos especializados, constituindo-se em instrumento para compreender o campo científico. Além disso, os periódicos científicos abarcam uma maior diversidade regional, visto que publicam artigos de pesquisadores oriundos de várias regiões do país. Considerando

² Em levantamento que reuniu dados dos anos de 2015 e 2016, esses quatro periódicos da área da educação aparecem entre os dez mais acessados da grande área de ciências humanas. Assim, um dos critérios objetivos para a escolha dos periódicos foi o número de acessos, que refletem o impacto dos periódicos. Saliento, ainda, que os periódicos escolhidos, mesmo pertencendo a instituições da região Sudeste, abarcam autores de várias universidades do país, o que proporciona indiretamente uma pluralidade regional. Para mais detalhes acerca do levantamento citado, consultar: <https://www.blogs.unicamp.br/cienciaemrevista/2016/10/19/ranking-scielo/>. Acesso em: 06/06/2020.

os critérios definidos, foram escolhidos quatro: “Educação & Sociedade”, “Educação e Pesquisa”, “Cadernos de Pesquisa” e “Revista Brasileira de Educação”. Os quatro periódicos possuem trajetórias consolidadas no meio científico, estão ligados a importantes instituições do país e apresentam o extrato qualificador “A1” na avaliação de periódicos realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Estabelecidos a forma de pesquisa a ser feita e o escopo das fontes, definimos como recorte temporal o período de 2000 a 2015. As avaliações educacionais externas (iniciadas em 1995) serviram para essa delimitação temporal. Porém, considerando que os artigos são desdobramentos de pesquisas, que precisam de um tempo de consecução da política e reflexões dos autores, que se consubstanciam em artigos científicos, escolhemos período de 2000 a 2015. Dessa feita, estabelecemos o ano 2000 como marco inicial e 2015 como ano final da análise, tomando-se por base a leitura do “Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década” (2018), que traz dados referentes ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), constituído pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. As escolhas foram feitas na direção de conseguir uma amostra significativa de artigos a partir dos critérios qualitativos para escolha dos periódicos, como número de acessos, qualidade reconhecida, dentre outros.

Em resumo, a pesquisa realizada aproxima-se de uma revisão que avalia e sintetiza, nos termos apresentados por Vosgerau e Romanowski (2014), tendo como centralidade estudar a forma como a crise da escola apareceu explicitada nas pesquisas acadêmicas brasileiras publicadas entre os anos 2000 e 2015, nos seguintes periódicos da área de educação: “Educação & Sociedade”, “Educação e Pesquisa”, “Revista Brasileira de Educação” e “Cadernos de Pesquisa”.

A seção 1, intitulada “Para falar de crise”, procura demonstrar a complexidade que envolve as noções de “crise”, “crise da escola” e “crise da educação”, aliada a um retrospecto da utilização desses termos ao longo do século XX, e cumpre também a função de apresentar alguns referenciais contidos nos artigos. Na seção 2, intitulada “Os periódicos da área de educação e as pesquisas de revisão”, discorremos sobre a metodologia utilizada, ao mesmo tempo que são detalhadas as razões para escolha dos quatro periódicos selecionados como foco da pesquisa, apresentando, por fim, uma breve trajetória desses periódicos. Os resultados e análises dos artigos são apresentados na seção 3, intitulada “As crises da escola”, em subitens nos quais se discutem os artigos classificados por aproximação temática.

Ao final dessa introdução, cabem ainda alguns esclarecimentos, que talvez soem mais como confissões. Um deles é que há marcas consideráveis de minha formação como historiador nesta pesquisa, o que me leva a situar historicamente e com certa tendência cronológica algumas temáticas.

O segundo esclarecimento diz respeito ao que chamei nessa introdução de “indicadores” da crise. Com o decorrer da pesquisa e o inevitável rearranjo das fontes, tais indicadores se mostraram insuficientes para discutir a “crise da escola”, visto que artigos sobre diversas outras temáticas também abordavam a crise. Dessa feita, a escolha das fontes não se limitou aos dois indicadores supracitados (os resultados das avaliações educacionais externas e a condição docente na educação pública), mas contemplou artigos que abordam outros inúmeros assuntos.

O último esclarecimento diz respeito à minha visão acerca da “crise da escola”. Não tive, *a priori*, uma teoria acerca da “crise da escola”. Se já tivesse elencado os descritores, as causas e as soluções para a crise a partir de qualquer enfoque teórico, essa pesquisa não teria sentido. Aliás, a depender do enfoque teórico do leitor, ela de fato não tem. Nesse ponto se encontra a principal justificativa para uma revisão acerca da “crise da escola”: ela não está em um lugar óbvio. Se estivesse, como explicar sua permanência por tanto tempo? Espera-se que os resultados alcançados contribuam para essa reflexão.

SEÇÃO 1 – PARA FALAR DE CRISE

A etimologia do termo “crise” remonta ao grego *krísis*, que remete à ideia de mudança súbita ou decisão, sendo sua utilização ligada à medicina grega desde o século IV a.C., período em que médicos, como Hipócrates, desenvolveram a noção científica de “crise” com base na observação do estado de saúde dos doentes. Shank (2008) aponta que a palavra “crise” permaneceu conectada a escritos médicos até o século II, tendo pouca presença histórica verificável na literatura clássica e medieval posterior, sendo retomada apenas no século XV, no momento que o renascimento cultural tentou resgatar as ideias greco-romanas, e conseqüentemente, valeu-se da medicina antiga. Reimportado, o termo “crise” conservou-se dentro do vocabulário técnico da medicina nos séculos seguintes, sendo utilizado para designar um momento decisivo na evolução de uma doença, aludindo a uma mudança súbita na situação de um paciente. O uso figurativo de “crise” foi se desenvolvendo por volta do século XVII, denotando um ponto de virada ou um estado vitalmente importante para a mudança de algo para melhor ou pior. Segundo Shank (2008), o contexto que cerca o surgimento do uso figurativo de “crise” era o da emergência de novos entendimentos e ideias em torno das questões políticas, cujo vocabulário específico se forjou por meio da terminologia extraída das novas ciências naturais e empíricas do período. É nesse cenário que o termo surge para descrever um momento de intensa ruptura que antecede uma transformação social decisiva, sendo tal termo apropriado pelas ciências humanas do século XVIII em diante.

“Crise” ganhou especial importância no interior das teorias econômicas no século XIX, adquirindo maior relevância com o marxismo (BASTIEN, 1989; SHANKE, 2008). Grosso modo, as concepções marxistas relativas às crises econômicas partem do pressuposto de que o capitalismo é marcado pela frequente e periódica produção de rupturas, que desarticulam o equilíbrio global nas esferas da produção e do consumo (BASTIEN, 1989). Esse talvez tenha sido o sentido de “crise” que mais se difundiu (o econômico), mas também é notável o uso do vocábulo para designar inúmeras outras circunstâncias, de modo que “crise” habita continuamente as narrativas do senso comum sobre os acontecimentos passados ou atuais, além de vez ou outra designar objetos teóricos específicos dentro das ciências humanas.

Percebe-se que o termo “crise” tem sido amplamente empregado para diversas circunstâncias, e dessa ampla empregabilidade é que deriva, em parte, seu desgaste. Em dados

contextos, a palavra é utilizada para nomear um conjunto de eventos ou características que não podem ser tão precisamente datados ou mensurados quanto as crises econômicas ou os episódios políticos de grande tensão, como o conhecido exemplo da crise dos mísseis em Cuba em outubro de 1962³, o que permite um uso desmedido. Entretanto, a recorrência da noção de “crise” talvez advenha justamente dessa ampla empregabilidade. Como comentou Starn (1976, p.18) ao referir-se ao uso do termo na historiografia, o sucesso da palavra porventura se explique por essa “maleabilidade e por sua aptidão para apreender os movimentos irregulares da história [tradução nossa]”⁴, ainda que comporte claras limitações e ambiguidades.

Em função desses traços, “crise” tem sido utilizada em frequente associação com as mudanças políticas, econômicas, culturais e tecnológicas do século XXI. Bauman e Bordoni (2016), ao discutirem essas mudanças e a maneira como as décadas recentes têm sido lidas como atravessadas por inúmeras “crises”, apontam para a dissolução do sentido do termo. Afirmam que a expressão vem constituindo-se como algo que “[...] transmite a imagem de um momento de transição, de uma condição anterior para uma nova” (p. 11); ou seja, a ideia de uma situação passageira, marcada pela incerteza, ao mesmo tempo que é um chamado à ação para solucionar os problemas. Esses dois aspectos convivem, segundo Bauman e Bordoni (2016), dentro de uma contradição endêmica: o diagnóstico da crise não traz com clareza as “sugestões” ou “medidas certas” para superar o estado de crise, não sendo rara a permanência das crises por um período maior do que o esperado, fazendo com que, apesar da imagem passageira, as crises cada vez mais tendam a se caracterizar pela permanência.

A educação é uma das áreas atualmente associadas a esse estado de crise. Na literatura educacional, a presença da “crise” se cerca de controvérsias que refletem toda a imprecisão que acompanha a etimologia dessa palavra. “Crise da escola” e “crise da educação” foram expressões recorrentes e nem sempre empregadas com sentidos equivalentes ao longo do século XX, ou mesmo nos dias de hoje, tendo interpretações e até mesmo utilidades distintas no âmbito de variados discursos, não deixando, conseqüentemente, de ser objeto de crítica, seja em função de seu desgaste enquanto noção totalizante em relação à educação e à escola, seja por conta de sua instrumentalização. Entretanto, acreditamos que investigar a noção de crise no âmbito educacional é algo frutuoso, na medida em que o termo continua presente nas falas atuais sobre a educação.

³ Referimo-nos aos treze dias de impasse entre União Soviética e Estados Unidos em outubro de 1962, em função da instalação de mísseis nucleares soviéticos na ilha de Cuba, episódio considerado por muitos como o momento mais tenso da guerra fria.

⁴ No original: “*par cette malléabilité et par son adéquation à la saisie des mouvements irréguliers de l'histoire*”.

A série de “senões” elencados até aqui demonstram que a crise no âmbito educacional é uma noção escorregadia, a começar pela dificuldade de demarcar a fronteira entre “crise da escola” e “crise da educação”. A esse respeito, concordamos com Rui Canário (2006, p. 11), ao afirmar que “o sentimento generalizado e, por vezes, difuso de insatisfação que foi se instalando a partir da década de 1960, designado como ‘crise mundial da educação’, deve, fundamentalmente, ser lido como uma crise da escola”. Justifica-se tal asserção na medida em que, mesmo havendo diferenças ao falar das duas crises, há uma prevalência da crítica em relação à escola, de modo que textos que discorrem sobre a crise da educação essencialmente tecem raciocínios sobre a escola, ainda que eventualmente também abordem o ensino superior ou a educação não formal. Desse modo, apesar da ênfase dessa pesquisa se dar no termo “crise da escola”, foi impossível deixarmos de lado a “crise da educação” e termos correlatos (“crise educacional”, “crise dos sistemas educacionais”, “crise da instituição escolar”, etc.).

Um segundo grupo de indefinições inerentes a tal noção diz respeito ao próprio protagonismo da “crise da escola” nessa pesquisa: afinal, a escola está em crise? O que estamos entendendo por “crise da escola”? Por que não usar o plural (“crises” ou “escolas”)?

As respostas para essas questões só podem ser dadas no horizonte desta investigação, nos perguntando: em que medida essas respostas importam? Tal questionamento, por sua vez, exige um exame do que buscamos. Ao passo que definimos essa pesquisa como sendo uma pesquisa de revisão, não acreditamos na necessidade inicial de uma interpretação própria sobre a “crise da escola”, uma vez que o objetivo foi investigar como a crise apareceu explicitada em artigos publicados nos quatro periódicos escolhidos. Além disso, uma interpretação sobre a crise necessariamente implicaria na eleição de descritores, ou nos termos de Barroso (2008), dos “alvos” que expressam o que a escola não deveria ser.

No item seguinte, faremos um retrospecto das formas como a “crise da escola” apareceu ao longo do século XX. O retrospecto se orienta pela análise de obras educacionais e de relatórios governamentais, tomados como emblemáticos em dado momento histórico. Nesse sentido, interessa-nos principalmente o momento histórico da produção dos textos e a forma como a função social da escola está sendo ou não questionada, revista ou defendida. É com base nesse critério que aproximamos alguns autores que, a rigor, teriam pouco em comum. É importante ressaltar que não se trata de inventariar as teorias sobre a escola, ainda que em certa medida dialoguemos com algumas delas. Além disso, tal retrospecto foi formulado com o objetivo de demonstrar que existem nuances na interpretação do que se

entende como “crise da escola” ou “crise da educação”, não almejando abarcar a totalidade dos estudos sobre a crise. Centrando-se no objetivo supracitado, essa seção tem como desdobramento oferecer elementos que auxiliem na compreensão do caminho adotado para a escolha dos artigos nos periódicos selecionados para essa pesquisa, bem como na análise dos mesmos, uma vez que determinados referenciais permanecem em uso nos estudos sobre a escola.

1.1. “Crise” na educação e na escola

“Vivemos uma crise sem precedentes”. Esta frase já foi empregada inúmeras vezes e com inúmeros sentidos ao longo da história, o que retira dela qualquer originalidade. Entretanto, está colocada aqui como uma citação de Elmara Pereira de Souza, professora especializada em educação a distância, que em um artigo publicado em 2020, evoca a crise sem precedentes para contextualizar o Brasil diante da pandemia da COVID-19. O objetivo de Souza era discutir a educação em tempos pandêmicos, e nas palavras dela, o coronavírus demonstrou “o que já estamos discutindo e estudando há muito tempo: a educação precisa se reinventar” (SOUZA, 2020, p. 117). Desse início, depreende-se a ampla empregabilidade do termo “crise”, o sentido de urgência ao qual tal termo alude, a inegável pertinência da noção de crise ao contexto em que vivemos, e por fim, a indicação sutil de que a educação já estava precisando mudar antes da pandemia, ou seja, a conclusão é de que a crise gerada pela pandemia apenas agravou a situação já insatisfatória da educação do país.

O artigo de Souza (2020) não pretende fazer nenhuma avaliação do papel da escola na sociedade brasileira, centrando-se apenas em dar encaminhamentos acerca do momento propício para a aproximação da escola com as tecnologias de informação e comunicação (TICs). Mas se aproximarmos a lupa sobre o que sugere a autora acerca da educação, encontraremos a trilha que nos leva ao lugar para onde, supostamente, convergem as pesquisas educacionais: a reflexão sobre a educação e seus desafios. Seguindo a trilha, perceberemos que o caminho é marcado por uma insatisfação com a situação educacional brasileira, que costuma estar presente nos contextos históricos em que as pesquisas educacionais são realizadas. Essa insatisfação, obviamente, decorre das percepções dos pesquisadores acerca da situação educacional, mesmo que normalmente se limitem a algum aspecto específico. Sobre essa característica das reflexões educacionais, é interessante um comentário contido no livro de Robert Dottrens, pedagogo suíço que desenvolveu um sistema de ensino baseado em fichas individuais de atividades (*cartes*), que teve alguma influência

sobre modelos curriculares adotados no Brasil dos anos 1950⁵. Dottrens lançou em 1971 o livro traduzido no Brasil como “A crise da educação e seus remédios”, inspirado nos movimentos estudantis de seu tempo, em que pontuava que

Toda a história da pedagogia encontra a sua unidade no seguinte fato: os pensadores cujas ideias e obras têm sobrevivido, aqueles cujos nomes figuram nas obras especializadas, os que os estudantes de pedagogia, como os normalistas, devem ou deveriam ler, foram na época em que viveram, desmancha-prazeres: denunciaram os erros e as insuficiências da educação de seu tempo, propondo outras ideias, outras estruturas, outros métodos, outro espírito (DOTTRENS, 1976, p. 17).

Dottrens cita exemplos de pensadores como Montaigne, Comenius e Rousseau para ilustrar o fenômeno descrito acima e indaga o seguinte: por que a educação é a única das atividades humanas que escapa “à lei comum da evolução e do progresso?” (DOTTRENS, 1976, p.16). Com esses apontamentos, Dottrens sugere que a escola parece nunca estar à altura das demandas exigidas pela realidade, ou seja, a crise discutida em seu livro não é uma circunstância específica de seu momento histórico, mas um estado mais ou menos permanente no qual a educação sempre se encontra, ainda que entendesse aquele momento (década de 1970) como oportuno para uma virada decisiva na educação mundial, sendo possível ainda uma analogia com a expressão “remédios” no título do livro com a etimologia da palavra “crise” em suas origens médicas.

É difícil validar uma afirmação generalizante como essa, mas ela certamente oferece um caminho para pensar a situação educacional ao longo do tempo. O recuo para qualquer momento histórico facilmente nos ofereceria numerosos exemplos dessa insatisfação em relação à educação e à escola. Afirmar isso não é o mesmo dizer que a escola não mudou com o passar dos anos. O longo processo que desemboca na escolarização em massa do século XX apresentou variações de acordo com as épocas e com os lugares observados, ainda que sínteses das linhas gerais desse processo possam ser feitas, originando inclusive conceitos úteis para analisar a persistência da escolarização no tempo e no espaço, como o conceito de “forma escolar”, explicado por Vicent *et al* (2001)⁶.

⁵ A respeito das contribuições de Robert Dottrens, ver o artigo: SILVA, R. Revista de Pedagogia e sua concepção de ensino para a educação paranaense (1957 a 1966). **Acta Scientiarum. Education**. [online], v. 40, n.02, 2018.

⁶ Os autores definem a “forma escolar” como um conjunto de características dos espaços escolares e de práticas pedagógicas que apareceram acompanhando o processo histórico de emergência do Estado, e que se difundiram largamente após a Segunda Guerra Mundial. Vicent *et al* (2001) admitem que mudanças ocorreram nas escolas ao longo do tempo, mas que não chegaram a interferir em um certo conjunto de “permanências” observáveis que compõe o que eles definem como “forma escolar”. Entre as várias marcas da “forma escolar”, os autores destacam a existência de um modo particular de socialização e a predominância da linguagem escrita nas atividades escolares. No que se refere à “crise”, os autores são cuidadosos ao distinguirem “forma escolar” de

Se recuarmos ao século XX, veremos que diversos pensadores da educação, no Brasil e no mundo, estão sempre se digladiando com a “atual situação educacional”. É com descontentamento acerca da escola e da educação de seu tempo que Paulo Freire, por exemplo, escreveu sua tese de doutorado em 1959, intitulada como “Educação e atualidade brasileira”, trabalho no qual classificou a escola como verbalista, propedêutica e antidemocrática, marcada pelo desajuste à realidade e pela ineficiência “contra que vêm se levantando criticamente conscientes os Anísio Teixeira, os Fernando de Azevedo, os Lourenço Filho, os Almeida Junior, os Faria de Gois, os Artur Rios, os Roberto Moreira, só para citar esses” (FREIRE, 1959, p. 87), ou seja, uma escola contra a qual ele acreditava que todos os importantes educadores lutavam desde o início do século XX.

Anos antes, em 1932, os pioneiros da Educação Nova já haviam declarado em seu famoso manifesto que a educação era o mais grave dos problemas nacionais, e que era necessário mudar os rumos da escola no Brasil, incorporando as mais recentes contribuições das ciências para que a escola antiga desse lugar

[...] a escola moderna aparelhada de todos os recursos para estender e fecundar a sua acção na solidariedade com o meio social, e só então se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atracção e irradiação de todas as forças e atividades educativas (MANIFESTO, 1984, p.423 – grafia original).

No próprio manifesto, junto à nova concepção de escola que estavam propondo, os pioneiros se colocam numa “reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional” (MANIFESTO, 1984, p. 416). Novamente aqui encontramos pensadores educacionais, com diferentes tendências pedagógicas⁷, criticando duramente a realidade educacional com a qual se confrontavam. Tal percepção não era exclusiva dos intelectuais que assinaram o manifesto. Maria Lacerda de Moura, uma anarquista e feminista brasileira, contemporânea dos pioneiros, fez duras críticas a respeito da educação do período. Segundo Maurano (2020), estudiosa do pensamento de Lacerda de Moura, na obra “Renovação”, lançada originalmente em 1919, a pensadora dedica o último capítulo de seu livro à “Educação Nôva”, apresentando alguns educadores com os quais

“instituição escolar”. Sendo a “forma escolar” transversal a diversas instituições e grupos sociais, ou seja, comum a sujeitos e grupos escolarizados, dispostos a defender os conhecimentos escolarizados, o que os autores veem em crise é a escola enquanto instituição, mas não a “forma escolar”. A escola é questionada em sua capacidade de atender, justamente, aos objetivos e expectativas depositados nela pela “forma escolar” de socialização por ela promovida.

⁷ A respeito da diversidade das preferências pedagógicas dos pioneiros, ver o capítulo “Entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932-1947)”, de Demerval Saviani, disponível em: SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 195-275.

dialoga, como a italiana Maria Montessori, e faz críticas ao sistema educacional vigente, com especial ênfase ao que se fazia no âmbito da educação feminina, discutindo finalmente a importância da educação para a revolução social. De acordo com Maurano (2020, p.163), para Lacerda de Moura, a revolução social seria perpassada pela “educação de seu povo, pelo ser e saber pensar, ou como ela própria diz, pela clarividência moral”. Um excerto da obra de Maria Lacerda de Moura já indica o tom ardido de suas críticas, principalmente no que tangia à formação dos professores:

Os nossos collégios, as escolas normaes com um programma defeituosíssimo sob todos os aspectos, os professores ignorantes dos processos e estudos e aptidões didacticas, indiferentes às questões de ensino – formarão *directoras* capazes do ardor Montessoriano? [...]. Reformar a escola primária, imprimir programmas e estatutos e regimentos, decretar leis – de que vale tudo isso se não temos educadores? (LACERDA, 2015, p.263 Apud MAURANO, 2020, p. 159).

Esses breves testemunhos acerca da educação brasileira na primeira metade do século XX, que sem dúvidas poderiam ser acrescidos de inúmeros outros, já trazem o ponto fulcral que queremos demonstrar aqui: a permanência de certa insatisfação com relação à educação e às escolas que se arrasta ao longo do tempo, que transmite a impressão, nem sempre sutil, de que a escola parece não bastar.

Durante muito tempo, as razões para tal percepção em relação à escola brasileira eram, em certo sentido, bastante compreensíveis, uma vez que o número de analfabetos no país era expressivo e a maior parte da população estava excluída do mundo escolar, ficando particularmente sem acesso ao ensino secundário e aos níveis subsequentes. Algebaile (2009), ao analisar a oferta de ensino no Brasil ao longo do século XX, afirma que a mesma se deu com grandes variações regionais, e dentro das regiões, com grande disparidade entre as zonas rural e urbana. Tais disparidades se expressavam no tocante à oferta de vagas e à estrutura física e funcional das escolas, gerando problemas que afetavam a qualidade do ensino. Como aponta a autora, a análise dos dados até 1964 “indicam que a coexistência de contrastantes condições escolares, por sua persistência no tempo, estava constituindo um padrão brasileiro” (ALGEBAILLE, 2009, p. 135).

Entretanto, essa insatisfação foi notável também em outros países, inclusive nos mais desenvolvidos do ponto de vista capitalista, que já não se encontravam na mesma situação

educacional que o Brasil. Algumas das análises acerca da educação e da escola em si⁸ chegaram, em alguns casos, a identificar uma crise da escola ou da educação. Do ponto de vista histórico, o diagnóstico da “crise” da escola ou da educação coincide com o patamar educacional atingido por determinadas sociedades capitalistas após a Segunda Guerra Mundial, quando se teria alcançado a massificação do ensino, ou seja, o acesso universalizado da população à escolaridade pública.

Data desse período um famoso artigo de Hannah Arendt, que até hoje permanece como uma das referências quando se fala de crise em termos educacionais, e para o qual vale a pena dedicarmos alguma atenção. Publicado originalmente em 1958⁹, “A crise na educação” trouxe a interpretação da filósofa acerca da situação educacional estadunidense daquele momento, mas de modo algum se restringe apenas a isso. Indo além, o texto de Arendt reflete sobre qual seria o papel da educação no mundo, a partir da justificativa de que a crise na educação só poderia ser entendida a partir dessa base.

Para ela, a crise não seria um fenômeno interno e restrito ao campo educacional, mas sim um reflexo da “crise geral que acometeu o mundo moderno em toda a parte e em quase toda esfera da vida” (ARENDR, 2016, p. 221), e na qual estariam envolvidos diversos países, o que faria da crise na educação um movimento igualmente internacional. Logo de início, Arendt desloca a ideia da crise na educação como expressa apenas pelas dificuldades de aprendizagem para um campo mais complexo, não exclusivamente pedagógico, mas político e principalmente histórico. Como ela mesma destaca: “[...] há aqui mais do que a enigmática questão de saber por que o Joãozinho não sabe ler” (ARENDR, 2021, p. 02).

O papel desempenhado pela imigração explicaria, segundo Arendt, um traço cultural cujos efeitos se faziam sentir em toda vida cotidiana dos Estados Unidos: o entusiasmo pelo novo. Esse apreço pela novidade, cujas raízes podem ser encontradas na própria imagem de esperança e utopia que a América representou para o europeu (o “Novo Mundo”), em especial para os imigrantes, é que explicaria também a atenção dada aos “recém-chegados pelo nascimento”, ou seja, às crianças, no sentido de que elas seriam os agentes mais importantes na concretização de um país “novo”. Esse é um ponto importante, pois a questão da natalidade está no centro da argumentação que Arendt desenvolve sobre a educação. Para ela, a

⁸ Referimo-nos aqui a algo cujo nome varia a depender da tendência teórica adotada: instituição escolar, forma escolar, modelo escolar, gramática escolar, entre outros. Grosso modo, trata-se da escola em suas características mais generalizáveis.

⁹ “*The crisis in Education*” foi pela primeira vez publicado na “*Partisan Review*”, em 1958. O texto foi publicado também em alemão no mesmo ano, e veio a ser novamente reimpresso em “*Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*”, New York: Viking Press, 1961, pp. 173-196.

finalidade última da educação advém da necessidade de se integrar as novas gerações (os nascidos) ao mundo, um mundo dominado e conduzido por adultos, e seria justamente nessa tarefa que as escolas e a educação em geral estariam fracassando. Tal fracasso é atribuído à adoção do que Arendt chama de “educação progressista”¹⁰, importada da Europa, adoção que ela classificou como “cega e acrítica”.

Segundo Arendt (2016), a existência da crise era inegável, dadas as tentativas dos reformadores em reverter o quadro da educação estadunidense. A autora deixa claro que não pretende discutir tais reformas e que nem tem o domínio dos aspectos mais técnicos pertinentes ao problema, mas que se interessa por duas questões centrais: quais traços da crise mais ampla se revelariam na crise na educação? O que se poderia aprender sobre a essência da educação com aquela crise?

Já dissemos que a inserção das crianças no mundo seria, para Arendt, a principal função da educação. Ao longo do texto, ela argumenta que a escola não seria “o mundo” em si, mas a primeira versão do mundo público apresentando à criança.

Essa função da escola demandaria dos adultos ali presentes um compromisso muito sério, no sentido de que, mais do que zelar pela aprendizagem, os adultos da escola seriam os responsáveis pela introdução das crianças e jovens no mundo público. Essa responsabilidade, segundo Arendt, assume a forma de autoridade. Em decorrência da responsabilidade de apresentar o mundo ao estudante é que o professor deveria ter autoridade, e nesse sentido, a responsabilidade seria a outra fonte legítima de autoridade do professor. E aí Arendt faz uma distinção: “A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo” (ARENDR, 2016, p. 239). A crise da autoridade dos professores seria não apenas uma faceta da crise na educação, mas um sinal do fracasso da escola e dos adultos em assumir a responsabilidade primordial da educação, quase que em uma negação de tal responsabilidade.

A autora entende a crise da autoridade como decorrência de uma crise do que ela chama de “tradição”, nas palavras dela, uma “crise da nossa atitude ao âmbito do passado” (ARENDR, 2016, p. 244). Essa crise com a tradição é que seria o vínculo entre a crise geral que a autora via no mundo daquele momento e a crise na educação. A essa altura deve ficar claro o porquê de Arendt falar da crise “na” (*in*) educação, e não “da” (*of*) educação: a crise vem de fora, ela é uma crise do mundo com a tradição, com o passado, e seu reflexo no

¹⁰ Seria o conjunto de ideias que comumente se associa à “Educação Nova”.

âmbito educacional atinge justamente a principal tarefa da educação, que para ela, é a de inserir a criança (o novo) em um mundo já estabelecido, um mundo do passado.

Cabe destacar que Hannah Arendt não defende em momento algum o retorno para um passado idílico, uma vez que, para a autora, o mundo de fato estava mudando: “Isso quer dizer que não se pode, onde quer que a crise haja ocorrido no mundo moderno, ir simplesmente em frente, e tampouco simplesmente voltar para trás” (ARENDR, 2016, p. 245). Vale também pontuar que, apesar de seu texto ser produzido no período próximo de expansão da escolarização e universalização do ensino, ela não associa a crise na educação com o caráter de massas que a escola estava assumindo, sendo bastante clara a esse respeito. Sobre esse aspecto, a posição de Arendt diverge de outras interpretações acerca da “crise da escola”, sobre as quais comentaremos adiante.

Em síntese, a crise na educação para Arendt é uma decorrência direta do problema do mundo moderno com a tradição. Dessa forma, a autora defende uma educação em seu sentido conservador, que nada tem a ver com o sentido político do termo, como ela mesma explica. Em resumo, ela defende que a tarefa da educação é a de conservar a continuidade do mundo às novas gerações, sendo por isso que a crise na educação deveria ser vista com preocupação, mesmo diante das agitações do mundo pós-guerra. A interpretação de Hannah Arendt sobre a crise educacional, e particularmente sua visão sobre o papel da educação, foi posteriormente complementada em seu ensaio sobre o episódio de racismo em Little Rock.

As discussões sobre a crise educacional apenas se intensificaram desde a publicação do ensaio de Arendt em 1958, lançando interpretações distintas das propostas pela autora. Tais debates foram particularmente intensos nos Estados Unidos, de modo que em 1967 foi realizada uma conferência internacional sobre a Crise Mundial da Educação na cidade Williamsburg, Virginia, para a qual se reuniram 170 participantes de 52 países diferentes para discutir os desafios da educação; dentre eles estava Anísio Teixeira, representando o Brasil. A reunião teve como base o documento “*The World Educational Crisis – A system Analysis*”, escrito por Philip Coombs¹¹. Tal documento originou um livro publicado por Coombs em 1968, posteriormente traduzido no Brasil como “A Crise Mundial da Educação” (1976). O livro teve a pretensão de analisar a situação dos sistemas educacionais ao redor do mundo,

¹¹ Economista formado pela universidade de Chicago. Foi diretor do programa de educação da Fundação Ford. A pedido do presidente dos Estados Unidos, John Kennedy, tornou-se o primeiro Secretário de Estado Assistente para Educação e Cultura em fevereiro de 1961, defendendo uma ampla reforma educacional, mas renunciou ao cargo em 1962. De 1961 a 1968, esteve ligado ao Instituto Internacional da UNESCO para o Planejamento Educacional. Atuou como vice-presidente e presidente do Conselho de Desenvolvimento Econômico Internacional até 1992. Escreveu diversas obras nas áreas da educação e da economia.

trabalhando com uma abordagem comparativa, com vistas a identificar os problemas comuns e encaminhar possíveis soluções. Coombs (1976) argumentava que, apesar das diferenças nacionais, a crise tinha linhas internas semelhantes, que poderiam ser resumidas basicamente por quatro fatores comuns: a abrupta elevação das aspirações populares de ensino; a aguda escassez de recursos; a inércia inerente aos sistemas de ensino (seu desajuste à realidade); e inércia da própria sociedade em função das tradições culturais e/ou religiosas.

Entrelaçada a esses fatores, Coombs apresenta ainda uma crise da profissão docente. Os problemas envolvendo os professores, de acordo com o autor, passavam pela questão da formação, do prestígio social do educador e pela questão salarial. Segundo ele, os professores estavam no âmago da crise educacional, e que não era segredo “o fato de que na última década [1960] a maioria dos países foi atingida pela escassez geral de mão-de-obra qualificada quanto à posição de inferioridade ocupada pelo ensino na competição do mercado de trabalho” (COOMBS, 1976, p. 61).

A “solução” para a crise passaria, portanto, pela equalização na necessidade de professores. A esse respeito, Coombs faz algumas previsões das atitudes que os governos poderiam adotar, principalmente nos países em desenvolvimento, que infelizmente acabaram por se confirmar: achatamento salarial, economia com materiais didáticos essenciais, superlotação de salas de aula, aumento da carga horária docente. Como ele próprio disse, tais atitudes seriam adotadas caso os países estivessem dispostos a “pagar o pesado preço da perda de qualidade” (COOMBS, 1976, p. 81). Percebe-se que a crise enfrentada pelos sistemas educacionais, na visão de Coombs, estava relacionada justamente ao aumento da demanda por educação, divergindo da interpretação de Arendt que expusemos há pouco. O autor afirma que, em determinada altura da década de 1950, foi se espalhando a percepção de que o conhecimento era a chave para se alcançar o “poder” sob inúmeras formas¹². Tal percepção forçou a ampliação da escolarização e descaracterizou, por exemplo, as funções do ensino secundário de apenas preparar para o ensino superior.

Esse fato levou à reflexão sobre as finalidades de ensino, pensando agora naqueles que provavelmente não trilhariam o caminho universitário, que se desdobrou nas propostas de um ensino voltado ao mercado de trabalho, de um ensino técnico e ainda nas discussões sobre “aprendizagens fundamentais”. Tal situação referente ao ensino secundário apenas ilustrava uma necessidade mais ampla de rever os objetivos da escola. Segundo Coombs (1976), era

¹² Não fica claro o que o autor quer dizer com “poder”, mas dado o encaminhamento de seu raciocínio, não é descabido inferir que ele esteja se referindo ao acesso aos bens de consumo, não apenas materiais, mas culturais também.

necessário compreender naquele momento (fim da década de 1960) que produzir uma pessoa instruída já não era tarefa satisfatória o suficiente para os sistemas de ensino, pois o queurgia no âmbito escolar era produzir a pessoa instruída com capacidade de aprender e adaptar-se eficientemente a um ambiente de incessante mudança. Tal percepção advinha, sem dúvidas, de um horizonte em que se observava uma economia dinâmica e interconectada, que se intensificava ao redor do globo no embalo dos avanços tecnológicos, ainda que o autor evite a palavra “capitalismo”, preferindo falar em “países industrializados”, para incluir aí a União Soviética e as demais nações socialistas.

O livro de Coombs (1976), consonante com o clima que levou à conferência internacional sobre a crise mundial da educação, expressa como a crise era, naquele momento, efeito das mudanças que se via internacionalmente no setor. Nas palavras de Coombs, a natureza da crise “é sugerida pelas palavras ‘mudança’, ‘adaptação’ e ‘desajustamento’” (1976, p. 21), originados, sobretudo, pela universalização do acesso à escola, ou pior, pelos desafios dos países em desenvolvimento para ainda fazê-lo.

Refletindo anteriormente sobre os desafios aos quais Coombs se refere, Anísio Teixeira lança em 1956 a obra “Educação e a crise brasileira”. Nela, Teixeira aponta os motivos que ele acreditava estarem na origem do desajuste da educação brasileira às necessidades do desenvolvimento nacional. O autor toma o panorama da breve experiência democrática que se inicia em 1945¹³, acrescido das emergentes industrialização e urbanização do país, para justificar sua preocupação com a questão educacional. Era certamente um cenário de mudança, ao qual também se refere Paulo Freire em “Educação e atualidade brasileira” (1959). Para Teixeira (1956), o que estava em curso em todo o mundo era a reforma da escola tradicional, com seu “caráter intelectual e livresco”. O autor assim explicita suas expectativas em relação à nova escola:

Dia a dia, as escolas primárias e secundárias se fazem mais ativas e práticas, e as escolas superiores mais técnicas e especializadas [...]. As escolas passaram a ter dois objetivos: a formação geral e comum de todos os cidadãos e a formação dos quadros de trabalhadores especializados e de especialistas de toda espécie exigidos pela sociedade moderna (TEIXEIRA, 1956, p. 25).

¹³ Após a derrubada do governo de Getúlio Vargas em 1945, encerrando um período de quinze anos nos quais diversos direitos, em especial os direitos políticos, não podiam ser livremente exercidos, o país passou a ser governado por uma série de presidentes eleitos pelo voto popular, experimentando a abertura que permitiu uma efervescência de movimentos sociais e políticos que, entre outros fatores, acirraram o clima político brasileiro no cenário da Guerra Fria, levando ao golpe militar de 1964 que depôs o presidente João Goulart.

O problema era aproximar a educação brasileira desse novo modelo. Segundo Teixeira, mesmo a escola “intelectual e livresca” fora transplantada para o Brasil com muitos problemas. A tendência brasileira de transplantar instituições europeias dos mais variados âmbitos para nossa realidade seria a principal raiz dos “desajustes”. No esforço de demonstrar como tal processo foi danoso, o autor faz um retrospecto da escolarização no Ocidente e no Brasil, procurando estabelecer o caráter “artificial e abstrato” da escola em si, agravado quando transposto ao cenário brasileiro. Posto isso, Teixeira afirma:

A crise educacional brasileira é, assim, um aspecto da crise brasileira de readaptação institucional. A escola transplantada para o nosso meio sofreu deformações que a desfiguram e a levam a assumir funções não previstas nas leis que a buscam disciplinar, impondo-se-nos um exame da situação à luz dessa realidade, e não das aparências legais, para descobrirmos as causas e os remédios de sua crise. (TEIXEIRA, 1956, p. 31).

Na sequência, o autor discorre sobre os problemas relativos à expansão da escolarização no Brasil, com sua feição lenta e desigual, à qual já nos referimos anteriormente com Algebaile (2009). Ele menciona ainda o problema inerente ao ensino secundário voltado apenas para a universidade, de forma muito semelhante à abordada por Coombs (1976), e segue elencando diversos aspectos que considera problemáticos da situação educacional daquele momento, como por exemplo, as questões ligadas à legislação educacional.

Muitos outros elementos abordados por Anísio Teixeira mereceriam atenção e facilmente abririam amplas discussões, mas ficaremos aqui com esses breves pontos destacados. O que se percebe na obra é que a crise da educação é vista tendo como pano de fundo o desenvolvimento nacional, daí a frequência com que a expressão “desajuste” é utilizada para se referir ao status da escola ante a realidade brasileira. Tanto para Anísio Teixeira (1956) quanto para Paulo Freire (1959), o Brasil estaria passando na década de 1950 por um efervescente crescimento econômico, acompanhado de uma aspiração democrática que se ampliava, e que tal situação estaria se dando apartada da escola, ou seja, a escola em nada condicionava tal desenvolvimento. Daí a necessidade de uma escola capaz de atender e contribuir com as demandas da realidade histórica brasileira.

Apesar das críticas ao modelo escolar, esses autores, incluindo Coombs (1976), não colocam em dúvida a necessidade das escolas, tão pouco as contribuições das mesmas para o avanço econômico e para a mobilidade social. Mesmo com o diagnóstico de crise, entendia-se que essa crise advinha, sobretudo, de um “desajuste”, ou seja, com os reparos bem direcionados no que tangesse ao acesso à escola (expansão de oferta) e ao modelo escolar

(objetivos, métodos, etc.), as escolas fariam a diferença no desenvolvimento pleno das capacidades de cada nação. São, antes de tudo, visões otimistas acerca da escola.

Ainda na década de 1960, porém, emerge um tipo diferente de crítica a respeito da escola, evocando a crise sob outras bases. Já dissemos que o diagnóstico de crise coincide historicamente com a universalização do acesso ao ensino nos países desenvolvidos, pois foi somente a partir do acesso universalizado à escola que se iniciaram questionamentos mais aprofundados acerca da eficiência das mesmas. Esses questionamentos levaram ao desenvolvimento de numerosos estudos de teor quantitativo observando os alunos e suas vidas, geralmente envolvendo o cruzamento de algumas características: escolaridade dos pais, renda familiar, ocupação funcional ao deixar a escola, indicadores sociais (habitação, alimentação, exposição à violência, etc.), com a intenção de visualizar quais características correspondiam a um maior ou menor rendimento educacional. O mesmo diagnóstico quantitativo era empregado para avaliar as escolas: número de professores, formação dos docentes, região em que a escola se localizava, condições das salas de aula, materiais didáticos, laboratórios, etc., por vezes cruzando esses dados com o rendimento dos alunos.

O Relatório Coleman (1966) popularizou-se como o mais conhecido desses estudos. Publicado sob o título “*Equality of Educational Opportunity*”, o extensivo estudo produzido por James Coleman e uma equipe de colaboradores ligados a universidades dos Estados Unidos, teve um caráter predominantemente descritivo e estatístico, mas representou um marco nas pesquisas acerca da escola e das políticas educacionais, ainda que, nas palavras de Harold Howe ao apresentar o relatório: “O relatório não inclui nenhuma recomendação de quais políticas ou programas deveriam ser adotados pelas agências governamentais em nível federal, estadual ou local para melhorar as oportunidades educacionais à luz das descobertas” (COLEMAN *et al*, 1966, p. 4 – tradução nossa)¹⁴.

Em mais de seiscentas páginas, os autores apresentam um conjunto de dados obtidos a partir de quatro mil escolas públicas norte-americanas, analisam as condições das escolas e dos alunos por região estudada, estabelecendo comparações com os números nacionais. O estudo foi conduzido com vistas a identificar como as desigualdades educacionais atingiam diferentes grupos étnicos, chamados pelo relatório de grupos minoritários (negros, porto-riquenhos, mexicanos, orientais e indígenas), estabelecendo comparações com os indicadores

¹⁴ No original: “*The report does not include any recommendations of what policies or programs should be mounted by Federal, State, or local government agencies in order to improve educational opportunity in the light of the findings*”.

das escolas e regiões frequentadas por estudantes brancos. O estudo também incluiu análises a respeito da etnia dos professores e das escolas onde eles lecionavam.

A conclusão mais definitiva do estudo é a de que a segregação racial era uma característica indelével das escolas estadunidenses, uma vez que, na maioria das escolas, os estudantes eram majoritariamente originários de uma única etnia. Tal fenômeno era mais visível na comparação brancos/negros. A polêmica que envolveu o estudo, porém, estava relacionada às conclusões quanto à capacidade das escolas em superar ou minimizar as dificuldades de aprendizagem de um determinado grupo. Segundo os pesquisadores, mesmo com boas estruturas e bons professores, as escolas pareciam não superar as dificuldades iniciais dos estudantes com baixo desempenho, que normalmente eram aqueles pertencentes ao grupo minoritário da escola:

Portanto, para a maioria dos grupos minoritários, e mais especificamente para os negros, as escolas oferecem poucas oportunidades de superar essa defasagem inicial; na verdade, eles ficam muito atrás da maioria branca no desenvolvimento de várias habilidades que são essenciais para viver e participar plenamente na sociedade moderna. Qualquer que seja a combinação de fatores não escolares - pobreza, atitudes comunitárias, baixo nível educacional dos pais - que colocam as crianças de minorias em desvantagem nas habilidades verbais e não-verbais quando entram na primeira série, o fato é que as escolas não superaram essa defasagem (COLEMAN *et al.*, 1966, p. 21 – tradução nossa).¹⁵

Uma das interpretações que se espalharam acerca do relatório era a de que os dados indicavam que as escolas em nada importavam, no sentido de que os fatores determinantes para o aprendizado dos estudantes estavam fora do ambiente escolar. Tal interpretação foi instrumentalizada por políticos e políticas públicas, por exemplo, para enfatizar a importância da instituição familiar no discurso conservador norte-americano. Além disso, o relatório foi amplamente debatido nos meios acadêmicos nos anos seguintes. Não faltaram críticas à metodologia do estudo e aos resultados obtidos, que foram decantados e reavaliados por outras numerosas pesquisas, inclusive por investigações posteriores do próprio Coleman.

Apesar das controvérsias, o fato é que o relatório Coleman repercutiu amplamente e trouxe à tona a discussão sobre a eficiência das escolas e seus condicionantes. Segundo Kantor e Lowe (2017), a grande contribuição do relatório foi colocar em debate a ideia de

¹⁵ No original: “For most minority groups, then, and most particular the negro, schools provide little opportunity for them to overcome this initial deficiency; in fact, they fall farther behind the White majority in the development of several skills which are critical to making a living and participating fully in modern society. Whatever may be the combination of non-school factors – poverty, community attitudes, low educational level of parents – which put minority children at a disadvantage in verbal and nonverbal skills when they enter the first grade, the fact is the schools have not over-come it”.

“igualdade de oportunidades educacionais” que até então regia a lógica do congresso americano. Segundo os autores, costumava-se entender que igualdade educacional correspondia à igualdade de condições oferecidas (referidas pelo relatório como insumos educacionais, ou *inputs*), mas ao incluir os determinantes dos resultados educacionais dos estudantes, Coleman redefiniu a ideia de “igualdade de oportunidades educacionais” como correspondente a “igualdade de resultados educacionais” para diferentes grupos étnicos e socioeconômicos. Assim, depois do relatório Coleman, os legisladores, educadores, cientistas sociais e políticos, ao pensarem na igualdade de oportunidades educacionais, passaram a ter em mente a capacidade das escolas em auxiliar na superação de dificuldades de aprendizagem associadas às condições socioeconômicas dos alunos (KANTOR; LOWE, 2017).

Ou seja, a discussão sobre a igualdade educacional passou a incluir o questionamento sobre qual força teria a escola diante do contexto socioeconômico do estudante. Para além disso, o relatório teria reforçado o caminho para se pensar as políticas educacionais com base em evidências (*evidence-based policymaking*). Kantor e Lowe (2017) apontam que tal caminho, em função da virada conservadora que se viu nos Estados Unidos em fins da década de 1970, não se converteu em uma atenção especial às questões socioeconômicas. Ao contrário, a pesquisa acabou servindo para estreitar o debate sobre a reforma educacional, reduzindo as discussões acerca da desigualdade educacional ao nível do que os autores chamaram de manipulações baseadas em evidências das variáveis organizacionais mensuráveis da escola, fazendo o debate público recuar ante uma perspectiva que o relatório inicialmente abria, uma vez que o estudo foi utilizado para reforçar

[...] a ideia de que o problema da desigualdade educacional pode ser resolvido simplesmente fazendo mais e supostamente melhores políticas educacionais, sem abordar o contexto social e econômico que cria a desigualdade educacional em primeiro lugar (KANTOR; LOWE, 2017, p. 578 – tradução nossa).¹⁶

Nesse sentido, é compreensível a expressão de R. W. Connell, que se refere ao relatório Coleman como “um monumento da pesquisa tecnocrática” (1998, p. 19). Ao refletir sobre seus efeitos, a autora diz que o relatório contribuiu para a crença de que as reformas educacionais deveriam se pautar por questões técnicas, e entende que a discussão sobre as chamadas “escolas eficazes” e os movimentos nacionais de testes dão continuidade à

¹⁶ No original: “the idea that the problem of educational inequality can be resolved simply by making more and supposedly better educational policy without addressing the social and economic context that creates educational inequality in the first place”.

convicção de que a pesquisa quantitativa gera políticas públicas de forma automática. A percepção de Connell (1998), em certa medida, corporiza uma posição crítica ao panorama internacional das políticas educacionais nas décadas posteriores, sobre a qual falaremos adiante.

De fato, o que se viu nos Estados Unidos em anos seguintes foi um alargamento da aferição de dados e uma intensificação das tentativas de mensurar e avaliar o desempenho das escolas para produzir políticas que rendessem melhores resultados educacionais. Tal tendência acentuou-se especialmente após a publicação de *“A Nation at Risk”* (1983), outro relatório produzido por pesquisadores universitários a pedido do governo americano. Diferentemente do relatório Coleman, o estudo conduzido pela comissão liderada por David Pierpont Gardner está resumido em um documento bastante sintético, que crava um diagnóstico nada otimista sobre as escolas norte-americanas: “Nossa sociedade e nossas instituições educacionais perderam de vista os propósitos básicos da escolarização e as altas exigências e esforços disciplinados necessários para alcançá-los”. (GARDNER *et al.* 1983, p. 07 – tradução nossa).¹⁷

Do ponto de vista apresentado pelo estudo de Gardner e colaboradores, a escola americana sofreria de uma crise de eficiência se comparada com as demais nações do globo, uma vez que se via em toda a parte o avanço científico e tecnológico de outros países, refletindo o melhor preparo dos estudantes. A preocupação educacional do relatório estava centrada nessa perspectiva da educação como um dos elementos essenciais para o desenvolvimento econômico em um ambiente global de concorrência, emoldurado pela disputa de forças da Guerra Fria. Entre os dezesseis “fatores de risco” apresentados pelo relatório como justificativa do alarmante diagnóstico de falência da capacidade educacional americana, chama a atenção o número de referências aos testes de desempenho dos alunos, em especial o primeiro tópico que salienta: “Comparações internacionais do desempenho dos estudantes, realizadas na última década, revelaram que, em dezenove testes acadêmicos, os estudantes americanos nunca ficaram em primeiro ou segundo lugar, e que, em comparação com outras nações industrializadas, foram os últimos sete vezes” (GARDNER *et al.* 1983, p. 9 – tradução nossa).¹⁸

¹⁷ No original: “*Our society and its educational institutions seem to have lost sight of the basic purposes of schooling, and of the high expectations and disciplined effort needed to attain them*”

¹⁸ No original: “*International comparisons of student achievement, completed a decade ago, reveal that on 19 academic tests American students were never first or second and, in comparison with other industrialized nations, were last seven times*”

Não é à toa que entre as recomendações do relatório se encontrava a sugestão de ampliação e a maior rigidez nos testes aplicados aos estudantes, e no caso das universidades, maior rigidez nas avaliações para ingresso. Os pesquisadores fizeram ainda sugestões quanto ao currículo, que deveria contemplar essencialmente cinco áreas: inglês, matemática, ciências, estudos sociais e ciências da computação. As demais recomendações envolviam a ampliação do tempo do estudante na escola, a melhora na formação dos professores e suas condições de trabalho, o acompanhamento das ações educacionais por parte da população e a valorização da liderança educacional responsável por implantar as reformas.

Segundo Souza e Oliveira (2003, p. 878), esse relatório conseguiu captar “as angústias e a consciência de seu tempo” e por isso escapou do esquecimento ao qual são legados os textos desse tipo. Os autores apontam que o caráter conservador do relatório, apesar de não atender ao extremismo da agenda de Ronald Reagan, consolidou-se como outro marco na história educacional norte-americana, principalmente quando se observa a generalização das avaliações sistêmicas como critério de validação das iniciativas educacionais. O que se seguiu depois nos Estados Unidos em termos de diretrizes para a educação acabou por se reproduzir em outros países em um corpo de medidas que são associadas à agenda neoliberal para a educação.

Em síntese, o relatório Coleman e “*A Nation at Risk*” chocaram-se com as expectativas em relação à escola estadunidense: o primeiro pondo em questão a capacidade da escola em superar dificuldades associadas ao *background* dos estudantes, e o segundo taxando claramente a escola estadunidense como ineficaz perante uma concorrência global. Por mais que críticas e reavaliações acerca dos dois relatórios tenham sido feitas, o fato é que eles fomentaram ações concretas na educação norte-americana e produziram imagens muito claras acerca da crise na educação, que serviram para pautar o debate educacional também em outros países. A crise aparece, nos dois relatórios, revestida de um pessimismo mais acentuado no que tangia ao sistema de ensino e à escola em si, no sentido que não se trata meramente da falta de escolas ou de escolas “desajustadas”, mas o que se questiona é justamente a capacidade da escola em fazer alguma diferença no aprendizado.

A constatação da “crise da escola”, principalmente no relatório Coleman, é acompanhada de uma série de correlações entre os resultados educacionais e enfoques tais como classe, cor, gênero, currículo escolar, formação dos professores, etc., sempre ancorados numa fatura de dados quantitativos. Entretanto, tal constatação não vem acompanhada de uma explicação causal dessas correlações, o que aliás faltava a todo o conjunto das pesquisas

com esse perfil. Ainda nos anos 1960, os franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron deram uma importante e paradigmática contribuição para interpretar esse quadro. Tentando explicar as correlações apontadas pelas pesquisas de teor estatístico e descritivo em educação, os autores apresentaram em “A Reprodução” (1992) uma crítica contundente à escola francesa, respaldada por um refinado aporte teórico, que já se anunciava em obras anteriores dos autores.

Publicado originalmente em 1964, o livro defende a tese de que a escola contribuiria para a reprodução das estruturas desiguais da sociedade capitalista de classes, e que tal funcionamento não seria um efeito colateral, mas algo inerente à instituição escolar. Essa visão se chocava com a ideia de uma escola igualitária, neutra, dedicada à transmissão de conhecimentos universais e, portanto, de oportunidades iguais para todos. Ao contrário, a contribuição da escola estaria em construir uma visão de mundo que naturaliza a desigualdade, na medida em que oculta a relação de força que permite a imposição de uma visão de mundo de um grupo sobre o outro. É nesse sentido que os autores entendem que a ação educativa escolar pode ser pensada como uma “violência simbólica”. Tal violência se daria na ação da escola em reproduzir e legitimar a cultura dominante, excluindo e fazendo parecer natural a exclusão daqueles que não se adequassem a tal cultura. A função final da escola não seria a de ensinar, mas a de separar os estudantes que possuem mais saberes (dado que a escola privilegia alguns saberes específicos em detrimento de outros) daqueles que possuem menos saberes.

Para os autores, o sistema de ensino funcionaria como um sistema de comunicação, cuja mensagem, para ser verdadeiramente compreendida, dependeria do domínio dos códigos utilizados nessa comunicação por parte dos receptores. Em outras palavras, a escola utilizaria uma linguagem acessível somente àqueles alunos que já possuíssem alguma familiaridade com o repertório cultural utilizado pela escola. Essa familiaridade dependeria dos outros espaços de aprendizagem, ou nos termos dos autores, de formas anteriores de “trabalho pedagógico” que não o trabalho pedagógico escolar, em particular o trabalho pedagógico realizado pela família. Uma vez que a linguagem privilegiada pela escola é aquela que circula entre os grupos com maior repertório educacional e cultural, os estudantes originários desse grupo é que melhor se adaptam ao sistema escolar, estando os demais apartados, e muitas vezes, responsabilizados pelo próprio fracasso escolar¹⁹.

¹⁹ Para o encaminhamento desse raciocínio, os autores desenvolvem o conceito de “capital cultural”.

Essa leitura do funcionamento da escola torna indissociável o desempenho escolar da questão das classes sociais. Como consequência, os autores não enxergam que a crise educacional tivesse somente aspectos pedagógicos:

Concretamente, não se pode compreender os aspectos propriamente pedagógicos da crise que conhece hoje em dia o sistema de ensino, isto é, as desordens e as discordâncias que o afetam enquanto sistema de comunicação, a não ser que se leve em conta de um lado o sistema das relações que une as competências ou as atitudes das diferentes categorias de estudantes com suas características sociais e escolares, e de outro, a evolução dos sistemas de relações entre a escola e as classes sociais, tal como é objetivamente revelada pela estatística das probabilidades de acesso à universidade e das probabilidades condicionais de entrar nas diferentes faculdades. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 103).

Expusemos sumariamente alguns elementos centrais do livro, que não esgotam a densidade da obra, mas já exemplificam que em “A Reprodução” não se considera apenas o efeito da educação sobre a sociedade, mas o contrário: reflete-se a respeito do efeito da sociedade sobre a educação e, mais do que isso, qual papel a escola exerce em determinado tipo de sociedade. Por essa razão, essa obra marcou a produção educacional e serviu como um dos aportes para um conjunto de teorias que Saviani (1997) denominou de teorias crítico-reprodutivistas. Tais teorias, segundo Saviani, trariam em seu bojo a noção de que “não é possível compreender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais” (SAVIANI, 1997, p. 27). Ao lado de Bourdieu e Passeron, Saviani coloca a teoria de Louis Althusser, da escola enquanto aparelho ideológico do Estado, e a teoria da escola dualista formulada por Christian Baudelot e Roger Establet, como sendo as principais teorias crítico-reprodutivistas.

A partir dessas teorias, as ideias de “crise da escola” e “crise da educação” perdem sua força de alarde, ao menos em parte do meio acadêmico, na medida em que se compreende (na ótica desses estudos) que a ineficiência educacional da escola capitalista não é acidental ou algo a ser corrigido internamente; ao contrário, a “crise da escola” é produzida pela própria sociedade, e para alterá-la, a mudança deveria ser social. Essa convicção abriu margem para os posteriores questionamentos acerca da ideia de “crise da escola”; entretanto, o diagnóstico da crise nos anos 1970 já era algo dado e propagado, como bem exemplifica o livro de Dottrens (1976), mencionado no início do capítulo. Cabe lembrar ainda que data dessa década (1970) aquela que talvez seja a crítica mais radical já elaborada em relação às escolas: a proposta da desescolarização de Ivan Illich²⁰.

²⁰ Ivan Illich (1996 -2002) foi um pensador cujas obras abarcaram diversas áreas do conhecimento. Atuou como padre católico e como professor universitário em boa parte de sua vida, tendo também participado de iniciativas de educação popular. Sua obra é marcada por fortes críticas às instituições modernas.

O livro “Sociedade sem escolas” foi publicado originalmente em inglês em 1970, sob o título “*Deschooling Society*”, reunindo uma série de ensaios de Illich acerca da instituição escolar. Nessa obra, o autor expõe sua descrença na possibilidade de se alcançar a educação universal através da escolarização, do mesmo modo que deixa claro que nenhuma reforma educacional resolveria os problemas das escolas, dado que, para ele, “escolarização” e “educação” eram termos opostos e, portanto, inconciliáveis.

Seus argumentos se ancoram na crítica a diversos aspectos da escolarização. Em dado momento, ele chega a afirmar, por exemplo, que “a escolarização obrigatória, igual para todos, deve ser reconhecida como impraticável, ao menos economicamente” (ILLICH, 2010a, p. 37), e que “a escalada das escolas é tão destrutiva quanto a escalada armamentista, só que menos visível” (ILLICH, 2010a, p.38), no sentido dos gastos que infligem aos orçamentos dos governos²¹. Desse modo, argumenta que as escolas não são viáveis economicamente, constituindo-se, na verdade, como um grande prejuízo.

Outros argumentos são de natureza pedagógica. Para Illich, o aprendizado não viria do ensino, muito menos do tipo de ensino praticado pelas escolas. Ele parece valorizar o aspecto “espontâneo” do aprendizado, bem como a necessidade de imbuir o conhecimento de significado, opondo esses aspectos ao conhecimento escolar, que seria engessado pelo currículo e desprovido de qualquer sentido imediato para o estudante. Sobre esse ponto, em particular, Illich cita as experiências de Paulo Freire com a alfabetização de adultos e suas próprias experiências educacionais no Instituto de Comunicação Intercultural em Nova Iorque (EUA), onde trabalhou com o ensino de línguas estrangeiras, como provas de que uma educação dotada de significado para o estudante e realizada fora do espaço escolar pode ser mais eficaz do que a educação formal escolarizada. Esses argumentos se somam a inúmeros outros de ordem semelhante.

Para Illich, a “crise da escola” estaria escancarando os limites da “escolarização”, entendida por ele não somente como o ato de se educar alguém na escola, mas também como os efeitos correlatos daí decorrentes: a necessidade da burocracia educacional, a necessidade dos diplomas, a valorização dos diplomas, a hierarquização do conhecimento, a separação do conhecimento em disciplinas, etc. Esses aspectos, segundo ele, é que fariam da sociedade uma sociedade escolarizada. Acerca da “crise”, Illich faz o seguinte comentário:

²¹ As citações diretas de Illich que utilizamos estão contidas no livro organizada por Gajardo (2010), que reúne vários ensaios do autor. A edição do livro, em nota, esclarece que os excertos de Illich utilizados na obra foram extraídos de: ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1976.

Creio que a atual crise da educação exige que revisemos a própria ideia da aprendizagem prescrita por lei pública e não apenas os métodos nela empregados. O número de desertores – sobretudo de estudantes do secundário e professores do primário – indica uma demanda, oriunda da base, por um enfoque completamente novo. (ILLICH, 2010b, p. 74).

Percebe-se que Illich interpreta o abandono escolar por parte dos alunos e o abandono da profissão docente por parte dos professores como evidências da falência da escola. No início do excerto, ele sinaliza ainda algo importante que discutirá em ensaios subsequentes: qual a real necessidade da educação pública obrigatória exigida pelo Estado? Debruçando-se sobre essa questão, Illich conclui que a escola não mudará mesmo que se alterem as condições sociais e/ou econômicas de uma sociedade, dado que a função da escola é inculcar nos indivíduos a valorização pelas “mercadorias institucionais”. Assim coloca o autor:

Em qualquer lugar do mundo o secreto currículo da escolarização inicia o cidadão no mito de que as burocracias guiadas pelo conhecimento científico são eficientes e benévolas [...]. Em qualquer parte do mundo, desenvolve o hábito de um consumo contraproducente de serviços e de produção alienante, com tolerância à dependência institucional e ao reconhecimento das hierarquias institucionais. Em outras palavras, as escolas são fundamentalmente semelhantes em todos os países, sejam fascistas, democráticos ou socialistas, pequenos ou grandes, ricos ou pobres. (ILLICH, 2010c, p. 84).

Nesse ponto, a interpretação do autor diverge de outras que enxergam nos fatores socioeconômicos a explicação para os principais problemas escolares. Nessa direção, para Illich, não há saída para a “crise da escola”. A crise sinalizaria, unicamente, que a escola deveria ser extinta, a despeito de qualquer sociedade ou sistema econômico onde esteja inserida, dado que fracassa em ensinar, custa muito caro e produz os efeitos negativos da “escolarização” nos indivíduos, descritos nos últimos parágrafos.

A crítica de Illich às escolas, radical de fato, pode ser mais bem compreendida se lida no conjunto de seus textos acerca de outras instituições modernas, do qual emerge uma espécie de apologia à “desinstitucionalização” da vida humana.

De acordo com Palhares (2008), o próprio processo histórico se encarregou de enfraquecer as teses de Illich, legando-as a um lugar de “extravagância” educacional, uma vez que, nas últimas décadas, se acentuou o predomínio da escola no panorama educativo, contrariando as previsões do autor sobre o fim das escolas. Gajardo (2010), comentando a obra de Illich, explica que seus escritos se deram de forma quase intuitiva, sem considerar a experiência acumulada das teorias socioeducacionais ou pedagógicas, se fazendo, portanto, em uma espécie de “vácuo teórico”, o que explicaria o baixo crédito dado às suas ideias.

Pode-se dizer que a condenação sumária da escola e de seus profissionais impediu qualquer ação mais realista da qual os educadores pudessem fazer parte, ou mesmo a avaliação mais sóbria das propostas de uma “educação desescolarizada”. Entretanto, é preciso reconhecer que as ideias de Illich tiveram o mérito de efervescer o debate educacional, e certamente corporizaram uma angústia de seu momento histórico.

Acerca desse período, Rui Canário, em “A escola tem futuro? Das promessas às incertezas” (2006), refere-se à década de 1970 como sendo de passagem da “euforia ao desencanto” em relação à escola. O autor considera as contribuições das teorias sociológicas para esse desencanto, mas acrescenta que foram as falências das promessas da escola que acabaram por legá-la ao malogro. Tais promessas envolviam a expectativa de que o ensino escolar promovesse, simultaneamente, “o desenvolvimento econômico do país, a mobilidade social e igualdade” (CANÁRIO, 2006, p. 17). Na medida em que a escola se mostrou incapaz de atingir esses objetivos, ela perdeu sua legitimidade, e na visão do autor, todos os demais problemas que afetam as escolas desde então advêm dessa situação. Segundo Canário, a escola estaria hoje cercada pelas incertezas, uma vez que o próprio mundo está repleto delas, dado o contexto de modificação profunda no mercado de trabalho, o enfraquecimento dos Estados Nacionais, a economia globalizada e o desgaste aparentemente progressivo da democracia. Canário argumenta que esse contexto afetou e afeta duramente a educação, uma vez que algumas missões da escola, como a reprodução da cultura e da força de trabalho nacionais, deixariam de fazer sentido ante a globalização.

No raciocínio de Canário, esse quadro de mudança estaria se refletindo na alteração de alguns padrões dentro da escola, uma vez que as finalidades ligadas à construção da coesão nacional, progressivamente, dão lugar a políticas educacionais pautadas em critérios econômicos, como o aumento da produtividade e competitividade.

Essas mudanças explicariam porque, mais recentemente, o debate sobre a escola e a educação em geral se daria ao redor de conceitos como “qualidade”, “avaliação”, “empresarização” e “inovação”, que conjuntamente contribuem para a diagnose da crise da escola como sendo uma crise de eficiência, ideia à qual o autor se contrapõe. Para Canário, o problema central da escola “é, essencialmente, um problema de déficit de legitimidade, o que condiciona o principal requisito para que a escola seja eficaz: a construção de um sentido positivo para o trabalho que é realizado” (CANÁRIO, 2008, p. 79). Na fissura aberta pela falta do que ele chama de “sentido positivo” é que entrariam a indisciplina, o absentismo, os baixos resultados educacionais e o mal-estar docente. A falta de um sentido positivo seria

flagrante no desserviço prestado pela escola ao reproduzir desigualdades e exclusões, afirmação de sentido análogo ao das anteriormente citadas teorias crítico-reprodutivistas. Entretanto, para Canário, a escola ainda “tem futuro” se pensada criticamente a partir desse quadro de crise de legitimidade, na intenção de que os alunos construam outra relação com o saber, e os professores, por sua vez, outra relação com a profissão.

Percebe-se que o autor estende a “crise da escola” dos anos 1970 até o século XXI, traçando os paralelos com as linhas de força das alterações mundiais: globalização, crise do Estado, neoliberalismo e revolução digital, apresentando os efeitos revérberos dessas alterações no campo escolar. Em certo sentido, a impressão é de que o autor sugere um agravamento da crise, e é particularmente interessante a identificação por parte de Canário da tendência da leitura da “crise da escola” a partir do prisma da “eficiência”²².

Como é possível constatar no retrospecto realizado, a questão da eficiência/ineficiência sempre rondou as discussões acerca da escola, o que explica em parte a origem de todo um corpo de estudos sobre as “escolas eficazes” durante os anos 1980. Segundo Mello (1994), essa linha de estudos se preocupou em trocar a pergunta anteriormente feita pela maior parte dos autores que comentamos até aqui, dado que, ao invés de questionarem se a escola faz diferença no aprendizado do aluno, se puseram frente à interrogação: "Qual escola está fazendo diferença, isto é, está conseguindo ensinar bem a alunos de nível socioeconômico desfavorecido?" (MELLO, 1994, p. 13). Uma síntese das conclusões desses estudos é posta pela autora nos seguintes termos:

Tentando fazer uma síntese dessas conclusões, seria possível afirmar que as escolas eficazes valorizam o desempenho acadêmico, principalmente nas disciplinas básicas do currículo, para as quais estabelecem objetivos de aprendizagem claros e bem definidos. Seus profissionais apostam na capacidade dos alunos de atingir esses objetivos e realizam um contínuo acompanhamento do progresso de cada aluno. São escolas que possuem um ambiente ordenado e voltado predominantemente para as atividades de ensino-aprendizagem [...]. A presença dessas características na escola depende, em larga medida, da existência de uma liderança administrativa e pedagógica, focalizada no trabalho didático, que valoriza e reconhece o bom desempenho, sendo mais fácil e, portanto, mais desejável que essa liderança se exerça pelo diretor, embora essa condição não seja indispensável (MELLO, 1994, p. 18).

Segundo Nóvoa (1995), essa linha de pesquisas teve o efeito de redirecionar a atenção do pensamento educacional para as escolas, contribuindo para a lenta e incompleta construção da escola como objeto de pesquisa, auxiliando na superação do que ele chama de

²² Ressaltamos que tal constatação não pode ser atribuída unicamente a Rui Canário. Ao contrário, está difundida em numerosos estudos no Brasil e no mundo, particularmente a partir dos anos 1990.

“negativismo” em relação ao espaço escolar, algo que Mello (1994) chama também “pessimismo pedagógico”, cuja origem podemos remontar aos anos 1960, com o relatório Coleman e as teorias crítico-reprodutivistas. Entretanto, as políticas educacionais, por vezes se alimentando desse conjunto de pesquisas sobre as escolas eficazes, incorporaram pouco a pouco o paradigma da eficiência²³.

O processo de incorporação do paradigma da “eficiência” pode ser narrado de inúmeras maneiras e, igualmente, pode ser criticado de variadas formas, com o grau da crítica a depender das concepções de mundo e de educação de quem fala. O fato é que a questão da eficiência ganhou outro revestimento a partir dos anos 1990, normalmente sendo associada às concepções neoliberais de educação, que embasaram as reformas educacionais no fim do milênio.

Discorrendo sobre esse processo no Brasil, Algebaile (2009) assinala que foi particularmente a partir da gestão de Fernando Henrique Cardoso como presidente da República, iniciada em 1995, que o debate sobre a escola brasileira se centrou no âmbito da eficiência do ensino e de sua baixa produtividade. Segundo a autora, esse viés de pensamento não era totalmente novo no cenário nacional, mas ia de encontro com o nacional-desenvolvimentismo, com o tecnicismo e com a Teoria do Capital Humano, que décadas antes, e especialmente durante o regime militar, orientaram as políticas públicas em educação. Ao longo dos anos 1980, as pesquisas educacionais já refletiam sobre um processo que Algebaile (2009) chama de “desqualificação da escola e fracasso escolar”. Uma parte desses estudos partia do que podemos chamar de formulações críticas²⁴, enquanto outro conjunto de investigações e hipóteses, tais como as já citadas pesquisas sobre “escolas eficazes”, centravam-se na melhoria da educação a partir de ajustes na organização do sistema de ensino, da escola em si, da formação dos professores, dos currículos, entre outras facetas do meio educacional.

De acordo com Algebaile, a “crise da escola” foi ventilada principalmente por esse segundo grupo, que circunscreveu a crise aos problemas da eficiência e produtividade:

²³ A própria autora citada, Guiomar Namó de Mello, teve um papel importante na incorporação de determinados princípios oriundos dos estudos das escolas eficazes nas políticas públicas em educação no Brasil, quando atuou como Secretária da Educação na cidade de São Paulo entre os anos de 1982 e 1985; como Deputada Estadual em São Paulo entre os anos de 1987 e 1991; como assessora do Senador Mário Covas durante a elaboração da Constituição brasileira promulgada em 1988; e como consultora em diversos projetos educacionais públicos e privados. Mello também possui uma ampla produção tida como referência nessa perspectiva teórica no Brasil.

²⁴ “Críticas” ao sistema capitalista. São as formulações que de algum modo levaram em conta a questão da desigualdade social para explicar o fracasso escolar e a ineficiência da escola. Em certo sentido, são herdeiras, ou no mínimo não rompem com o caminho aberto pelas teorias crítico-reprodutivistas que mencionamos anteriormente.

A ideia de ‘crise da escola’ serviria, nesse caso, para designar fenômenos de alcances, durações e sentidos que, apesar de bastante diversos, seriam sistematicamente interpretados como sintomas de fortes limitações da instituição escolar na realização de ‘suas’ funções, perdendo-se de vista, nesses casos, toda a perspectiva crítica que possibilitava ir além das discussões dos aspectos mais aparentes da ineficiência da escola, alcançando as relações que efetivamente a produziam (ALGEBAILLE, 2009, p. 68).

Nos anos 1990, apesar da ampliação do acesso dos brasileiros à educação, o alto índice de reprovação e desistência dos estudantes, a persistência do analfabetismo²⁵, acrescidos da violência, indisciplina e vandalismo²⁶ que se disseminavam no ambiente escolar, enfaticamente na escola pública, davam à “crise da escola” no Brasil uma força de alarde comparável a que tal ideia tivera nos países desenvolvidos nas décadas anteriores.

Com vistas a combater a “crise” é que as reformas educacionais foram empreendidas pelo governo. Tais reformas devem ser lidas em um conjunto maior de reforma do Estado que se pautava pela ideia de dar maior eficiência, produtividade e transparência do serviço público, incorporando mecanismos típicos do setor privado para dentro da administração pública. Shiroma *et al* (2011, p. 227) resumem esse processo da seguinte maneira:

Apoiando-se fundamentalmente na introdução de mecanismos gerenciais no campo da gestão educacional, a reforma proposta ancorava-se também na difusão da ideia segundo a qual o sistema educacional brasileiro carecia de ‘eficiência e eficácia’ em seus processos internos. A resolução da crise educacional implicava, entre outros aspectos, a descentralização das atividades para as unidades escolares, a introdução dos mecanismos de avaliação dos resultados e a responsabilização de todos os ‘atores sociais’ pela efetivação das mudanças necessárias.

A crítica a esse conjunto de ideias continua a ter bastante força no meio acadêmico brasileiro. O livro organizado por Pablo Gentili (1998), “Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação”, cuja primeira edição data de 1995, é um exemplo emblemático desse viés. A obra organizada por Gentili (1998) reúne autores nacionais e internacionais que analisam os efeitos do neoliberalismo no campo educacional em diversos aspectos. No que cabe à temática aqui discutida, em linhas gerais, a visão dos autores é a de que a “crise da escola” é útil à propagação das ideias neoliberais como “solução” para a crise, além de

²⁵ Um estudo publicado pelo INEP (2004) acerca do analfabetismo e do acesso à escola ao longo da década de 1990 mostra, por exemplo, que entre a população adulta do país, o índice de pessoas analfabetas chegava a 20% no início da década, e que entre crianças e adolescentes do ensino fundamental (7 a 14 anos), a exclusão do mundo escolar chegava a quase 10%.

²⁶ Sposito (1998) apresenta dados sobre inúmeros registros de violência nos ambientes escolares durante a década de 1990. Entre os dados, por exemplo, a autora comenta que as escolas da cidade de São Paulo, em 1990, registraram num período de apenas cinco meses cerca de 1830 ocorrências de violência.

corroborar para a desqualificação dos serviços públicos ao denotar a incapacidade do Estado em fornecer uma educação de qualidade.

A “crise da escola” serviria ainda para desviar o foco do real problema da educação, que não estaria na escola em si, mas nas estruturas da sociedade capitalista. Tal percepção não é exclusiva dos autores desse livro e pode ser amplamente verificada em outros pesquisadores nacionais, como na obra “Crise da escola e políticas educativas”, organizada por Ferreira e Oliveira (2009)²⁷. Novamente uma citação de R. W. Connell, autora de um dos capítulos do livro organizado por Gentili, resume a visão dessa perspectiva: “Dadas as forças institucionais que tendem a produzir a desigualdade em educação, é possível argumentar que podem ser feitas mais coisas fora da escola que dentro dela” (CONNELL, 1998, p. 35).

Nesse caminho, alguns autores entendem que a discussão sobre a “crise da escola” acabou por nublar o debate em torno das questões estruturais que produzem essa escola, como assinala Algebaile (2009); que foi instrumentalizada pela retórica conservadora e neoliberal, como enfatiza Miranda (2016); que a “crise” em educação é na realidade um reflexo da crise do capital (SOUSA JÚNIOR, 2001; TONET, 2016); e que tal crise não tem solução dentro dos limites do capitalismo, conclusão para qual acenam os numerosos estudos ancorados nessa perspectiva.

Essa percepção crítica, entretanto, emerge em paralelo com um outro fenômeno nas ciências educacionais, quase que em contradição com o ultimato dos estudos que acabamos de citar: um número cada vez maior de pesquisas, das mais diversas abordagens teóricas, se volta para a escola em si. Nóvoa (1995) havia indicado essa tendência ao comentar sobre os estudos das “escolas eficazes” e especialmente sobre a emergência da sociologia das organizações escolares, que visualizam a escola como objeto espaço privilegiado de inovação educacional e como objeto de estudo autônomo. Marin *et al* (2005) constataram esse movimento de “retorno” à escola ao estudarem as teses e dissertações da área de educação produzidas no Brasil entre os anos de 1981 e 1998. Russo e Abdian (2009) também demonstraram um aumento no número de publicações de livros em editoras comerciais que tomaram a escola como objeto de análise entre os anos de 1990 e 2005, focalizando principalmente a escola como “democracia”²⁸, e Russo (2012) averiguou o mesmo nos artigos publicados em dois

²⁷ O livro reúne diversos autores brasileiros, tais como Gaudêncio Frigotto, Luís Antonio Cunha, Lúcia Emília Barreto Bruno e Olgaíses Maués; e estrangeiros, como Myriam Feldfeber, Jean-Louis Derouet e Frédéric Saussez, discutindo questões como a função social da escola pública, a internacionalização da educação, o efeito dos tratados econômicos no campo educacional, a noção de competências, entre outros.

²⁸ As autoras tomam por base as imagens organizacionais da escola, subsidiando-se no referencial da sociologia das organizações escolares das obras de Costa (2003) e Lima (2001), mas destacam que os livros analisados se servem de referenciais teóricos distintos para falar da escola como democracia.

periódicos (“Em Aberto” e “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”) editados pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) entre os anos de 1995 e 2010.

Se a escola ganhou mais espaço enquanto objeto de análise na transição para o século XXI, o mesmo não ocorreu com a “crise da escola”. A tese de que o conjunto de problemas que afetam a educação básica, normalmente agrupados em torno da noção de “crise da escola”, decorre não de problemas educacionais em si, mas sim das questões estruturais da sociedade, levou a expressão a certo descrédito acadêmico, legando ao vocábulo um lugar desconfortável, ou pela associação com o discurso neoliberal, ou pelo entendimento de que a noção é genérica, superficial e alarmista. É possível que a ascensão da escola como objeto específico de análise também tenha contribuído para esse fenômeno.

Outra via de descrédito da “crise da escola” veio da compreensão de que “crise” e “educação” são indissociáveis e se retroalimentam continuamente, dando a entender que falar de “crise” em educação comporta uma redundância óbvia. Exemplificando essa última perspectiva, cabe aqui uma citação de Goergen (1986, p. 14):

Desde o surgimento da teoria educacional constata-se, de tempos em tempos, que a educação está em crise. Estas manifestações assumem muitas vezes o tom de lamúria e desânimo. Independente do fato de que há épocas piores e melhores para a educação, é importante entender que esta e, por conseguinte, a teoria educacional são, por definição, precárias e vivem sempre em crise.

Por outro lado, a expressão não perdeu força no senso comum. Como destaca Dionísio (2010, p.305), “crise da escola” aparece com frequência ao lado de expressões como “declínio do seu programa institucional, mal-estar dos profissionais de ensino, incerteza quanto à missão e finalidades da escola de massas” no debate público e midiático. A referência a esse fato é utilizada inclusive para demarcar o “lugar desconfortável” que mencionamos acima. Miranda (2016), por exemplo, inicia seu artigo sobre a crise na educação da seguinte maneira:

Que a educação está em crise não falta quem o afirme. Empresários, políticos, jornalistas, analistas especializados ou comentaristas de primeira hora, todos se mostram convictos de que a educação passa pela mais absoluta crise e de que seria preciso, portanto, buscar um novo modelo para o setor. Mais extraordinário é que quase todos se dizem capazes de sugerir os novos modelos ou indicar pistas que orientem sobre o caminho para chegar até eles (p. 569).

Também não é correto dizer que a “crise da escola” tenha desaparecido dos textos acadêmicos, como demonstraremos adiante com a análise dos artigos selecionados para essa pesquisa, mas certamente não corporiza mais a centralidade das reflexões. O “lugar desconfortável” da crise é acrescido, portanto, dessas camadas: ao mesmo tempo que não é nova, a crise permanece atualizada pelo senso comum e conserva algum efeito de síntese ao se falar das condições gerais da escola contemporânea. Ela pode ser lida e exposta a partir de um dos pontos de vistas apresentados até aqui, ou ainda em uma confluência de vários deles. Nesse sentido, destacamos o artigo de Barroso (2008) sobre a “crise da escola” como uma síntese desse “lugar desconfortável”.

Barroso elenca inúmeras “crises da escola” ao longo do século XX, e lança mão de várias expressões para definir a natureza das crises (crise da modernidade, crise de legitimidade, crise de sentido, crise de oferta, crise de identidade, desajuste), entendendo ainda outras expressões como “fracasso” ou “insucesso escolar” como representativas de outras leituras da “crise da escola”. O autor demarca o que ele chama de “atual crise da escola” no fim do século XX, mas curiosamente não aponta com exatidão seu início, lembrando com certa ironia a recorrente permanência da expressão ao longo do tempo. Mas, ao mesmo tempo que aponta para uma pluralidade de “crises da escola” e de seus sentidos, ele reduz a crise a um sentido único em certo momento:

Se essas expressões fossem submetidas a uma arqueologia minuciosa, não deveria ser difícil constatar que se trata, sempre, de uma crise da mesma escola, secular, elitista, seletiva, meritocrática; contestada e desejada, rejeitada e imprescindível. Sempre as mesmas insatisfações e sempre as mesmas crenças sobre a necessidade de transformá-la (BARROSO, 2008, p. 34).

Na sequência do texto, porém, ele demonstra novamente uma variedade de circunstâncias que justificaram a “crise da escola” nos discursos educacionais ao longo da segunda metade do século XX. A partir desses elementos, Barroso encaminha para a conclusão do artigo de que a “crise da escola” atual é estrutural, fruto da massificação e das mudanças ocasionadas pela globalização, que geram, em conjunto, a falta de sentido da escola e uma conseqüente “crise de identidade”, sendo que tudo isso se desenrola tendo por pano de fundo a crise das sociedades modernas na transição para um mundo pós-moderno.

Sem a pretensão de avaliar a percepção de Barroso sobre a “crise da escola”, queremos destacar aqui a forma como o texto parece equacionar traços aparentemente contraditórios: a força de alarde da “crise da escola”, os variados sentidos que ela teve ao longo do tempo, a capacidade de síntese dos problemas educacionais que a expressão possui,

ao mesmo tempo que mescla referências aos variados “descréditos” associados à ideia de “crise da escola”. Em outras palavras, o texto contém certo grau de crítica ao vocábulo, enquanto o utiliza amplamente. Mais do que uma interpretação sobre a “crise da escola”, o artigo ilustra as ambiguidades que essa noção comporta e o “lugar desconfortável” para o qual foi deslocada.

Com base no exposto, entendemos que a “crise da escola” possui uma pluralidade de sentidos, e que sua compreensão varia conforme as expectativas em relação às funções da escola, guardando correlações com a visão não apenas pedagógica, mas política e econômica de quem fala. Visualizar os sentidos com que a expressão foi utilizada em textos acadêmicos brasileiros nos periódicos escolhidos para análise é o principal objetivo almejado aqui, e por isso propomos essa pesquisa como sendo uma revisão. Acreditamos que, para além de auxiliar no estudo específico da noção de “crise da escola”, possamos pensar também os pontos de convergência das análises acerca dos desafios da escola, algo consonante com os objetivos das pesquisas de revisão (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). Fora isso, uma revisão da “crise da escola” contribui para compreender de forma mais aprofundada o “lugar desconfortável” ao qual nos referimos e, nesse sentido, testar os limites dessa hipótese.

SEÇÃO 2 – OS PERIÓDICOS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO E AS PESQUISAS DE REVISÃO

A pesquisa realizada se aproxima de uma revisão que avalia e sintetiza, nos termos propostos por Vosgerau e Romanowski (2014), tendo como centralidade estudar a forma como a crise da escola apareceu explicitada nas pesquisas acadêmicas brasileiras publicadas entre os anos 2000 e 2015, nos seguintes periódicos da área de educação: “Educação & Sociedade”, “Educação e Pesquisa”, “Revista Brasileira de Educação” e “Cadernos de Pesquisa”. Tais revistas estão ligadas a importantes instituições do país e apresentam nota A1 na avaliação de periódicos realizada pela CAPES. Além disso, obtiveram o maior número de acessos dentro da área de educação, de acordo com os dados da SciELO, que indexa e publica em acesso aberto na internet uma coleção selecionada de periódicos brasileiros. Essa espécie de critério qualitativo é comum ao se estabelecer recortes de fontes em pesquisas que se propõem a revisões sistemáticas da produção em determinadas áreas do saber (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). Ademais, algumas dessas revistas já foram escolhidas como fonte e, por vezes, como objeto de estudo em outras pesquisas acadêmicas justamente pela influência e repercussão nacional.

Seguiremos nesta seção no esforço de justificar e detalhar o porquê das escolhas metodológicas adotadas na realização dessa pesquisa, resumidos no parágrafo anterior.

2.1. A pesquisa educacional no Brasil, os periódicos científicos e as pesquisas de revisão

Em 1965, o Conselho Federal de Educação, por meio do parecer 977/65, redigido por Newton Sucupira, conceituou a pós-graduação no país, estabelecendo seus níveis e seus objetivos. Quatro anos depois, em 11 de fevereiro de 1969, o mesmo conselho aprovou o parecer 77/69, também redigido por Newton Sucupira, no qual se descrevia o regulamento para implantação dos programas de pós-graduação. No intervalo entre os dois pareceres foi criado o primeiro programa de Pós-Graduação em Educação no Brasil em nível de mestrado, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Nas décadas seguintes, inúmeros pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação, somados a um conjunto de leis e decretos, como, por exemplo, a Lei nº 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária) e o Decreto nº 73.411, de 4/1/1974 (criação do Conselho Nacional de Pós-graduação), terminam por dar os contornos que a pós-graduação assumiu no país.

Segundo Cury (2005), esse processo inicial, mesmo tendo se desenrolado na esteira autoritária do regime militar, adequadamente definiu a universidade como instituição caracterizada pelo ensino, pesquisa e extensão, além de associar o Estado, o progresso científico e a busca de padrões internacionais de conhecimento. Essa presença institucional da pós-graduação segue crescendo e adquirindo força até os dias de hoje. Tal presença, de acordo com Cury (2005, p. 18):

[...] tem-se feito acompanhar de um quadro legal que comporta um sistema de autorização, credenciamento conduzido por pares, um sistema de financiamento (constante e oscilante ao mesmo tempo) e uma sistemática de bolsas para mestrado e doutorado. E, desde logo, fez e continua fazendo parte dessa sistemática um processo rigoroso e detalhado de avaliação de cursos e programas.

O “processo rigoroso e detalhado” de avaliação ao qual se refere Cury vem se intensificando, em paralelo à expansão numérica dos programas de pesquisa, numa tentativa de monitorar a qualidade da ciência nacional. Desse sistema de avaliação saem os indicadores utilizados pelas agências de fomento como critérios para distribuição de verbas, que, cabe pontuar, dão-se de forma desigual entre as áreas do conhecimento e estão diminuindo nos últimos anos²⁹. A produção científica de um programa é um dos fatores que, até o momento, possui mais peso na conquista de uma “boa” posição no ranking da ciência brasileira. A mensuração da produção científica é realizada num cruzamento quantitativo (número de textos científicos publicados) e qualitativo (onde o texto foi publicado).

Esse modelo de avaliação, segundo Bittar *et. al.* (2011), gera um clima de concorrência e tensão nas universidades, que se mescla a outra faceta complexa do atual modo de produção acadêmica: sua reorganização, desde fins dos anos 80, em grupos de trabalho, comitês científicos, conselhos editoriais de revistas, bem como o aumento da participação de pesquisadores nas próprias instâncias avaliadoras do Estado. Esses novos espaços nos quais a pesquisa é pensada, produzida e divulgada, somados à pressão pela produtividade, exercida

²⁹ Ribeiro *et al* (2020), ao analisar dados referentes ao período de 2011 a 2014, demonstram que as áreas de linguística, letras e artes, ciências humanas e ciências sociais, foram as que receberam o menor recurso para pesquisas. Não é difícil de imaginar que a amostra indicasse uma tendência, confirmada anos depois pela portaria nº. 1122, de 19 de março de 2020, do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), que excluiu os projetos de pesquisa básica, humanidades e ciências sociais das prioridades do Ministério. Tal portaria só foi revista em função das pressões da comunidade científica através de diversas associações. Apesar de particularmente dramática para a área de humanidades, a situação não é menos séria para outras áreas do conhecimento, conforme demonstra a Carta das entidades nacionais do sistema de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação sobre o orçamento da União em 2021, enviada aos parlamentares brasileiros em outubro de 2020, que alerta para os riscos da redução drástica nas verbas da Ciência, Tecnologia e Informação (CT&I).

pela avaliação da CAPES, têm levado a um aumento no número de publicações científicas, de forma que

Nessa nova conjuntura, os **periódicos** (grifo nosso) passaram a ser o veículo principal para onde conflui essa produção, especialmente aqueles cuja classificação é mais alta no sistema Qualis, gerando outro fator de disputa e competitividade que marca o campo (BITTAR *et al*, 2011, p. 657).

Dessa forma, explica-se o aumento notável na quantidade de periódicos científicos no país nas últimas décadas. No que diz respeito especificamente à área da educação, um estudo de Ortega *et al* (1998) já demonstrava que o perfil das revistas na área caminhava, em fim dos anos de 1990, de uma produção científico-generalista em direção a uma produção marcadamente científico-especializada, destacando ainda um aumento geral do número de revistas ligadas à educação (científicas ou não). De certa forma, esse aumento de periódicos responde em parte a uma demanda da avaliação da pós-graduação, e retroalimenta outro processo de avaliação, dessa vez dos periódicos. Quanto a esse fenômeno, Trzesniak (2006, p. 347) esclarece que

Se antes esta atividade, nesse nível, era de prática e interesse restritos a editores e especialistas, de repente se tornou preocupação dos integrantes dos comitês de área da CAPES e, não muito depois, se bem que em menor intensidade, de todos os docentes de programas de pós-graduação do Brasil.

Mesmo atrelado às demandas criadas pelas avaliações, deve-se pontuar que o aumento do número de periódicos também está relacionado com o crescimento da pesquisa científica no Brasil e com a sua diversificação e afunilamento em áreas e subáreas específicas, o que condiz com um percurso esperado e que encontra semelhanças com outros cenários científicos ao redor do mundo.

O exposto até o momento já exemplifica a complexidade que o fazer científico vem adquirindo no Brasil nos últimos tempos. Como não poderia deixar de ser, esse processo se construiu acompanhado de controvérsias e desafios não solucionados. Alguns deles são demonstrados por Moisés Khulmann Junior, ao discutir a questão da qualidade e da ética na publicação de periódicos a partir de sua experiência no comitê editorial de “Cadernos de Pesquisa”. Segundo Khulmann Jr. (2014), são frequentes as queixas de editores sobre a má qualidade dos trabalhos submetidos em revistas, que às vezes se somam às estratégias ardilosas para publicar. A ocorrência de tais comportamentos advêm, segundo o autor, de um

publicacionismo reinante, que, mais do que um produtivismo, está centrado no número de publicações, ainda que do mesmo “produto”, de preferência em periódicos bem avaliados:

Assim, o pesquisador e seu programa são avaliados pela publicação em periódicos e livros, que também são avaliados e classificados de modo a gerar os índices que irão pontuar essa produção. O que se valoriza, nesse processo, é o texto estar em um periódico A ou B, ou em um livro L4 ou L2, e não sua qualidade intrínseca (KHULMANN JR., 2014, p. 23).

O autor apresenta ainda uma série de outras dificuldades ligadas aos procedimentos de aprovação de um texto: os limites de uma política editorial, que por vezes exclui um bom artigo que não se adequa à revista; o “parecer aligeirado” que aprova um texto sem qualidade; o antagonismo com o artigo por parte do avaliador sem fundamentação consistente; excesso de coautores; casos de plágio e autoplágio; o fatiamento dos resultados visando multiplicar publicações; entre outros tópicos (KHULMANN JR., 2014). O que se evidencia na exposição de Khulmann Júnior é que o processo de seleção e avaliação dos artigos científicos não é perfeito, mesmo com os cuidados no que tange aos critérios científicos e éticos. Entretanto, o autor deixa claro que nenhum desses aspectos desmerece a importância da publicação dos artigos ou a seriedade da grande maioria dos periódicos dedicados à divulgação científica, dado que “a função da publicação em revistas especializadas estaria primordialmente voltada para a problematização e a produção do conhecimento científico. Daí a existência dos periódicos, com seus artigos que são mais ou menos lidos e citados” (KHULMANN JR., 2014, p. 22).

Khulmann Junior chega a comentar as críticas relacionadas ao alcance dos periódicos, que seriam pouco lidos e, portanto, não se constituíam como o melhor meio para a divulgação e democratização da ciência. Apesar de concordar que o alcance em termos numéricos realmente não é expressivo se tomarmos a população em geral, ele salienta que a função principal dos artigos científicos se reverte na formação de pesquisadores e no fomento dos estudos, e não na divulgação ao grande público. Posto isso, pode-se dizer que a demanda por publicações e os problemas inerentes à seleção e a aprovação de um artigo não comprometem a qualidade da pesquisa e nem invalidam o processo de avaliação das revistas, que, por sua vez, não deixam de ter fundamental importância na divulgação científica, ainda que permaneçam como desconhecidas para a grande maioria das pessoas.

Dada a forma como a pós-graduação e a pesquisa foram sendo consolidadas no Brasil, e, junto delas, a importância que os periódicos foram adquirindo, podemos afirmar que os periódicos científicos se constituem como meios oportunos para visualizar a situação de

um determinado campo do saber ou tema de pesquisa. Essa afirmação é corrente por parte de diversos pesquisadores que se dedicaram ao estudo desse meio de divulgação científica na área de educação, como Cordeiro (2002; 2015; 2019) e Bittar *et al* (2011). Dedicar-se ao estudo dos periódicos pode ter ainda outra contribuição. Segundo Bittar *et al* (2011, p. 658):

Acredita-se que estudar o campo da Educação com base nessa produção científica seja válido não só pela possibilidade de verificar a comunicação e a atividade científica dos atores envolvidos na produção do conhecimento deste campo de conhecimento, mas, principalmente, para contribuir com a historiografia da educação brasileira.

Podemos classificar as pesquisas que utilizam os periódicos científicos em educação como fonte, como integrantes de um corpo maior de pesquisas interessadas no exame da produção científica educacional, ainda que se valendo de variadas metodologias.

O interesse em identificar as tendências, temáticas recorrentes e lacunas na pesquisa educacional remonta a estudos e reflexões pioneiras da década de 1970, como os de Gouveia (1970; 1974; 1976), e mesmo da década de 1980, como os inúmeros trabalhos citados por Goergen (1986), que se preocuparam em traçar periodizações acerca da trajetória da pesquisa em educação, além de elencar as tendências metodológicas e os marcos teóricos utilizados até então. Essa preocupação de levantar os aspectos teórico-metodológicos das pesquisas em educação pode ser compreendida como uma tentativa de defender a credibilidade científica da área, conforme argumenta Goergen (1986), que destaca logo no início de seu artigo que mesmo os trabalhos internacionais da área de educação naquele momento iniciavam com capítulos dedicados a atestar a “cientificidade” daquele campo de pesquisa, recente se comparado a outras áreas do conhecimento.

Nos anos posteriores, trabalhos com essa natureza continuaram a ser produzidos. Além de balanços mais específicos, dedicados a alguma temática bem delimitada da investigação educacional, como o trabalho de Ferreira (1999), que manteve seu recorte circunscrito às pesquisas sobre leitura no país, ou o de Romanowski (2002), dedicado à análise dos trabalhos sobre licenciaturas nos anos 1990, entre outros estudos. A necessidade desses balanços se justifica pela ampliação considerável do número de pesquisas e sua consequente diversidade por razões já elencadas. Algumas dessas pesquisas se autodenominaram como “Estados da Arte” ou “Estados do Conhecimento”, expressões que atualmente encontram-se bastantes difundidas. Esses estudos são influenciados pelos numerosos *State of the Art* desenvolvidos em âmbito internacional em diversas áreas científicas (CONRADO, 2005).

Em um conhecido artigo que reflete sobre os estados da arte, Ferreira (2002) definiu essa modalidade de pesquisa como sendo movida pelo desafio de mapear e discutir certa produção acadêmica, na tentativa de enxergar as ênfases temáticas, metodológicas, teóricas, entre outros aspectos. A autora ainda pontua que as metodologias do estado da arte são marcadas pelo caráter “inventariante e descritivo da produção acadêmica sobre o tema que busca investigar” (FERREIRA, 2002, p. 258), e indica pistas que o pesquisador pode seguir para fazer esse tipo de levantamento: o título, os resumos, as palavras-chave e os catálogos. Na impossibilidade de ler integralmente todos os trabalhos, esses elementos que comumente compõem o texto científico ou o identificam em um banco de dados podem auxiliar ao menos no reconhecimento do tema pesquisado e demais aspectos gerais do trabalho.

Romanowski e Ens (2006), com a intenção de definirem as pesquisas denominadas como estado da arte, pontuam que elas têm como corpus de fontes uma diversidade de meios de publicação, desde teses e dissertações, contemplando também periódicos e anais de congressos. De acordo com as autoras, estudos que abordam apenas um setor de publicação são mais conhecidos como “Estados do Conhecimento”³⁰; dessa forma, um levantamento que se utilizasse apenas periódicos como fonte de dados, por exemplo, faria um Estado do Conhecimento e não um estado da arte.

Em artigo posterior, Vosgerau e Romanowski (2014) identificam uma pluralidade de denominações para as pesquisas que realizaram algum tipo de levantamento sistematizado: estado da arte, estado da questão, estado do conhecimento, revisão de literatura, revisão bibliográfica, levantamento bibliográfico, estudo bibliométrico, revisão integrativa, meta-análise, metassumariação e síntese de evidências qualitativas. Diante dessa gama terminológica, as autoras optaram por agrupar as pesquisas em dois grandes grupos: as revisões que mapeiam e as revisões que avaliam e sintetizam.

Resumidamente, na perspectiva das autoras, as revisões que mapeiam teriam por finalidade:

[...] levantar indicadores que fornecem caminhos ou referências teóricas para novas pesquisas. Esses indicadores podem ser constituídos a partir de informação de ordem qualitativa, como é o caso das revisões bibliográficas e pesquisas do tipo estado da arte e a partir de informações qualitativas que codificadas se transformam em dados quantitativos como é o caso das revisões bibliométricas (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 175).

³⁰ Apesar dessa proposta das autoras, os diversos balanços por nós pesquisados não se posicionam a esse respeito, sendo os termos “estado da arte” e “estado do conhecimento” normalmente tratados como sinônimos.

Em certo sentido, as revisões que mapeiam estariam focadas na obtenção de dados numéricos e suas correspondências por categorias estabelecidas pelo pesquisador (quantidade por tipo de publicação, por ano, por região geográfica, por programa de pós-graduação, por tema, entre muitos outros).

Já as pesquisas de revisão que avaliam e sintetizam, de acordo com Vosgerau e Romanowski (2014), se distinguem das revisões que mapeiam por terem na formulação da questão de investigação uma estratégia de diagnóstico crítico, além de orientações mais ou menos claras para inclusão ou exclusão de um trabalho no corpus documental a ser analisado. Segundo as autoras, nesses tipos de estudo, o pesquisador poderia lançar mão de outras fontes de dados, como *surveys*, entrevistas, observações, relatos etc. Nessa modalidade, o pesquisador poderia ainda estabelecer critérios temáticos de proximidade ou distância de uma determinada questão ou problema central, para justificar a escolha ou a exclusão de um texto.

A maior parte das revisões que avaliam e sintetizam, segundo Vosgerau e Romanowski (2014), vem das ciências da saúde, e como tal, trazem marcas dessa área. Por exemplo, uma das grandes preocupações dessas revisões é identificar as condições em que determinadas evidências ocorrem e são coletadas para estudos, a fim de identificar padrões de ocorrência e compará-los, o que faz sentido em estudos sobre doenças. Uma outra característica é a centralidade no “resultado” das pesquisas, noção que em si já causa estranhamento se transposta sem cuidados para as ciências humanas. Apesar disso, as autoras salientam que existem revisões que avaliam e sintetizam em diversas áreas do conhecimento, e citam alguns exemplos de pesquisas em educação, como os de Depaepe *et al* (2013) e Tandeur *et al* (2011).

Depaepe *et al* (2013) definem a pesquisa realizada por eles como uma “revisão sistemática” (*systematic review*) acerca do conceito de “*Pedagogical Content Knowledge*” (PCK) utilizado em pesquisas de educação matemática, interessada em duas questões centrais: (a) como tal conceito é definido nas pesquisas empíricas em educação matemática, e (b) como o conceito é investigado nessas pesquisas. Utilizando três bases de dados distintas (*Education Resources Information Center - ERIC*, *PsycInfo* e *Web of Science*), os pesquisadores buscaram pelos termos “*Pedagogical Content Knowledge*” e “*Mathematics*”, obtendo um total de 811 resultados, que foram filtrados a partir de critérios básicos, como por exemplo, artigos em língua inglesa, estudos empíricos e estudos exclusivamente da área de matemática. A aplicação desses critérios reduziu a amostra para 60 resultados, que então foram analisados e categorizados de formas distintas (por metodologia utilizada, por país onde a pesquisa foi

realizada, por concepção de “*Pedagogical Content Knowledge*”, entre outros). Nos resultados, os autores apresentam uma síntese das concepções encontradas nos artigos, respondendo as duas perguntas iniciais que orientaram o estudo.

Já Tandeur *et al* (2011) definem o estudo realizado por eles como uma meta-etnografia (*meta-ethnography*), interessada em revisar os estudos focados na formação de professores para utilização de tecnologias em sala de aula. Os autores utilizaram um escopo menor de artigos (19 artigos), selecionados a partir de uma amostra inicial de 144 artigos obtidos em busca no banco de dados *Web of Science*, que então foram agrupados em duas categorias temáticas principais: (a) temas-chave relacionados à formação dos professores para uso da tecnologia em sala de aula, e (b) condições necessárias no nível institucional para formação dos professores. Segundo os autores, a meta-etnografia, diferente de uma revisão sistemática comum, possibilita que o pesquisador revise os textos, ao mesmo tempo que cria novas interpretações acerca dos estudos. Tandeur *et al* (2011), assim como Depaepe *et al* (2013), descrevem detalhadamente o processo de seleção das fontes e buscam nos resultados uma visão integrativa dos estudos, aproximando-os tematicamente.

Conforme exemplificam esses dois estudos, cada uma das pesquisas citadas por Vosgerau e Romanowski (2014) utilizou caminhos distintos para tratar os artigos levantados, mas, segundo elas, alguns tópicos de análise podem ser elencados e generalizados para qualquer revisão sistemática, como a formulação do problema, a coleta dos dados, a avaliação dos dados, a análise e interpretação dos dados e o relatório dos resultados (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 183). Conforme apontam as autoras, há na sistematização dos resultados das pesquisas que avaliam e sintetizam outro ponto comum: uma visão de integração e agregação dos estudos. Tal visão supõe possíveis convergências ou compatibilidade dos resultados das pesquisas. Na área de ciências humanas, talvez se possa pensar em aproximações das abordagens teóricas e metodológicas no momento de agrupar os artigos em categorias.

2.2. A proposta dessa pesquisa

Nossa proposta se aproxima mais da tipologia que “avalia e sintetiza”, nos termos colocados por Vosgerau e Romanowski (2014), uma vez que nosso interesse gira em torno das abordagens acerca da “crise da escola”. Esse crivo corresponde ao critério de aproximação ou distanciamento de uma questão central (a crise da escola) para seleção dos

textos. Em um sentido bastante literal, trata-se de seguir o rastro do vocábulo “crise” nos artigos.

O pressuposto para tal atitude é o de que a noção de “crise da escola” está dissolvida nas diversas análises sobre a educação, daí a simbiose com a noção de “crise da educação”³¹. Essa situação nos levou a revisar a seleção de fontes depois de um primeiro levantamento. Inicialmente, a incursão pelos artigos dos periódicos se deu observando os títulos, os resumos e as palavras-chave, seguindo os passos sugeridos por Ferreira (2002) para pesquisas de estado da arte. Porém, a natureza do balanço que fizemos não corresponde exatamente a de um estado da arte, uma vez que a problemática escolhida perpassa por diversas temáticas. Isso quer dizer que as referências à “crise da escola” ou à “crise da educação” quase nunca estavam explicitadas nos títulos, resumos e palavras-chave, de modo que sucedemos à incursão buscando no corpo do texto as expressões “crise”, “crise da escola”, “crise da educação”, “crise escolar”, “crise educacional” e “crise da instituição escolar”. Essa mudança no procedimento nos levou a um aumento significativo de ocorrências pertinentes ao estudo. Como consequência, tal mudança exigiu a leitura do corpo do texto dos artigos, a fim de identificar o contexto em que a expressão referente à crise se vinculava. A partir dessa contextualização, os artigos foram agrupados em torno de temáticas que emergiram a partir do levantamento realizado, explicitadas a seguir: condição docente, avaliações externas, pensamento arendtiano, tecnologias de informação e comunicação, reformas educacionais, atuação dos empresários na educação, juventude e infância. Os artigos que não estão associados a essas temáticas foram analisados individualmente por também abordarem a “crise da escola” sob outras perspectivas. A incursão pelas revistas por meio desses procedimentos nos levou a um total de 102 (cento e dois) artigos nos quatro periódicos selecionados, cujos títulos completos e dados da publicação podem ser conferidos nos apêndices em anexo.

Tomar os artigos científicos dos periódicos como fonte implica em esclarecer as diferenças entre as revistas, entre as linhas editoriais e outras nuances possíveis. Essa contextualização mínima da revista é necessária, conforme aponta Luca (2008), para se trabalhar com os periódicos enquanto fonte. De acordo com a autora, é preciso também localizar as publicações na história da imprensa, bem como garantir que a análise será feita a partir de séries longas e representativas, tendo em vista sempre a problemática escolhida. Entretanto, é preciso esclarecer que não tomamos os periódicos como objeto de pesquisa, o

³¹ Conforme mencionamos na seção 1, a “crise da educação” é lida por nós, fundamentalmente, como uma “crise da escola”.

que implicaria em esmiuçar os processos internos de seleção e aprovação dos artigos, as mudanças nos conselhos editoriais, as interferências externas nas publicações, entre outros embates envolvendo os autores e avaliadores. Tais abordagens normalmente se apoiam em métodos e referenciais teóricos dedicados à história da imprensa ou à leitura das disputas dentro do campo educacional - “campo” no sentido conceitual elaborado por Bourdieu (2003; 2005). Nossa investigação tomou outra direção, mais voltada a inventariar e sistematizar as concepções relativas à “crise da escola” presentes nos periódicos selecionados, e menos interessada em desvendar toda a teia de interesses por detrás das publicações ou esmiuçar os embates possíveis do mundo acadêmico.

2.3. Breve trajetória dos periódicos escolhidos

Os quatro periódicos selecionados para essa pesquisa estão ligados a importantes instituições do país, com suas trajetórias se entrelaçando com o percurso da pesquisa educacional brasileira e, obviamente, com as lutas pela melhoria da qualidade da educação.

Dentre eles, “Cadernos de Pesquisa” é o que apresenta uma trajetória mais longa. O periódico está vinculado à Fundação Carlos Chagas (FCC), instituição privada e sem fins lucrativos fundada em 1964, destacando-se na elaboração de concursos, vestibulares, processos seletivos e pesquisas socioeducativas. A fundação mantém a publicação de dois periódicos: além de “Cadernos de Pesquisa”, edita também “Estudos de Avaliação Educacional”, este último criado em 1990 como desenvolvimento da revista “Educação e Seleção”. Segundo a apresentação disponível no sítio eletrônico da revista:

Desde 1971, a revista Cadernos de Pesquisa divulga a produção acadêmica relacionada com a educação. Dedicamos especial atenção às desigualdades sociais e contemplamos estudos que abordam, de forma interdisciplinar, questões relacionadas a gênero, relações étnico-raciais, infância, juventude, escola, trabalho, família e políticas públicas.³²

Com uma trajetória longa e ininterrupta de publicação, é de se imaginar que numerosos balanços tenham sido realizados tendo “Cadernos de Pesquisa” como fonte. A própria revista publicou revisões acerca de temas abordados em suas páginas em datas marcantes, como os artigos publicados no número 80 do ano de 1992, que por ocasião dos 20 anos do periódico, reuniu um conjunto de estudos que visassem “uma análise crítica dos

³² Ver: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp> Data de acesso: 2 mar. 2021.

estudos e ensaios publicados nos CP sobre um determinado tema” (ESPOSITO, 1992, p. 21). Esses balanços sobre a forma como temas específicos apareceram na revista se multiplicaram nos anos posteriores. Dentre os numerosos exemplos, podemos citar o levantamento realizado por Silva e Davis (2004) acerca dos artigos que utilizaram alguma obra de Vygotsky como referência no período de 1971 a 2000; o estudo de Consoni e Mello (2014), que avaliaram a produção relacionada à psicologia da educação entre os anos de 1980 e 2012; e a pesquisa de Borges (2018), que analisou os artigos referentes à avaliação educacional entre 1992 e 2012. As três pesquisas apresentam a mesma justificativa para a escolha do periódico nos levantamentos citados, que exemplificaremos aqui na fala de Silva e Davis (2004, p. 635):

A seleção dos Cadernos de Pesquisa deveu-se ao fato de ser uma publicação que apresenta regularidade, tem circulação em âmbito nacional e internacional, divulga temas e abordagens de diferentes áreas do conhecimento e possui reconhecida qualidade.

Percebe-se que o argumento relacionado à escolha do periódico fundamenta-se na importância dele ante o cenário da pesquisa educacional. De fato, a publicação cumpriu e continua a cumprir um importante papel no debate e divulgação da pesquisa em educação, lugar que, felizmente, não ocupa sozinha.

Alguns anos depois da criação dos “Cadernos de Pesquisa”, foi lançada publicação de “Educação & Sociedade”, em 1978. Segundo Cordeiro (2015), “Educação & Sociedade”, ao lado de “Cadernos de Pesquisa”, constituiu-se como uma das mais influentes revistas educacionais da década de 1980. No sítio eletrônico da publicação, encontramos a seguinte descrição:

Criada em 1978, como instrumento de incentivo à pesquisa acadêmica e ao debate amplo sobre educação nos diversos prismas de sua relação com a Sociedade, a Revista acumula, após anos de publicação ininterrupta, um grande acervo de análises, informações, debates, fontes teóricas, experiências pedagógicas, entre outros, de grande interesse para cientistas e educadores que atuam nos mais diversos campos do saber.³³

O periódico passou a ser editado desde 1979 pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (Unicamp). A ideia inicial de criação do CEDES, bem como o número inaugural da revista, surgiu durante o primeiro Seminário de Educação Brasileira, realizado na Unicamp em 1978. De lá para cá, a revista passou por diferentes fases e periodicidades, envolvendo parcerias

³³ Ver: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/20>. Data de acesso: 2 mar. 2021.

com editoras como a Cortez, a Editora Revista dos Tribunais e a Editora Papirus. A partir de 1997, foi encerrada a parceria com a Editora Papirus, e o periódico passou a ter sua divulgação feita também na internet, através da *homepage* do CEDES.

Ao comparar “Educação & Sociedade” com “Cadernos de Pesquisa”, Cordeiro (2015) afirma que o primeiro periódico demonstra uma vinculação direta com o contexto político e social das décadas de 1970 e 1980, discutindo questões ligadas à redemocratização do país e à atuação dos movimentos populares, ao passo que o segundo apresenta uma postura aparentemente indiferente aos acontecimentos políticos, estando mais voltado para consolidação e defesa de padrões de excelência na pesquisa educacional, vindo nessa direção uma possibilidade de mudança na situação educacional do país.

A ênfase mais acentuada de “Educação & Sociedade” no âmbito da pesquisa, segundo Cordeiro (2002), deu-se a partir da década de 1990, dado que

[...] com a democracia formal instituída e depois de várias mudanças político-institucionais, antes preconizadas, já terem sido efetivadas, as questões mais diretamente políticas ou de organização sindical já não eram aglutinadoras, nem portadoras de status tão pronunciado, no campo educacional, quanto à produção da pesquisa (CORDEIRO, 2002, p. 118).

O contexto da produção científica dos anos 1990, que como nos referimos anteriormente, é marcado pelo crescimento dos processos de avaliação das instituições de pesquisa e pelo aumento da produção de artigos, justifica, segundo Bittar *et al* (2011), a criação da “Revista Brasileira de Educação” em 1995, pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), fundada 17 anos antes. Segundo os autores, esse intervalo entre a criação da associação e o surgimento da revista reforça a ideia de que “a publicação de artigos não era tão importante na área antes de 1990” (BITTAR *et al*, 2011, p.658). Bianchetti (2012) relata em detalhes o processo de criação da revista e as dificuldades da ANPEd em tal empreitada, demonstrando que a associação sempre teve formas de divulgar suas ideias e discussões (boletins, informas, cadernos, documentos), mas que a criação da revista coroou a busca pelo estatuto científico da ANPEd.

A descrição encontrada atualmente no sítio eletrônico da revista indica que os artigos publicados são inéditos, oriundos prioritariamente de pesquisas, mas que excepcionalmente são traduzidos textos já veiculados em livros ou outros periódicos³⁴. Uma característica dessa revista é a publicação de trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd em seus diversos

³⁴ Ver: <https://anped.org.br/site/rbe>. Data de acesso: 1º mar. 2021.

grupos de trabalho, sendo que alguns artigos derivam das falas proferidas nas conferências e mesas dessas reuniões, o que acentua a presença dos associados entre os autores.

Em estudo denominado como um estado da arte sobre a formação docente na temática étnico-racial, Almeida *et al* (2018) analisaram 20 anos de publicações da “Revista Brasileira de Educação”, justificando a preferência do periódico em função de sua posição como referência no campo educacional brasileiro. Segundo os autores, o periódico abriga “uma diversidade de publicações de representativo nível teórico, sobre as mais variadas vertentes que englobam a educação, o que a justifica como nossa fonte de investigação” (ALMEIDA *et al*, 2018, p. 4). De fato, desde sua criação, a revista vem ganhando notoriedade, situando-se como uma das mais influentes publicações na área da educação.

Tal qual a “Revista Brasileira de Educação”, o periódico da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo se reestruturou na segunda metade da década de 1990, culminando na criação do veículo hoje intitulado como “Educação e Pesquisa”. Essa reestruturação, de acordo com o histórico presente no sítio eletrônico do periódico³⁵, começou com a aceitação, em 1996, de artigos redigidos por pesquisadores externos à USP, rompendo com as limitações de autoria da então “Revista da Faculdade de Educação”. Data também desse ano a reconfiguração do conselho editorial, que passou a contar com pesquisadores de outras instituições nacionais e internacionais. Em 1999, o periódico passa a se chamar “Educação e Pesquisa”, adotando padrões vigentes para as publicações internacionais, sendo divulgado também em versão eletrônica *online*.

O editorial do número inaugural de “Educação e Pesquisa” destaca o compromisso da publicação com a diversidade:

É com esse espírito de abertura que a presente gestão da Comissão Editorial reestruturou a revista, de modo a acentuar ainda mais seu caráter de divulgadora da produção científica na área educacional em geral, sem se restringir a temáticas específicas nem à afiliação institucional dos autores, em consonância com o papel de ponta da própria FEUSP no contexto da pesquisa educacional no país (Editorial, EP., vol. 25, n. 1, p.07, 1999).

Tal compromisso pode ser verificado nas páginas do periódico, que assim como os demais títulos escolhidos, se situa no cenário brasileiro como um importante meio de divulgação da produção científica no campo educacional, publicando textos de pesquisadores de várias regiões do país.

³⁵ Ver: http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/?page_id=162. Data de acesso: 3 mar. 2021.

Demonstramos, assim, que “Cadernos de Pesquisa”, “Educação & Sociedade”, “Revista Brasileira de Educação” e “Educação e Pesquisa” possuem trajetórias que se mesclam com a construção do cenário científico brasileiro e com a consolidação da área de educação como campo de pesquisa, uma vez que estão ligadas diretamente a instituições voltadas para a produção do conhecimento, reunindo condições de publicação que atraem a atenção dos pesquisadores da área, além de renderem o extrato qualificador A1 na avaliação do qualis-CAPES. Ressaltamos, por fim, que não são exemplos isolados desses atributos, uma vez que, felizmente, possuímos no país outros periódicos de reconhecida qualidade no campo educacional.

Temos a clareza de que qualquer pretensão totalizante deve ser abandonada, no sentido de que, mesmo escolhendo revistas com grande número de acessos, a amostra obtida será sempre parcial e limitada, considerando que uma escolha significa a exclusão de outras possibilidades, ainda mais se tomarmos um universo tão numeroso e diverso quanto o dos periódicos científicos, mas os critérios de escolha das fontes almejam que a mostra seja, ao menos, significativa.

SEÇÃO 3 – AS CRISES DA ESCOLA

Nesta seção, apresentamos a análise dos cento e dois artigos selecionados, distribuídos a partir das temáticas elencadas, explicitando a forma como a “crise da escola” foi tratada nos artigos. Os artigos foram agrupados buscando-se respeitar principalmente o tema abordado nos estudos levantados a partir do título, das palavras-chave e em último caso, dos resumos. O título completo dos artigos, seus autores, o periódico onde foram publicados, bem como os dados da publicação (data, volume, número), estão tabelados em apêndices que correspondem às categorias temáticas. Optamos por não apresentar o título completo dos artigos ao longo do texto, na maioria dos casos, com o intuito de facilitar a leitura.

3.1 A “crise da escola” e a condição docente

Nesta subseção foram analisados treze artigos que discutem temas relacionados aos professores, indo desde a formação docente até as condições de trabalho e, por isso foram agrupados na categoria “condição docente”. No mapeamento inicial, foram identificados cinquenta e dois textos com temáticas ligadas à condição docente (apêndice A), mas mantivemos no corpo das fontes a serem analisadas treze artigos que se referem diretamente à “crise da escola” (apêndice B). Desse modo, os artigos dessa subseção satisfazem esses dois critérios: abordam temas relacionados aos professores e tratam de forma direta a “crise da escola”.³⁶

Em alguns deles, a ideia de crise aparece para ser criticada, como nos textos de M’Hammed Mellouki e Clermont Gauthier (2004), José Mario Pires Azanha (2004) e Libânea Nassif Xavier (2014). O que é perceptível na visão desses três autores, é que a noção de “crise da escola” acaba por respingar em descrédito na instituição e nos que nela trabalham. Assim coloca Xavier (2014, p. 830-831):

As concepções que comumente se difundem sobre a função da escola e o papel do professor, em geral, aparecem associadas a duas noções recorrentes: a noção de que a educação escolar encontra-se em crise e a convicção de que é preciso promover uma mudança [...] certo descrédito em relação às instituições, em especial à escola,

³⁶ Apesar do agrupamento em torno da noção de “condição docente” ser coerente e capaz de oferecer um ponto de convergência para os referidos cinquenta e dois artigos, as temáticas abordadas eram por demais variadas (precarização da carreira docente, síndrome de *burnout*, mal-estar docente, formação docente, impacto da Reforma do Estado na carreira docente, entre outras), o que demandaria contextualizações e discussões específicas, diluindo o foco da pesquisa, e provavelmente produzindo um ônus de perda em termos de uma análise mais minuciosa.

tem contribuído para reforçar uma imagem bastante instável do papel da escola e da influência positiva exercida pelo(a) professor(a) na vida de seus alunos e no próprio desenvolvimento social de forma mais geral.

Mellouki e Gauthier (2004) classificam o que chamaram de “falência cultural da escola” como sendo uma visão sumária, grosseira e precipitada, e seguem no artigo com a intenção de defender a escola enquanto instituição responsável pela difusão cultural, tendo os professores como seus principais atores. Na visão de Mellouki e Gauthier (2004), a escola no século XXI estaria passando por uma “nova orientação cultural” (p. 566) que atualizaria o papel do professor e seu mandato específico enquanto mediador, herdeiro, crítico e intérprete da cultura. A visão dos autores a respeito da escola é otimista, sobretudo no que diz respeito aos professores. O texto de Azanha (2004) expressa o mesmo otimismo em relação à “mudança” que estaria ocorrendo nas escolas. Para ele, o que se chama de crise configura, na verdade, uma tentativa de ajuste da escola às mudanças da sociedade, e destaca que “no caso da escola, haveria crise se o mundo escolar [...] permanecesse imobilizado num momento que é caracterizado por fortes mudanças sociais e culturais” (p. 373). Os dois autores, dessa forma, estão se opondo a ideia de crise com o sentido de “decadência”, para se aproximarem da crise como sentido de “mudança”.

Percebe-se, nesses três primeiros artigos, uma preocupação em defenderem a escola criticando a ideia de “crise”, combatendo tal noção como sendo derivada do senso comum, e por extensão, responsável pela culpabilização dos professores. É nesse sentido que Xavier (2014) se esforça ao longo de seu texto para destacar as mudanças inseridas no trabalho e na representação da profissão docente a partir dos anos 1960, com vias a subsidiar uma oposição à tendência de encarar os professores como panaceia para a solução das mazelas educacionais. A autora acena para a falência das “promessas” da escola que apresentamos na seção 1, mas se ampara nas reflexões de François Dubet³⁷ para fazê-lo, ao associar o descrédito dos profissionais docentes ao aparente “declínio” da instituição escolar:

Trata-se, em linhas muito gerais, de encarar o crescente descrédito nos benefícios da modernidade, com suas promessas de inclusão e ascensão social pela escola, bem como o questionamento ao potencial redentor do conhecimento científico. Esses processos interferem no reconhecimento social da função docente, causando nos professores sensações de mal-estar, assim como um incômodo provocado pela suspeita relativa aos atributos positivos de seu próprio trabalho (XAVIER, 2014, p. 845).

³⁷ François Dubet é um sociólogo francês, ex-diretor de estudos da *École des hautes études en sciences sociales* (EHESS). Foi professor na Universidade de Bordeaux-II até aposentar-se em 2013. Suas pesquisas voltadas para teoria social incluem temáticas como marginalidade juvenil, justiça social, escolas e solidariedade social, com destaque para o campo da Sociologia da Experiência.

Esses três artigos, entretanto, não apresentam similitudes teóricas. Sua convergência está na crítica à ideia de “crise da escola” e na defesa dos professores, mas não nos autores referenciados ou na abordagem teórica acerca dos professores.

Os outros dez artigos dessa subseção também se encaminham para a defesa dos professores e da escola, mas o que os diferenciam desses três primeiros citados é o fato de não fazerem críticas à ideia de “crise da escola”, mas utiliza-la como parte de sua argumentação, ainda que com variações na abordagem da crise.

Em dois artigos publicados em um mesmo número da “Revista Brasileira de Educação” verificamos certa variação na forma de abordar a crise. Trata-se do artigo de Geraldo Silvestre Silva Júnior e José Ângelo Gariglio (2014), que abordam os saberes docentes de professores da educação profissional; e do artigo de Roberto Rafael Dias da Silva (2014), que analisa a constituição da docência no ensino médio a partir dos textos da revista “Carta na Escola”.

Silva Junior e Gariglio (2014) citam a “crise da escola” para explicar a origem dos estudos sobre os “saberes docentes”.³⁸ Os autores contextualizam a crise como decorrente da massificação do ensino, e consideram que a preocupação com a formação dos professores nasce justamente desse diagnóstico de “crise da escola”. Segundo os autores, o estudo sobre o saber docente:

[...] cresce em importância, entre outros motivos, pela constatação da dificuldade da escola em lidar com as novas exigências socioculturais advindas da concorrência internacional, decorrente da globalização dos mercados e da crise do papel social da escola, bem como da complexidade dos sistemas nacionais de ensino para lidar com uma escola de massa (p. 877).

Os autores acrescentam em nota que a “crise da escola” decorreu de sua incapacidade em lidar como déficit de aprendizagem dos estudantes das classes populares, o que levou ao aumento da repetência e da evasão escolar. Assim, em Silva Júnior e Gariglio (2014), a crise tem causa e sintomas bem estabelecidos, já que decorre da massificação do ensino, e se expressa na repetência e no abandono escolar. É preciso ressaltar, porém, que a “crise da escola” no artigo em questão é apresentada como oriunda de uma constatação acadêmica, com origem estadunidense, nos anos 1980 e 1990. Não fica claro se os autores entendem a expressão como representativa de uma situação atual, dado que situam a ideia como algo presente nos discursos educacionais das décadas anteriores, e entendem que tal ideia foi associada à fragilidade docente, o que justifica o interesse posterior dos estudiosos acerca dos

³⁸ A “crise da escola” é citada de forma semelhante por José Ângelo Gariglio e Suzana Lana Burnier, em artigo publicado em “Cadernos de Pesquisa” no mesmo ano (2014), trabalhando a mesma temática (os estudos sobre os saberes docentes).

saberes docente. Cabe pontuar que Silva Junior e Gariglio (2014) situam a literatura que se interessa pelos saberes docentes em oposição a ideias anteriores, particularmente as suscitadas pelo Relatório Coleman (1966), que teriam contribuído para alimentar a tese de que o desempenho dos professores pouca diferença faria ante o contexto socioeconômico do estudante.

No artigo de Roberto Rafael Dias da Silva (2014) encontramos uma noção diferente de crise. O autor, ao analisar o conteúdo da revista intitulada “Carta na Escola” entre os anos de 2005 e 2010, constata que a publicação apresenta a educação brasileira em um “estado de crise educacional permanente” (p.962). Para compreender esse fato, Silva faz uma leitura da situação educacional a partir da instabilidade gerada pela pós-modernidade. O autor apoia-se nas ideias de Zygmunt Bauman, em particular no conceito de “autopropulsão ao medo”³⁹, para situar os docentes e o ensino dentro do clima de insegurança que a revista “Carta na Escola” sugere. Dessa forma, a “crise da escola” aparece aqui não como uma ideia do autor, mas sim como um discurso propagado pela revista “Carta na escola”, que ele procura compreender a partir de um referencial teórico específico.

O artigo de Silva (2014) sugere que a “crise da escola” identificada nos textos da revista “Carta na escola” seria decorrente de um horizonte no qual o futuro não está garantido, o que geraria questões sobre, por exemplo, o que ensinar, já que não se sabe quais empregos seriam necessários nas próximas décadas, ou pior, se haveria emprego nas próximas décadas. Ainda de acordo com o autor, a revista “Carta na escola” situou a “crise da escola” brasileira como decorrente do que ele chama de “dívida educacional do país”, ou seja, um ônus gerado pela exclusão histórica e persistente do acesso das classes populares à educação.

Segundo Silva (2014), essa “dívida educacional”, somada ao ambiente de instabilidade do século XXI é que propicia a “autopropulsão ao medo”, ambos os aspectos identificados nos textos de “Carta na escola”, teriam favorecido o surgimento de “pedagogias das proteções”, cujas preocupações estariam centradas em oferecer variados tipos de segurança. O autor define as “pedagogias das proteções” como sendo “um conjunto de estratégias pedagógicas que objetivam intervir nas relações entre escola e comunidade e que atribuem centralidade às experiências sociais e às condições existenciais dos sujeitos

³⁹ O sociólogo e filósofo polonês, Zygmunt Bauman, se popularizou por suas análises da pós-modernidade, em especial ao desenvolver o conceito de “liquidez” como metáfora para efemeridade das relações humanas e referências socioculturais, e aplica-lo a diversos aspectos da vida contemporânea (“modernidade líquida”, “amor líquido”, “medo líquido”, etc.). O conceito em questão (autopropulsão ao medo) é referenciado pelo autor do artigo através da obra “Globalização: as consequências humanas” (Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999) e pode ser definido como uma preocupação com a segurança pessoal sobrecarregada de sentidos psicológicos, insuflados pelo clima geral de ansiedade que se estabelece no mundo contemporâneo.

escolares” (SILVA, 2014, p. 955), sendo tais pedagogias um traço que atravessa as diversas pedagogias encontradas no país.⁴⁰

Percebe-se, assim, que a “crise da escola” é empregada de formas distintas nos artigos de Silva Junior e Gariglio (2014) e Silva (2014). Em Silva Junior e Gariglio (2014), ela é apresentada como um diagnóstico do passado, elaborado por autores estadunidenses para justificar os estudos sobre os saberes docentes, uma vez que os professores estariam intimamente ligados à crise. Além disso, ela tem uma causa específica (massificação do ensino). Já em Silva (2014), ela é “atual”, ao menos nas páginas da revista “Carta na escola” analisada pelo autor, e decorrente de uma gama maior de aspectos, não ficando claro se a “pedagogia das proteções” à qual ele se refere seria uma das causas da crise educacional ou uma consequência da mesma. O próprio autor diz não “atribuir juízos de valor a essas emergentes pedagogias” (SILVA, 2014, p. 965), mas admite que elas teriam implicações pedagógicas e curriculares que precisariam ser melhor compreendidas.

Nos demais artigos analisados nessa subseção, a “crise da escola” aparece associada a um quadro de precarização da carreira docente. Referimo-nos aos artigos de Helena Costa Lopes de Freitas (2002), Myriam Feldfeber (2007) e Elba Siqueira de Sá Barreto (2010) que abordam os modelos de formação docente; ao artigo de Sigfredo Chiroque Chunga (2007), que discorre a respeito dos desafios nas pesquisas sobre o magistério; ao artigo de Maria das Mercês Ferreira Sampaio e Alda Junqueira Marin (2004), que discute a precarização da carreira docente; e ao artigo de Katia Morosov Alonso (2008), que aborda as relações entre a formação docente e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Esses autores consideram que a precarização da carreira docente é um fenômeno agravado pelas reformas educacionais de fins dos anos 1990. Tais reformas, de cunho neoliberal, acabariam por sobrecarregar o docente e responsabiliza-lo pela baixa qualidade educacional. Assim coloca Chunga (2007, p. 491):

O modelo neoliberal busca “bodes expiatórios” a quem atribuir a crise da educação em nossos países. Longe de focar a explicação dessa crise nas condições de educabilidade (fatores exógenos ao sistema), aponta o professor como principal determinante da pobreza educacional. Nesse quadro, são realizados estudos para demonstrar a baixa qualificação dos professores (tradução nossa).⁴¹

⁴⁰ Cabe ressaltar que o autor não atribuiu à revista analisada nenhuma responsabilização pela emergência de tais pedagogias, mas utiliza seus textos para identificar os elementos apontados, como se as publicações da revista servissem de indicativo de que os elementos apontados estão de fato presentes na realidade.

⁴¹ No original: “*El modelo neoliberal busca “chivos expiatorios” a quien atribuir la crisis de la educación en nuestros países. Lejos de centrar la explicación de esta crisis en las condiciones de educabilidad (factores exógenos al sistema), señala al maestro y maestra como la principal determinación de la pobreza educativa. En este marco, se realizan estudios para demostrar la reducida calificación de los maestros.*”

Feldfeber (2007) vai na mesma direção e argumenta que a situação educacional não pode ser analisada à revelia das condições políticas, econômicas e sociais de cada país, todas inseridas em uma paisagem de transformações, que segundo a autora, envolvem

[...] uma nova estrutura de poder internacional típica do atual estágio de reestruturação capitalista; os processos de reforma dos Estados-nação e as novas funções que assumem no contexto da globalização; os processos de individualização e polarização social que multiplicam os eixos da desigualdade; a crise do modelo da sociedade salarial e a flexibilização das relações de trabalho; mudanças na estrutura social e no modelo produtivo; à globalização da cultura; o impacto das novas tecnologias de informação e comunicação; A crise institucional da escola e do projeto moderno que norteia a institucionalização dos sistemas educacionais centralizados e as novas demandas que se fazem às escolas e aos professores a partir do paradigma da sociedade do conhecimento [tradução nossa] (p. 445).⁴²

Na longa citação acima estão resumidos os fatores elencados por grande parte dos artigos que enquadrámos na categoria “condição docente” para explicar a baixa qualidade educacional e a situação dos docentes. Obviamente existem nuances entre as abordagens dos artigos no que tange aos referenciais teóricos, mas a maioria deles converge na crítica em relação às reformas educacionais, lidas como parte da reforma do Estado, e seus efeitos negativos sobre os professores e consequentemente, sobre a escola, com cortes de gastos, inchaço das avaliações, políticas de bonificação, entre outros.

Percebe-se que esse conjunto de autores entende a “crise da escola” como fruto de fatores externos à escola, percepção que fica evidente em comentários como o de Freitas (2002), que ao referir-se a luta pela formação dos educadores, destaca que essa está:

[...] inserida na crise educacional brasileira, [que faz] parte de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, profundamente desigual, excludente e injusta, que coloca a maioria da população em uma situação de desemprego, exploração e miséria (p. 139).

Como evidenciamos na seção 1, essa concepção de que são os fatores socioeconômicos que determinam a “crise da escola” compõe uma vertente expressiva no meio acadêmico brasileiro. Entretanto, sustentamos anteriormente que essa percepção se contrapunha a ideia de “crise da escola”, tomando-a como algo que contribui para desviar o foco das questões estruturais que afetam a escola. O que notamos após a análise desses artigos

⁴² No original: “[...] una nueva estructura de poder internacional propia de la etapa actual de reestructuración del capitalismo; los procesos de reforma de los Estados nacionales y las nuevas funciones que estos asumen en el contexto de la globalización; los procesos de individualización y polarización social que multiplican los ejes de la desigualdad; la crisis del modelo de la sociedad salarial y la flexibilización de las relaciones laborales; los cambios en la estructura social y en el modelo productivo; la mundialización de la cultura; el impacto de las nuevas tecnologías de la información y al comunicación; la crisis institucional de la escuela y del proyecto moderno que orientó la institucionalización de sistemas educativos centralizados y las nuevas demandas que se le formulan a las escuelas y a los docentes desde el paradigma de la sociedad del conocimiento.”

é que mesmo os autores que partilham dessa visão, utilizam a “crise da escola” como síntese da situação educacional sem dar detalhes de quais são os elementos que denotam a crise. É claro que isso pode decorrer das limitações temáticas e, sobretudo, de espaço que circunscrevem um artigo científico. De qualquer forma, esses artigos demonstram uma percepção razoavelmente partilhada acerca dos fatores que afetam negativamente a carreira docente e que, portanto, se relacionam com a “crise da escola”, evidenciando que a expressão não é de todo rejeitada.

Alonso (2008) faz uma associação mais direta da situação docente com a crise. Para a autora, aquilo que se convencionou chamar de “mal-estar docente”⁴³, é um sinal do que se entende genericamente como “crise da escola”. Alonso, apesar de acenar para os elementos que elencamos acima com a citação de Feldfeber (2007), destaca ainda um fator intraescolar para explicar a crise. Para ela, existe um notável anacronismo entre as práticas docentes e as expectativas e funções da escola, e é a partir desse ponto que ela encaminha as discussões a respeito da formação dos professores para lidarem com as TIC. Em Alonso (2008), e também no artigo de Heloísa Helena Oliveira de Magalhães Couto (2014), destaca-se como as políticas educacionais frequentemente associam as TIC às soluções para os problemas educacionais. Mais adiante analisaremos os artigos que abordam especificamente a questão das TIC e a “crise da escola”.

Os treze artigos analisados nessa subseção, cujas temáticas se referem aos professores, apresentaram convergências no que diz respeito a defesa da escola e da educação pública ao lidarem com a ideia de “crise da escola”, mesmo naqueles artigos que atribuem a crise a fatores externos à escola, conforme fica evidente na citação de Sampaio e Marin (2004, p. 1223):

O desfecho da crise não parece que se dê na direção do fim da escola, peça indispensável no conjunto das medidas de convencimento e conformidade social à ordem estabelecida. Na luta em favor de transformações sociais, ainda que se acumulem denúncias e a busca por saídas, mesmo seus críticos mais ferozes reconhecem que a escola é necessária como parte de um processo de civilização, cujas conquistas precisam ser preservadas.

Não foi possível identificar uma base teórica comum, tampouco uma abordagem metodológica comum aos artigos analisados, dado que os autores partem de diferentes pontos de vista, inclusive discutem diferentes objetos nas pesquisas. Entretanto, pudemos identificar

⁴³ Essa expressão se popularizou a partir de meados dos anos 1990. Apesar de ser tomada, muitas vezes, sem contornos conceituais específicos, as obras do pesquisador espanhol José Manuel Esteve Zarazaga são comumente citadas para definir o “mal-estar docente”, que resumidamente, é definido pelo autor como um conjunto de efeitos permanentes de caráter negativo no campo emocional e psíquico do profissional docente, que afetam profundamente sua atuação em sala de aula.

três artigos que associam a ideia de crise ao descrédito da escola e, portanto, são críticos ao termo (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004; AZANHA, 2004; XAVIER, 2014), ainda que Azanha (2004) associe a crise também à uma possibilidade positiva de mudança. Nos outros artigos, a “crise da escola” aparece como parte da argumentação e, portanto, como uma ideia aceitável. Entretanto, percebe-se que, nesse conjunto de artigos relacionados à condição docente, a “crise da escola” é invocada como uma síntese da situação educacional, sem que se aponte seus descritores⁴⁴ ou que se discutam possíveis soluções para a crise.

3.2. A “crise da escola” e as avaliações externas

O segundo grupo de artigos analisados reuniu trinta e sete textos (Apêndice C) que abordam as avaliações externas no âmbito escolar, uma vez que essa temática foi relevante para determinarmos o recorte temporal da pesquisa. Além disso, o resultado das avaliações educacionais externas é alvo de crítica e de ampla atenção dos pesquisadores em educação, assim como recebe especial destaque da mídia. O desempenho dos estudantes brasileiros em avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), é sempre invocado para falar “como vai” a educação nacional, servindo para compor medições como IDEB, que se ampara na Prova Brasil. Os “bons exemplos” educacionais também são reconhecidos pelo desempenho nesses testes, como o conhecido caso do município de Sobral, no Ceará⁴⁵.

Segundo Coelho (2008), o Brasil, a partir de 1995, conseguiu implantar um sistema de avaliação e informação da educação a partir da reestruturação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a realização de censos variados e testes de desempenho para os vários níveis do ensino, inclusive nas esferas estaduais, que criaram uma “cultura de avaliação” que se intensificou nas últimas décadas.

Em que pesem as inúmeras e pertinentes críticas a respeito dessas avaliações, não passa despercebida a falta de bons resultados do país. De acordo com André (2009), esses resultados “quantitativos” comumente estampam matérias jornalísticas e pautam debates no

⁴⁴ O artigo de Silva Junior e Gariglio (2014) foi o único a apontar claramente o que eles entendiam como sinais da “crise da escola”.

⁴⁵ O município tem conseguido notas acima da média no IDEB na última década, atingindo em 2017, por exemplo, a média de 7,2 pontos para os anos finais do ensino fundamental, superando a média nacional, que era de 4,7 pontos. Os resultados alcançados nas avaliações externas por parte das escolas do município têm legado a Sobral a fama de “exemplo a ser seguido” para o restante do país. Para mais informações, ver: <https://www.sobral.ce.gov.br/informes/principais/sobral-se-consolida-com-a-melhor-educacao-basica-do-brasil-no-ideb-2017>. Acesso em: 27/09/2021.

que diz respeito à situação educacional do Brasil e ao redor do mundo, como já dissemos. A autora pondera que os testes nacionais de rendimento não devem ser desconsiderados, na medida em que cumprem importantes funções, como a de trazer à tona a situação do ensino, mas alerta para o perigo de ser usada para definir modelos homogêneos que reduzem o ensino a questão do conteúdo passível de mensuração (ANDRÉ, 2009), algo que parece já estar em curso. Além disso, as avaliações tornaram-se instrumentos centrais na orientação de políticas públicas na área. Com base nesses argumentos, optamos por manter na amostra analisada todos os textos cuja temática se relaciona com o resultado das avaliações externas publicados nos quatro periódicos entre os anos de 2000 e 2015.

A elaboração dos artigos mostrou semelhanças, a começar pela apresentação do tema. A grande maioria dos autores inicia descrevendo o quadro das políticas educacionais que levou ao surgimento e fortalecimento dos processos avaliativos nas e das escolas, para em seguida apresentar as pesquisas, que variam desde estudos de caso, em que se dedicam a algum teste específico (SARESP, PISA, etc.), até análises dos indicadores gerais da educação nacional, passando por reflexões menos “empíricas” dos resultados das avaliações, ou seja, discussões acerca das mesmas e seus impactos enquanto políticas públicas em educação.

A leitura dos artigos torna perceptível uma gradação no tom crítico às avaliações. Essa gradação reflete a visão dos autores a respeito da educação em geral, do que acreditam ser seus objetivos e finalidades e dos elementos que entendem como os grandes desafios para melhoria das escolas.

Encontramos apenas duas menções ao termo “crise da escola” nesse conjunto de artigos (FERREIRA, 2015; LIMA, 2015), sendo que tais menções aparecem apenas como citações indiretas de outros autores, não possuindo nenhuma centralidade na argumentação. Entretanto, outras terminologias aparecem para descrever e relacionar os resultados das avaliações à qualidade da escola, que remetem à ideia de uma escola “em crise”. Paulo Sérgio Marchelli (2010), no artigo em que discute a expansão e a qualidade da educação básica brasileira, por exemplo, afirma que a divulgação dos dados do SAEB (1995 – 2005) souo como um “grito de desespero”, visto que indicavam naquele momento uma curva decrescente de aprendizagem. Fátima Alves (2008), ao discutir resultados do SAEB nas capitais brasileiras (1999 - 2003), descreve o quadro da educação brasileira no momento da publicação de seu artigo da seguinte forma:

[...] o Brasil ainda apresenta graves problemas educacionais: a. iniciativas para reduzir ainda mais a taxa de analfabetismo não têm logrado êxito; b. estagnação da melhoria do fluxo escolar, desde 1998, permanecendo elevados os índices de reprovação escolar e de defasagem entre idade e série e c. avaliações de desempenho

de estudantes brasileiros, em especial o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb –, apontam para a baixa qualidade da educação brasileira, sendo que expressiva parcela dos alunos que completam a 4ª série do ensino fundamental não adquiriu habilidades básicas de leitura e matemática (p.414).

Como exemplificado acima, a “baixa qualidade” da educação brasileira foi referenciada de formas distintas, e cabe dizer que esteve presente na ampla maioria dos artigos, ainda que o termo “crise da escola” não tenha sido utilizado. Em linhas gerais, os autores reconhecem que os resultados das avaliações em larga escala da educação nacional não são positivos, mesmo que existam avanços no decorrer das décadas ou avanços em testes específicos⁴⁶. A interpretação desses resultados demonstra mais claramente a posição dos autores em relação aos testes em larga escala e à avaliação institucional em geral, e nesse ponto aparecem divergências.

Os artigos de Carlos Augusto Abicalil (2002), Sandra Zákia Sousa (2003), Sandra Zákia Sousa e Romualdo Portela (2003; 2010), Luíz Carlos de Freitas (2005; 2007), Paulo Sérgio Marchelli (2010), Vitor Paro (2011), Luana Costa Almeida, Adilson Dalben e Luiz Carlos de Freitas (2013), Rodrigo Rosistolato e Guilherme Viana (2014) e Ana Maria Saul (2014) apresentam um tom crítico às avaliações, associando a introdução da avaliação em larga escala com as políticas neoliberais e com a reforma educacional vivenciada no Brasil em fins dos anos 1990. Como resume Marchelli (2007, p. 581) em seu artigo:

A influência das teorias econômicas neoliberais consolidou-se no campo educacional pela avaliação da qualidade por meio de provas aplicadas para medir o desempenho dos estudantes e pela realização de experiências políticos-organizacionais voltadas para a melhoria do funcionamento das unidades escolares, visando abranger o sistema de ensino em sua totalidade.

Tal influência não é positiva, segundo esses autores, o que é explicitado claramente em textos como os de Abicalil (2002) e Freitas (2005, 2007), e de forma menos contundente nos demais artigos. Segundo esses autores, os usos das avaliações através da lógica neoliberal acabam por legar apenas o efeito do ranqueamento e da responsabilização da escola e de seus profissionais, alimentando processos de competição e exclusão.

Em outros artigos, porém, esse tom de crítica não é perceptível. Podemos citar o artigo de Yara Esposito, Cláudia Davis e Marina Nunes (2000), que analisa dados do

⁴⁶ Enquadram-se nesse último caso os artigos de Soares e Nascimento (2012) e Carnoy *et al.* (2015), ambos publicados em “Cadernos de Pesquisa”. Soares e Nascimento (2012) analisam dados do PISA (2000-2009), onde o Brasil apresenta uma melhora na média dos resultados, mas advertem que a melhora não foi suficiente para promover avanços significativos em relação aos outros países e que a formação básica dos jovens brasileiros permanecia baixa. Carnoy *et al.* (2015) comparam o desempenho do Brasil no PISA e no SAEB entre os anos 2000 e 2010, apontando para a divergência dos dados, uma vez que os estudantes apresentam melhoras nas médias do primeiro teste, e quase nenhum avanço no segundo.

SARESP entre os anos de 1996 e 2000, como um dos textos que inclusive defendem o modelo avaliativo. Segundo as autoras, a avaliação externa contribuiu para o planejamento educacional e para a tomada de decisões por parte dos gestores públicos, além de informar a sociedade acerca da eficácia da escola. Ainda seguindo tendência, podemos citar o artigo de Fátima Alves (2008), no qual a autora defende que certas práticas internacionais, inclusive as referidas políticas de avaliação, devem ser discutidas e implantadas nas escolas brasileiras. Assim coloca a autora:

[...] além de se perseguir a implantação das melhores medidas da agenda tradicional de política educacional, é preciso incluir temas que são frequentemente desconsiderados a priori e interditados por estarem alinhados a concepções políticas consideradas de cunho neoliberal (p.ex. Gentili, 1996). Para além da filiação filosófica e partidária, os temas precisam ser discutidos à luz dos resultados de experiências nacionais e internacionais (ALVES, 2008, p. 434).

A autora cita a obra de Gentili⁴⁷ como um exemplo de autores que interditam o debate a respeito da adoção de novas políticas educacionais, sugerindo que tal resistência advém de posições filosóficas e/ou partidárias. Esse pequeno comentário nos permite visualizar um embate de visões acerca das políticas educacionais, no caso, das políticas de avaliação das escolas e dos estudantes, mas que provavelmente se estende para outros aspectos da política educacional. Dos artigos críticos às avaliações educacionais que mencionamos a pouco, quatro citam obras de Pablo Gentili como referências para discutir as relações entre as avaliações e as políticas neoliberais (ABICALIL, 2002; SOUSA; OLIVEIRA, 2003; SOUSA, 2003; MARCHELLI, 2010).

Para Fátima Alves (2008), a educação brasileira entrou no século XXI em uma situação muito ruim, principalmente se comparada a outros países, o que tornava urgente uma renovação das políticas educacionais e a observação de práticas adotadas internacionalmente, ainda que isso significasse que “temas tidos usualmente como difíceis” (expressão da autora), como a responsabilização dos gestores e professores pelos resultados alcançados pela escola, fossem inevitavelmente abordados por acadêmicos, gestores e políticos. Esse posicionamento de Alves está na contramão da visão dos artigos que criticam as avaliações, na medida em que os mesmos consideram a responsabilização das escolas e dos professores como algo negativo.

Sobre a referida “responsabilização” das escolas e professores, é importante pontuar como, em alguns dos artigos consultados, aparece a discussão sobre a repercussão pública da

⁴⁷ Já citamos na Seção 1, um dos livros organizados por Gentili que discute a relação entre educação e neoliberalismo, mas no artigo em questão, a autora se refere à seguinte obra: GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (orgs.) **Escola S. A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

divulgação dos resultados das avaliações. No geral, quando abordam essa temática, os autores expressam forte insatisfação em relação a forma como essa divulgação é feita, ponderando ainda suas repercussões negativas para a imagem das escolas e dos professores perante a sociedade. Vejamos um trecho de Carlos Abicalil quando trata desse ponto:

Os veículos de comunicação de massa, há meses, divulgam os mais variados indicadores do vexame nacional na aprendizagem de jovens, adolescentes e adultos que estão ou passaram pela educação básica brasileira. Agora, a divulgação dos resultados aferidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE, comparativos entre diversos países de condição similar, não deixa dúvidas e move o arroubo ministerial para reiterar uma precária análise que aponta três principais motivadores do fracasso: 1) os pobres estão na escola; 2) as professoras são mal formadas; 3) não se utilizam adequadamente as inovações técnicas e metodológicas (ABICALIL, 2002, p. 271).

Nota-se que a crítica do autor para com a repercussão midiática dos resultados das avaliações está nas interpretações acerca das causas dos maus resultados, uma vez que a publicação descontextualizada dos dados gera explicações simplistas, deixando de lado, segundo ele, questões atinentes às condições do trabalho docente e mesmo a situação socioeconômica dos estudantes. Os textos em que aparece esse tipo de crítica ao uso midiático do resultado das avaliações utilizam argumentos semelhantes ao de Abicalil. (PARO, 2011; SOARES; XAVIER, 2013; SAUL, 2015).

Em linhas gerais, a ampla maioria dos artigos analisados nessa subseção toma as avaliações externas como algo que não deve necessariamente ser abolido, mas entende que o resultado dos testes não deveria ocupar a centralidade das políticas educacionais da forma que ocupa. Uma parte desses artigos, como já demonstramos, utiliza como argumento a relação entre as avaliações externas e as políticas neoliberais. Esse viés pode ser claramente observado em um trecho do artigo de Luís Carlos Freitas (2007, p. 981):

Em resumo, não somos contra a existência de avaliação externa. Não somos contra, igualmente, a existência de índices. Mas somos contra o uso da avaliação externa tendo como pano de fundo a “teoria da responsabilização” liberal. [...] Prova Brasil, SAEB e IDEB devem ser instrumentos de monitoramento de tendências e não instrumentos de pressão.

Em outros textos, os autores se servem de variados argumentos para criticar as avaliações, como por exemplo, o fato de que os testes e seus resultados não são divulgados de forma contextualizada, ou seja, são dispensados os contextos socioeconômicos dos estudantes e as condições de trabalho dos professores. Vários autores criticam a relevância dos resultados, alguns apenas sugerindo que seus resultados não refletem plenamente o

aprendizado dos estudantes, enquanto outros comparam o resultado dos testes apontando suas contradições.

Um exemplo desse último perfil citado é o artigo de Martin Carnoy e colaboradores (2015), cujo título é autoexplicativo a respeito do assunto discutido: “A educação brasileira está melhorando? Evidências do PISA e do SAEB”. Segundo Carnoy *et al* (2015), os resultados do PISA e do SAEB não coincidem, no sentido de que o avanço expresso em um teste não pode ser observado em outro, realizado no mesmo período (entre os anos de 1999 e 2013). O estudo de Carnoy *et al* (2015) não chega a lançar dúvidas sobre a confiabilidade dos testes, mas sugere que seus dados devem ser recebidos e interpretados de forma mais criteriosa e contextualizada. Os autores entendem que há no PISA uma superestimativa dos ganhos de aprendizagem, e que apesar de acreditarem que os estudantes em 2013 estavam aprendendo melhor do que dez anos antes (ao menos se observados os resultados das avaliações externas), os ganhos eram muito menores do que os testes sugeriam.

Um tom de crítica mais contundente e explícito às avaliações, apesar de menos recorrente, também pôde ser observado, como podemos exemplificar com o artigo de Vitor Paro (2011), que discute a qualidade do ensino escolar a partir de um estudo de caso (observação de uma escola pública paulista), tendo em vista pontos como a progressão continuada, a supervisão escolar e a avaliação externa. O autor concluiu seu artigo referindo-se às avaliações externas da seguinte forma:

De modo geral, a avaliação externa (SAEB, Prova Brasil, SARESP etc.) expressa boa parte dos equívocos das políticas educacionais vigentes. Apesar de hipervalorizada, sua contribuição em termos de medida da qualidade do ensino é muito precária [...]. Assim, os responsáveis pelas políticas públicas, ao darem atenção exagerada a suas avaliações externas, além de atestarem sua ignorância sobre a natureza do produto a ser avaliado e sobre a forma de produzi-lo, gastam somas vultosas de recursos que deveriam ser endereçados para a melhoria do ensino. Em suma, diante da incompetência em diagnosticar e curar o doente, aumentam o tamanho e sofisticam o modelo do termômetro, na esperança vã (e absurda) de diminuir a febre, não de curar o paciente (PARO, 2011, pp. 714 -715).

A questão da reprovação/repetência, e por consequência as temáticas da progressão continuada, da educação em ciclos e do fluxo escolar, apesar de não comporem o foco dos artigos como em Paro (2011), foram recorrentes nos demais artigos, dado que compõe indicativos importantes e tão monitorados quanto os resultados das avaliações externas quando se fala em qualidade da educação. Ao menos quatro textos, ao tangenciarem esses temas, consideram o fim da reprovação dos estudantes como uma medida capaz de melhorar significativamente a qualidade da educação. (MARCHELLI, 2010; SOARES, NASCIMENTO, 2012; CRAHAY, BAYE, 2013; SAUL, 2015).

Outra convergência notável nos artigos analisados é a percepção de que as condições socioeconômicas afetam sobremaneira o desempenho acadêmico dos estudantes, e por isso a necessidade de que os resultados das avaliações externas sejam divulgados de forma contextualizada. Mesmo os artigos que não apresentam grandes críticas às avaliações externas são sensíveis à essa questão. Ainda sobre esse aspecto, chama a atenção a presença de referências comuns, como o relatório Coleman (1966), citado por seis artigos ao se discutir a relevância das origens socioeconômicas dos estudantes no desempenho escolar (SOUSA, PORTELA, 2003; ANDREWS; VRIES, 2012; BONAMINO *et al*, 2010; ALMEIDA *et al*, 2013; ROSISTOLATO; VIANA, 2014; CARNOY *et al*, 2015), ou as obras de Pierre Bourdieu, citadas por oito artigos em contextos semelhantes (ALTMANN, 2002; FREITAS, 2005; FREITAS, 2007; SOARES, 2007; BONAMINO *et al*, 2010; MARCHELLI, 2010; ALMEIDA *et al*, 2013; CARNOY *et al*, 2015).

A “crise da escola”, enquanto síntese da situação das escolas, pareceu-nos menos recorrente nesse conjunto de artigos relacionados às avaliações externas do que o foi no conjunto anteriormente analisado (artigos ligados à condição docente). Percebe-se também que, apesar dos resultados das avaliações externas não serem satisfatórios e não indicarem melhoras substanciais na educação quando tomados em série histórica, os autores, no geral, não responsabilizam os professores ou as escolas, entendendo que os resultados das avaliações dependem de uma gama mais complexa de fatores, que extrapola o âmbito das práticas pedagógicas.

A crítica evidente da maioria dos artigos esteve centrada nos efeitos e instrumentalizações das avaliações para conduzir as políticas educacionais, que se refletem nas tendências crescentes de mensuração e “ranqueamento”, bem como na capacidade dos testes em captar a real situação de aprendizagem dos estudantes. Apesar de referências à “má” qualidade da educação pública aparecerem (citamos algumas no início dessa subseção), a ampla maioria dos artigos assinala conclusões prescritivas para a melhoria da qualidade do ensino ou mesmo para a melhoria dos instrumentos de avaliação, o que indica que, de certo modo, entendem que melhorias na qualidade do ensino ofertado pelas escolas sejam possíveis a partir da manutenção de fatores internos às escolas, ainda que fatores socioeconômicos tenham grande peso no desempenho acadêmico dos estudantes.

3.3. A “crise da escola”, o Estado e as reformas educacionais

Reunimos nessa subseção 16 artigos, listados no apêndice F, os quais abordam a “crise da escola” e o contexto de Reforma do Estado. São artigos que, em geral, discutem os impactos das políticas educacionais adotadas na Europa e nos Estados Unidos a partir dos anos 1980 e implementadas no Brasil a partir de meados da década de 1990. Em função disso, muitos dos artigos discutem também o papel do Estado diante desse cenário. Como apontamos na primeira seção desta pesquisa, a Reforma do Estado no Brasil é, muitas vezes, lida como um reflexo da execução de políticas neoliberais por parte do governo federal, o que no plano educacional significou a adoção das políticas de descentralização dos sistemas de ensino, responsabilização e avaliação das escolas. Os autores consultados criticam esse processo e compreendem-no como danoso para a educação pública.

Cabe pontuar que quase todos os artigos dessa subseção foram publicados em “Educação & Sociedade”, sendo as exceções os artigos de Almerindo Janela Afonso (2003) e José Alberto Correia (2010)⁴⁸ publicados na “Revista brasileira de Educação”, o que não significa que os temas da Reforma do Estado ou da Nova Gestão Pública⁴⁹ não foram tratados nos demais periódicos, mas apenas que a “crise da escola” não foi referenciada por esses artigos. Mesmo assim, é notável a incidência dessa temática nos números de “Educação & Sociedade”.

A “crise da escola” aparece nos artigos analisados de forma bastante variada. Em alguns dos artigos (MARTINS, 2001; TORRES, 2007; GENTILI, 2009; HYPOLITO, 2010; OLIVEIRA, 2011; DEROUET *et al*, 2015; HALL; GUNTER, 2015; OLIVEIRA, 2015) a crise é mencionada como justificativa para as reformas educacionais no Brasil e em outros países no fim do segundo milênio, que como dissemos, decorrem da Reforma do Estado. Desse modo, a percepção que temos é que a crise corresponde a uma construção (discursiva,

⁴⁸ O artigo de Correia (2010), intitulado “Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política”, apesar de tratar do tema da avaliação institucional, não discute especificamente sobre as avaliações externas nas escolas, e tece significativos raciocínios acerca do papel do Estado ante os cenários políticos português e internacional no fim do século XX e início do século XXI. Por essas razões, optamos por incluí-lo nesse conjunto de artigos, ao invés de aborda-lo junto aos artigos relacionados às avaliações externas.

⁴⁹ “Nova Gestão Pública” é o termo que designa o conjunto de princípios e práticas de gestão pública inspiradas no modelo privado. Esse conjunto de práticas teoricamente busca dar maior eficiência aos serviços públicos, além de responder aos anseios da sociedade por maior transparência, celeridade e equilíbrio econômico por parte do Estado, e é identificado pelos autores analisados nessa subseção como inspirador da Reforma do Estado. Para mais detalhes, recomendamos a revisão sobre a Nova Gestão Pública presente em: JESUS, I.R.D.; COSTA, H. G. A Nova Gestão Pública como indutora das atividades de Engenharia de Produção nos órgãos públicos. *Production*, v. 24, n. 4, p. 887-897, oct./dec. 2014

mediática, pedagógica) por parte dos grupos interessados nas reformas. Dalila Andrade Oliveira (2011) interliga a “crise da escola” com as reformas da seguinte forma:

O contexto de reformas instaurado nos anos de 1990, legitimado pela crise da escola ou pelo declínio de uma forma escolar canônica de socialização [...] criou um ambiente propício à mudança ou mesmo à inovação que, em muitos casos, representou a negação de valores, culturas e tradições constituintes do ambiente escolar e do ofício docente. [...]. Esse clima, somado ao modelo de gestão implantado a partir dessas reformas – maior flexibilidade, descentralização e desregulamentação –, contribuiu para a dispersão de experiências e modelos de organização escolar e de descontinuidades de políticas nos âmbitos estaduais e municipais; mais uma vez as políticas eram de governo e não de Estado (p. 333).

No mesmo artigo, entretanto, a autora se refere à “crise da escola” como uma crise atual e perceptível, por exemplo, a partir do discurso dos docentes a respeito do desinteresse dos estudantes e das situações de indisciplina e violência na escola, sinalizando que a ideia de “crise da escola” é válida para se referir a situação escolar no período da publicação do artigo. A mesma autora se refere à “crise da escola” em artigo posterior acerca da Nova Gestão Pública (OLIVEIRA, 2015), interpretando-a como parte da crise das instituições modernas no fim do milênio. O emprego do termo “crise da escola” por Oliveira exemplifica a pluralidade de usos da expressão.

Apesar dessa pluralidade, podemos dizer que os autores reconhecem a existência de uma “crise da escola” na segunda metade do século XX, ainda que derivada de uma construção discursiva, como é o caso de David Hall e Helen Gunter (2015), em artigo sobre a Nova Gestão Pública na Inglaterra. Os autores designam a “crise da escola” como uma situação que foi construída e divulgada pelo grupo político que eles designam como “Nova Direita”. Assim, os autores utilizam a expressão “crise discursiva da educação pública” para enfatizar o caráter de “construção” que tal crise teria desde 1970, período em que a Nova Direita começou a alardear a situação de crise em que estaria a escola pública inglesa. Hall e Gunter (2015) apontam ainda a ligação proposital, no discurso político inglês, entre o desempenho educativo e a perda de competitividade econômica da Inglaterra durante os anos 1980, que serviu para a emergência de um consenso político favorável à reforma educacional inglesa no fim da década de 1980.

Essa relação entre desempenho educacional e desempenho econômico foi apresentada por Angela Maria Martins (2001), em artigo sobre as reformas do ensino no Brasil, e mencionada também no artigo de Pablo Gentili (2009), no qual o autor discute os efeitos da exclusão social no campo educacional.

Segundo Martins (2001), ao longo dos anos 1990, intensifica-se o discurso que clama pela descentralização dos sistemas de ensino como medida capaz de conferir a esses sistemas características de eficiência e competitividade. O suporte para essas reivindicações seria o consenso internacional a respeito da existência de uma “crise educacional”, flagrante no baixo rendimento dos estudantes em testes internacionais, o que indicaria, nos diferentes países, a urgência em redirecionar as ações do Estado. Esse discurso teria consolidado na opinião pública a ideia de que a piora das condições econômicas e sociais seria decorrente da crise educacional.

De acordo com Gentili (2009), esse argumento de que a educação aumenta produtividade e possibilita maior domínio das tecnologias está na justificativa dos mais variados grupos para se combater a crise educacional, além de subsidiar teorias econômicas, como a Teoria do Capital Humano, formulada por Theodore Schultz e Gary Becker, que tiveram forte influência sobre as políticas neoliberais em educação⁵⁰. No que diz respeito aos efeitos dessa visão educacional sobre o papel do Estado, o autor afirma o seguinte:

Atribuir como principal mérito da educação sua virtude para ampliar os retornos econômicos do investimento educacional tem suposto nestes últimos 60 anos enfatizar os benefícios privados por ela gerados e, conseqüentemente, reduzir o papel do Estado a uma função subsidiária periférica ou meramente assistencial (GENTILI, 2009, p. 1075).

Não cabe aqui uma discussão aprofundada sobre as teorias do Estado, mas é válido dizer que os artigos analisados apontam, a partir de variadas perspectivas, para uma mudança no papel do Estado em fins da segunda metade do século XX. Em linhas gerais, pode-se dizer que o Estado opera em um cenário delicado de globalização, sem a força que possuía até meados do século XX, e dividindo o poder com outros agentes, particularmente os ligados ao grande capital. Alguns artigos se referem a esse papel como “Estado regulador” (MARTINS, 2001; BARROSO, 2003; DUARTE, 2005; AFONSO, 2010; CORREIA, 2010; HYPOLITO, 2010). Entretanto, se comparamos as concepções de Estado de todos os artigos selecionados para análise nessa subseção, encontraremos variações na forma como os autores compreendem o jogo de forças entre Estado e mercado e o quanto o Estado de fato exerce o papel de regulador; indo de um polo que entende que o Estado está submetido aos desígnios do mercado como, por exemplo, o artigo de Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (2003), até outra perspectiva, de que o Estado não se esvaziou de seu papel de regulador, mas passa por

⁵⁰ Os pressupostos dessa teoria residem na ideia de que investimentos em educação e saúde podem aperfeiçoar as habilidades dos indivíduos, aumentando sua produtividade, o que em grande escala produziriam um efeito positivo no campo econômico.

uma “reactualização em novos moldes de poder de regulação” (AFONSO, 2003, p. 40), com “mudanças no espaço institucional e nas modalidades de intervenção estatal” (CORREIA, 2010, p. 459). Essas concepções de Estado, entretanto, pouco dizem sobre a concepção de “crise da escola”, no sentido de que não encontramos correspondências entre uma coisa e outra.

A “crise da escola” é apresentada por parte dos artigos como algo dado e “atual”, ou seja, perceptível, segundo os autores, no momento histórico da produção dos textos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; BARROSO, 2003; ARELARO, 2005; DUARTE, 2005; AFONSO, 2010; HYPOLITO, 2010; OLIVEIRA, 2011), ao mesmo tempo em que é apresentada em alguns artigos como um diagnóstico ou percepção da opinião pública instrumentalizada por grupos políticos a partir dos anos 1970 na Europa (BARROSO, 2003; CORREIA, 2010; HALL; GUNTER, 2015; DEROUET *et al*, 2015) e no Brasil a partir da década de 1990 para justificar as reformas educacionais (MARTINS, 2001; FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003; TORRES, 2008; GENTILI, 2009; HYPOLITO, 2010; OLIVEIRA, 2015). Percebe-se, portanto, a predominância dessas duas concepções de “crise da escola” no subgrupo analisado.

Essas duas concepções, entretanto, não são opostas, ao contrário, ambas são referenciadas em alguns artigos. Por exemplo, João Barroso (2003), em artigo no qual caracteriza a evolução do sistema de ensino português, refere-se a “crise da escola” como uma percepção anterior aos anos 1970, e que depois só modificou seu sentido. Segundo ele, houve a passagem de uma “crise de problemas” para uma “crise de soluções”, de modo que

Acabada a euforia da Reforma em que se empenharam os dois maiores partidos do espectro político português e depois de 25 anos de transformações contínuas, apoiadas por fortes investimentos financeiros, responsáveis por uma elevada taxa de crescimento de alunos, professores e escolas, o diagnóstico que é feito sobre o desempenho do sistema e das escolas é, em muitos casos, pouco animador, oscilando entre a “desilusão” e a “catástrofe”. (BARROSO, 2003, pp. 72-73).

A partir desse exemplo, podemos dizer que é possível a percepção de que a crise identificada nos anos 1970 ou 1990 (no caso do Brasil) é a mesma que se estende até o momento de escrita dos artigos, de modo que não existiriam duas crises, mas uma “longa crise”, expressão utilizada por Afonso (2010), por exemplo, para se referir à crise da escola pública portuguesa. Com isso, nos colocamos diante da visão de que a “crise da escola” se caracteriza por certa permanência, nos remetendo novamente às discussões da Seção 1 sobre a inerência entre “crise” e “educação”.

Tal inerência foi apontada explicitamente no artigo de Carlos Roberto Jamil Cury (2010) acerca do papel do Estado no âmbito educacional diante da crise econômica de 2008. O autor, ao referir-se ao papel do periódico “Educação & Sociedade” nas reflexões educacionais, aponta o seguinte: “Convivendo com a crise, crise que é a da educação em um e outro sentido, passando por todas suas variantes, a revista *Educação & Sociedade* [grifo do autor] se impôs nesses 30 anos como um observatório (crítico) da educação nacional sem dogmatismos, sem sectarismos” (CURY, 2010, p. 1090). No mesmo artigo, o autor aponta ainda para uma dupla dimensão da área da educação: uma dimensão crítica, no sentido de avaliar criticamente a situação educacional, e uma dimensão crítica, no sentido de crise, de estar sempre carregada de limitações e insatisfações.

Com base na análise dos artigos dessa subseção, percebe-se que a “crise da escola”, aparece de variadas formas, e é tida como um diagnóstico válido da escola, apesar de que existem, por parte do meio acadêmico, fortes críticas à sua instrumentalização na agenda política. Nesse sentido, não há uma rejeição à noção de crise, tampouco a negação dos problemas educacionais, mas uma crítica ao papel que a ideia de “crise da escola” desempenha ante a aceitação e adoção de determinadas políticas públicas por parte da sociedade em geral.

3.4. A “crise da escola” e a atuação dos empresários na educação

A crise também foi abordada por seis artigos (Apêndice G) que tratam especificamente do papel que o empresariado brasileiro tem exercido no campo educacional, e que buscam discutir quais as concepções de educação desse grupo, no sentido de quais seriam seus anseios, expectativas e ações em relação à educação. Os autores analisam documentos oficiais relacionados ao tema produzidos pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) ao longo das décadas de 1980 e 1990, bem como projetos e iniciativas educacionais ligados ao setor privado, incluindo o setor privado educacional. Também são analisados os efeitos das parcerias público-privadas no âmbito da educação.

É importante dizer que os artigos se referem aos “empresários” como um grupo de interesses razoavelmente homogêneos, mas que compreende indivíduos e empresas oriundos de uma ampla gradação de atividades econômicas. Nora Krawczyk (2014) refere-se a esses empresários como “burguesia interna”, abarcando desde grandes industriais até o setor financeiro, passando por cadeias do varejo e do setor de serviços. Segundo Krawczyk (2014),

em bloco, esse grupo não estaria interessado apenas em negócios com o governo, mas também em inculcar nas escolas e nos estudantes a visão de mundo empresarial.

Refletindo sobre esse último tipo de atuação dos empresários apontada por Krawczyk (2014), Ada Kroef e Gisele Gallicchio (2005), após estudarem iniciativas do setor empresarial no campo da educação no Rio Grande do Sul, concluem que a escola caminha para uma diluição de seu papel tradicional. Ancoradas em referenciais pós-estruturalistas, particularmente em Gilles Deleuze e Felix Guatarri, as autoras denotam que a escola caminha para um “devir escola-empresa”, através da incorporação de temas ligados ao mercado no seu currículo, produzindo um embaralhamento das fronteiras entre escola e empresa. Dessa forma, Kroef e Gallicchio (2005) afirmam que mesmo a escola e o Estado estando em crise, eles não irão desaparecer, mas serão “reformados” a partir da sobreposição da “empresa”. A “crise da escola” aparece aqui, portanto, situada no panorama da crise das instituições modernas, ao lado do Estado, ainda que as autoras não detalhem tal fenômeno, indicam a situação de mudança pela qual passa a escola dentro do que chamam de atual fase do capitalismo.

Krawczyk (2014) não chega a falar em “crise da escola”, mas afirma existir uma “crise do ensino médio brasileiro” que é identificada pela opinião pública. Segundo a autora, na tentativa de solucionar tal crise, entrariam muitas ações do empresariado, que agiriam principalmente na esfera das secretarias estaduais de educação, assumindo papel preponderante na formulação de políticas educacionais.

Krawczyk (2014) alerta para um contexto político e midiático em que muitas informações negativas em relação à escola pública estão sendo ventiladas, abrindo espaço para soluções rápidas e “mágicas”, o que já teria ocorrido, segundo a autora, em outros momentos históricos. Para exemplificar essa situação, a autora cita em nota o relatório “*A Nation at Risk*” (GARDNER *et al*, 1983), que discutimos na Seção 1. O mesmo relatório é citado no artigo de Luís Carlos de Freitas (2012) acerca das ações do que o autor chama de “reformadores empresariais da educação”⁵¹. Segundo Freitas (2012), o relatório elaborado por Gardner e colaboradores teria desenhado um quadro de caos para educação americana que atestaria o fracasso dos educadores profissionais e do Estado, produzindo o “terreno fértil” para os reformadores empresariais nos Estados Unidos. Freitas (2012) argumenta que algo semelhante estaria ocorrendo no Brasil, principalmente por iniciativa do grupo “Todos pela

⁵¹ O autor define esse grupo como uma coalização de políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores que defendem a privatização da educação ou a incorporação de mecanismos da gestão privada à gestão da educação pública.

Educação”⁵², e segue em seu artigo apontando a presença política de empresários em cargos e projetos governamentais.

Freitas (2012) define o ideário pedagógico dos reformadores da educação como “neotecnicista”, numa espécie de atualização da definição de “pedagogia tecnicista” de Demerval Saviani (1997). Para ele, o neotecnicismo se estrutura a partir de três pilares: responsabilização, meritocracia e privatização. A partir desses princípios é que seriam pensadas as políticas públicas para a área da educação atualmente, e a presença de atores ligados ao setor privado no âmbito da educação pública apenas reforçaria essas tendências. Desse neotecnicismo é que derivariam as políticas de avaliação das escolas e dos professores, às quais já nos referimos anteriormente. Krawczyk (2014) não utiliza o termo “neotecnicismo”, mas associa as mesmas tendências identificadas por Freitas (2012) à influência de grupos empresariais e do neoliberalismo no âmbito educacional.

O interesse pela formação educacional dos brasileiros voltada para um ambiente de competitividade, segundo Krawczyk (2014), é que está na raiz do interesse dos empresários pela educação. Nesse sentido, a educação seria responsável pela qualidade dos “recursos humanos” do Brasil. Essa associação entre desempenho educacional e desempenho econômico, que já abordamos ao analisar os artigos relacionados às reformas educacionais na subseção anterior, foi apontada por Alessandro de Melo (2009) ao analisar o documento “Educação Básica e Formação Profissional”, produzido a partir da 6º Reunião de Presidentes de Organizações Empresariais Ibero-Americanas, realizada pela CNI em 1993. Ancorado em conceitos provenientes do marxismo, Melo (2009) identifica, a partir da análise do referido documento, uma preocupação por parte do que ele chama de “burguesia industrial” com a formação dos trabalhadores, uma vez que “a má educação influencia a produtividade, hoje, de forma direta” (MELO, 2009, p. 899). O autor explica essa preocupação como sendo uma necessidade da atual fase do capitalismo.

Melo (2009) reconhece, no documento por ele analisado, as mesmas ideias dos empresários em relação à educação que já sublinhamos com Freitas (2012) e Krawczyk (2014). Assim coloca o autor:

[...] os empresários insistem na crise do sistema educacional brasileiro, dando como solução a mudança gerencial do mesmo, corrompido pela má qualidade e pelo descompasso entre a formação realizada e as demandas sociais (entenda-se as demandas dos empresários para a formação de mão-de-obra). Esta mudança

⁵² O grupo “Todos pela Educação”, em seu sítio eletrônico, se apresenta como uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, financiada totalmente pela iniciativa privada e comprometida com a melhoria da educação brasileira. Para mais informações, ver: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/#>, acesso em 22/01/2022.

gerencial, portanto, aproximaria a gestão do sistema público de educação à gestão das empresas privadas, garantindo, assim, a eficiência e a eficácia necessárias para uma educação voltada para as exigências da competitividade (p.909).

Ao analisarem documentos produzidos pela CNI e por outras associações ligadas a diferentes ramos do mundo empresarial, Maria Vieira Silva e Paulo Vinicius Lamana Diniz (2014), também amparados em referenciais do marxismo, apontam traços semelhantes aos identificados por Melo (2009). Os autores citam, por exemplo, o documento intitulado “Competitividade: propostas para a melhoria da qualidade da educação” (1996), no qual os empresários ligados à CNI novamente identificam a crise da educação brasileira e apontam “macroprioridades” para solução da crise, com propostas relacionadas a educação básica e a formação dos professores, mas também voltadas aos outros níveis de ensino. Silva e Diniz (2014) concluem que os conteúdos dos discursos do setor empresarial em relação a escola possuem um caráter econômico-ideológico, voltado para a competitividade e insuflado pelo neoliberalismo, e que se ampara amplamente na ideia da educação como redentora das mazelas sociais.

Em artigo no qual analisa as relações entre o empresariado e a educação brasileira, Ramon de Oliveira (2003) identifica os mesmos traços da atuação do empresariado que destacamos com os autores anteriormente citados. Apoiado nos estudos de Pablo Gentili, Oliveira (2003) afirma que há uma convergência entre o discurso neoliberal a respeito da educação e aquilo que os empresários propõem, na medida em que ambos atribuem a crise educacional à incapacidade do Estado em bem gerir os recursos gastos com a educação. Nesse sentido, as reformas estruturais implementadas na América Latina, articuladas a um novo senso comum tecnocrático reduziram os horizontes para pensar a crise educacional somente por uma perspectiva economicista e privatista.

Percebe-se que a “crise da escola” é tratada nos artigos analisados como um diagnóstico construído pelos empresários em relação à educação. Com exceção de Kroef e Gallicchio (2005), que apenas mencionam brevemente a “crise da escola” como indicativo de uma transição de modelos, os demais autores não parecem adotar a “crise da escola” com um diagnóstico válido para a educação pública, na medida em que demonstram a instrumentalização da crise pelos setores empresariais para justificar recomendações e ações desse setor no campo educacional. É consensual, com base nos artigos analisados, que existe no discurso empresarial a prevalência do binômio “desempenho educacional - desempenho econômico”, o que justificaria os interesses do setor pela educação, sendo que tal constatação foi feita por todos os autores analisados nessa subseção. As iniciativas e recomendações do

setor empresarial para a educação são vistas como estando em sintonia com o discurso neoliberal e como ameaças à escola pública.

3.5. A “crise da escola” e o pensamento arendtiano

Nessa subseção, serão analisados seis artigos (Apêndice D) que se fundamentam especificamente em Hanna Arendt para discutir a crise. Trata-se de dois artigos de autoria de José Sérgio Fonseca de Carvalho (2014; 2015), publicados em “Educação & Sociedade” e “Revista Brasileira de Educação”, respectivamente; um artigo de Vanessa Sievers de Almeida (2008); um artigo de Maria Rita de Assis César em parceria com André Duarte (2010); um artigo de Adriano Correia (2010); e um artigo de Anderson Magno da Silva Pimentel e Dawson de Barros Monteiro (2010), os quatro últimos publicados em “Educação e Pesquisa”. Acrescentamos, ainda, que as obras de Arendt são citadas em muitos outros artigos consultados durante a pesquisa, mas tais referências aparecem de forma pontual, não ocupando a centralidade da discussão, como no caso dos seis artigos aqui escolhidos.

Os artigos se propõem a aprofundar o pensamento de Arendt sobre a educação estabelecendo relações entre as colocações da autora sobre o tema e outros conceitos presentes em sua obra. Todos os artigos, por consequência, têm como principal referência o ensaio “A crise na educação” (ARENDR, 2016), cujas principais ideias já apresentamos na Seção 1.

Os autores adotam uma perspectiva predominantemente filosófica⁵³ em seus artigos, o que já os distingue da ampla maioria dos textos apresentados e discutidos nas outras duas subseções. Podemos afirmar ainda que os autores partilham da visão de Arendt acerca da “crise na educação”, e a consideram útil e atual, dado que nenhum deles apresenta críticas às colocações da filósofa. Ao contrário, se encaminham para dirimir dúvidas e preencher lacunas comumente apontadas ao pensamento de Arendt sobre a educação.

Em seu primeiro artigo, por exemplo, Carvalho (2014) tenta demonstrar que apesar de Arendt propor um divórcio entre a educação e os domínios da vida pública e política, isso não quer dizer que a sugestão da autora seja a de uma educação apolítica. Ele apresenta essa controvérsia da seguinte forma:

Essa polêmica passagem de suas reflexões tem sido objeto de críticas e contraposições, notadamente entre as teorias críticas da educação, para as quais o postulado divórcio nada mais seria do que uma astúcia ideológica de encobrimento

⁵³ Com isso, queremos dizer que os autores não se dedicam a análise de dados estatísticos de qualquer ordem ou a análise de textos oficiais (leis, decretos, postostas curriculares, etc.) para encaminharem seus raciocínios.

do papel político da educação, de seu engajamento na conservação e na reprodução de formas materiais e simbólicas de dominação [...] A complexidade dos problemas envolvidos nas relações entre o significado público da formação educacional, a experiência escolar no mundo contemporâneo e os domínios da vida pública e política desaconselha qualquer tentativa de enquadramento do pensamento de Arendt nas categorias dicotômicas típicas dos discursos educacionais [...] O que procuramos mostrar aqui é que, no pensamento de Arendt, o divórcio entre os domínios da educação e da política não deve ser tomado como afirmação do caráter apolítico das instituições e práticas educacionais (CARVALHO, 2014, pp.814-815).

O trecho acima demonstra um possível atrito entre a visão de Arendt e o que Carvalho nomeia de “teorias críticas” da educação. Provavelmente, o autor se refere a um lugar conservador para o qual o pensamento de Arendt é deslocado, se tomada como certa a percepção apolítica de suas propostas.

No artigo de César e Duarte (2010), os autores comentam que a visão de Arendt sobre a educação pode ser entendida por alguns como elitista, e em certo ponto, até mesmo reacionária, mas que não se trata disso. Segundo eles, para Arendt, a tradição e o passado ocupam papel central na educação, e nesse sentido é que a educação teria um inevitável caráter conservador. “Conservar”, e ao mesmo tempo “apresentar” o mundo às crianças e aos jovens seria a função da educação, e daí a necessidade e a justificativa para a autoridade dos adultos. Esses aspectos também foram bastante discutidos no outro artigo de Carvalho (2015), que se dedica exclusivamente a pensar a relação entre educação e autoridade nos escritos de Arendt. A partir desses exemplos, fica evidente a inegável adesão dos autores ao pensamento da autora, e como desdobramento lógico, todos eles partilham da visão de Arendt acerca da “crise da educação”.

A discussão sobre a ideia de “crise” recebe especial atenção no artigo de César e Duarte (2010), no qual sugerem uma convergência entre a visão de Arendt a respeito da “crise da educação” e as noções de “crise” presentes nas obras de Michel Foucault e Gilles Deleuze⁵⁴. Segundo César e Duarte, quando falamos em educação, a “crise” sempre vem acompanhada de um par inevitável: “reforma”. Desse modo, o binômio “crise-reforma” é sempre observável na história da educação e na história dos discursos educacionais, o que nos remete a percepção mencionada na Seção 1 de que “crise” e “educação” são termos inerentes, e que falar em “crise” no âmbito educacional não comportaria nenhum tipo de novidade.

⁵⁴ César e Duarte (2010) buscam dialogar principalmente com as análises de Foucault e Deleuze acerca da crise das instituições modernas, e é sobre esse ponto que procuram estabelecer interfaces com o pensamento de Arendt. Foucault (1926 – 1984) foi um dos nomes mais conhecidos da intelectualidade francesa, e dedicou-se a várias áreas das humanidades, e seus trabalhos mais importantes discutem as relações entre poder, conhecimento e instituições sociais. Deleuze (1925 -1995), também francês, dedicou-se especialmente à filosofia, e é conhecido, entre outros temas, por suas reflexões acerca da diferença e da singularidade.

Entretanto, chama à atenção a percepção dos autores de que existe uma “atual crise da educação”, termo que é trazido desprovido de maior delimitação.

Sobre esse aspecto, cabe notar que nenhum dos autores analisados nessa subseção define com precisão o que seria a “atual crise da educação”, apenas se referem a ela como algo dado. Se tomarmos por base a adesão que fazem ao pensamento de Arendt podemos supor que entendem que a “causa” da crise educacional seria a mesma apontada pela filósofa em seu ensaio: a crise da modernidade com a tradição. Esclarecer a causa da crise, porém, não dissolve outras imprecisões, como a dimensão da temporalidade (“quando” começou a atual crise?), ou a ausência dos descritores (quais os sinais da crise?). Desse modo, podemos dizer que os artigos dessa subseção, apesar de terem um referencial específico para discutir a “crise da educação”, não dão a ela maiores contornos.

3.6. A “crise da escola” e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

A associação entre a “crise da escola” e as TIC pode ser compreendida pela seguinte “chave de leitura”: a raiz da “crise da escola” está no anacronismo de suas práticas. Ora, como ensinar com materiais e métodos arcaicos uma geração tecnológica? Esse tipo de pensamento pode ser reconhecido com frequência no senso comum e na mídia em geral, e parece estar na origem remota das políticas educacionais que buscam integrar as TIC ao ambiente escolar. A atualidade dessa temática pode ser observada pela efervescência das discussões sobre o ensino remoto pós-pandemia da COVID-19 e pela implantação de disciplinas obrigatórias voltadas para tecnologia, como ocorreu na rede estadual paulista de educação a partir do ano de 2020, para citarmos apenas um exemplo⁵⁵. As discussões sobre as TIC e as problematizações acerca da “chave de leitura” que mencionamos compõe a atenção das pesquisas educacionais há algumas décadas, e puderam ser observadas em alguns artigos consultados durante a pesquisa.

Nessa subseção, analisaremos oito artigos que abordaram a questão das TIC e as discussões sobre a “crise da escola”. Já citamos anteriormente, na subseção com os artigos relacionados à condição docente, os artigos de Kátia Morosov Alonso (2008) e Heloísa Helena de Oliveira Magalhães Couto (2014), que discutem a relação entre formação dos professores e as TIC. Além desses, apresentaremos outros seis artigos cujas reflexões interligam a “crise da escola” e as TIC (APÊNDICE E).

⁵⁵ No estado de São Paulo, a disciplina intitulada “Tecnologia” passou integrar o programa “Inova Educação”, cuja origem remonta a práticas e disciplinas implantadas na rede estadual paulista, em particular nas escolas de ensino integral, desde o ano de 2012. Para mais informações, consultar: <https://inova.educacao.sp.gov.br/tecnologia-e-inovacao/>. Acesso em 10/12/2021.

O artigo de Couto (2014) apresenta de forma resumida a relação entre TIC e “crise da escola” que mencionamos acima:

De forma geral, as políticas relacionadas à introdução das TIC apresentam em sua justificativa o déficit escolar existente, tanto em quantidade quanto em qualidade, a crise com que a educação tem se defrontado nas últimas décadas e a necessária mudança de enfoque para solução dos problemas (p. 260).

Conforme menciona a autora, as TIC têm sido vistas como solução para a crise tanto em “qualidade” quanto em “quantidade”. Quando se fala em “quantidade”, geralmente os autores se referem à quantidade de pessoas atingidas por um determinado tipo de educação. Nesse sentido, as TIC proporcionariam um alcance maior de público do que a educação presencial. Tal visão é defendida por Bob Moon (2008), em artigo no qual discute o papel das TIC na formação de professor em âmbito global. Para o autor:

Mesmo com as mais recentes tecnologias da comunicação, que tem um status elevado, o aprendizado aberto e a distância costuma ser visto como segunda melhor escolha [...] O argumento central deste artigo é que essa percepção precisa mudar. Essa mudança é necessária não apenas porque, em muitos setores, existem poucas alternativas, mas também porque, em termos de qualidade, eficiência e sustentabilidade, as novas formas de programas abertos e a distância têm uma melhor relação custo-benefício do que outras alternativas, mesmo tradicionais (MOON, 2008, pp. 803-804).

Tendo por base o pensamento expresso acima, Moon (2008) entende que as TIC poderiam ser utilizadas para formação de professores a distância, aumentando, em curto prazo e com menos custos, a quantidade de professores necessária para suprir as demandas escolares, principalmente em países subdesenvolvidos, combatendo o que ele define como uma crise global na oferta de professores. O que o autor defende, portanto, é a utilização das TIC para substituição (não fica clara se total ou parcial) de espaços presenciais de formação de professores por alternativas não presenciais. Moon (2008) não faz nenhuma referência a substituição dos espaços escolares por espaços virtuais ou algo do tipo. Nos demais artigos, a substituição dos espaços escolares por espaços virtuais também não é discutida, o que se explica, talvez, pela impossibilidade técnica disso acontecer décadas atrás. O artigo que mais se aproxima dessa discussão é o de Gilberto Lacerda dos Santos (2011), que analisa 13 dissertações de mestrado que discorrem a respeito das salas de aulas virtuais.

Santos (2011) descreve o que ele chama de “crise paradigmática” ao redor da ruptura entre a sala de aula presencial e a sala de aula virtual, e conclui que as dissertações de mestrado sobre o tema são consensuais quanto à necessidade de mudança nas escolas:

[...] os trabalhos desses 13 orientandos de mestrado apontam para um cenário incontornável no que se refere aos processos tradicionais de comunicação de conhecimentos às novas gerações por meio de situações formais de ensino e de aprendizagem: não é mais possível conceber a escola sem uma abertura ampla para o

emprego pedagógico das novas tecnologias de informação, comunicação e expressão, sob pena de torná-la sem pertinência social e desprovida de sentido coletivo e individual no contexto da sociedade tecnológica emergente (SILVA, 2011, p. 310).

Nossa percepção a partir da análise dos artigos dessa subseção é a mesma da mencionada por Silva (2011) sobre as dissertações por ele analisadas. Todos os textos chamam a atenção para a necessidade da escola se integrar com as TIC e descobrir as formas positivas de sua utilização. A esse respeito, o artigo de Nelson de Luca Pretto (2002) sobre a formação dos professores no uso das TIC já alertava para o atraso brasileiro na incorporação das referidas tecnologias aos espaços escolares, entendendo que as políticas públicas nessa direção eram, até aquele momento, insuficientes. Em artigo posterior, escrito em parceria com Cláudio da Costa Pinto, o mesmo autor faz uma avaliação semelhante (PRETTO; PINTO, 2006), chamando a atenção para a forma como o acesso as TIC, não somente no espaço escolar, mas na vida em geral, passa por crivos de ordem socioeconômica. Os artigos de Pretto, entretanto, acenam para a urgente necessidade de alterações nesse cenário.

Pretto e Pinto (2006), ao abordarem a “educação em crise” (um dos subtítulos do referido artigo), procuram demonstrar que tal crise emerge em um contexto de mudança, que os autores denotam principalmente a partir das transformações nos postos de trabalho em função da tecnologia. Para eles, a “crise” seria decorrente das novas demandas geradas por esse contexto tecnológico que se faz sentir em todas as dimensões da vida: “A escola [...] passa a ter que conviver com uma menina que se articula nas diversas tribos, que opera com lógicas temporais diferenciadas, uma juventude que denominamos, em outros textos, de geração alt+tab, uma geração de processamentos simultâneos” (PRETTO; PINTO, 2006. p. 24).

A visão de Pretto e Pinto (2006) acerca da crise coaduna com a “chave de leitura” que mencionamos anteriormente, ou seja, a “crise da escola” se deve ao anacronismo de suas práticas, sem que isso signifique, necessariamente, que a culpa dos resultados educacionais seja dos professores ou da escola, mesmo porque os autores não se propõem a discutir a de forma aprofundada a qualidade da educação ou qualquer tipo de responsabilização pelos resultados educacionais⁵⁶.

Vani Moreira Kenski (2008), em artigo que discute as relações entre educação e comunicação mediadas pelas TIC, coloca que “no âmbito da educação, o sistema educacional está em crise e em transição para uma versão particular que não se baseia em modelos pré-

⁵⁶ Salientamos que Pretto (2002) é insistente na defesa dos professores e critica a ideia de que a não incorporação das TIC ao ambiente escolar seria decorrente da resistência dos professores em utilizá-las em sala de aula.

definidos” (p.662). Segundo a autora, a crise das instituições educacionais seria decorrente desse processo de adaptação da comunicação mediada pelas TIC à educação, algo semelhante ao que colocam Pretto (2002) e Pretto e Pinto (2006).

Dessa forma percebemos que, quando os artigos mencionam a relação entre as TIC e a “crise da escola”, compreendem que a crise decorre de uma incompatibilidade da escola com as “novas” demandas (nem sempre especificadas) de uma sociedade tecnológica. Não é possível inferir que os autores atribuam a “crise da escola” unicamente a esse fator, mas seguramente entendem-no como sendo uma das facetas da crise. Todos os autores analisados nessa subseção são otimistas em relação aos benefícios que a incorporação das TIC pode proporcionar às escolas e entendem que a escola vive (ao menos no período em que seus textos foram publicados) uma transição para algo novo e sem modelos prévios.

3.7. A “crise da escola” e a juventude

Três dos artigos consultados no decorrer da pesquisa (apêndice H) abordaram especificamente a relação entre a juventude e a escola⁵⁷. Trata-se do artigo de Juarez Dayrell (2007), intitulado “A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil”; do artigo de Geraldo Magela Pereira Leão (2006), intitulado “Experiência da desigualdade: o sentido da escolarização elaborado por jovens pobres”; e do artigo “Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho”, escrito por Marilena Nakano e Elmir de Almeida (2007).

Nos três estudos, a “crise da escola” é apresentada como decorrência de uma incapacidade da instituição escolar em lidar com a juventude, em uma espécie de esgotamento de seu modelo ante as necessidades dos jovens, em especial dos jovens pobres. Dessa feita, os autores questionam a validade do modelo escolar e apontam para certo caráter “desatualizado” da escola frente aos estudantes. É nesse sentido que Dayrell (2006) conclui seu artigo:

A escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora, em que a formação moral predomina sobre a formação ética, em um contexto dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais (p. 1125).

⁵⁷ Os autores não trazem uma definição do que seria a “juventude”, do ponto de vista etário.

Dayrell (2006) é claro ao afirmar que se assiste a uma crise na relação entre a escola e a juventude. O autor, amparado amplamente nos estudos de François Dubet, situa a “crise da escola” no panorama da crise das instituições modernas. Segundo Dayrell (2006), a escola estaria passando por uma mutação na sua ação institucional, na medida em que os muros das instituições caíram e elas tornaram-se permeáveis por outros contextos sociais. Entretanto, tal mutação não elimina traços como a “dominação” e o “controle”, característicos das instituições modernas, dado que as instituições impõem categorias da experiência social que, apesar de possibilitarem escolhas ao indivíduo, limitam-no do mesmo modo.

As inúmeras tensões existentes no âmago da escola seriam decorrentes, segundo Dayrell (2006), do contato da instituição escolar com as realidades sociais externas, que agora lhe impõe novas demandas e desafios, principalmente desafios ligados à superação das desigualdades sociais. Os jovens, por sua vez, expandem seu espaço de socialização através da escola, transpondo sua cultura para o espaço escolar, fazendo da escola o espaço para os amores, as amizades, a formação dos gostos e o contato com as modas de todos os tipos.

A questão da “socialização” apareceu de forma central nos três artigos. Para os autores, é na socialização promovida pelo espaço escolar que se encontra o maior interesse dos jovens pela escola. A despeito da obrigatoriedade de frequentar a escola, a socialização, o encontro com os amigos, o contato com uma realidade alternativa “à violência das ruas e a mesmice do lar” (LEÃO, 2006, p. 47) são os fatores que produzem marcas positivas na experiência dos jovens com a escola.

Leão (2006), ao entrevistar jovens em situação de pobreza a fim de conhecer sobre as impressões desses jovens acerca da escola, identificou que há jovens que não construíram relações de conflito com o caráter acadêmico ou disciplinador da escola. Entretanto, o autor demonstra que a maioria parece se sentir excluído das finalidades acadêmicas daquele ambiente, o que leva muitos deles ao total abandono do compromisso com os estudos. Tal situação se acentua ainda mais em um contexto onde os diplomas escolares não são mais sinônimo de mobilidade social. Nakano e Almeida (2007), também amparados nos estudos de François Dubet, apontam para a tendência que os jovens que se sentem “fracassados” dentro da escola têm de produzir uma “contracultura escolar”, que no caso brasileiro, é reforçada pela busca de socialização de uma parte dos jovens no mundo do crime.

A existência dessa porção de jovens que se sente excluída dentro da própria escola, e que normalmente protagoniza a maior parte das situações de conflito no ambiente escolar, indica para uma incompatibilidade da escola com as demandas da juventude, em especial da

juventude menos favorecida do ponto de vista socioeconômico. Nakamo e Almeida (2007) sublinham os “ganhos” que o Brasil experimentou em termos de direitos no âmbito educacional a partir da década de 1990, principalmente em termos de acesso às oportunidades educacionais, mesmo o país não atingindo a universalidade do direito até aquele momento, mas destacam que o reconhecimento dos jovens como sujeitos com direitos, por si só, “difícilmente garantirão mudanças significativas na situação de crise em que vive a educação escolar brasileira, no presente” (NAKAMO; ALMEIDA, 2007, p. 1088).

Leão (2006, p. 46), acerca da “crise da escola”, comenta que

A “crise” da escola não pode ser explicada unicamente a partir de um olhar pedagógico ou escolar. A experiência escolar dos jovens hoje é vivida a partir de uma gama muito maior de referenciais e de possibilidades, ao mesmo tempo em que é construída no bojo do sentimento de falência do papel da escola como agência capaz de promover a mobilidade social das novas gerações. Uma leitura clássica da escola a partir de sua função socializadora, ao vislumbrar os jovens apenas como estudantes, não é capaz de abarcar os sentidos dessa crise e os seus impactos para os jovens das camadas populares.

Para os autores que analisamos nessa subseção, existe um conflito estabelecido entre a juventude e a escola, que demanda por parte da escola e de seus profissionais, e também das políticas públicas que impactam a escola, que se escute e se entenda essa juventude. Nakamo e Almeida (2007) salientam a necessidade de compreender eticamente que tipo de qualidade de educação que os jovens esperam receber da escola e que relações que eles estabelecem com o mundo do trabalho. Leão (2006), nesse mesmo sentido, destaca a demanda dos jovens por uma experiência escolar menos desumanizadora, que abra espaço para suas expectativas e sonhos. Dayrell (2006) chega a conclusões semelhantes ao identificar o anseio da juventude de que sejam reconhecidas suas especificidades em um momento privilegiado da vida para construção de identidades, projetos, experiências e autonomia.

3.8. A “crise da escola” e a infância

A discussão sobre a “crise da escola” foi identificada em cinco artigos (apêndice I) que se propuseram a tratar das relações entre infância e educação. Apesar dos cinco artigos tangenciarem a temática da infância, suas abordagens sobre o tema da infância e da própria crise são bastante distintas, inclusive do ponto de vista teórico, permitindo poucas comparações pela via das similitudes, conforme fizemos no item anterior.

Flávio Brayner (2001) busca abordar a relação entre escola e cidadania, criticando a existência do que ele chama de “aluno-cidadão”, passando por temáticas diversas, tais como a

diluição das fronteiras entre o público e o privado, e entre o adulto e a criança. Brayner (2001) ampara-se em autores como Hannah Arendt para defender o que ele chama de uma “relação conservadora entre escola e cidadania”. Brayner (2001) delineia um quadro no qual a escola aparece submersa em inúmeras funções e críticas, sendo alvo de incontáveis vozes que a elegeram como espaço incontornável para a cidadania. Nesse sentido é que ele se pergunta:

A escola se constitui de fato em espaço político de exercício da cidadania? É incumbência da escola atribuir aos seus alunos a tarefa de realizar futuramente as utopias políticas e sociais dos adultos-educadores? Não seria porque depositamos na escola, em épocas diferentes, esperanças demiúrgicas que hoje ela se vê obrigada a enfrentar a crise em que se encontra? (BRAYNER, 2001, p. 200).

A crítica do autor começa com a própria concepção que normalmente se tem de cidadania. Segundo Brayner (2001), quando se fala na necessidade da escola em promover cidadania, o público alvo imaginado são estudantes que estão à margem da cidadania – os “desfavorecidos” – que não necessariamente representam todo o público escolar. Ao transformar a cidadania em promessa de sociabilidade e inclusão para os excluídos, a escola renuncia a outras funções como, por exemplo, a introdução dos estudantes no mundo cultural.

Brayner (2001) parece sugerir que a transformação da escola no espaço para o exercício da cidadania e, portanto, da existência da “criança-cidadã” ou do “aluno-cidadão”, decorre de uma responsabilização dos mais jovens por questões que pertencem ao mundo adulto. Nesse sentido é que ele fala em “embaralhamento” das fronteiras entre o mundo adulto e o mundo da criança. Tal fenômeno tem especial peso em um contexto onde o espaço público se esvazia de importância. Caberia, então, a uma escola “conservadoramente cidadã e democrática” fornecer as competências para que os estudantes, no futuro e não enquanto estiverem no espaço escolar, sejam capazes de participar das decisões públicas. O autor faz diversas recomendações de como deveria ser essa escola: uma escola onde o professor preserve sua autoridade; que não abomine os conteúdos e nem a avaliação; que não transforme tudo em projetos.

O autor lista as inúmeras críticas comumente feitas à escola (de que ela não é plural; está atrasada em relação à realidade; é autoritária; não ouve os jovens; não proporciona mais a inserção no mundo do trabalho ou a mobilidade social), mas defende o papel que a escola cumpre ou deveria cumprir na manutenção do que ele denomina como “mundo público”, reafirmando a importância de a escola pautar sua atuação na transmissão da cultura humana.

Manuel Jacinto Sarmiento (2002), diferentemente de Brayner (2001), apresenta a escola como um dos espaços estruturais da cidadania. O autor defende a tese de que a infância

tem sofrido um processo de reinstitucionalização nos últimos dois séculos, e que apesar do consenso de que as crianças são seres com direitos, a exclusão social dessa camada só tem aumentado. O autor busca listar os indicadores dessa exclusão e reflete sobre a possibilidade de uma educação escolar voltada para os direitos das crianças.

A “crise da escola” em Sarmiento (2002), aparece relacionada a um contexto de outras crises. O autor fala em crise social da infância, crise dos mitos legitimadores da modernidade⁵⁸ e crise do emprego, para contextualizar o que ele chama de “crise institucional da escola de massas”:

O fenómeno de descontextualização e globalização das sociedades, numa fase de modernidade avançada, a par da transformação e disseminação dos meios de produção e difusão de saberes, bem como da afirmação no plano social de culturas alternativas à cultura padrão (e, entre elas, as culturas infantis e juvenis), explica a instalação da crise das escolas a nível mundial. Esta é uma crise institucional da escola de massas. Ora, a crise dos mitos legitimadores permite dar visibilidade à lógica social da educação, pondo em causa a própria escola (SARMENTO, 2002, p. 274).

Somada a crise dos empregos, a escola perderia ainda mais sua legitimidade social, dado que não seria garantia de nenhum tipo de ascensão econômica, falhando definitivamente na realização das promessas da modernidade. Desse modo, o autor situa a “crise da escola” no panorama da crise das instituições modernas, sendo categórico ao afirmar que a crise é estrutural, não tendo nenhuma resposta pedagógica. Para solucionar a “crise da escola”, Sarmiento (2002) sugere um duplo caminho. Em primeiro lugar, reabilitar a escola enquanto espaço de formação para o trabalho, e em segundo lugar, mobilizar os jovens e as crianças para habilitar a escola como promotora da cidadania.

Neste ponto, a “solução” proposta por Sarmiento (2002) entra em flagrante contraste com a proposta por Brayner (2001), evidenciando que, apesar de ambos os autores fazerem uma leitura parecida dos indicadores da “crise da escola”, divergem sobremaneira na concepção de qual deveria ser o papel da escola e dos estudantes dentro dela.

Sarmiento (2002) lista ainda outros apontamentos para uma escola que se volte à cidadania, ou como ele mesmo chama uma “utopia realizável”. Entre esses apontamentos está a sugestão para repensar o modelo institucional da escola (normas, fundamentos, projetos); centrar-se nos direitos da criança; e fazer um “regresso à pedagogia” (SARMENTO, 2002, p. 279), visando compreender como de fato se dá a aprendizagem por parte da criança. No fim dos apontamentos, o autor destaca um último aspecto relacionado à melhoria da educação,

⁵⁸ Seriam eles: o mito do individualismo, o mito do progresso, o mito da Nação como agregadora dos indivíduos e o mito do Estado como protetor da Nação. (SARMENTO, 2002, p. 274).

que seria repensar a atuação do Estado ante as escolas, buscando um papel de regulação e administração capaz de proporcionar apoio e colaboração no combate às desigualdades e exclusões.

No artigo de Danielle Barbosa Lins de Almeida (2006), não se encontra a expressão “crise da infância” ou termos correlatos, mas a autora, ao longo do estudo, vai destacando o que ela designa como um tratamento equivocado dado à experiência da infância por parte dos adultos contemporâneos, que contrasta com a aparente “hegemonia do discurso público acerca das crianças” (ALMEIDA, 2006, p. 550), que apregoa a valorização dos pequenos. Almeida (2006) se ancora nos escritos de Walter Benjamin acerca da infância⁵⁹ e também no ensaio “A crise na educação” de Hanna Arendt para refletir acerca do que ela denomina de “complexa natureza da condição social infantil”. Assim como Brayner (2001), a autora alude à dissolução das fronteiras entre adultos e crianças, e referencia o argumento de Arendt de que um dos fatores para a crise educacional seria justamente a relação entre adultos e crianças. A autora não tece maiores raciocínios acerca da crise ou mesmo da escola, concluindo o artigo com ênfase na necessidade de se perceber a criança como ator social de suas ações, rompendo com as idealizações do mundo adulto lançadas sobre a experiência da infância.

O penúltimo artigo analisado nessa subseção constitui-se em boa medida como um relato de experiência das autoras Lizandra Guedes e Adriana Depieri (2006), decorrente da sua participação no “Projeto Piá”, definido na época como um projeto de Extensão Universitária, ligado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que recebia crianças oriundas do bairro Barra Funda, em São Paulo. A partir dessa experiência, que elas classificam como uma “práxis” educativa, as autoras refletem sobre o ato de ensinar, e parecem desconfiar das inúmeras propostas advindas das ciências da educação:

Com a promessa de resolver a nossa já velha conhecida ‘crise da educação’, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, psiquiatras, assistentes sociais, fonoaudiólogos e uma porção de outros especialistas nos apresentam incessantemente novas teorias sobre como as crianças aprendem, os novos métodos de ensino, as novas tecnologias educacionais ou simplesmente conselhos aos educadores.

A despeito de tamanho ‘empenho dos especialistas’, os problemas educacionais persistem, senão se agravam [...] (GUEDES; DEPIERI, 2006, p. 315).

O modo como abordam a crise nos remete novamente a concepção de que há uma inerência entre “crise” e “educação”. Guedes e Depiere (2006) defendem que, a despeito de qualquer teoria que busque compreender como se aprende, a escola só vai melhorar quando se

⁵⁹ “Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação” (São Paulo: Summus, 1984) é a principal obra do Benjamin citada pela autora.

colocar frente ao questionamento de qual é a finalidade do ensino. Tal posição se explica, em parte, pelas concepções teóricas que guiam as reflexões das autoras. Elas esclarecem que, ao pensar sobre as vivências proporcionadas pelo “Projeto Piá”, buscaram apoio na Teoria Crítica dos autores da Escola de Frankfurt, articulando marxismo e psicanálise, a fim de compreenderem a importância política do trabalho educacional e a finalidade almejada: uma “educação para emancipação”. Nesse sentido, as autoras concluem o artigo:

Para tentar constituir o Piá como um lugar de resistência, de fortalecimento do sujeito, percebemos que mais importante do que a parafernália pedagógica, que cria a ilusão de garantia de acertos na educação, e do que o desenvolvimento de habilidades específicas nas crianças é a possibilidade da realização de uma educação que se enderece ao sujeito: no qual as relações possam se constituir em outras bases, menos coisificadas; em que a transmissão de conhecimentos seja apenas para que as crianças possam, contemplando o que e de que maneira outros fizeram, produzir seus próprios pensamentos (GUEDES; DEPIERI, 2006, p. 322).

O último artigo que abordaremos relacionado ao tema da infância foi escrito por Maria Inês Ohlweiler e Rosa Maria Bueno Fischer (2013), que a partir dos depoimentos de setenta e seis crianças cujas idades se encontravam entre oito e onze anos, procuram refletir sobre a “crise da educação”. Motivadas pelas correntes queixas de indisciplina na escola e falta de limites dos mais jovens, fatos que remetem a uma espécie de embate geracional, as autoras tentaram identificar se, por parte das crianças, haveria essa percepção. Constataram que sim, que as crianças, apesar de não utilizarem a palavra “crise”, aludem a certa decadência na relação entre adultos e crianças, entre professores e alunos.

As autoras, a partir dessa constatação, passam a discutir especificamente o conceito de “crise da educação”, fazendo um curto retrospecto acerca do tema no último tópico do referido artigo. Amparam-se amplamente no ensaio “a crise na educação”, de Arendt, do qual aproveitam o conceito de “autoridade”, mas utilizam também outros referenciais, como as obras de Michel Foucault, das quais apreendem reflexões sobre a medicalização da sociedade e o funcionamento das instituições disciplinares; e as produções de Dany-Robert Dufour e de Eric Hobsbawn, autores a partir dos quais refletem sobre o conceito de autoridade e o embate entre gerações.

Dessa forma, as autoras situam a “crise da escola” no panorama da crise das instituições modernas, não atribuindo a crise um tom totalmente negativo, no intuito de resgatar na ideia de “crise” um dos sentidos que compõe sua trajetória etimológica, como “mudança”:

[...] longe de assumir um tom saudosista ou pessimista, acreditamos que as figuras de autoridade têm-se configurado a partir das demandas de cada época e dos

diferentes movimentos históricos que constituem a sociedade. Os depoimentos das crianças com quem interagimos apontam para a necessidade de, em vez de lamentarmos uma “idade de ouro” perdida, mapear as novas formas de legitimação de figuras de autoridade, suas possibilidades de afirmação e os modos como, insistentemente, perdura o discurso acerca da “crise na educação”, algo que, mais uma vez, não necessariamente soa de forma negativa (OHLWEILER; FISCHER, 2013, p. 237).

Com base no exposto, percebemos que diferentes concepções de “crise da escola” foram mobilizadas nos cinco artigos, e que mais variadas do que as concepções de crise (dado que os autores, por vezes, apontam os mesmos indicadores para a crise), são as propostas do que seria uma boa escola para a infância que saísse, desse modo, da situação de crise.

3.9. A “crise da escola” em outras temáticas

A “crise da escola” foi abordada ainda por outros artigos, porém, não foi possível agrupar um número significativo desses artigos em torno de marcadores temáticos, conforme fizemos nas subseções anteriores. Por essa razão, abordaremos os dez artigos restantes (apêndice J) um a um, procurando estabelecer comparações na forma como se referem a “crise da escola”.

Em artigo no qual reflete sobre a possibilidade de que a escola brasileira se comprometa com a “educação integral” no que chama de uma vertente pragmatista, Ana Maria Vilela Cavalieri (2002) se refere a escola brasileira como estando em “crise de identidade”. Tal crise é explicada pela autora em função da ampliação de funções da escola, bem como pelas alterações na área curricular. Entretanto, ao longo do estudo, Cavalieri (2002) resgata diversos elementos da constituição histórica da escola que complementam sua visão de crise: a ampliação desordenada e insuficiente da escola em termos materiais e qualitativos na segunda metade do século XX; a má formação dos professores, aliada a própria desvalorização da carreira docente; a permanência de práticas da pedagogia tradicional (reprovações, conteúdos rígidos, concepção formal de disciplina) no interior da escola, entre outros elementos. Depois de traçar o quadro da crise, a autora pontua alguns aspectos relevantes para uma “educação integral”, articulando proposições de Jürgen Habermas e Jhon Dewey acerca da formação integral do homem⁶⁰.

⁶⁰ Jürgen Habermas, é um filósofo e sociólogo alemão, membro da Escola de Frankfurt, conhecido por suas análises da democracia e principalmente por sua teoria da ação comunicativa. No referido artigo, a autora utiliza principalmente a noção de “natureza comunicativa da razão”, oriunda dos estudos de Habermas. O segundo pensador citado, Jhon Dewey (1859 – 1952), foi um filósofo e pedagogo estadunidense, tido como um dos

A visão de “crise da escola” de Cavalieri (2002) se ampara, portanto, em um breve resgate da constituição histórica da escola brasileira, com ênfase inclusive nas camadas pedagógicas que a compuseram, tendo pouca articulação (explícitas no texto, pelo menos) com explicações com as quais nos deparamos até aqui nas outras subseções (crise do Estado, Reformas educacionais, crise de legitimidade, crise das instituições modernas, entre outras).

Já no artigo de François Dubet (2003), o autor reflete sobre a escola e sua relação com a exclusão social, observando a realidade francesa e defende que a escola, na medida em que amplia seu alcance, amplia paralelamente a exclusão de seus estudantes mais pobres. Segundo o autor, isso ocorre em função de mecanismos sutis do funcionamento da escola, que acabam por privilegiar os mais privilegiados. Tais mecanismos já foram enfocados por uma série de estudos da sociologia da educação, e convergem para o caráter elitista da formação escolar, que entra em esgarçamento na medida em que ocorre a massificação do ensino, produzindo os fracassos escolares, as situações de indisciplina, entre outros sinais que denotam a exclusão de um grupo que está, por força do Estado, “incluído” nos muros escolares. Visto que a formação escolar não é mais garantia de ascensão econômica, tal crise se amplifica:

O problema da exclusão nos ensina que as relações da escola e da sociedade se transformaram e que a escola perdeu sua “inocência”. Ela própria é o agente de uma exclusão específica que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido nos estudos, às vezes até da legitimidade da instituição escolar. [...] Com efeito, a exclusão escolar é o resultado “normal” da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Nesse sentido, a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias [...] (DUBET, 2003, pp. 43-44).

Portanto, a crise aparece aqui como resultado da massificação do ensino e da falência das promessas da escola, para utilizarmos a expressão de Canário (2008), cujas ideias apresentamos na Seção 1, que fazem da escola um mecanismo, ao invés de promotor da igualdade social, justamente o seu oposto.

Maria Regina dos Santos Prata (2005), por sua vez, interpreta a “crise da escola” como parte de uma “crise das instituições disciplinares”. Amparada em referenciais pós-estruturalistas, especialmente em Gilles Deleuze e Michel Foucault, a autora alinha uma série de autores que apontam para uma alteração na produção das subjetividades contemporâneas, não mais forjadas em instituições onde exista uma clara distinção entre o interior e o exterior institucional, mas onde a lógica do institucional se espalha pelo social. Partindo do

principais pensadores pragmatistas, cujas ideias a respeito da educação influenciaram, no Brasil, os pensadores associados ao movimento da Escola Nova.

pressuposto de que as subjetividades estão sempre em construção, bem como os valores e as normas sociais, a autora defende que as regras que mediam a relação entre professores e alunos nas escolas também se modificam. Nesse sentido, a crise da autoridade docente sinalizaria a falência de um modelo institucional ancorado na ideia de disciplina. A indisciplina, segundo Prata (2005), seria o indicativo da emergência de novos sujeitos na sala de aula, marcados por novas subjetividades, atravessadas por uma nova modalidade de instituição escolar.

Refletindo sobre a questão da indisciplina, Julio Groppa Aquino (2011) coloca em questão a própria pertinência da noção de “crise” aplicada ao contexto escolar. Com base na observação das ocorrências disciplinares de uma escola, o autor pondera sobre o quadro desenhado pelas pesquisas, opinião pública, professores, diretores e demais funcionários ligados às escolas, de que haveria uma explosão de indisciplina no ambiente escolar:

A nosso ver, a profusão das queixas disciplinares parece apresentar-se como efeito de uma crença subtrativa, por parte das gerações mais velhas, sobre a complexidade dita crescente do ofício de educar nos tempos atuais, redundando amiúde num refrão que prega a existência de uma acentuada crise escolar causada pelos conflitos entre seus protagonistas.

Se, a rigor, os predicados crise e conflito vêm se tornando crivos ajuizadores – seja no quadrante empírico, seja no teórico – da atmosfera institucional e também civil da escolarização brasileira, faz-se necessário, de nossa parte, apontar a imprudência de seu uso indiscriminado, uma vez que as evidências parecem contrastar sobremaneira com as apreensões usuais sobre uma suposta erosão – particularmente no contexto público – da qualidade das práticas e das relações escolares ocasionada por eventos disciplinares (AQUINO, 2011, pp. 470-471).

Para o autor, portanto, falar em “crise da escola”, ao menos tendo como enfoque as relações disciplinares, constitui um exagero. O argumento do autor é o de que haveria justamente o contrário: um cotidiano escolar cada vez mais marcado por um cunho normalizador. Questionando-se sobre a própria necessidade do aparato normalizador da escola, e perspectivando a ampliação das tarefas da escola nas últimas décadas, o que ele define como “opulência de seus propósitos declarados e de insuficiência de seus efeitos concretos” (AQUINO, 2011, p. 473), o autor concluiu que a profusão de queixas disciplinares é um efeito colateral da retórica expansionista da escola contemporânea, que traz intrinsecamente, as demandas de disciplinamento.

Vandré Gomes da Silva (2012), em artigo sobre o conceito de “Projeto Pedagógico” na educação pública, também se questiona sobre o uso do vocábulo “crise” associado à escola. Porém, Silva (2012) enfoca sua crítica à interpretação corrente de que a crise é visível a partir dos resultados dos sistemas de avaliação em larga escala. Dessa forma, ele questiona a concepção de que a qualidade de ensino é medida somente pelo desempenho dos alunos nos

testes. Segundo o autor, o modo como os resultados das avaliações é divulgado cria a impressão de que o grande desafio a ser enfrentado pelas escolas é a quantidade de acerto dos estudantes nos testes, limitando os problemas e valores em que devem se pautar para estancar a crise educacional, provocando um esquecimento de inúmeros outros fatores associados à qualidade da educação.

Na última seção do artigo, Silva (2012) faz apontamentos de outros problemas das escolas e de outros indicadores da má qualidade da educação, como por exemplo, as altas taxas de reprovação, a não compreensão da lógica da progressão continuada nos locais onde ela existe, a falta de compromisso de uma parte dos docentes, a falta de uma lógica mais democrática dentro das escolas, entre outros. O autor conclui que um projeto pedagógico que funcione com vistas a enfrentar os problemas listados, só será efetivo se elaborado e compreendido pelo conjunto da escola, tendo por base ideias e práticas reais voltadas para a cidadania. Para Silva (2012), portanto, existe uma “crise da escola”, cujos sintomas extrapolam (e muito) o mero desempenho acadêmico dos estudantes medidos pelas avaliações externas.

A definição de uma “crise da escola” com numerosos indicadores pode ser verificada também no artigo de José Carlos Libâneo (2012) a respeito do dualismo da escola brasileira. Segundo o autor, os caminhos da escola e das políticas educacionais na segunda metade do século XX, e enfaticamente após a década de 1990, levaram a uma gradual configuração da escola em dois grandes modelos: uma escola preocupada com os conhecimentos para os ricos, e outra escola preocupada com o acolhimento social para os pobres. Quando as análises tomam a educação pública em geral, segundo Libâneo (2012), constata-se um quadro sombrio: dados estatísticos e pesquisas que apontam para ineficácia dos objetivos da escola; frequente demanda por recursos financeiros; reclamações dos professores quanto ao desinteresse e a indisciplina dos alunos; a crise do papel socializador da escola, dada a concorrência com outros espaços. Esses fatores todos se agravariam ante a dualidade anteriormente mencionada.

Denunciando a forma como as políticas educacionais brasileiras, inspiradas no conceito de aprendizagem difundido pelas reformas de cunho neoliberal, estariam se satisfazendo com a ideia de “aprendizagens mínimas”, que na visão Libâneo (2012) é insuficiente e favorável ao direcionamento da escola para outras finalidades que não o conhecimento (por exemplo, lidar com questões assistenciais), o autor propõe como alternativa a concepção de aprendizagem advinda da teoria histórico-cultural de Lev

Vygotsky⁶¹. Segundo ele, a concepção de que o papel da escola é proporcionar aos estudantes a apropriação dos conhecimentos provenientes da cultura e da ciência acumulados historicamente, para então proporcionar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, respaldaria outra (e possivelmente melhor) escolarização. Segundo o autor: “Nessa condição, a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social, desde que atenda à sua tarefa básica: a atividade de aprendizagem dos alunos”. (LIBÂNEO, 2012, p. 26). Apesar de não estar explícito no texto, depreende-se, ao menos com base no artigo em questão, que a visão do autor acerca da “crise da escola” relaciona-se centralmente com os aspectos pedagógicos e com os objetivos do ensino escolar.

Um ângulo bastante distinto dos anteriores para análise da “crise da escola” é o apresentado por Pedro Goergen (2007). Em artigo que reflete sobre a temática da educação moral, o autor aponta que a escola, nesse registro:

[...] é acometida por uma profunda crise. Ao mesmo tempo em que a escola é responsabilizada pela formação moral dos alunos para compensar o vazio formativo aberto pelo esfacelamento da família, pela influência desencontrada da mídia e pela desorientação ética geral da sociedade, ela é solicitada a dedicar-se a adaptar os alunos à sociedade, transmitir-lhes conhecimentos e habilidades, de modo que possam ter uma vida de sucesso. Esta crise é essencialmente a crise da *Bildung*, da formação do homem integral, individual e social [...] exige-se, de um lado, uma educação voltada para o mercado, para a competitividade, para o útil e, de outro, uma educação do sujeito moral responsável, respeitoso, justo. São duas propostas não apenas distintas, mas em boa medida contraditórias [...] (GOERGEN, 2007, p. 755).

A tarefa da escola em educar moralmente os mais jovens seria dificultada na contemporaneidade por pelo menos duas naturezas de fatores: de um lado, a existência de uma moral difusa e contraditória por parte da sociedade capitalista, que apregoa valores morais não compatíveis com a lógica da competição e do enriquecimento; e de outro, a crise da autoridade e da disciplina, a partir da qual “alunos articulam uma reivindicação de igualdade com relação aos pais e professores” (GOERGEN, 2007, p. 757). A partir do que propõe o autor, se observada pelo prisma da educação moral, a escola sem dúvidas encontra-se em uma situação desafiadora de crise, que reflete, em boa medida, uma crise moral maior que afeta toda a sociedade.

Marisa Vorraber Costa e Mariangela Momo (2009) procuraram falar resumidamente da “crise da escola” mobilizando diversos autores, e concluem que

[...] a crise da escola tem sido considerada por vários pesquisadores uma expressão dos embaraços que enfrenta ao prosseguir no cumprimento de seus desígnios, tal como foram esboçados no projeto filosófico, sociopolítico e cultural da modernidade. Admite-se que há, hoje, um descompasso entre a escola e os novos tempos (p. 521).

⁶¹ O autor não cita nenhuma obra específica de Vygotsky, apenas associa conceitos e ideias ao pensador.

As autoras ponderam ainda sobre a mercantilização da educação e as conexões desse processo com as políticas neoliberais. Para elas, entretanto, a crise não abalou os diversos usos, ou para salientar aqui a expressão das autoras, “conveniências” da escola, entre os quais elas destacam o forte papel que a instituição mantém no imaginário social e ficcional (televisão, cinema, literatura, etc.), e principalmente sua atuação ligada ao mercado, enquanto consumidora de produtos diversos e, por vezes, ela própria sendo o produto a ser consumido.

O penúltimo artigo que apresentaremos traz uma visão da crise que coaduna com diversas outras mencionadas nas subseções anteriores. Maria Malta Campos (2009), procurando responder à pergunta que intitula seu artigo, “Para que serve a pesquisa em educação? ”, refere-se à crise para contextualizar a realidade na qual as pesquisas vinham sendo produzidas naquele momento, situando a crise no âmbito global. Acerca desse contexto que a autora afirma:

A crise da educação é um fenômeno identificado nos países desenvolvidos e não só entre nós. Está intimamente ligada ao desemprego estrutural, ao estancamento das oportunidades de ascensão social via maior escolaridade, ao esvaziamento dos canais de participação política e à crise dos Estados nacionais no contexto da globalização da economia (CAMPOS, 2009, p. 272).

Segundo Campos (2009), a crise ganhou uma camada extra com as reformas educacionais da década de 1990, dando à pauta da educação uma grande visibilidade midiática, atraindo, conseqüentemente, novos atores para a educação, tais como empresários, economistas, associações, diluindo a importância de atores tradicionais, como professores e seus sindicatos e intelectuais da educação.

O último artigo analisado é de autoria de Elizabeth Macedo (2009), e apoia-se na teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe para identificar, a partir da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o que a autora chama de “articulações hegemônicas” em torno do “significante Qualidade da Educação”⁶². A autora recorre a Laclau

⁶² Macedo (2009) utiliza uma gama conceitual advinda dos escritos de Laclau e Mouffe. Essa dupla de autores, constatando limitações por parte da teoria marxista na leitura da realidade, especialmente após os anos 1960, empenhou-se em construir um cabedal teórico capaz de fornecer elementos que pudessem captar com mais precisão os diversos movimentos do social, entendido por eles como “campo discursivo”, dado que o “discurso”, para os autores, envolve não somente elementos linguísticos, mas também práticas sociais, ou seja, o pressuposto é de que as dimensões linguística, simbólica e material do social se entrecortam. Dialogando principalmente com autores pós-estruturalistas, Laclau e Mouffe se puseram a questionar categorias teóricas que tendessem à universalidade permanente ou à fixação dos sujeitos ante o social, daí a crítica a enquadramentos como “sociedade” ou “classes sociais”, não no sentido de negar suas existências, mas apenas compreendendo que as lutas dos sujeitos na realidade não se limitam a nenhuma obediência rígida a essas categorias. Nesse sentido, o pertencimento de um indivíduo a uma classe social não impediria a união dele a outro indivíduo de uma classe social diferente, desde que a demanda pela qual lutassem lhes fornecessem um ponto de interesse comum. Em torno desse interesse é que os envolvidos (os autores falam em “atores sociais”) buscariam estabelecer uma

e Mouffe como alternativa para escapar das análises das políticas curriculares centradas na determinação estrutural e no papel do Estado.

A “crise da educação” é apresentada por Macedo (2009) como um “exterior constitutivo”, um “outro” contra o qual antagonizam diferentes propostas. Assim coloca a autora:

[...] a noção de *qualidade da educação* [grifo da autora] vem funcionando como ponto nodal que organiza os discursos pedagógicos e justifica a necessidade das reformas curriculares. Essa noção, tal como acontece com qualquer ponto nodal, é um significante vazio que lutas hegemônicas tentam preencher. Nesse processo, a presença de um exterior constitutivo, representada pela ineficiência do sistema educacional (pela ausência de qualidade), articula discursos vários e cria um híbrido de diferentes posições de sujeito. Argumento que cadeias de equivalências são criadas, incluindo fragmentos de diferentes discursos, como solução para a propalada crise educacional (MACEDO, 2009, p. 92).

Em outros termos, o que a autora coloca é que a disputa pelo lugar de “grande proposta” para melhoria da qualidade da educação, ou seja, “solução” para a crise educacional, mobiliza diferentes agrupamentos, nem sempre homogêneos, mas que convergem (se equivalem) em algumas propostas, daí o conceito “cadeia de equivalências”. No decorrer do artigo, ao analisar essa disputa no que concerne especificamente às políticas curriculares, a autora identifica duas tendências: cadeias de equivalência ligadas a discursos universalistas e cadeias de equivalência ligadas a discursos da diferença.

Os discursos universalistas tenderiam a priorizar, no currículo, os conhecimentos ditos universais, com ênfase nos “conteúdos”. Nesse sentido, se enquadrariam nos “discursos universais” elementos que, *a priori*, seriam antagônicos, como a pedagogia histórico-crítica e as concepções de educação conservadoras. Esses elementos só se aproximam, na concepção da autora, frente a disputa, no âmbito do currículo, com os discursos da diferença, cujas demandas se originam nos movimentos sociais diversos, como o movimento negro ou feminista. Assim coloca a autora:

O argumento que espero ter construído até aqui é que as demandas da diferença têm acirrado uma cadeia de equivalências entre discursos universalistas que visam a preencher o significante vazio qualidade da educação. Em relação aos currículos, essa cadeia tem se alicerçado sobre a defesa de conteúdos tradicionalmente neles

articulação que garantisse a hegemonia (uma universalidade temporária) frente a uma determinada questão. Esse exemplo envolvendo indivíduos pode ser estendido a empresas, grupos, correntes intelectuais, classes sociais, países, etc. O que tentamos descrever com o exemplo dado é o que autores denominam de “equivalência”, ou seja, uma compatibilidade sempre temporária de interesses entre diferentes atores sociais, frente a um “outro” que representa a “diferença”. Em oposição a esse “outro” é que se cria uma relação de antagonismo, que não é eterna, natural ou indesviável, mas mutável e contingente, dado que os atores sociais, bem como as lutas dentro do social, se rearranjam e se rearticulam o tempo todo. A principal obra dos autores a respeito dos conceitos que rascunhamos brevemente nessa longa nota foi publicada originalmente em inglês em 1985 sob o título “*Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic*”, traduzido no Brasil como “Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical” (São Paulo: Intermeios, 2015).

presentes, frequentemente associados à ideia de que os campos de conhecimento têm algo que lhes é próprio. No entanto, esse discurso tem de negociar sua existência com as demandas da diferença que também têm conquistado seu espaço nos currículos. Para manter sua hegemonia nessa conjuntura, as cadeias universalistas têm lançado mão de uma série de estratégias para se apresentar como solução para a atual (e de sempre) crise do sistema educacional MACEDO, 2009, pp. 95-96).

Ou seja, a “crise educacional” é apresentada por Macedo como um ingrediente na disputa entre diferentes correntes pela solução da própria crise. Tal disputa se liga a outras, como por exemplo, a disputa pela proposta de “qualidade da educação”. A autora não se propõe a listar as causas, tampouco propõe soluções para a crise da educação, dado que entende que “atual ineficiência do sistema educacional não tem nenhum significado específico, significado este que é criado pela expansão das cadeias de equivalências” (MACEDO, 2009, p.92). Com base no exposto, nos arriscamos a dizer que o artigo de Macedo se aproxima da concepção anteriormente mencionada de que existe uma inerência entre “crise” e “educação” e que, portanto, não existem soluções para a crise.

3.10. Ligando os pontos: diversos olhares para a “crise da escola”

A incursão que fizemos acerca das formas como a “crise da escola” foi tratada nos artigos nos permitiu identificar as tendências mais marcantes nos tratamentos dados à crise. Portanto, nessa subseção, faremos uma retomada das análises, a fim de apontar com mais clareza quais são essas tendências e estabelecer algumas conclusões.

A tendência mais comum que verificamos foi a de se referir a “crise da escola” como uma espécie de “imagem-síntese” da situação educacional. Ela é tida como um fato dado, como se o leitor fosse imediatamente capaz de reconhecê-la como diagnóstico válido e consensual. Nesses artigos, a “crise da escola” é tomada como representativa de uma situação “atual”, não à toa costuma aparecer acompanhada dessa palavra (“atual”), sendo citada sem contornos conceituais específicos, sem grandes explicações causais e sem descritores, ou seja, não se indicam seus “sintomas”, apenas se mencionam os termos “crise da escola” ou “crise educação”. Verificamos esse tipo de ocorrência notadamente na ampla maioria dos artigos agrupados em torno da temática “condição docente”, tendo como exceção os artigos de Silva Junior e Gariglio (2014) e Gariglio e Burnier (2014), nos artigos agrupados em torno da temática “pensamento arendtiano” e nos artigos relacionados às reformas educacionais.

Uma segunda tendência que identificamos foi a de conceber certa inerência entre a situação de crise e a área da educação. Nesses casos, a crise seria representação de uma

situação permanente na escola e na educação, de modo que sua presença “atual” não comportaria nenhuma novidade. Os textos onde essa tendência apareceu mais claramente foram os de Guedes e Depieri (2006), Macedo (2009), César e Duarte (2010) e Cury (2010). Entretanto, em alguns artigos, pode-se notar a mesma percepção de forma mais sutil, na medida em que os autores estipulam que a “crise da escola” teria uma longa duração, não sendo apenas “atual”, mas a mesma a qual se faz referência desde meados do século XX. São exemplos desse último caso os artigos de Barroso (2003), Afonso (2010) e Ohlweiler e Fischer (2013).

Outra tendência identificada foi a de se referir a crise como uma construção externa à opinião do (s) autor (es) dos artigos, normalmente formulada por um grupo ou pela opinião pública. Todos os artigos analisados na subseção sobre a “crise da escola” e os empresários apontaram para essa tendência, identificada também em muitos dos artigos sobre as reformas educacionais, notadamente em Hall e Gunter (2015). Nesses estudos, os autores apontam as implicações que tal diagnóstico (“crise” da escola ou da educação) teve e tem na formulação de políticas públicas, muitas delas associadas ao ideário neoliberal, e nas justificativas de certos grupos (por exemplo, os empresários ou organismos internacionais) para suas interferências no campo educacional.

A associação entre a “crise da escola” e a “crise das instituições modernas” também foi recorrente. Tal percepção pode ser resumida na ideia de que a escola se encontraria em crise junto com o conjunto das instituições modernas, calcadas na racionalidade iluminista e em formas de controle social que se encontram desgastadas. Daí a associação da “crise da escola” com a crise do Estado, da Nação, da família, das instituições disciplinares, entre outras. É de se imaginar que há inúmeros nuances na percepção dos vários autores sobre essas ideias (na própria concepção de modernidade, por exemplo), que se refletem nos variados referenciais teóricos utilizados para embasar tal visão, como as obras de Hannah Arendt, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Felix Guatarri e Jürgen Habermas. Essa associação (“crise da escola” e “crise das instituições modernas”) foi observada em artigos de quase todos os subgrupos temáticos, com exceção dos artigos relacionados às avaliações externas e dos artigos relacionados às TIC.

Outra tendência marcante foi a de associar a “crise da escola” com a falência de suas “promessas” (desenvolvimento econômico, mobilidade social e igualdade), para utilizarmos aqui a expressão de Canário (2006). Tal tendência aponta principalmente para uma “crise de legitimidade” da escola, que se esvazia de sentido, principalmente para os mais pobres, uma

vez que não pode oferecer uma mudança significativa nas condições de vida de seus estudantes após o término dos estudos. Os autores que se referem a “crise da escola” com esse sentido, no geral, apontam para o desemprego estrutural, também chamado de “crise dos empregos”, ou para o que alguns denominam de “desvalorização dos diplomas”. Alguns autores apontam ainda a massificação da escolarização como um dos elementos relacionados a “crise de legitimidade”. São exemplos dessa tendência os artigos analisados na subseção acerca da “juventude”, e os artigos de Brayner (2001), Sarmiento (2002), Dubet (2003), Feldfeber (2007), Campos (2009), Silva Junior e Gariglio (2014) e Derouet *et al* (2015).

Alguns autores também evidenciaram o entendimento de que a “crise da escola” se explica pelos fatores externos a ela. É claro que as tendências que mencionamos até aqui não negam essa possibilidade, mas o que queremos dizer é que alguns autores enfatizaram essa percepção de modo a sugerir que são os fatores externos à escola que produzem sua crise interna, como Freitas (2002) e Frigotto e Ciavatta (2003), que defendem a íntima relação entre a “crise da escola” brasileira e o contexto socioeconômico do país.

A crise também não foi lida exclusivamente como um sinal negativo. Em alguns artigos, particularmente naqueles analisados na subseção sobre a “crise da escola” e as TIC, mas também em outros (AZANHA, 2004; KROEF; GALLICHIO, 2005; OHLWEILER; FISCHER, 2013; PRATA, 2005), a crise foi tomada como sinal de uma transição de modelos, uma transição que já está em curso, a despeito de qualquer interferência, mas que também demanda dos professores, das políticas educacionais, dos alunos, enfim, de “todos”, um envolvimento para promover mudanças significativas, forjando novos modelos pedagógicos, novas noções de autoridade, etc.

Notamos poucas relações, por parte dos autores analisados, entre a “crise da escola” e as questões de cunho pedagógico, tanto para explicar as causas da crise, quanto para apontar “soluções”. No que tange as causas, o artigo de Cavalieri (2002) se destaca, ao associar a permanência de práticas da pedagogia tradicional nas escolas brasileiras com a referida crise. No tocante as “soluções”, ressaltamos o artigo de Libâneo (2012), que defende a adoção de práticas educacionais oriundas da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky como capaz de promover uma melhor experiência escolar aos estudantes.

Destacamos também alguns enfoques muito particulares em relação à “crise da escola”, como o de Goergen (2007), que se refere a “crise da escola” como associada a uma crise moral, e o de Aquino (2011), que combate a ideia de uma crise disciplinar ou comportamental nas escolas. O enfoque desses autores decorre, evidentemente, da temática às

quais seus artigos estão circunscritos, de modo que não podemos afirmar que os autores interpretem a “crise da escola” unicamente por essas vias (moral ou disciplinar).

Cabe ainda refletir sobre a ausência da “crise da escola” nos artigos relacionados às avaliações externas. Como demonstramos, existem referências a baixa qualidade da educação nesse grupo de artigos, mas a expressão “crise” não é utilizada nem mesmo como síntese desse quadro de baixa qualidade. Isso pode decorrer, talvez, da percepção dos autores de que a qualidade da educação não pode ser lida somente a partir dos resultados das avaliações externas, dado que vários artigos teceram críticas contundentes aos sistemas de avaliação e a instrumentalização dos seus resultados, salientando, por exemplo, o peso que fatores socioeconômicos exercem sobre o desempenho dos estudantes nos ditos testes. Nesse sentido, não seria coerente considerar o (baixo) resultado das avaliações externas como atestado da “crise da escola”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que os periódicos escolhidos compõem uma amostra significativa da produção científica educacional do país, podemos dizer que as tendências elencadas acima no tratamento da “crise da escola” provavelmente seriam similares a de artigos científicos de outros periódicos. Tal argumento ganha força ao estabelecermos comparações com as abordagens da crise que sublinhamos no retrospecto realizado da seção 1. Muitas delas encontram correspondência com as tendências que elencamos, e foram embasadas em outras produções, o que permite afirmar, ao final dessa revisão, que a incursão através dos periódicos nos permitiu delinear as principais concepções acerca da “crise da escola” presentes na produção acadêmica dos quatro periódicos analisados, e que provavelmente refletem as principais abordagens presentes na produção acadêmica nacional.

A hipótese de que a “crise da escola” havia sido deslocada para um lugar “desconfortável” se confirmou parcialmente. Apesar de alguns artigos terem se preocupado em demonstrar como a “crise da escola” serviu a certo alarmismo que justificou e justifica a adoção de políticas educacionais pautadas na ideia de que falta eficiência ao Estado e, por consequência, ao sistema educacional, ou ainda artigos que apontaram para a crise como um diagnóstico exagerado, o grau de crítica ao vocábulo “crise” não caracteriza uma rejeição completa, inclusive por parte de vários desses artigos, que se valem da “crise da escola” ou da “crise da educação” em suas argumentações.

A pesquisa realizada nos permite reafirmar que a noção de “crise” não ocupa mais a centralidade das pesquisas ou das reflexões educacionais, visto que poucos artigos se propõem a tratar especificamente da crise. Como havíamos comentado na seção 2, a temática da “crise da escola” está diluída nos inúmeros artigos, não compondo um interesse significativo de estudo. Podemos pontuar exceções, como os artigos de Ohlweiler e Fischer (2013), intitulado “Autoridade, infância e ‘crise na educação’”, e de César e Duarte (2010), intitulado “Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo”, que anunciam tratar especificamente da crise, mas nos demais artigos, apesar da ocorrência da temática, as reflexões principais dão-se em torno de outros objetos.

A análise dos artigos nos permitiu identificar ainda algumas convergências entre os pesquisadores. A primeira delas é a crítica às reformas educacionais nos anos 1990, entendidas como ligadas ao ideário neoliberal, e nocivas às políticas educacionais. A segunda

e mais notável é de que, ao falar de “crise da escola”, os artigos estão se referindo a uma “crise da escola pública”, dado às inúmeras referências a educação pública, à educação como responsabilidade do Estado e à ausência de reflexões sobre as escolas privadas.

Ao seguir o rastro da expressão “crise”, a sensação final é a de que, na verdade, descobrimos pistas que os autores não imaginaram deixar em seus textos. Essas pistas nos levaram a contatar temáticas diversas, que interligamos através do fio da “crise”. Nesse sentido, a presente revisão não seguiu os caminhos ortodoxos de uma revisão sistemática e, portanto, não é capaz de apontar para as conclusões ortodoxas de uma pesquisa de revisão, que normalmente identifica as abordagens mais comuns dadas a determinada temática, identificando quais aspectos carecem de maior atenção e, portanto, podem se tornar alvos privilegiados para futuras pesquisas.

Dado o raciocínio que buscamos estabelecer, a ausência de artigos que tratem especificamente da “crise da escola” revela, por si só, o desgaste dessa noção, e por isso não entendemos que essa “lacuna” da pesquisa educacional deva necessariamente ser preenchida, tão pouco se constitui como um caminho frutuoso para futuras pesquisas. A prevalência da crise no senso comum e nos discursos midiáticos contrasta com sua ausência em análises específicas no campo da educação.

Trata-se da ausência da “crise” enquanto noção totalizante acerca da escola e da educação. Nesse sentido, um estudo sério com pretensões semelhantes à de um Robert Dottrens quando escreveu “A crise da educação e seus remédios” (1976) ou com uma certeza tão sumária quanto a de Coombs (1976) ao declarar a “crise mundial da educação” nos parece muito improvável. Entretanto, a noção de “crise” comporta certa aderência com os recorrentes desafios do mundo educacional, em especial do mundo escolar. Isso explica suas eventuais aparições nos artigos, principalmente como o que chamamos de “imagem-síntese” da situação educacional. Ela também é referenciada, como já dissemos anteriormente, como um diagnóstico externo à opinião dos autores dos artigos, e também não podemos nos esquecer que a “crise da escola” foi, de fato, um diagnóstico amplamente repercutido no passado, como demonstramos na seção 1. Essas “aplicações” impedem seu total desaparecimento, de modo que a “crise da escola” ainda se conserva como uma expressão recorrente.

Podemos concluir, com base nas análises apresentadas, que a “crise da escola” não se encontra em um lugar óbvio. Foi possível identificar nuances na forma como os autores se referem a crise, que nos levaram as tendências sublinhadas na última subseção. Essas nuances guardam relações com os diferentes ideais de escola e com as múltiplas interpretações da

realidade educacional. Seguir o rastro da crise revela, em última análise, a pluralidade de propostas para a escola por parte dos pesquisadores em educação, que refletem, por extensão, diferentes referenciais teóricos, diferentes preferências políticas e diferentes visões de mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABICALIL, C. A. Sistema Nacional de Avaliação básica: nó da avaliação?. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, set., 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000013> Acesso: 04 fev. 2022.

AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, n.22, Jan/Fev/Mar/Abr, 2003.

AFONSO, A. J. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1137-1156, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400005> Acesso: 02 fev. 2022.

ALGEBAIL, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ALTMANN, H. Influências do banco mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.01, 2002. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100005>. Acesso em: 02 fev. 2022.

ALMEIDA, D. B. L. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 541-551, maio/ago. 2006. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000200011>. Acesso em: 05 fev. 2022.

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 125, dez., 2013. Acesso em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400008>. Acesso em: 02 fev. 2022.

ALMEIDA, N. F. P.; AMÂNCIO, M. H.; SANTOS, S. P.; SALES, L. V. Formação docente e a temática étnico-racial na Revista Brasileira de Educação (RBE) da ANPED (1995-2015). **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-24, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230033>. Data de acesso: 04 fev. 2022.

ALMEIDA, V. S. Educação e liberdade em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.3, p. 465-479, set./dez. 2008.

ALONSO, K. M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 747-768, out. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000300006>. Acesso em: 04 fev. 2022.

ALVES, F. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, ago. 2008. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200008>. Acesso em: 04 fev. 2022.

ANDRÉ, M. A complexa relação entre pesquisas e políticas públicas no campo da formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 270-276, set./dez. 2009.

ANDREWS, C. W.; VRIES, M. S. Pobreza e municipalização da educação: análise dos resultados do IDEB (2005-2009). **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, dez., 2012. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300010>. Acesso: 04 fev. 2022.

AQUINO, J. G. Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de Pesquisa**, v.41 n.143 maio/ago., 2011. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200007>. Acesso em: 05 fev. 2022.

ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial - Out. 2005.

ARENDT, H. A crise na educação. *In: Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200016> Acesso em: 04 fev. 2022.

BARRETO, E. S. S. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação & Sociedade**, v.22, n. 75, ago., 2001. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200005>. Acesso em: 02 fev. 2022.

_____. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 427-443, maio/ago., 2010. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200007>. Acesso em: 04 fev. 2022.

BARROSO, G. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. **Revista Portuguesa de Educação**, v.21, n.01, p. 33-58, 2008. Disponível: <https://doi.org/10.21814/rpe.13918>. Acesso em: 04 fev. 2022.

BARROSO, J. Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 63-92, abril, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100004>. Acesso em: 04 fev. 2020.

BASTIEN, C. "A noção de crise no senso comum e nas ciências sociais". **Vértice**, v.02, n.14, p.11-19, 1989.

BAUER, A; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliação em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, v. 41, edição especial, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607> Acesso em: 02 fev. 2022.

BAUMAN, Z.; BORDONI, C. **Estado de crise**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BENJAMIN, W. Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BIANCHETTI, L. Revista Brasileira de Educação: múltiplos olhares sobre sua história. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 50 maio-ago. pp. 419-462, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200010> Data de acesso: 04 fev. 2022.

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, dez., 2012. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300009> Acesso em: 04 fev. 2022.

BITTAR, M.; SILVA, M. R.; HAYASHI, M.C.P.I. Produção científica em dois periódicos da área de educação. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 655-674, nov. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000300009>. Acesso: 04 fev. 2022.

BONAMINO, A.; ALVES, F.; FRANCO, C.; CAZELLI, S. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, dez., 2010. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300007> Acesso: 02 fev. 2022.

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educação & Sociedade**, v.23, n. 81, dez., 2002. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100006>. Acesso: 01 fev. 2022.

BORGES, R. M. Avaliação Educacional nos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Brasil (1992-2012). **Indagatio Didactica**. V.10, n.05, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.34624/id.v10i5.11103>. Data de acesso: 04 fev. 2022.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1992.

BOZAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n.02, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRAYNER, F. Da criança-cidadã ao fim da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.22, no 76, out., 2001.

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, jan./abr., 2009. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000100013>. Acesso em: 05 fev. 2022.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, V.12, n. 02, p. 73-81, maio/ago. 2008.

CARNOY, M.; KHAVENSON, T.; FONSECA, I.; COSTA, L.; MAROTTA, L. A educação brasileira está melhorando? Evidências do PISA e SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, jul./set., 2015. Disponível: <https://doi.org/10.1590/198053143331>. Acesso: 04 fev. 2022.

CARVALHO, G. F. S.; MACEDO, M. S. A. N. Avaliação Oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n.03, 2011.

CARVALHO, J S. F. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. **Revista brasileira de Educação**, v. 20 n. 63 out.-dez. 2015.

_____. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. **Educação & Sociedade**, v. 35, nº. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014.

CARVALHO, M. P. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 77, dez., 2001. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000400011>. Acesso: 02 fev. 2022.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013>. Acesso: 05 fev. 2022.

CERTEAU, M. A operação histórica. In: LE GOFF, J.; NORA, P. (Orgs.). **História: novos problemas**. 2. ed. Trad. Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

CÉSAR, M. R. A.; DUARTE, A. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 823-837, set./dez. 2010.

CHUNGA, S. C. Desafíos y perspectivas en la investigación sobre el magisterio. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 483-498, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200010>. Acesso em: 04 fev. 2022.

COELHO M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

COLEMAN, J. S.; CAMPBELL, E. Q.; HOBSON, C. J.; MCPARTLAND, J.; MOOD, A. M.; WEINFELD, F. D.; YORK, R. L. **Equality of Educational Opportunity**. Washington: US Government Printing Office, 1966.

CONNEL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CONRADO, A. L. **A pesquisa brasileira em etnomatemática: desenvolvimento, perspectivas, desafios**. Dissertação de mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 2005.

CONSONI, J. B.; MELLO, R.R. Cadernos de Pesquisa: Psicologia e educação no ensino e aprendizagem escolar. **Cadernos de Pesquisa**. v.44, n.154, p.1070-1092 out./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142967>. Data de acesso: 04 fev. 2022.

COOMBS, P. H. **A Crise mundial da educação**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

CORDEIRO, J. F. P. A circulação de referências na revista Educar em Revista e o campo educacional brasileiro (2000-2010). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945188850>. Acesso em: 04 fev. 2022.

_____. O desenho do campo educacional brasileiro: relações de afinidade, mobilização dos agentes e circulação de referências nas revistas especializadas. In: **XXVIII Simpósio Nacional de História**, 2015, Florianópolis. Anais Eletrônicos. Florianópolis: ANPUH, 2015, v. 1. p. 1-15.

_____. **Falas do Novo, Figuras da Tradição**: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80). São Paulo: Editora Unesp, 2002.

CORREIA, A. Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, v.36, n.3, p. 811-822, set./dez. 2010.

CORREIA, J. A. Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, dez., 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300005>. Acesso em: 02 fev. 2022.

_____. Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n.45, set./dez. 2010.

COSTA, J. A. **Imagens organizacionais da escola**. 3. ed. Lisboa/Portugal: Edições ASA, 2003.

COSTA, M. V.; MOMO, M. Sobre a “conveniência” da escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p.521-533, set./dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000300009>. Acesso: 05 fev. 2022.

COUTO, H. H. O. M. Jovens professores no contexto da prática e as tecnologias de informação e comunicação (TIC). **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 126, mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100015>. Acesso em: 04 fev. 2022.

CRAHAY, M.; BAYE, A. Existem escolas justas e eficazes? Esboço de resposta baseado no PISA 2009. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 150, set/dez. 2013. Disponível: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/2684>. Acesso: 04 fev. 2022.

CURY, C. A. J. Educação e crise: perspectivas par ao Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1089-1098, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400002>. Acesso em: 02 fev. 2022.

_____. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, set./dez. 2005.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>. Acesso em: 02 fev. 2022.

DEPAEPE, F.; VERSCHAFFEL, L.; KELCHTERMANS, G. Pedagogical content knowledge: a systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. **Teaching and Teacher Education**, v. 34, p. 12-25, 2013. Disponível: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.001>. Acesso em: 04 fev. 2022.

DEROUET, J.; NORMAND, R.; RAMON, G. P. P. La modernización del sistema educativo en francia: la nueva gestión pública entre la afirmación del estado y la gobernanza descentralizada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 723-741, jul.-set., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152583>. Acesso em: 02 fev. 2022.

DIONÍSIO, B. O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social. **Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**, v. 20, p. 305-316, 2010. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/issue/view/177>. Acesso em: 04 fev. 2022.

DOTTRENS, R. **A crise da educação e seus remédios**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

DUARTE, M. R. T. Regulação sistêmica e política de financiamento da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 821-839, Especial - Out. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300006>. Acesso: 04 fev. 2022.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p.29-45, julho/ 2003. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200002>. Acesso em: 05 fev. 2022.

ESPOSITO, Y. L. Alfabetização em revista: uma leitura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.80, pp.21-27, 1992.

ESPOSITO, Y. L.; DAVIS, C.; NUNES, M. M. Sistema de avaliação do rendimento escolar: o modelo adotado pelo Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, 2000.

FELDFEBER, M. La regulacion de la formacion y el trabajo docente: um analisis critico de la “agenda educativa” em américa latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 444-465, maio/ago. 2007. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>. Acesso em: 04 fev. 2022.

FERREIRA, C. A. A avaliação das aprendizagens no Ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n.01, 2015. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022015011892>. Acesso em: 04 fev. 2022.

FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

FERREIRA, N. S. A. **Pesquisas em leitura**: um estudo de resumos e dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, Faculdade de Educação, 1999.

_____. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.79, agosto, 2002.

FRANCO, C. O SAEB – sistema de avaliação da educação básica: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, 2001.

FREIRE, P. R. N. **Educação e atualidade brasileira**. Tese de concurso para a cadeira de história e filosofia da educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife: 1959.

FREITAS, A. L. P.; SILVA, V. B. Avaliação e classificação de instituições do ensino médio: um estudo exploratório. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 01, 2014.

FREITAS, D. N. T. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, dez. 2004. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300008>. Acesso em: 04 fev. 2022.

_____. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educação & Sociedade**, v.28, n.99, ago., 2007. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200011>. Acesso:02 fev. 2022.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set., 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>. Acesso em: 04 fev. 2022.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 24, n.92, out., 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300010>. Acesso: 02 fev. 2022.

_____. Eliminação adiada: o acaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, v.28, n.100, out. 2007. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016>. Acesso: 02 fev. 2022.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Acesso em: 05 fev. 2022.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003.

GAJARDO, M. **Ivan Illich**. Tradução: José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massagana, 2010.

GARDNER, D. P (Org.). **A Nation at Risk: The Imperative For Educational Reform**. Washington: US Government Printing Office, 1983.

GARIGLIO, J. A.; BURNIER, S. L. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. **Cadernos de Pesquisa**, V.44, n.154, out/dez, 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/2880>. Acesso: 04 fev. 2022.

GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

_____.O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

GOERGEN, P. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília: v. 5, n. 31, jul./set. 1986.

GOERGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 737-762, out. 2007. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300006>. Acesso: 05 fev. 2022.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, p. 1-20, 1970.

_____. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 19, p. 75-79, dez. 1976.

GOUVEIA, A. J. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 60, n. 135, p. 495- 500, out./dez. 1974.

GUEDES, L.; DEPIERI, A. Educação e resistência: relato de experiência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 311-324, maio/ago. 2006. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200007>. Acesso: 05 fev. 2022.

HALL, D.; GUNTER, H. M. A Nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 743-758, jul.-set., 2015. Disponível: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152454>. Acesso: 04 fev. 2022.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400015>. Acesso em: 03 fev. 2022.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1976.

ILLICH, I. Por que devemos desinstalar as escolas. In: GAJARDO, M. **Ivan Illich**. Tradução: José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massagana, 2010a.

_____. Concordâncias irracionais. In: GAJARDO, M. **Ivan Illich**. Tradução: José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massagana, 2010b.

ILLICH, I. Uma objeção: quem pode servir-se de pontes que não levam a lugar nenhum? In: GAJARDO, M. **Ivan Illich**. Tradução: José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massagana, 2010c.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil - 1990-2000**. Brasília: INEP, 2004.

KANTOR, H.; LOWE, R. What difference did the Coleman Report make? **History of Education Quarterly**, Vol. 57, n.04, p. 570 - 578, nov. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/heq.2017.32>. Data de acesso: 04 fev. 2022.

KENSKI, V. M. Educação e Comunicação: interconexões e convergências. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 647-665, out. 2008.

KHULMANN JR., Moysés. Publicação em periódicos científicos: ética, qualidade e avaliação da pesquisa. *Cad. Pesq.* v.44 n.151 p.16-32 jan./mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142877>. Acesso em: 04 fev. 2022.

KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100003>. Acesso em: 02 fev. 2022.

KROEF, A. B. G.; GALLICHIO, G. S. Escola-empresa: traços do empresário sombra. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p.116-127, Jan /Fev /Mar /Abr., 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100010>. Acesso: 05 fev. 2022.

LACLAU, E. MOUFFE, C. Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical". São Paulo: Intermeios, 2015.

LEÃO, G. M. P. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 31-48, jan./abr. 2006.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>. Acesso: 05 fev. 2022.

LIMA, L. C. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1339-1352, dez., 2015. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142521>. Acesso em: 02 fev. 2022.

_____. **A Escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCA, T. R. História dos, nos e por meio de periódicos. In: PINKSY, C. B. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

MACEDO, E. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, abr., 2009. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100005>. Acesso em: 05 fev. 2022.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984.

MARCHELLI, P. S. Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, ago., 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200013>. Acesso em: 02 fev. 2022.

MARIN, A. J.; BUENO, J. G. S.; SAMPAIO, M. M. F. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v.35, n. 124, p. 171-199, jan./abr. 2005.

MARTINS, A. M. A descentralização como eixo da reforma de ensino: uma discussão da literatura. **Educação & Sociedade**, v.22, n.77, dez., 2001.

MAURANO, T. R. **A condição feminina em Maria Lacerda de Moura**. São Paulo: Scortecci, 2020.

MELO, A. Educação básica e formação profissional na visão dos empresários brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 893-914, out. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300013>. Acesso em: 05 fev. 2022.

MELLO, G. N. **Escolas eficazes: um tema revisitado**. Brasília: MEC/SEF, 1994.

MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004.

MIRANDA, M. G. Crise na educação: a retórica conservadora. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 567-579, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.700>. Acesso em: 04 fev. 2022.

MOON, B. O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 791-814, out. 2008.

MORAES, A. G. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a provinha Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, 2011.

NAKANO, M.; ALMEIDA, E. Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1085-1104, out. 2007. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300021>. Acesso: 05 fev. 2022.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

OHLWEILER, M. I.; FISCHER, R. M. B. Autoridade, infância e "crise na educação". **Cadernos de Pesquisa**, v.43 n.148 p.220-239 jan./abr. 2013. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100011>. Acesso em: 05 fev. 2022.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200005>. Acesso em: 02 fev. 2022.

_____. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015. Disponível: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>. Acesso em: 04 fev. 2022.

OLIVEIRA, R. O empresariado industrial e a educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n.22, p.47-60, Jan/Fev/Mar/Abr., 2003. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100006>. Acesso em: 04 fev. 2022.

ORTEGA, C. D.; FAVERO, O.; GARCIA, W. Análise dos periódicos brasileiros em Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (Impresso), Brasília, v. 79, n.193, p. 161-195, 1998.

PALHARES, J. A. Quarenta anos na sombra da crise da escola: possibilidades e contrariedades no percurso da educação não-escolar. In: FERREIRA J.; SIMÕES, A. R. (org.). **Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação: atas do XV Colóquio da AFIRSE** (pp.1-19). Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/10099>. Acesso em: 04 fev. 2022.

PARO, V. H. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, 2011.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: currículo, nada mais do que o currículo! **Cadernos de Pesquisa**, v. 33, n. 119, 2003. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200001>. Acesso em: 04 fev. 2022.

PIMENTEL, A. M. S.; MONTEIRO, D. B. O professor de filosofia: limites e possibilidades - dinâmica e problematização do ensino-aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n.01,

2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000100009>. Acesso em: 02 fev. 2022.

PRATA, M. R. S. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, n.28, abr., 2005. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100009>. Acesso em: 05 fev. 2022.

PRETTO, N. L. Formação de professores exige rede! **Revista Brasileira de Educação**, n.20, p. 121-131, Maio/Jun/Jul/Ago, 2002.

PRETTO, N. L.; PINTO, C. C. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 31, p.19-30, jan./abr. 2006.

RIBEIRO, D. B.; OLIVEIRA, E. F. A.; DANADAI, M. C. V. B.; GARCIA, M. L. V. Financiamento à ciência no Brasil: distribuição entre as grandes áreas do conhecimento. **R. Katálysis**., Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 548-561, set./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n3p548>. Acesso em: 04 fev. 2022.

RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. B. Uma leitura dos indicadores da qualidade na educação. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, dez. 2010. Disponível: <https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n3p548>. Acesso em: 01 fev. 2022.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. São Paulo: Faculdade de Educação/USP. Tese de doutorado, 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 04 fev. 2022.

ROSISTOLATO, R.; VIANA, G. Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. **Educação e Pesquisa**, v.40, n. 01, 2014.

RUSSO, D. A. **A escola como objeto de estudo**: o conhecimento produzido em periódicos publicados pelo INEP (1995-2010). Dissertação de mestrado. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, UNESP, 2012.

RUSSO, D. A.; MAIA, G. Z. A. A escola como objeto de estudo da ciência da educação no Brasil (1990-2005). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v., 25, n. 3, p. 523-541, set./dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol25n32009.19663>. Acesso em: 04 fev. 2022.

SALOKANGAS, M.; KAUKO, J. Tomar como empréstimo o sucesso finlandês no PISA? **Educação e Pesquisa**, v. 41, edição especial, 2015.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400007>. Acesso em: 04 fev. 2022.

SANTOS, G. L. Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37,n.2, p. 307-320, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000200007>. Acesso em: 02 fev. 2022.

SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.78, abr., 2002.

SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, v. 41, edição especial, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035>. Acesso em: 05 fev. 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores associados, 1997.

SHANK, J. B. Crisis: A Useful Category of Post–Social Scientific Historical Analysis? **The American Historical Review**, v. 113, n.04, p. 1090 – 1099, Oct. 2008. Disponível: <https://doi.org/10.1086/ahr.113.4.1090>. Acesso em: 04 fev. 2022.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA JR., G. S.; GARIGLIO, J. A. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, out./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900004>. Acesso em: 04 fev. 2022.

SILVA, F. G.; DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos cadernos de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, 2004. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/465>. Acesso em: 04 fev. 2022.

SILVA, M. V.; DINIZ, P. V. L. Enredamentos históricos da participação da esfera privada na questão social e no setor educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 43-59, jan.-mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100003>. Acesso em: 02 fev. 2022.

SILVA, R. R. D. Comunidades como espaços de intervenção pedagógica um estudo da docência no ensino médio. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 59 out./dez., p.945-966, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900007>. Acesso: 04 fev. 2022.

SILVA, R. Revista de Pedagogia e sua concepção de ensino para a educação paranaense (1957 a 1966). **Acta Scientiarum. Education**, v. 40, n.02, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i2.31236>. Acesso em: 04 fev. 2021.

SILVA, V. G. Projeto pedagógico e qualidade do ensino público: algumas categorias de análise. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.145 p.204-225 jan./abr. 2012. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100012>. Acesso: 05 fev. 2022.

SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n.130, abr. 2007. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S010015742007000100007>. Acesso em:02 fev. 2022.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, set., 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300013>. Acesso em: 02 fev. 20022.

SOARES, S. S. D.; NASCIMENTO, P. A. M. Evolução do desempenho cognitivo dos jovens brasileiros no PISA. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n. 145, abr. 2012. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100006>. Acesso em: 04 fev. 2022.

SOUSA JR.; J. **A reestruturação produtiva e a crise da escola**. Tese de doutorado. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFMG, 2001.

SOUSA, S. M. Z. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 33, n.119, 2003. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200009>. Acesso em: 04 fev. 2022.

SOUZA, E. P. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos De Ciências Sociais Aplicadas**, v. 17, n.30, p. 110-118, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/ccsa.v17i30.7127>. Acesso em: 20 fev. 2021.

SOUZA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

_____. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n. 141, dez., 2010. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300007>. Acesso em: 02 fev. 2022.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 104, p. 58-75, 1998.

STARN, R. Métamorphoses d'une notion. **Communications**, n.25, p. 4-18, 1976. Disponível: <https://doi.org/10.3406/comm.1976.1377>. Acesso em: 21 abr. 2021.

TEIXEIRA, A. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Editora Companhia Nacional, 1956.

TONDEUR, J.; BRAAK, J. V.; SANG, G.; VOOGT, J.; FISSER, P.; LEFWEICH, A. O. Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: a synthesis of qualitative evidence. **Computers & Education**, n. 59, p. 134 -144, 2011. Disponível: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.009>. Acesso em: 04 fev. 2022.

TONET, I. **Educação contra o Capital**.3.ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

TORRES, L. L. Cultura Organizacional escolar: apogeu investigativo no quadro de emergência das políticas neoliberais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 151-179, jan./abr. 2007. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000100009>. Acesso em: 04 fev. 2022.

TRZESNIAK, P. As dimensões da qualidade dos periódicos científicos e sua presença em um instrumento da área da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32, p.346-337, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200013>. Acesso em: 04 fev. 2022.

VICENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 07 – 77, jun. 2001.

VOSGERAU, D. S. R., ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

XAVIER, L. N. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 59 out./dez., pp.827-849, 2014. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900002>. Acesso em: 04 fev. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TOTAL DE ARTIGOS RELACIONADOS À CONDIÇÃO DOCENTE

Ano	Periódico	Vol.	N.	Título do artigo	Autor(es)
2003	Cad. Pesq.	33	118	Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério	Flavinês Rebolo Lapo; Belmira Oliveira Bueno
				Reformas internacionais da educação e formação de professores	Olgaíses Cabral Maués
2009	Cad. Pesq.	39	136	A formação do professor em face das violências das/nas escolas	Candido Alberto Gomes; Marlene Monteiro Pereira
2011	Cad. Pesq.	41	143	Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte	Thiago alves; José marcelino Rezende Pinto
2012	Cad. Pesq.	42	145	Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica	Bernardete A. Gatti
			146	Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional	Françoise Lantheaume
				Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes	Vitor Henrique Paro
2013	Cad. Pesq.	43	150	Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino	Andréia Ferreira da Silva; Antônio Lisboa Leitão de Souza
2015	Cad. Pesq.	45	155	Precarização do trabalho docente numa escola de rede privada do subúrbio carioca	Angela Cristina Fortes Iório; Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis
2002	RBE	-	20	Formação de professores exige rede!	Nelson de Luca Pretto
2009	RBE	14	40	Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro	Demerval Saviani
2014	RBE	19	59	A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária	Libânia Nacif Xavier
				Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceptuais	Maria Assunção Flores
				Saberes da docência de professores da educação profissional	Geraldo Silvestre Silva Junior; José

					Angelo Gariglio
				Comunidades como espaços de intervenção pedagógica: um estudo da docência no ensino médio	Roberto Rafael Dias da Silva
				Avaliação comparativa dos sintomas da síndrome de burnout em professores de escolas públicas e privadas	Alberto Abrante Esteves Ferreira; Douglas Elias Santos; Rafael Gustavo Rigolon
2001	E&S	22	77	Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural	Ana Canen
2002	E&S	23	80	Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação	Helena Costa Lopes de Freitas
2003	E&S	24	87	O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, interprete e crítico	M'hammed Mellouki; Clermont Gauthier
			89	A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização	Dalila Andrade Oliveira
				Caminhos da profissão e da profissionalidade docente	Menga Ludke; Luiz Alberto Boing
				Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares	Maria Mercês Ferreira Sampaio; Alda Junqueira Maris
2006	E&S	27	94	Docência e exaustão emocional	Eduardo J. F. Borges dos Reis; Tânia Maria de Araújo; Fernando Martins Carvalho; Leonardo Barbalho; Manuela Oliveira e Silva
2007	E&S	28	99	Política educacional e reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano	Dalila Andrade de Oliveira
				Da condição docente: primeiras aproximações teóricas	Inês Assunção de Castro Teixeira
				La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la "agenda educativa" en América Latina	Myriam Feldfeber
			Desafíos y perspectivas en la investigación sobre el magisterio	Sigfredo Chiroque Chunga	
			104	Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas	Katia Morosov Alonso
2007	E&S	28	104	O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento	Bob Moon
2009	E&S	30	107	Intensificação do trabalho e saúde dos professores	Ada Ávila Assunção; Dalila Andrade Oliveira

				Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordage del malestar y el sufrimiento psiquico de los docentes en la argentina	Deolidia Martinez; Marité Collazo; Manuel Liss
				Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile	Rodrigo Cornejo Chávez
				Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos	Tânia Maria de Araújo; Fernanda Martins Carvalho
2009	E&S	30	121	Concepções de "trabalho docente": as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais	Ana Lúcia Horta Nogueira
2013	E&S	34	122	Resiliência e prática escolar: uma revisão crítica	Indinalva Nepomuceno Fajardo; Maria Cecilia de Souza Minayo; Carlos Otávio Fiúza Moreira
				Gestão do trabalho, educação e saúde: análise de uma experiência de mudança em escola pública	Kátia Reis Souza; Jussara Cruz Brito
2014	E&S	35	126	Qualidade e trabalho docente: as experiências e oportunidades de aprendizagem dos professores	Rosalinda Herdeiro; Ana Maria Silva
				Jovens professores no contexto da prática e as tecnologias de informação e comunicação (TIC)	Heloisa Helena Oliveira de Magalhães Couto
			128	Exoneração a Pedido de Professores: estudo em duas redes municipais paulistas	Nathalia Cassettari; Valdelice De Fátima Scaldelai; Patrícia Cristina Frutuoso
2001	EP	27	1	As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate	Julio Groppa Aquino; Mônica Cristina Mussi
2004	EP	30	2	Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica	José Mário Pires Azanha
2005	EP	31	2	O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde	Sandra Maria Gasparine; Sandhi Maria Barreto; Ada ávila Assunção
2007	EP	33	3	Professor: protagonista e obstáculo da reforma	Olinda Evangelista, Eneida Oto Shiroma
2009	EP	35	2	Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses	Margarida Pocinho; Maria Regina Capelo
				Formação de professores em serviço: fragilidade e descompasso no enfrentamento do fracasso escolar	Norines Panicacci Bahia
			3	Um ensaio sobre burnout, engagement e estratégias de coping na profissão docente	Margarida Pocinho; Celia Xavier Parestrelo
			4	Formação continuada de professores e resultado de alunos no SARESP	Adriana Bauer

				Os conflitos de licenciados e o desenvolvimento profissional docente	Vânia G. Massabni
--	--	--	--	--	-------------------

Fonte: autoria própria

APÊNDICE B – ARTIGOS RELACIONADOS À CONDIÇÃO DOCENTE

Ano	Periódico	Vol.	N.	Título do artigo	Autor(es)
2010	Cad. Pesq.	40	140	Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações	Elba Siqueira de Sá Barreto
2014	Cad. Pesq.	44	154	Os professores da educação profissional: saberes e práticas	José Ângelo Gariglio e Suzana Lana Burnier
2002	E&S	23	80	Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação	Helena Costa Lopes de Freitas
2004	E&S	25	87	O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico	M´Hammed Mellouki Clermont Gauthier
2004	E&S	25	89	Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares	Maria das Mercês Ferreira Sampaio Alda Junqueira Marin
2007	E&S	28	99	La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América latina	Myriam Feldfeber
2007	E&S	28	99	Desafíos y perspectivas en la investigación sobre el magisterio	Sigfredo Chiroque Chunga
2008	E&S	29	104 (especial)	Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas	Kátia Morosov Alonso
2014	E&S	35	126	Jovens professores no contexto da prática e as tecnologias de informação e comunicação (TIC)	Heloisa Helena Oliveira de Magalhães Couto
2004	EeP	30		Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica	José Mário Pires Azanha
2014	RBE	19	59	A construção social e histórica da profissão docente	Libânia Nassif Xavier
2014	RBE	19	59	Comunidades como espaços de intervenção pedagógica	Roberto Rafael Dias da Silva
2014	RBE	19	59	Saberes da docência de professores da educação profissional	Geraldo Silvestre Silva Junior e José Ângelo Gariglio

Fonte: autoria própria

APÊNDICE C – ARTIGOS RELACIONADOS ÀS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Ano	Título do Periódico	Vol.	N.	Título do artigo	Autor(es)
2003	Cad. Pesq.	33	119	Sucesso na escola: Currículo, nada mais que o currículo!	Philippe Perrenoud
				Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar	Sandra M. Zákia L. Sousa
2004	Cad. Pesq.	34	123	Avaliação de educação básica e ação normativa federal	Dirce Nei Teixeira de Freitas
2007	Cad. Pesq.	37	130	Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental	José Francisco Soares
2008	Cad. Pesq.	38	134	Políticas educacionais e desempenho nas capitais brasileiras	Fátima Alves
2010	Cad. Pesq.	40	140	Expansão e qualidade da educação básica no Brasil	Paulo Sérgio Marchelli
			141	Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências	Sandra Zákia Souza; Romualdo Portela de oliveira
				Uma leitura dos usos dos indicadores da qualidade na educação	Vanda Mendes Ribeiro; Joana Borges Buarque de Gusmão
2012	Cad. Pesq.	42	145	Evolução do desempenho cognitivo dos jovens brasileiros no Pisa	Sergei Suarez Dillon Soares; Paulo A. Meyer M. Nascimento
			147	Boa educação na era da mensuração	Gert Biesta
				Pobreza e municipalização da educação: análise dos resultados do IDEB (2005-2009)	Christina W. Andrews; Michiel S. De Vries
2013	Cad. Pesq.	43	150	Existem escolas justas e eficazes? Esboço de resposta baseado no Pisa 2009	Marcel Crahay; Ariane Baye
2015	Cad. Pesq.	45	157	A educação brasileira está melhorando? Evidências do PISA e SAEB	Martin Carnoy; Tatiana Khavenson; Izabel Fonseca; Leandro Costa; Luana Marotta
2001	E&S	22	75	A avaliação na educação básica entre dois modelos	Elba Siqueira de Sá Barreto

			77	Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso	Marília Pinto de Carvalho
2002	E&S	23	80	Sistema nacional de educação básica: nó da avaliação	Carlos Augusto Abicalil
			81	Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacente ao SAEB e ao PISA	Alicia Bonamino; Carla Coscarelli; Creso Franco
2003	E&S	24	84	Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil	Sandra Zákia Lian de Souza; Romualdo Portela de Oliveira
			92	Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública	Luiz Carlos de Freitas
2007	E&S	28	99	Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar	Dirce Nei Teixeira de Freitas
			100	Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má)qualidade do ensino	Luiz Carlos Freitas
2013	E&S	34	124	Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB	José Francisco Soares e Flávia Pereira Xavier
			125	O Ideb: Limites e ilusões d euma política educacional	Luana Costa Almeida; Adilson Dalben; Luiz Carlos de Freitas
2000	RBE	-	13	Sistema de avaliação do rendimento escolar: o modelo adotado pelo Estado de São Paulo	Yara Lúcia Esposito; Cláudia Davis; Maria Muniz Nunes
2001	RBE	-	17	O SAEB – sistema de avaliação da educação básica: potencialidades, problemas e desafios	Creso Franco
2010	RBE	15	45	Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política	José Alberto Correia
				Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman	Alicia Bonamino; Fátima Alves; Creso Franco; Sibeles Cazelli
2011	RBE	16	48	Progressão Continuada, Supervisão Escolar e Avaliação Externa: implicações para a qualidade do ensino	Vitor Henrique Paro
			51	Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil	Artur Gomes de Moraes

2002	EP	28	1	Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro	Helena Almann
2011	EP	37	3	Avaliação Oficial: O que dizem os professores sobre o impacto na prática docente	Gisele Francisca da Silva Carvalho; Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
2012	EP	38	2	Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola	Alicia Bozamino; sandra Zákia Sousa
2014	EP	40	1	Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar	Rodrigo Rosistolato; Guilherme Viana
				Avaliação e classificação de instituições de ensino médio: um estudo exploratório	André Luís Policani Freitas; Vinicius Barcelos da Silva
2015	EP	41	1	A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação somativa externa	Carlos Alberto Ferreira
			Especial	Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória	Ana Maria Saul
				A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal	Licínio C. Lima
				Tomar como empréstimo o sucesso finlandês no PISA?	Maija Salokangas; Jaakko Kauko
				Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate	Adriana Bauer; Ocimar Munhoz Alavarse; Romualdo Portela de Oliveira

Fonte: autoria própria

APÊNDICE D – ARTIGOS RELACIONADOS À HANNAH ARENDT

Ano	Periódico	Vol.	N.	Título do artigo	Autor(es)
2014	E&S	35	128	Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões	José Sérgio Fonseca de Carvalho
2015	RBE	20	63	Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição	José Sérgio Fonseca de Carvalho
2008	EP	34	03	Educação e liberdade em Hannah Arendt	Vanessa Sievers de Almeida
2010	EP	36	03	O professor de filosofia: limites e possibilidades – dinâmica e problematização do ensino-aprendizagem	Anderson Magno da Silva Pimentel Dawson de Barros Monteiro
				Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo	Maria Rita de Assis César André Duarte
				Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt	Adriano Correia

Fonte: autoria própria

APENDICE E – ARTIGOS RELACIONADOS ÀS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)

Ano	Periódico	Vol.	N.	Título do artigo	Autor(es)
2008	E&S	29	104 (Especial)	O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento	Bob Moon
				Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas	Kátia Morosov Alonso
				Educação e comunicação: interconexões e convergências	Vani Moreira Kenski
2014	E&S	35	126	Jovens professores no contexto da prática e as tecnologias de informação e comunicação (tic)	Heloísa Helena Oliveira de Magalhães Couto
2002	RBE	--	20	Formação de professores exige rede!	Nelson de Luca Pretto
2006	RBE	11	31	Tecnologias e novas educações	Nelson Pretto Cláudio da Costa Pinto
2007	RBE	12	36	O pensamento complexo: desafios emergentes para a educação on-line	Maristela Midlej Silva de Araújo
2011	EP	37	02	Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas	Gilberto Lacerda dos Santos

Fonte: autoria própria

APÊNDICE F – ARTIGOS RELACIONADOS ÀS REFORMAS DE ENSINO

Ano	Periódico	Vol.	N.	Título do artigo	Autor(es)
2001	E&S	22	77	A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura	Angela Maria Martins
2003	E&S	24	82	Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado	Gaudêncio Frigotto Maria Ciavatta
				Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução	João Barros
2005	E&S	26	92 (especial)	O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências	Lisete Regina Gomes Arelaro
				Regulação sistêmica e política de financiamento da educação básica	Marisa Ribeiro Teixeira Duarte
2007	E&S	28	98	Cultura organizacional escolar: apogeu investigativo no quadro de emergência das políticas neoliberais	Leonor Lima Torres
2009	E&S	30	109	O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina	Pablo Gentili
2010	E&S	31	113	Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação	Almerindo Janela Afonso
				Políticas curriculares, Estado e Regulação	Álvaro Moreira Hypolito
				Educação e crise: perspectivas para o Brasil	Carlos Roberto Jamil Cury
2011	E&S	32	115	Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira	Dalila Andrade Oliveira
				Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação	Dalila Andrade oliveira

2015	E&S	36	132	A nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal	David Hall Helen M. Gunter
				La modernización del sistema educativo en francia: la nueva gestión pública entre la afirmación del estado y la gobernanza descentralizada	Jean-Louis Derouet Romuald Normand Ramon GP Pacheco
2003	RBE	--	22	Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação	Almerindo Janela Afonso
2010	RBE	15	45	Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política	José Alberto Correia

Fonte: autoria própria

APÊNDICE G- ARTIGOS RELACIONADOS AOS EMPRESÁRIOS

Ano	Periódico	Vol.	N.	Título do artigo	Autor(es)
2009	E&S	30	108	Educação básica e formação profissional na visão dos empresários brasileiros	Alessandro de Melo
2012	E&S	33	119	Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação	Luiz Carlos de Freitas
2014	E&S	35	126	Enredamentos históricos da participação da esfera privada na questão social e no setor educacional	Maria Vieira Silva Paulo Vinicius Lamana Diniz
				Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública	Nora Krawczyk
2003	RBE	--	22	O empresariado industrial e a educação brasileira	Ramon de Oliveira
2005	RBE	--	28	Escola-empresa: traços do empresário-sombra	Ada Beatriz Gallicchio Kroef Gisele Soares Gallicchio

Fonte: autoria própria

APÊNDICE H – ARTIGOS RELACIONADOS À JUVENTUDE

Ano	Periódico	Vol.	N.	Título do artigo	Autor(es)
2007	E&S	28	100 (especial)	A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil	Juarez Dayrell
				Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho	Marilena Nakano Elmir de Almeida
2006	EP	32	01	Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres	Geraldo Magela Pereira Leão

Fonte: autoria própria

APÊNDICE I – ARTIGOS RELACIONADOS À INFÂNCIA

Ano	Periódico	Vol.	N.	Título do artigo	Autor(es)
2013	Cad. Pesq.	43	148	Autoridade, infância e “crise na educação”	Mariane Inês Ohlweiler Rosa Maria Bueno Fischer
2001	E&S	22	76	Da criança-cidadã ao fim da infância	Flávio Brayner
2002	E&S	23	78	Infância, exclusão social e educação como utopia realizável	Manuel Jacinto Sarmento
2006	E&S	27	95	Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar	Danielle Barbosa Lins de Almeida
2006	EP	32	02	Educação e resistência: relato de experiência	Lizandra Guedes Adriana Depieri

Fonte: autoria própria

APÊNDICE J – ARTIGOS RELACIONADOS À OUTRAS TEMÁTICAS

Ano	Periódico	Vol.	N.	Título do artigo	Autor(es)
2003	Cad. Pesq.	--	119	A escola e a exclusão	François Dubet
2009	Cad. Pesq.	39	136	Para que serve a pesquisa em educação	Maria Malta Campos
2011	Cad. Pesq.	41	143	Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente	Julio Groppa Aquino
2012	Cad. Pesq.	42	145	Projeto pedagógico e qualidade do ensino público: algumas categorias de análise	Vandré Gomes da Silva
2002	E&S	23	81	Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?	Ana Maria Villela Cavaliere
2007	E&S	28	100 (especial)	Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades	Pedro Goergen
2009	E&S	30	106	Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN	Elizabeth Macedo
2005	RBE	--	28	A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade	Maria Regina dos Santos Prata
2009	RBE	14	42	Sobre a “conveniência” da escola	Marisa Vorraber Costa Mariangela Momo
2012	EP	38	01	O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres	José Carlos Libâneo