

**DOSSIÊ: EDUCAÇÃO AUTORAL E DIREITOS HUMANOS: QUALIDADE POLÍTICA, CRÍTICA E SOCIAL FUNDAMENTADA NOS ESTUDOS DE PEDRO DEMO**

**REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: ANÁLISE CRÍTICA E TRANSFORMAÇÕES POSSÍVEIS**

**THE UNPRODUCTIVITY OF BRAZILIAN BASIC EDUCATION: CRITICAL ANALYSIS AND POSSIBLE TRANSFORMATIONS**

Silvane Friebe<sup>1</sup>

Lucimara Gomes Oliveira de Moraes<sup>2</sup>

1. Doutoranda e Mestre em Direitos Humanos e Cidadania - Universidade de Brasília (UnB)  
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5832547540017533>  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4201-5217>  
E-mail: [silvanefriebe@gmail.com](mailto:silvanefriebe@gmail.com)

2. Doutora em Educação e Mestre em Educação - Universidade de Brasília (UnB)  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9445244313889156>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8165-8888>  
E-mail: [lucimara\\_morais@hotmail.com](mailto:lucimara_morais@hotmail.com)

**RESUMO:** Este artigo ensaístico (Barthes, 1977) revisa criticamente a improdutividade da escola pública no Brasil, utilizando-se da metodologia qualitativa (Demo, 2001; 2008), que apresenta uma abordagem crítica, interpretativa, flexível e emancipadora, promovendo compreensão profunda dos fenômenos. A escola pública, essencial na promoção da democracia e no cumprimento do direito à educação, assegurado pela Constituição Federal, enfrenta inúmeros desafios. Responsável pela maior parte das matrículas na educação básica, essa rede sofre com o problema crônico de financiamento insuficiente, especialmente nos municípios que concentram a maioria dos estudantes. Como resultado, a improdutividade desse sistema é evidenciada por altos índices de evasão, repetência e desempenho acadêmico insatisfatório, impactando negativamente o desenvolvimento social e econômico do país. Essa questão está intimamente ligada à desigualdade estrutural, uma vez que a educação pública é frequentemente menos financiada e valorizada em comparação à educação privada, perpetuando, assim, a divisão de oportunidades entre as classes sociais. Diante desse cenário, teóricos defendem que a escola pública deve promover uma educação crítica e emancipadora, fundamentada no diálogo e na participação ativa dos estudantes. Nesse contexto, ao estimular o engajamento coletivo, a gestão democrática é vista como uma alternativa eficaz para combater a improdutividade. Além disso, a pesquisa como princípio educativo é sugerida como uma estratégia para dinamizar o ambiente escolar e promover igualdade de oportunidades, formando cidadãos conscientes e participativos.

**Palavras-chave:** improdutividade escolar; gestão democrática; desigualdade estrutural; educação pública; pedagogia crítica.

**ABSTRACT:** This essayistic article (Barthes, 1977) critically reviews the ineffectiveness of public schools in Brazil, using qualitative methodology (Demo, 2001; 2008), which offers a critical, interpretative, flexible, and emancipatory approach, promoting a deep understanding of phenomena. Public schools, essential in promoting democracy and fulfilling the right to education guaranteed by the Federal Constitution, face numerous challenges. Responsible for the majority of enrollments in basic education, this network suffers from the chronic problem of insufficient funding, especially in municipalities that concentrate the majority of students. As a result, the inefficiency of this system is evidenced by high rates of dropout, repetition, and unsatisfactory academic performance, negatively impacting the social and economic development of the country. This issue is closely linked to structural inequality, as public education is often less funded and

*valued compared to private education, thus perpetuating the division of opportunities between social classes. In this scenario, theorists argue that public schools should promote a critical and emancipatory education, grounded in dialogue and active participation of students. In this context, democratic management is seen as an effective alternative to combat inefficiency by stimulating collective engagement. Additionally, research as an educational principle is suggested as a strategy to energize the school environment and promote equal opportunities, forming conscious and participatory citizens.*

**Keywords: school inefficiency; democratic management; structural inequality; public education; critical pedagogy.**

## INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira é uma instituição que fortalece a democracia brasileira e atende ao direito subjetivo de educação proclamado na Constituição Federal (Brasil, 1988). Por meio das escolas públicas de educação básica, são atendidas 80,1% das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, que em número absoluto significa 38 milhões de matrículas, sendo 23 milhões nas redes municipais de ensino<sup>1</sup>. A educação brasileira é organizada por meio da colaboração entre os Entes - esfera federal, Distrito Federal, estados e municípios (Sousa, 2018) -, que operam desde a formulação até a implementação de políticas públicas, incluindo as questões de financiamento (Fossati, 2023).

Cabe aos municípios o atendimento à maior parcela de brasileiros e brasileiras na educação básica (educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais). O maior número de matriculados está sob a responsabilidade do ente federativo com menos recursos financeiros, o que aponta para o financiamento da educação como uma questão de relevo (Fossati, 2023). O objetivo deste artigo é refletir acerca da educação básica brasileira, que assegura a matrícula obrigatória e gratuita para os estudantes de 04 a 17 anos e oferece educação para jovens, adultos e idosos por meio da modalidade de educação de jovens, adultos e idosos (EJAI) (Brasil, 1996).

Historicamente, a escola pública brasileira enfrenta um desafio persistente de improdutividade, manifestado por altos índices de evasão, repetência e baixo desempenho acadêmico. Esse fenômeno tem implicações profundas para o desenvolvimento social e econômico do país, já que a educação de qualidade é fundamental para a formação de cidadãos críticos, competentes e emancipados. Diante desse cenário, este artigo ensaístico (Barthes, 1977), caracterizado pela exploração e reflexão crítica, revisa a literatura sobre a improdutividade da escola pública, utilizando como referência obras de Frigotto, Freire, Saviani, Vasconcellos, Demo, Mainardes, Libâneo, Patto, entre outros. Esses autores fornecem uma base teórica rica para compreender raízes e consequências da improdutividade escolar, bem como possíveis caminhos para sua superação.

Para este estudo, utiliza-se a abordagem qualitativa proposta por Demo (2001; 2008) por ser um instrumento eficaz na busca e compreensão profunda dos fenômenos, priorizando a interpretação em vez da quantificação. Segundo o autor, a pesquisa qualitativa vai além da descrição da realidade, enfocando sua interpretação, seu questionamento e sua transformação.

## REVISÃO DE LITERATURA

No estudo sobre a improdutividade da escola pública, produzido por Frigotto (2001), o autor argumenta que essa improdutividade está diretamente ligada à dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro. O autor destaca que a educação básica pública é frequentemente desvalorizada e subfinanciada, em contraste com a educação privada, a qual é vista como uma rota mais segura para o sucesso acadêmico e profissional (Libâneo, 2012). “A prática educativa escolar é concebida como uma prática social contraditória que se define no interior das relações sociais de produção da existência, que se estabelecem entre as classes sociais, numa determinada formação social” (Frigotto, 2001, p. 33). A aparente qualidade formal da educação privada no Brasil, contraditoriamente, atua no sentido oposto ao da qualidade política da qual prescinde uma educação emancipatória. Desde o “achamento” do país pelos portugueses, a educação tem tido por função precípua justamente manter o fosso entre ricos e pobres, servindo de luta ideológica, na qual a escola é um aparelho ideológico de luta da burguesia contra o proletário (Althusser, 1980).

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (Foucault, 2014, p. 41). Dessa forma, a prática educativa materializa o poder por meio das ações e do discurso. Nesse ponto, como dito anteriormente, cabe esquadrihar o uso da educação como aparelho ideológico do Estado (Althusser, 2022), buscando a compreensão de como essa utilização do aparato da educação reflete nos processos de ensino/aprendizagem.

Frigotto (2001) amplia a análise ao denunciar que a desigualdade socioeconômica perpetua essa dualidade, resultando em uma escola pública que luta para cumprir seu papel de promotora de igualdade de oportunidades. Além disso, aponta que essa dinâmica não é apenas uma questão de recursos financeiros, mas também de expectativas sociais, porque a escola pública, muitas vezes, é percebida como um espaço destinado àqueles que não têm outras opções, enquanto a escola privada é associada à elite e ao sucesso.

A luta por uma escola de qualidade e a serviço da classe trabalhadora é, em última instância, um aspecto da luta mais ampla pela transformação das relações sociais de produção da existência, que têm como produto a desigualdade orgânica, o não-trabalho, o parasitismo e a exploração (Frigotto, 2001, p. 29).

<sup>1</sup>Dados obtidos por meio do Novo Painel de Estatísticas e Censo Escolar da Educação Básica (Ministério da Educação, 2024).

Esse tipo de percepção contribui para a desmotivação tanto dos estudantes quanto dos professores, alimentando um ciclo de improdutividade e baixa autoestima institucional, quando se atribui a eles que educação de qualidade é um gasto desnecessário e caro.

Nesse sentido, “a educação é um investimento como qualquer outro” (Frigotto, 2001, p. 40). Ainda, a escola não é uma referência unitária; muito ao contrário, é extremamente contraditória: enquanto a escola pública tende a ser uma escola pobre para o pobre, sobretudo para os mais marginalizados – negros, acima de tudo (Theodoro, 2022) –, a melhor escola que temos é pública (a “federal”) (a exemplo do Colégio de Aplicação das Federais), mas cuja cobertura é de 1%; a escola privada cobre 20%, estando muito acima da versão pobre, mas, assim como as escolas públicas, não é um primor pedagógico, por ser conteudista frontal; porém, mesmo assim, ou exatamente por isso, o ensino privado bravateia garantir o acesso aos melhores vestibulares.

Na perspectiva de que a escola pública luta para ser um lugar de igualdade de oportunidades, Freire (1987) critica a abordagem “bancária” da educação, na qual os estudantes são vistos como recipientes vazios a serem preenchidos com conhecimento e os professores, como “narradores, dissertadores” “prontos a encher o estudante dos conteúdos de sua narração” (Freire, 1987, p. 33), que exprimem um conhecimento petrificado, sem relação com a realidade.

Um dos grandes problemas da educação bancária, como assevera Paulo Freire (1987), é o fato de que os atores do processo, em especial professoras e professores, não se percebem como executores dessa prática, apontando a ignorância de um “sem-número” de educadores de boa vontade, a despeito de suas práticas bancárias. Assim, Freire conclui afirmando “que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o “bancarismo” é que nos próprios “depósitos”, se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta (Freire, 1987, p. 35).

O que não percebem os que executam a educação “bancária”, deliberadamente ou não (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o “bancarismo”) é que nos próprios “depósitos”, se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta (Freire, 1987, p. 35).

Segundo Freire (1987), essa metodologia contribui para a improdutividade ao desconsiderar a realidade dos estudantes e sua capacidade de contribuir ativamente para o processo de aprendizagem. Em contraposição, ele defende uma educação libertadora, que valorize a experiência do estudante e promova

uma pedagogia do diálogo e da crítica como meio de transformar a escola pública em um espaço produtivo e emancipador, e não espaço de expulsão.

Freire (1987) argumenta que a educação deve ser um processo de conscientização, no qual os estudantes se tornam agentes ativos de seu próprio aprendizado e transformação social. A obra *Pedagogia do Oprimido*, escrita por Freire, sugere que a educação deve ser um ato de amor e coragem, em que tanto educadores quanto educandos se engajam em um diálogo crítico e transformador. Dessa maneira, existe a possibilidade de reverter a improdutividade, criando um ambiente escolar mais inclusivo e significativo. Para que essa educação libertadora e conciliadora possa emergir, é necessário superar a “contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (Freire, 1987, p. 34), e ambos se engajem na sua libertação.

Um educador humanista e revolucionário deve atuar desde o início junto aos educandos, focando na humanização de todos. Sua prática deve ser baseada no pensamento autêntico, não na simples transmissão de conhecimento, e deve refletir uma profunda crença no poder criativo dos seres humanos (Freire, 1987).

Para embasar as discussões propostas, mobilizam-se os estudos de Saviani (1993), os quais propõem a pedagogia histórico-crítica como alternativa à improdutividade escolar e argumentam que a educação deve ser compreendida no contexto das lutas de classes e das estruturas sociais, uma vez que a educação é motor de violência simbólica e de “reprodução das desigualdades sociais” (Saviani, 1993, p. 22). Essa pedagogia reconhece a dependência recíproca entre sociedade e educação, tratando esta última como prática mediadora no interior da prática social mais ampla (Saviani, 1993).

Os estudos de Frigotto (2001) e de Saviani (1993) vão numa mesma direção, uma vez que para os autores a improdutividade da escola pública se coloca como o resultado de uma educação que não se compromete com a formação crítica e consciente dos estudantes, na qual o importante não é “aprender a aprender”. À guisa dessa pedagogia histórico-crítica, busca-se uma educação que esteja vinculada às necessidades e às realidades da classe trabalhadora, promovendo uma formação integral que capacite os estudantes para intervirem no mundo de maneira intencional, singular, transformadora e não espoliativa.

Desafortunadamente, o que se vê no Brasil é um sistema improdutivo de ensino e aprendizagem. O Ensino Médio no Brasil, por exemplo, sempre foi visto apenas como um rito de passagem para a entrada no ensino superior, ou como formador de uma massa de trabalhadores capacitados a atuar apenas como técnicos nos mais diversificados campos do sistema produtivo. O Ensino Médio no Brasil historicamente não priorizou a emancipação dos estudantes, mas atendeu aos interesses do capitalismo neoliberal. Com um sistema excludente, buscou manter o

*status quo*, destinando as classes trabalhadoras a funções limitadas e previamente definidas pelos detentores do capital. A partir disso, vem as características de todas as políticas educacionais: elas tocam sensivelmente na articulação entre o sistema educacional e a estrutura social, expressam, na formulação e implementação, desigualdades no acesso a bens escolares e culturais que reforçam as desigualdades sociais (Setubal *et al.*, 2017).

Nos escritos de Saviani (1993), encontra-se como sugestão do autor que a educação deve ir além da simples transmissão de conhecimentos técnicos e científicos; deve engajar os estudantes na compreensão crítica das relações sociais e econômicas que moldam suas vidas. Esse comportamento promove essa consciência crítica e, assim, a escola pública pode ajudar os estudantes a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, combatendo a improdutividade por meio da relevância do ensino, da pesquisa e do engajamento social. Em outras palavras, é preciso sair da inércia, sair da inflexão, mudar de posição para que as coisas aconteçam, atinjam o ponto certo. Em face disso, Saviani realça:

[...] vejam bem, ponto correto esse que não está também na pedagogia tradicional, mas está justamente na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária; pedagogia revolucionária esta que identifica as propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos e se dispõe a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade (Saviani, 1993, p. 63).

Não há o que e nem como se falar de produtividade na escola pública sem que a democracia, as escolhas e as decisões em conjunto sejam valorizadas. Vasconcellos (2006) destaca a importância da gestão democrática para superar a improdutividade na escola pública quando argumenta que a participação ativa de todos os atores escolares (estudantes, professores, pais e comunidade) na gestão escolar é fundamental para criar um ambiente de responsabilidade compartilhada e compromisso com a qualidade educacional, ressignificando a prática do planejamento. “Planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto” (Vasconcellos, 2006, p. 35) e entender que isso é para modificar a escola; que essa é a real intenção e sentido do planejamento. Re-significar o planejamento para o sujeito implica resgatar sua necessidade e possibilidade de maneira geral e específica dessa atividade. O autor ainda sugere que práticas de gestão autoritárias e centralizadoras contribuem para a desmotivação e a improdutividade, enquanto a gestão participativa pode fomentar um ambiente mais colaborativo e produtivo. Mas, ele alerta que:

Não há processo, técnica ou instrumento de planejamento que faça milagre. O que existem são caminhos, mais ou menos adequados; que o fundamento primeiro de qualquer processo de planejamento está num nível mínimo (considerando que a realidade é sempre contraditória e processual), pessoal e coletivo, de compromisso (desejo, ética, responsabilidade) e competência (capacidade de resolver problemas) (Vasconcellos, 2006, p. 37).

A gestão democrática implica em construir um projeto pedagógico coletivo, no qual todos os envolvidos têm voz e podem contribuir para a definição dos objetivos e métodos educativos, alinhados à realidade escolar e ser instrumento de transformação dela. Esse tipo de ação gera aumento significativo de engajamento social e motivação e pode ser um poderoso instrumento de combate à improdutividade, de promoção de uma educação de qualidade e, como diz o autor: O projeto coletivo é “uma tentativa de diminuir “os inimigos internos” (Vasconcellos, 2006, p. 61), os quais muitas vezes não permitem mudanças internas por ausência de compreensão.

Em continuidade, a produtividade da escola pública é possível e há diversas posições e perspectivas. Nesse contexto, Demo (1996) enfatiza a pesquisa como princípio educativo, sugerindo que a escola pública deve incentivar a investigação e a produção de conhecimento por parte dos estudantes; porque, ao se promover a pesquisa e a reflexão crítica, a escola pública pode se tornar um espaço mais dinâmico e produtivo. Vale lembrar que “pesquisa é sempre também fenômeno político, por mais que seja dotada de sofisticação técnica e se mascare de neutra” (Demo, 1996, p. 14).

O autor delinea em sua obra que pesquisa não é um

ato isolado, intermitente, especial, mas *atitude* processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem. Faz parte de toda prática, para não ser ativista fanática. Faz parte do processo de informação, com instrumento essencial para a emancipação (Demo, 1996, p. 16).

Nesse horizonte, apresenta-se a pesquisa como alternativa, em especial à proposição de uma educação pautada em uma concepção dialética da educação (Demo, 2015), voltada para a qualidade política da educação, transitando-se pela proposição da construção de um novo sistema educacional centrado na aprendizagem pela pesquisa e autoral, no qual só se aprende quem pesquisa e ensina pesquisar, além das proposições da Fenomenologia. Entende-se por teorias críticas as correntes de pensamento que compõem “um conjunto de teorias que problematizam esse cenário pós-moderno: cenário de fluídas, irregulares e subjetivas paisagens, sejam elas étnicas, midiáticas,



tecnológicas, financeiras ou ideológicas” (Lopes, 2013, p. 10). É fundamental que seja realizado o estudo da historicidade dos conhecimentos e saberes envolvidos nos fenômenos, permitindo conhecer os saberes que se articulam no campo de disputas e como estes se modelam na forma de táticas e estratégias nas estruturas educacionais.

Demo (1996) argumenta com autoridade que a improdutividade é resultado de um ensino que privilegia a memorização e a reprodução de informações em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade, e que a educação deve ser um processo contínuo de descoberta e inovação, no qual os estudantes são incentivados a questionar, investigar e criar. Afirma ainda que é preciso que a escola atribua relevância e significado ao currículo ministrado aos estudantes. Ao focar e incorporar a pesquisa como princípio educativo, não apenas torna-se o aprendizado mais interessante e relevante, mas também prepara os estudantes para enfrentar os desafios do mundo moderno com habilidades críticas e criativas, superando a improdutividade. No fundo, trata-se de escolher entre a conquista e a domesticação (Demo, 1996). “Educar pela pesquisa combina duas práticas: da ciência formalmente adequada e da pedagogia politicamente emancipatória” (Demo, 2015, p. 37).

Educar pela pesquisa pode parecer um desafio extraordinariamente complexo e até mesmo um tanto peculiar para o contexto da Educação Básica. No entanto, existem razões convincentes para a defesa dessa abordagem, a qual se percebe como essencial para a formação do cidadão contemporâneo. A pesquisa como princípio científico e educativo, e a educação pela pesquisa se apresentam como pilares na construção de práticas educacionais que transcendam os limites convencionais da sala de aula. Nesse cenário, o retorno ao pensamento socrático se apresenta atual e até mesmo inovador por apresentar em si o propósito de incentivar o protagonismo estudantil, além de contribuir frontalmente para o fomento do letramento científico entre estudantes da Educação Básica.

Indo mais a fundo e levando em consideração os estudos de Frigotto, Freire, Saviani, Vasconcellos e Demo, Mainardes (2013) apresenta um enfoque que não se dissocia da intenção dos autores citados: a avaliação e sua relação com a produtividade. Além disso, discorre críticas às práticas avaliativas tradicionais, que, muitas vezes, não refletem o verdadeiro aprendizado dos estudantes, o que pode reforçar a improdutividade. No estudo, o autor propõe abordagens avaliativas em caráter formativas e contínuas, que valorizem o progresso dos estudantes e identifiquem áreas para intervenção pedagógica, as quais devem ser vistas como um processo integral ao ensino, capaz de orientar práticas pedagógicas sustentadas pela inclusão de todos. Dadas as condições, Mainardes expõe que:

Nesse modelo, os professores possuem mais autonomia no desenvolvimento de currículo e necessitam empregar de forma efetiva os princípios da avaliação formativa e da aprendizagem como um processo contínuo que, por sua vez, pressupõem diferenciação de tarefas; planejamento para a classe como um todo, para grupos específicos e para atendimento de necessidades individuais (Mainardes, 2013, p. 9).

A avaliação, para o autor, deve ser um processo justo, de inclusão e reflexão e bem conduzido, que não considere apenas os resultados quantitativos, mas também os qualitativos, prezando sempre em revelar as potencialidades e dificuldades dos estudantes, não a ausência de aprendizado, mas a presença. A qualidade de desenvolvimento do estudante nem sempre é refletida em números e controles, mas em ações.

O referido autor destaca que avanços não podem ser alcançados apenas por meio da avaliação e do fortalecimento das estratégias de controle, mas também por meio de ações e intervenções que levem em conta as características, necessidades e demandas da classe trabalhadora, visando à construção de uma sociedade igualitária e não apenas à redução da pobreza e das desigualdades sociais (Mainardes, 2013).

Tratar acerca da avaliação aponta para dois outros conceitos caros à escola pública: o conceito de qualidade e de participação da comunidade. A qualidade é uma temática discutida na legislação, associações de classe, teóricos, sociedade civil e representantes do mercado educacional. A Constituição Federal (Brasil, 1988, Art. 3º, inciso 7º) registra a qualidade como um princípio da educação, o que justifica e sustenta os sistemas de avaliação em larga escala, previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN):

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a **definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino**; VII - assegurar, em colaboração com os sistemas de ensino, processo nacional de avaliação das instituições e dos cursos de educação profissional técnica e tecnológica; VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino (Brasil, 1996, Art. 9º, incisos VI, VII e VIII, grifos nossos).

Para Freitas (2005), a qualidade deve ser “uma negociação ampla e responsável com os atores da escola – acerca do seu projeto pedagógico e das suas demandas, incluindo um sistema público de monitoramento de qualidade, construído coletivamente”

(2005, p. 929). Para esse autor, a qualidade é um “produto de um processo de avaliação institucional construído coletivamente, tendo como referência o projeto político-pedagógico da escola” (2005, p. 911). Longe de ser um consenso, o conceito de qualidade está intimamente ligado à avaliação. Fernandes (2017, p. 120) registra que “a ideia do que seja qualidade deve ser formulada, negociada por toda comunidade escolar. O que é qualidade para uma escola e seus sujeitos pode não ser para outra”. Afirmamos mais uma vez a necessidade do diálogo com a comunidade como um ponto de atenção nos momentos de reconstrução do Projeto Político Pedagógico.

Essa lógica de intenções de inclusão, de respeito ao direito de participação, de diálogos, diagnósticos, seleção de dados, escolha de instrumentos e procedimentos pode permear toda organização do trabalho pedagógico. A avaliação, na função formativa, tem o compromisso com a inclusão e aprendizagem de todos, pois compreende que, sem a apropriação do saber construído pela humanidade, pessoas serão excluídas e viverão à margem, sem ter condições de exercer seus direitos e de ter o desenvolvimento pleno alcançado (Villas Boas, 2001; 2019).

Assim, ao analisar a relação entre avaliação e qualidade da escola, torna-se necessário compreender a qualidade como um conceito localizado historicamente e construído a partir dos referenciais de cada comunidade. Dessa forma, a função social da escola e sua missão devem orientar todo o trabalho da escola, de modo especial a avaliação, levando em conta a inclusão, a criticidade, o protagonismo estudantil, a ética e a qualidade.

Além dos teóricos mencionados, outros importantes estudiosos pesquisadores da educação pública brasileira fornecem pistas valiosas sobre os desafios da escola pública de qualidade. Em trabalho semelhante ao de Freire e Demo, Libâneo (2013) aponta como fator relevante para declinar a improdutividade da escola uma didática crítica que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, porque, para o autor, a didática estuda os processos e condições de ensino “tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais”. Essas finalidades são socialmente determinadas, pois deliberam o que será ensinado, de acordo com as “finalidades e exigências sociais, políticas e ideológicas” (Libâneo, 2013, p. 16-18). É preciso notabilizar que a prática educativa, portanto:

é parte integrante da dinâmica das relações sociais, das formas de organização social. Suas finalidades e processos determinados por interesses antagônicos das classes sociais. (...) na sociedade de classes, não é apenas a minoria dominante que põe em prática os seus interesses. Também as classes trabalhadoras podem elaborar e organizar concretamente os seus interesses e formular objetivos e meios do processo educativo alinhados com as lutas pela transformação do sistema de relações vigentes (Libâneo, 2013, p. 21).

Por acreditar que a didática crítica pode contribuir para a superação da improdutividade ao envolver os estudantes de maneira mais ativa e consciente no processo educativo, o referido autor sugere que essa prática pedagógica deve ser orientada pela reflexão crítica e pela contextualização dos saberes, promovendo uma aprendizagem significativa e conectada com a realidade dos estudantes, e que deve ser “implicada em cada acontecimento, em cada situação real da sua vida e da sua profissão” (Libâneo, 2013, p. 22), versada para o desenvolvimento integral da personalidade, do intelecto e da estética.

Em se tratando de desigualdades sociais, apresenta-se o ideário de Patto (2022), que, ao longo dos anos, serve de mote para o entendimento de causas de exclusão social. A pesquisadora investigou as causas psicossociais da exclusão escolar e sua relação com a improdutividade, refutando o argumento de que criança pobre não aprende. Ela atribui à escola a responsabilidade de banir essa criança de seu processo de escolarização. É mais cômodo tratar esse banimento por uma característica social ao invés de conhecê-la, e isso é tratado com clareza em seus estudos. Nesse cenário descrito, Patto explana:

Partindo do modo materialista histórico de pensar esta relação é que afirmamos a necessidade de conhecer, pelo menos em seus aspectos fundamentais, a realidade social na qual se engendrou uma determinada versão sobre as diferenças de rendimento escolar existentes entre crianças de diferentes origens sociais (Patto, 2022, p. 44).

A criança não aprende por diversas causas que não necessariamente é somente pela pobreza, mas por outros problemas sociais, neurológicos e psicológicos. Em sua obra *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, demonstrou-se impressionada com a dificuldade dos pesquisadores em perceber a “precariedade dos instrumentos de avaliação e do contexto das observações, o que pode ser responsável pelos resultados negativos encontrados” e “gerar conhecimento científico que leva a apenas ao reconhecimento-desconhecimento do que se põem a desvendar” (Patto, 2022, p. 103). Reiterando:

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar (Patto, 2022, p. 104).

A referida pesquisadora lamenta quando a escola pública não considera as especificidades e as dificuldades de cada estudante, o que contribui para o fracasso escolar. Ela acredita que a adoção de abordagens educacionais inclusivas e humanizadoras,

que levem em conta as necessidades emocionais e cognitivas dos estudantes, é fundamental para reduzir a improdutividade e promover um ambiente educativo mais acolhedor e eficaz. Ela resume:

o tema das diferenças individuais numa sociedade dividida em classes – e, conseqüentemente, a pesquisa das causas do fracasso escolar das classes empobrecidas e os programas educacionais a elas especificamente destinados – movimentou-se num terreno minado de preconceitos e estereótipos sociais (Patto, 2022, p. 105).

Ao se debruçar na obra da autora, é possível concluir que é preciso pesquisar e entender as diferenças individuais em uma sociedade dividida em classes, empobrecida e com um sistema de ensino despreparado para lidar com preconceitos e estereótipos sociais.

## CONCLUSÃO

Os desafios da escola pública brasileira são complexos e com múltiplas nuances que envolvem questões estruturais (como o financiamento), pedagógicas e de gestão. A literatura revisada sugere que a superação desse desafio requer uma abordagem holística, que considere as especificidades dos estudantes e suas realidades sociais e que promova a participação democrática e incentive práticas pedagógicas inovadoras e críticas. A contribuição dos teóricos analisados oferece caminhos promissores para transformar a escola pública em um espaço verdadeiramente produtivo e emancipador.

A partir das perspectivas apresentadas, é possível concluir que a melhoria da produtividade na escola pública depende de uma série de mudanças, por exemplo: a valorização e o financiamento adequado da educação básica, a promoção de uma pedagogia crítica e libertadora, a gestão democrática e participativa, o incentivo à pesquisa e à reflexão crítica e a implementação de práticas avaliativas formativas, além de considerar o estudante como ser humano integral dotado de desejos e necessidades. Integrando essas dimensões, a escola pública pode não apenas combater a improdutividade, mas também se tornar um verdadeiro motor de transformação social.

Consoante à temática, apresentam-se de maneira otimista ações que a escola pública pode implementar: capacitação e formação de educadores com sensibilidade à diversidade para que reconheçam e respeitem as diferenças individuais dos estudantes, entendendo as particularidades socioeconômicas e culturais de cada um; desenvolvimento de um currículo que valorize a diversidade cultural e social, promovendo a inclusão e o respeito às diferenças, incluindo a incorporação de temas relacionados à justiça social e à equidade, garantindo que todos os estudantes se sintam representados e valorizados no conteúdo

educacional; a criação de um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos os estudantes é igualmente importante com políticas *antibullying* e a promoção de uma cultura de respeito e inclusão, que podem ajudar a criar um espaço onde os estudantes se sintam valorizados e respeitados, contribuindo para um melhor desempenho acadêmico e bem-estar emocional; implementação de estratégias pedagógicas personalizadas que atendam às necessidades específicas dos estudantes com apoio extra àqueles que enfrentam dificuldades acadêmicas socioemocionais, de pobreza alimentar e de saúde; envolvimento da comunidade escolar, incluindo pais, responsáveis e membros da comunidade, no processo educativo; promoção de diálogo aberto e colaborativo, objetivando a criação de um ambiente de aprendizado mais coeso e suportável; e luta por políticas públicas que visem à redução das desigualdades educacionais, como a garantia de recursos adequados às escolas que atendem populações mais empobrecidas.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro - RJ: Guerra e Paz, 2022.
- BARTHES, Roland. *A língua fascista*. In: BARTHES, Roland. *Roland Barthes por Roland Barthes*. University of California Press, 1977.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 de maio de 2023.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, dezembro, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em jan. 2023.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 14ª ed., São Paulo: Cortez, 1996.
- DEMO, Pedro. *Aprender como autor*. São Paulo: Atlas, 2015.
- DEMO, Pedro. *Metodologia do Conhecimento Científico*. São Paulo: Atlas, 2008.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa e informação Qualitativa: Aportes metodológicos*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.



- FERNANDES, Claudia. Oliveira. O que as escolas podem fazer com os resultados dos testes externos? In: VILLAS BOAS, B. (org) *Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 2017.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- FREITAS, Luiz Carlos. *Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública*. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.
- FOSSATTI, Paulo. Novo FUNDEB: uma incursão sobre seus possíveis avanços. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 39, n. 1, e123165, 2023. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2447-41932023000100115&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932023000100115&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 24 ago. 2024. Epub 25-Set-2023. <https://doi.org/10.21573/vol39n12023.123165>.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista / 7ª ed.*, Cortez, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/#>. Acesso em Ago. 2024.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.
- LOPES, Alice Casimiro. *Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo*. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, nº 39, 2013.
- MAINARDES, J. *As relações entre Currículo, Pedagogia e Avaliação no Contexto das Avaliações de Sistemas Educacionais*. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.). *Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil - implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular, 2013.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Estatísticas do Censo Escolar*. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso em Ago. 2024.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia / Organizado por Maria Helena Souza Patto*. 5ª ed. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 27ª ed. Campinas: Autores Associados, 1993. (Polêmicas do nosso tempo).
- SETUBAL, Maria Alice e BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Políticas para o ensino médio e desigualdades escolares e sociais*. Organização CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. São Paulo-SP: Fundação Santillana, 2017.
- SOUSA, Karla Cristina Silva. Estado, federalismo e políticas educacionais – implicações na educação brasileira. *Research, Society and Development*, v. 7, n. 4. 2018, p. 1-21.
- THEODORO, Mário. *Sociedade desigual: racismo e branquitude na formação do Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, I.P.A. e FONSECA, M. (orgs.). *As dimensões do projeto político pedagógico: Novos desafios para a escola*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. (Org.). *Conversas sobre avaliação*. Campinas, SP: Papyrus, 2019
- VASCONCELLOS, Celso. S. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2006.