

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: SENTIDOS HEGEMÔNICOS EM PERNAMBUCO¹

Luciana Rosa Marques
Universidade Federal de Pernambuco - Brasil
E-mail: lmarques66@gmail.com

Trabalho de natureza teórica

Resumo: Este trabalho discute o sentido de qualidade nas políticas educacionais pernambucanas e na escola mais bem avaliada no IDEB da rede estadual. Para tal, inicialmente é realizada uma discussão da polissemia do conceito, buscando demonstrar que o sentido de qualidade depende da perspectiva teórico social dos que dela falam. Buscamos através de entrevistas e associação livre identificar o sentido hegemônico de qualidade nas políticas do estado e na escola de maior IDEB. Observamos que, na escola, este sentido não é tratado de forma binária, sendo constituído de elementos das diferentes perspectivas teóricas que o analisam.

Palavras-chave: Qualidade educacional; teoria do discurso; política educacional; cotidiano escolar.

No Brasil, nas últimas décadas, a questão da qualidade tem se colocado como fulcral na discussão sobre educação. Isto decorre dos avanços registrados em termos de acesso e cobertura, sobretudo no caso do ensino fundamental.

No entanto, a qualidade da educação deve ser compreendida em uma perspectiva polissêmica, “em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202). Assim, embora a educação de qualidade na atualidade possa ser considerada como um ponto nodal², seus sentidos são diferenciados. Desta forma, pode-se falar em *qualidades* da educação, a depender da perspectiva teórica e do projeto social em que se inserem os que dela estão falando.

Diante disto, a qualidade deve ser compreendida em sua perspectiva histórica, alterando-se, portanto, no tempo e no espaço, pois o conceito de

¹ Apoio FACEPE.

² Segundo Mouffe (1996), toda construção política tem sempre lugar contra um conjunto de práticas sedimentadas e o campo do social poderia ser visto como uma disputa entre diferentes projetos que tentam fixar significados em torno de um *ponto nodal* (fixações parciais que limitam o fluxo do significado sobre o significante), tornando-se, dessa forma, hegemônico.



qualidade vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. Destarte,

Caso se tome como referência o momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do estado, de rediscussão dos marcos da educação - como direito social e como mercadoria -, entre outros (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 201).

Tomando por base essa compreensão, deve-se destacar que, no Brasil, até a década de 1980, o debate educacional se dava em torno do acesso à escola pela maioria da população. A partir de então, com a cobertura da matrícula de 97% da população em idade escolar, o foco dos problemas educacionais passa a ser a permanência e o percurso com sucesso da escolarização de crianças, jovens e adultos. Toma vulto, então, a discussão da qualidade na educação, que se desenvolve sob dois enfoques antagônicos: o da qualidade total e o da qualidade social.

De acordo com Ball (2006), a formulação da qualidade na educação está relacionada ao debate mais amplo nas sociedades ocidentais, em particular por conta da sua inserção na retórica advinda do mundo econômico, de onde emerge associada ao conceito de *qualidade total* cujos enunciados passam a ser - educação de resultados, flexibilidade e empreendedorismo nos currículos educacionais-, uma gramática singular que dá relevo a enunciados de excelência, efetividade e qualidade, regidos pela lógica da cultura do gerencialismo.

Ainda segundo o autor, no debate que se instala, outros enunciados no âmbito do discurso da qualidade educacional surgem, outra retórica sob a qual o conceito de *qualidade social* aparece associado às temáticas da justiça social, inclusão social e cultural.

Deste modo, pode-se afirmar que não há “uma educação de qualidade em si, mas tantas educações de qualidade quantas sejam as que os grupos sociais possam enunciar, conhecer, pensar discutir, disputar. Tantas educações de qualidade quantas houver condições de descrever” (FUNDAJ, 2009).

Nas políticas educacionais atuais - nacionais e estaduais - percebe-se que o discurso da educação socialmente referenciada, cujo pressuposto é o conceito de qualidade social da educação se coloca como hegemônico³. Assim, nestas políticas, a construção da qualidade social da educação se coloca como

[...] um processo multifacetado que requer, simultaneamente, condições escolares adequadas, profissionalização docente, gestão democrática, consideração das características dos alunos, articulação com a comunidade e com entidades da sociedade civil, avaliação dos processos pedagógicos, administrativos e técnicos, presença ativa da comunidade circundante, participação ativa da comunidade escolar (WEBER, 2008).

Na perspectiva da construção da educação com qualidade, ganha relevo a avaliação como forma de acompanhamento do processo educativo desenvolvido na escola tomando por base o IDEB – indicador que combina resultados do desempenho escolar (Prova Brasil) e os resultados do rendimento escolar (fluxo escolar), dando substrato à responsabilização do poder público na obtenção de patamares mais razoáveis de qualidade educacional.

Assim, a busca da elevação do IDEB, expressão do compromisso e da responsabilização do poder público com a qualidade da educação básica, pode ser percebida como força catalizadora de novos padrões de gestão porque põe necessariamente em relação as três esferas de governo nas iniciativas de caráter educacional e mobiliza a sociedade na decisão de efetivar a melhoria da qualidade da educação brasileira. De fato, este índice serve de referencial para medir a evolução da qualidade da educação básica e para monitorar a sua aproximação em quinze anos dos patamares médios de países considerados desenvolvidos. A eleição de tais patamares como meta indica a compreensão

³ Segundo Laclau e Mouffe (1985), o campo geral da hegemonia é o das práticas articulatórias, onde os elementos não têm significados fixos, mas contingentes, que são dados através das relações sociais, que se constituem no campo da discursividade, instituindo, assim, pontos nodais, que fixam parcialmente o sentido do social em um sistema organizado de diferenças. A hegemonia é, portanto, um tipo de relação política e não um lugar determinável da topografia do social.



da complexidade envolvida na ação educacional que, como se sabe, não depende apenas de vontade política (WEBER, 2008).

Importa, portanto, assegurar a consistência desta postura evitando restringir a qualidade da educação básica tão somente a resultados de produtos. Para Oliveira (2007), os resultados constituem uma das dimensões da qualidade da educação que deve ser buscada, constituindo o IDEB uma contribuição importante para apreender progressos, identificar problemas e lacunas, orientar a definição de ações. O autor considera, ainda, que além dos resultados é preciso contemplar duas outras dimensões, a do insumo, red denominada de condições objetivas em que se realiza a educação escolar e a do processo escolar como tal.

Considerar a dimensão do processo remete ao que ocorre no interior da escola, ou seja, a dinâmica escolar vivenciada na consecução de sua finalidade educativa. É neste sentido que este trabalho se coloca. Buscamos identificar qual sentido de qualidade se coloca como hegemônico no discurso da comunidade escolar da escola com melhor desempenho no IDEB em Pernambuco. Inicialmente essa escola foi identificada: se localiza no sertão do Pajeú, na área rural do município de Quixaba. Foram realizadas visitas à escola, nas quais realizamos observação e entrevistas com o objetivo de perceber que sentido é dado à qualidade educacional pelos diferentes segmentos da comunidade escolar. Realizamos, ainda, associações livres com os entrevistados e pedimos que eles desenhassem uma escola de qualidade. Foi realizada, ainda, uma entrevista com a Secretária Executiva de Gestão da Secretaria de Educação de Pernambuco, visando buscar o sentido de qualidade nas políticas educacionais implantadas na rede estadual.

Os dados foram tratados a partir dos aportes da Teoria do Discurso, que considera o discurso como uma prática social, uma prática de significação da realidade. Assim, o discurso é tomado enquanto uma prática social, ou seja, como forma de construção social, cuja condição ontológica é a política, o que implica em considerá-lo como uma forma de ação das pessoas sobre o mundo e sobre os outros, expressando as relações sociais que se colocam na sociedade. Constitui-se, portanto, em ações, seleções, escolhas, linguagens,



enfim, todas as produções sociais das quais é expressão, podendo ser um caminho para o entendimento dos sentidos produzidos no “cotidiano”. “O discurso, como um sistema de relações (entre significante e significado, entre linguagem e ação, entre elementos de diferentes outros discursos, etc.) encerra uma articulação orgânica entre língua e ato, entre o lingüístico e o extra lingüístico” (BURITY, 2007, p.75).

O foco do trabalho são as *práticas discursivas* que correspondem a momentos ativos no uso da linguagem, momentos de re-significação, de rupturas, de produção de sentidos e, portanto, de linguagem em ação, ou seja, como as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais “cotidianas”.

A análise de uma prática discursiva focaliza os processos de produção, consumo e mudança textual, o que exige referência aos ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares nos quais o discurso é gerado. Portanto,

[...] não há como dissociar o processo de apreensão do real de processos de significação, os quais, por sua vez, implicam tanto em redes argumentativas quanto nas práticas concretas e nas instituições através das quais tais representações podem tornar-se significativas, compartilhadas ou impostas (conforme o façam por via democrática ou autocrática). Enfim, significa admitir uma acepção do termo que indica sua dinamicidade, o jogo das diferenças num sistema que altera os limites de sua própria configuração: **discurso** (BURITY, 1994, p.149, grifo do autor).

Desta forma, todas as configurações sociais são significativas e os significados das palavras e práticas dependem do espaço discursivo, que é construído por práticas articulatórias⁴, em que se colocam. Enquanto prática social, o discurso é tomado como prática política, que transforma, mantém e

⁴ Para Laclau, uma estrutura discursiva não é uma entidade meramente “cognitiva” ou “contemplativa”; é uma *prática articulatória* que constitui e organiza as relações sociais. Uma prática articulatória consiste na “construção de pontos nodais - “fixações parciais que limitam o fluxo entre significado e significante” (MOUFFE, 1996, p.103) - que fixam parcialmente sentido; o caráter parcial dessa fixação procede da abertura do social, resultante, por sua vez, de um constante transbordamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade” (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 113).



estabelece as relações de poder e as entidades coletivas em que tais relações se colocam, havendo, portanto, uma competição para fixar sentidos⁵ a configurações significativas particulares

Qualidade da educação: construindo pontos nodais

Nas últimas décadas, os discursos de Qualidade em Educação transcenderam os muros do campo educacional ganhando grande visibilidade, desde o debate no cotidiano ao rol das preocupações dos especialistas das diversas áreas de conhecimento como a política, a sociologia, a economia e a administração. Observamos que neles estão implícitos posicionamentos políticos e ideológicos que são passíveis de verificação nas múltiplas definições e modelos a serem perseguidos. Destarte, não há neutralidade no conceito de qualidade. Isto é,

[...] o conceito de qualidade tem um caráter dinâmico, ou seja, cada momento histórico foi marcado por um determinado padrão de qualidade, o que se pensava sobre qualidade de ensino no passado não se sustenta hoje, pois o conceito não é estatístico e tem a marca diferenciadora da classe social (ELIAS, 1997, p. 102-103).

Comumente se encontra como definição de Qualidade o conjunto de propriedades, atributos, condições e características positivas inerentes a um objeto ou pessoa que são capazes de distingui-lo ou classificá-lo ou como a(s) característica(s) que permite aprovar, aceitar ou refutar o objeto com base em um padrão de referência (SACONNI, 2012). Segundo esta definição, qualidade implicaria em uma ideia de comparação. Poder-se-ia dizer que um objeto tem qualidade se suas características permitem afirmar que ele é melhor que aqueles objetos que não as possuem ou que não as possuem em igual grau.

Para as ciências humanas e sociais, assegura Davok (2007, p. 507), “o conceito mais usual é que qualidade significa a perfeição de algo diante da expectativa das pessoas. Nessas áreas, qualidade não existe como elemento mono (perfeição), ela exige a relação de dois elementos (perfeição e

⁵ Sentidos que são fixados de forma contingente, ou seja, são provisórios.



expectativa)”. Nesse trajeto, Demo (2006, p. 11) sugere que qualidade converge com a ideia de bem feito e completo, sobretudo quando o termo se aplica à ação humana. Qualidade “aponta para a dimensão da intensidade. Tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação. Está mais para ser do que para ter”.

Ao transpor a expressão qualidade para os sistemas educacionais e para as escolas, é necessário admitir a existência de uma variedade de interpretações, dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Daí, que Risopátron (1991, p. 15) apresenta-o como um signifiante e não um significado. Segundo a autora,

el concepto de calidad, en tanto signifiante, es referente de significados históricamente producidos y en esse sentido es un concepto que no puede definirse em términos esenciales ni absolutos; por tanto, tampoco es un concepto neutro. [...] Al dar supuesto el concepto de calidad y solo operar con él, este aparece como si fuera neutro y universal. Sin embargo, la definición de la calidad de la educación conlleva posicionamiento político, social y cultural frente a lo educativo.

Portanto, sendo múltiplas as conotações deste termo, uma breve definição não poderia capturar toda a profundidade de análise que seu sentido pode levantar. A Qualidade da Educação vai adquirir seus significados a partir de onde e de quem a analisa.

El significado de la calidad de la educación dependerá de la perspectiva social desde la cual se analiza, de quiénes lo hacen (los padres, los educadores, miembros de la comunidad) y desde el lugar en que se hace (práctica educativa, planificación a nivel ministerial) (HURTADO s/d, p. 13).

Vem sendo utilizada também para referenciar a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância do setor educacional e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais e de suas instituições. Assim, de um modo geral, ao falar-se em qualidade da educação, explicita-se um juízo sobre seu valor e mérito. Por isso, é necessário um entendimento mais preciso dos significados deste conceito.

Oliveira (2005) aponta a qualidade como uma nova dimensão na luta pelo direito à educação. Para ele, “cabe, pois, criar as condições de efetivação do princípio constitucional do padrão de qualidade do ensino (art. 206, inciso VII da Constituição Federal) como nova dimensão do direito à educação” (p. 21).

Historicamente, a qualidade da educação no Brasil foi compreendida de três formas distintas. A primeira, até a década de 1980, se caracteriza pela ampliação da oferta de vagas. Tendo em vista os baixos índices de escolarização, a demanda pela ampliação quantitativa de escolarização era muito mais forte do que a reflexão sobre a forma que o processo educativo deveria assumir e as condições necessárias para uma educação de qualidade (OLIVEIRA, 2005).

A democratização das oportunidades de acesso e a expansão da rede de escolas básicas a contingentes cada vez maiores da população romperam com a conjunção harmônica entre qualidade e escola de elite. A qualidade, nesse caso, decorria fundamentalmente de rigorosos mecanismos de seleção extra e intra-escolares (Melo, 1979) Assim, quando nos deparamos com evocações saudosas da qualidade da escola do passado há que se levar em conta que estamos falando de uma escola que já era diferenciada pela clientela atendida (ENGUIITA, 1995).

Nesse período, a qualidade era deixada para segundo plano, em detrimento da universalização do ensino, a fim de integrar ao sistema escolar os setores historicamente excluídos do acesso à educação. Assim, ampliação do acesso e promoção da qualidade eram propostas divergentes, já que a qualidade era algo restrito aos poucos que tinham acesso à escola. Pensar em qualidade da educação, portanto, era reforçar privilégios de uma pequena camada da população.

Por outro lado, a ampliação do acesso acarretou na “perda” da qualidade educacional. A escola não se preparou para receber esta nova clientela e, com isso, os resultados foram decaindo. Segundo Carvalho (2004), embora atualmente não se discuta a legitimidade do direito universal à educação ainda encontra-se no Brasil o argumento de que a ampliação maciça das vagas veio



acompanhada da diminuição da qualidade. Para Beisegel (2006), da perspectiva das elites, que sempre tiveram acesso à educação, a escola pública realmente perdeu qualidade. Já para as classes populares esta mesma qualidade tem outro significado tendo em vista que a escola era inacessível a elas.

Não obstante a democratização das oportunidades escolares já tenha sido incorporada como um valor, as consequências dessa democratização ainda não foram claramente compreendidas e assimiladas por boa parte dos educadores e por significativa parcela da coletividade. Defende-se a democratização mas recusam-se suas consequências (BEISEGEL, 2006, p. 13).

Cumprе ressaltar que qualidade para poucos é, na verdade, privilégio. Assim, não há como pensar em discutir a qualidade dos processos educacionais se a escola não é acessível a toda a população brasileira.

O segundo sentido de qualidade que foi incorporado ao discurso educacional a partir da década de 1980 foi o da permanência na escola. Tendo em vista a expressiva ampliação da capacidade instalada que passa a ter condições de comportar toda a população escolarizável, o debate sobre qualidade educacional é redirecionado para a questão do fluxo. Assim, “a década de 1990 é marcada pela tendência de regularização do fluxo no ensino fundamental por meio da adoção de ciclos de escolarização, da promoção continuada e dos programas de aceleração da aprendizagem” (OLIVEIRA, 2005, p. 28).

Em outro trabalho (OLIVEIRA, 2007), demonstra que a ampliação do acesso produziu um outro tipo de exclusão, a que se produz no interior do sistema escolar. Assim,

Passávamos da exclusão da escola para a exclusão na escola. Os alunos chegavam ao sistema de ensino, lá permanecendo alguns anos, mas não concluíam qualquer etapa do seu processo de formação, em virtudes de múltiplas reprovações seguidas de abandono (OLIVEIRA, 2007, p. 671, grifos nossos).

Nesse período, marcado por uma série de políticas que visavam a permanência dos alunos na escola tais como os ciclos de aprendizagem e a progressão continuada, a oposição entre quantidade e qualidade foi amenizada, fortalecendo-se a visão de qualidade em uma perspectiva democratizadora.

No final da década de 1990, observa-se melhorias expressivas nos índices de conclusão do ensino fundamental, o que aponta para um crescimento visível das taxas de sucesso de conclusão deste nível de ensino. Com a regularização do fluxo há uma redução de matrículas no sistema educacional brasileiro, o que não representa um menor acesso à educação, mas sim um maior acesso, “pois significa que aqueles que estavam com defasagem série-idade no ensino fundamental progrediram para etapas posteriores” (OLIVEIRA, 2007, p. 670). Desta forma, um dos tradicionais mecanismos de exclusão da escola, a reprovação seguida de evasão, é minimizado. Acentuou-se o processo de incorporação da grande maioria da população ao sistema educacional de forma a superar a mais significativa forma de exclusão escolar: a falta de vagas nas escolas públicas brasileiras.

Resolvida a questão da quantidade e minimizados os problemas de fluxo, a discussão da qualidade da educação assume um novo sentido: a capacidade cognitiva dos alunos medida através de testes padronizados de larga escala, a exemplo do SAEB e da Prova Brasil, componentes do IDEB.

Com a aplicação do teste, o pressuposto é que seja possível avaliar, segundo essa lógica, se o aluno aprendeu ou não aqueles conteúdos. Essa forma de aferição da qualidade ainda encontra muita resistência entre profissionais da educação. Porque não faz parte da nossa história e da nossa cultura educacional pensar a qualidade enquanto medida, apesar da importância socialmente atribuída aos exames vestibulares na difusão de certo padrão de qualidade de ensino [...] Apesar da resistência dos profissionais da educação à aferição da qualidade mediante os testes padronizados, em relação ao ensino fundamental, etapa obrigatória da escolarização, os resultados permitem a constatação de que a ampliação do acesso não eliminou as fortes desigualdades regionais e internas dos próprios sistemas. Exemplo disso é que a educação brasileira tem superado gradativamente o problema

do fluxo no ensino fundamental, mas de forma bastante desigual (OLIVEIRA, 2005, p. 12).

Para o autor, os testes padronizados são instrumentos importantes mas insuficientes para a melhoria da qualidade do ensino. Portanto, é preciso pensar em uma política de melhoria da qualidade educacional que articule insumos e processos.

Gusmão (2013) amplia a discussão incorporando ao sentido de qualidade as questões relativas à diversidade. Segundo ela “assim como as de equidade/iniquidade, as noções de igualdade/desigualdade e diversidade/homogeneidade são usuais sobre qualidade da educação” (p. 314). Com base na tese das três gerações de direito de Bobbio, ela aponta, a partir de Botto (2005) o que seria a tríade geracional específica para os direitos educacionais. A primeira geração de direitos estaria em um ensino universal para todos e todas, etapa fundamental da democratização da educação. A segunda, estaria representada pela necessidade de assegurar uma escola de boa qualidade que possibilitasse o êxito de todo os alunos no processo de aprendizagem.

A terceira geração de direitos educacionais estaria ligada à reconstrução da cultura escolar à luz das questões relativas à diversidade, marcada, portanto, pelo direito às identidades individuais, à pluralidade cultural e de valores e à defesa das diferenças. Assim, na chamada terceira geração de direitos o tema da igualdade passou a tomar o contraponto das diferenças. Dessa forma, é exigido um esforço voltado para projetar, acatar e conviver com distintas trajetórias, percursos alternativos e diferentes pertencimentos culturais que passam a fazer parte do currículo e não mais para a direção exclusiva da igualdade.

Outra abordagem para a temática é a que trata a qualidade a partir de dois enfoques: a qualidade total e a qualidade social (ou socialmente referenciada) em educação.

O fim da modernidade e o alvorecer da pós-modernidade põem à baila novos problemas referentes à qualidade educacional. Mergulhados no neoliberalismo consumista capitalista, os anos noventa exigem a impostação



de novos paradigmas. Surge, assim, o discurso da Qualidade Total, apregoada à resolução dos problemas educacionais.

Nesse período, a qualidade passou a ser vista como a mera busca de eficiência. Poucos recursos, muitas metas: “Será que o dinheiro que estamos gastando está sendo bem utilizado?” Essa preocupação com o desempenho da educação passa a ser hegemônica (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 21).

Esse discurso fundamentado a partir do campo empresarial entrou no campo educacional brasileiro. Autores como Gentili (2001) e Enguita (2001) atentam para o fato de que o discurso da qualidade total é usado como instrumento estratégico no avanço da visão neoliberal na área da educação. Para entender essa nova lógica de Qualidade Educacional é importante entender qual significado a qualidade tem no campo produtivo, de onde deriva.

A Gestão da Qualidade Total (GQT) é uma opção para a reorientação gerencial das organizações. Tem como pontos básicos: foco no cliente; trabalho em equipe permeando toda a organização; decisões baseadas em fatos e dados; e a busca constante da solução de problemas e da diminuição de erros (LONGO, 1996, p. 12).

Xavier (1995) faz um apanhado de seis dimensões da qualidade no campo gerencial, pelas quais é possível chegar à Qualidade em Educação. De acordo com o autor, elas são imprescindíveis para que se garanta a gestão de qualidade na Educação.

A primeira dimensão diz respeito à qualidade política e à qualidade formal da educação. Constitui o aspecto pedagógico da educação, no que diz respeito à política educacional e ao serviço prestado, a sua razão de ser, a seu conteúdo e relevância, ao que se denomina qualidade ampla ou intrínseca da educação. No âmbito da escola, refere-se ao domínio, por parte dos alunos, de conteúdos considerados relevantes.

A segunda dimensão refere-se ao custo para se obter educação e a seu preço para o cliente (alunos, pais, sociedade). Se ao conceito de qualidade não se incorporar a noção de custo, de preço, se cairá na armadilha de identificar qualidade com o que é caro, "luxuoso", e não ao que é adequado ao uso do



cliente. O autor afirma que a educação de qualidade não é a que pode ser obtida a qualquer custo e a qualquer preço, mas sim aquela ajustada às necessidades dos usuários, ao menor custo de obtenção para seus provedores e ao menor preço para seus clientes.

Outra dimensão é o atendimento. Nesse caso, leva-se em conta os aspectos de quantidade de educação, do prazo e do local. Dessa forma, o autor alerta que não faz sentido imaginar que alguém que tenha direito não tenha acesso à educação, como não faz sentido imaginar que essa educação não seja provida no prazo previsto (socialmente determinado, como é o caso dos nove anos do ensino fundamental) e em locais aos quais os clientes (alunos) possam ter acesso.

Pensar, também, que se pode obter uma educação de qualidade sem considerar a equipe envolvida no processo é um equívoco. Cabe, nesse caso, gerenciar os aspectos referentes à motivação intrínseca (a capacidade do produto ou serviço de cumprir o objetivo ao qual se destina, ou seja, o orgulho do trabalho bem feito) e extrínseca (adequadas condições materiais de trabalho) dos profissionais da educação.

A segurança constitui uma quinta dimensão da qualidade. Em um sentido restrito refere-se à segurança física dos agentes no ambiente escolar. Em um sentido amplo, ao impacto do serviço educacional, ou da sua provisão, no meio ambiente. Finalmente, há uma dimensão ética que deve ser observada entre os atores do processo educacional, verdadeiro código de conduta responsável pela transparência e lisura das ações.

Portanto, afirma o autor,

a qualidade em educação deve ser vista sob essa perspectiva sêxtupla (qualidade intrínseca, custo, atendimento, moral, segurança e ética). Restringir a conceituação da qualidade ao seu aspecto político-pedagógico, ou mais frequentemente ao seu aspecto político, tem constituído grave equívoco. O que confere a característica de totalidade à qualidade da educação é o atendimento às seis dimensões simultaneamente (XAVIER, 1995, p. 10).

Nesse sentido, os princípios da gestão da qualidade total são defendidos como caminho para melhoria do ensino no Brasil. Desta feita, “ocorre uma transposição direta do conceito de qualidade própria dos negócios comerciais para o campo dos direitos sociais e nestes a educação pública” (SILVA, 2009, p. 219). A perspectiva da qualidade total tem como objetivo o treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismos de controle e avaliação dos resultados, visando a atender a ordens econômicas e técnicas. Assim,

a transposição da lógica de mercado para a área social, estimulando a competição entre escolas; a remuneração de professores e professoras por resultados; as famílias como “consumidoras” ou “clientes”. O produto agora é o principal (notas em exames padronizados, alunos aprovados no vestibular, fluxo escolar), e os cálculos são feitos com base no custo versus retorno econômico, tendo como referência os postulados da Teoria do Capital Humano disseminados pelos técnicos do Banco Mundial. Entram em cena os grandes sistemas de avaliação, baseados em testes padronizados que não consideram o contexto das escolas (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 21).

A avaliação quantitativa constituiu um dos instrumentos para adaptar o sistema educacional brasileiro à nova ordem global instituída nos anos de 1990. Fonseca e Oliveira (2005) mostram que foram implementadas mudanças de cunho gerencial, voltadas à modernização do aparato burocrático, cujo objetivo central era imprimir eficiência ao desempenho do Estado. Integravam-se, assim, ao movimento de Reforma do Estado.

Entre as ações prioritárias, destacam-se (i) a descentralização administrativa, pela qual foram transferidas funções da burocracia central para estados e municípios e para as denominadas organizações sociais, que se configuram como entidades “de direito privado públicas, não-estatais”; e (ii) a avaliação classificatória de desempenho serve ao Estado descentralizado, como forma de permitir a sua regulação. Portanto, descentralizar e avaliar tornaram-se eixos estruturantes na educação (SILVA, 2009, p. 220).

Outrossim, esses testes padronizados promovem um processo competitivo entre as escolas, classificando-as em rankings.

Na ótica neoliberal, esta competição estimularia a busca pela qualidade, destituindo o Estado desta responsabilidade e relegando-a à comunidade escolar e à sociedade civil, isto é, qualidade se alia ao processo de privatização da educação (FONSECA, 2009, p. 43).

Neste percurso, a Qualidade Educacional não é algo que precise ser universal, mas um diferenciador que se evidencia pela competição. Esta compreensão destaca a ideia da educação como uma mercadoria, ausente de conteúdo político. Dessa forma, pode ser vendida e/ou consumida em um contexto de mercado educacional. Imiscuir a escola e a empresa desencadeia um processo de negação da diversidade cultural e socioeconômica que permeia os espaços escolares numa tentativa de uniformização por resultados.

Por fim,

ainda que tais condições estejam postas, e que predominem na realidade educacional, não é possível afirmar que se concretizaram, ou se concretizam, tal como foram difundidas, é preciso, pois, reconhecer as muitas alternativas construídas na direção contrária à exposta acima e, ainda, a existência de mediações edificadas na luta de classes que se trata diariamente (FONSECA, 2009, p. 46).

De fato, não sem tensões e contradições, essa concepção foi hegemônica no campo da formulação da política educacional, especialmente nos anos 1990. Assim, possibilitou a emergência e insurgência de alguns movimentos que buscam superar este modelo, tanto por parte da sociedade quanto por governos situados no campo progressista.

A noção de *qualidade social da educação* surge no cenário educacional ainda na década de 1980, à medida que os interesses das classes populares se tornam mais evidentes e ganham força, crescendo os debates nos movimentos populares, os quais se fortalecem com a possibilidade de uma nova ordem social e política no país. Gestada no interior dos movimentos populares como possibilidade de construção de novos caminhos para o entendimento sobre a organização pedagógica e política da educação, passa a ocupar grande espaço contrapondo-se ao ideário do mercado, que se corporifica nas políticas educacionais sob o enfoque da qualidade total.

A tensão entre os discursos de qualidade está evidenciada na sistematização do I CONED (Congresso Nacional de Educação), em 1996. Naquele documento, o termo qualidade social da educação aparece da seguinte maneira:

O que, certamente, precisa ser compreendido como um desafio com muitas e articuladas variáveis:

1º - a qualidade social é um processo de acúmulo histórico, não se trata de uma teoria de gestão;

2º - a qualidade social é conquistada na medida em que a noção de direito prevalece sobre a noção de mercado, por isto tem a ver com a cidadanização dos espaços públicos;

3º - a qualidade social é conquistada na medida em que os vários atores sociais da comunidade escolar interagem na luta por uma gestão democrática da escola;

4º - a qualidade social e o financiamento das políticas públicas pelo Estado passam pelo processo de intervenção dos atores sociais nas políticas de orçamento dos governos estaduais e municipais, principalmente;

5º - a qualidade social quebra a verticalidade e hierarquização dos sistemas públicos, porém não enseja uma autonomia escolar, tipo “repassa das obrigações para a comunidade e empresários”.

O discurso da qualidade socialmente referenciada aparece associado às temáticas da justiça social, inclusão social e cultural. Assim,

Qualidade significa melhorar a vida de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (GADOTTI, 2010, p. 07).

A educação de qualidade social é considerada como direito de cidadania. Neste caso, está ligada a uma política de inclusão social, através da qual se compromete com a participação de todos os cidadãos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária (BELLONI, 2003).

A oferta de educação de qualidade como direito de cidadania contempla três dimensões específicas e complementares, a saber: I) acesso à educação, II) permanência no sistema ou em

atividades educativas e III) sucesso no resultado do aprendizado. Educação de qualidade social é aquela comprometida com a formação do estudante com vistas à emancipação humana e social; tem por objetivo a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia (BELLONI, 2003, p. 232).

Nesse intento verifica-se uma proposição de uma nova educação, enquanto superação de uma escola pautada pelos interesses burgueses e/ou da sociedade edificada sob o signo capitalista. Para tanto, o II CONED (1997), ao tratar a qualidade da educação propôs um modelo que viabilizasse a exigibilidade dos direitos humanos e a emancipação social, impulsionando o sujeito a agir ativamente na sociedade com princípios e horizontes de um projeto democrático e eticamente responsável.

A qualidade social implica providenciar educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população. Tal objetivo exige um grande esforço da sociedade e de cada um para ser atingido, considerando as dificuldades impostas pela atual conjuntura. De acordo com essa perspectiva, são valores fundamentais a serem elaborados: solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, liberdade e cidadania. Tais valores implicam no desenvolvimento da consciência moral e de uma forma de agir segundo padrões éticos. A educação de qualidade social tem como consequência a inclusão social, através da qual todos os brasileiros se tornem aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando as ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento de cada um e da comunidade onde vivem e trabalham. Incluir significa possibilitar o acesso e a permanência com sucesso, nas escolas, significa gerir democraticamente a educação, incorporando a sociedade na definição de prioridades das políticas sociais, em especial, a educacional (CONED, 1997, p. 1-2).

Incluir socialmente significa possibilitar o acesso e a permanência com sucesso nas escolas e gerir democraticamente e com eficiência a educação, incorporando a sociedade na definição de prioridades das políticas sociais.

A qualidade social da educação pressupõe uma organização curricular baseada na interdisciplinaridade, participação e

competência técnico-política. A prática social e a experiência da vida dos alunos devem ser incluídas, como elementos fundamentais, na organização do conhecimento e da cultura (GENTILI; MCCOWAN, 2010, p. 75).

Outrossim, os recursos destinados à área educacional devem ser compatíveis com as necessidades reais de cada escola e de cada sistema. Para tanto, uma gestão eficiente e um regime de colaboração entre os diversos entes político-administrativos são primordiais para se qualificar a educação.

A qualidade da educação em uma perspectiva socialmente referenciada precisa ser encarada de forma a considerar muitas partes inter-relacionadas, interdependentes e interativas. Assim, na construção desse modelo de qualidade há de ser considerado o que é possível construir política e historicamente como prática social, sem perder de vista, nesse sentido, um conjunto de relações simultâneas e dialéticas que permeiam as políticas educacionais, quais sejam,

A primeira, a coerência entre meios e fins, pois, esses termos não se esgotam em si mesmos. A segunda, entre produtos e processos, pois, a qualidade de um resultado educacional expressa aquela que caracteriza o conjunto das relações, das práticas e dos fenômenos que ocorrem no desenvolvimento do projeto educacional. A terceira, entre sujeitos e objetos, pois, a educação é mais que apropriação de informações e de conhecimentos; é também a possibilidade de educandos e educadores se realizarem como sujeitos e para tal essa apropriação deve fazer algum sentido importante para eles mesmos. Por fim, a quarta, entre ensino e aprendizagem, enquanto um processo único que considera o professor como aquele que também aprende e o aluno como aquele que também ensina (MACHADO, 2006, p. 17).

A qualidade da educação só pode melhorar quando há melhoria no conjunto. Como nos diz Machado (2007, p. 279), “nenhuma política educacional pode produzir resultados positivos sem uma integração orgânica entre os diversos níveis de ensino, particularmente entre a Educação Básica e o Ensino Superior”. De tal modo, há necessidade de se estabelecer padrões de qualidade do ensino-aprendizagem, de mensuração da eficiência e da eficácia dos sistemas educativos, mas para chegar a resultados concretos em



educação é prudente considerar um grande conjunto de indicadores e critérios objetivos, mas também os subjetivos.

A discussão aqui desenvolvida não esgota os sentidos de qualidade educacional, mas aponta para a sua compreensão como uma construção social e, portanto, como um discurso na perspectiva adotada nesta pesquisa. Assim,

[...] dizer “essa é uma escola de qualidade” não significa ter descoberto ou comprovado suas características reais, mas interpretá-las a partir de certas condições históricas, territoriais, culturais, de classe ou grupo social. Na medida em que o conceito de qualidade é socialmente construído, importa aqui o modo como se estabelece as relações entre os sujeitos e aquilo que é qualificado. Não se trata de uma propriedade a ser identificada e apreendida na realidade, mas de um *ajuizamento de valor* a partir da concepção que se tenha de qualidade (SILVA, 2008, p. 17, grifos do autor).

A noção de qualidade tem, portanto, um caráter polissêmico, não sendo um conceito neutro, que possa ser traduzido em termos essências ou absolutos. É nesta perspectiva que investigamos o sentido hegemônico de qualidade no discurso da comunidade escolar das escolas estaduais que apresentam os melhores índices avaliativos, traduzidos pelo IDEB, em Pernambuco, a que se localiza na Região Metropolitana e a que se situa no interior do estado.

Qualidade da educação: sentidos hegemônicos em escolas com bom desempenho em avaliações de larga escala

Como exposto anteriormente, nosso estudo objetivou compreender os sentidos de qualidade em escolas como bom desempenho no IDEB e sua relação com a gestão escolar. Para tal, iniciamos nossa pesquisa de campo buscando compreender o sentido de qualidade nas políticas educacionais do Estado, através de uma entrevista realizada com a Secretária Executiva de Gestão de Redes da Secretaria de Educação e análise dos documentos de política. Tentamos por diversas vezes contato com o secretário de Educação, mas não fomos atendidos.

A primeira coisa que nos chamou atenção nesta entrevista foi a ausência de documentos norteadores da política educacional do estado. Ao solicitarmos a entrevistada estes documentos o que ela nos entregou foi um módulo do curso de formação de gestores ofertado pelo estado que trata das políticas de responsabilização da educação. Neste módulo, há uma exposição do resultado destas políticas em Pernambuco apontando que o modelo de gestão adotado no estado se baseia em metas e resultados, tendo como objetivo melhorar os indicadores educacionais do estado, cuja a meta é alcançar 6 pontos no IDEB em 2021, visando tornar as escolas estaduais “referência nacional em educação de qualidade social até 2014”. Para tal, a política de responsabilização desenvolvida pela SEE compreende quatro condições implantadas simultaneamente na rede de ensino: objetivos educacionais e metas claras por escolas; sistema próprio de avaliação; sistema de incentivo para as escolas que alcançam as metas estabelecidas; sistema de monitoramento de indicadores de processos e resultados.

Em sua fala, a secretária reforça o que é apontado neste material. Quando indagada sobre o que seria uma educação de qualidade para a secretaria de educação, ela inicia sua fala da seguinte forma “*a gente, é o que todo mundo busca, temos (sic) que encontrar esse caminho para a educação de qualidade. Hoje o governo tem uma política educacional de **gestão de resultados***”. Dentro dessa política o monitoramento aparece como um forte elemento na obtenção de resultados. Segundo ela, todos os indicadores são monitorados, como indica o fragmento de sua fala abaixo:

Então, o que a gente monitora? Todos os indicadores como: frequência de aluno, frequência de professor, notas dos alunos, conteúdos trabalhados, aulas previstas, aulas dadas, cumprimento do calendário. Tudo isso é acompanhado na escola, acompanhado no dia a dia.

Destaca, ainda, que antes da implantação deste modelo os resultados só eram conhecidos nos anos posteriores, o que inviabilizava uma ação corretiva. Assim, “*pouco a gente podia fazer por eles e muitos nem estavam mais na escola*”. Por isso, esses indicadores são considerados indicadores de



processos, podendo haver intervenções durante o processo. Dessa forma, as intervenções “*são muito pontuais, muito direcional, muito focadas no que a gente pode identificar e resolver antes da situação e tornar irreversível*”. Percebe-se em seu discurso que, na realidade, não há uma política educacional previamente pensada a ser implantada. Há a definição de metas definidas pela própria secretária que são “acordadas” com a escola. Os problemas identificados para o alcance destas metas através de rígido monitoramento e controle são pontualmente atacados. Essa seria, portanto, a “política educacional” do governo do estado.

Na mesma direção a escola de qualidade passaria pelo comprometimento do corpo docente num claro movimento de responsabilização.

a escola de qualidade é aonde a gente consegue ter professor motivado pra trabalhar, consegue que a equipe da escola se sinta responsável né? E eu acho que esse sentimento de responsabilização pelo desempenho de seus alunos, pelo desempenho da escola. Então todas as escolas que a gente considera como escolas eficazes, escolas de sucessos, são escolas que a gente tem grupo de profissionais bastante envolvidos né, trabalhando de uma forma colaborativa, se sentindo responsável por aquele grupo de alunos. Isso aí pra mim é o ponto mais importante.

Embora adotando uma perspectiva claramente gerencialista na educação, a secretária aponta a participação coletiva e o trabalho colaborativo como elementos essenciais à eficácia de uma escola. Tais elementos estão longe de compor o ideal gerencial, se colocando no campo das perspectivas de gestão e educação consideradas socialmente referenciadas.

No que toca diretamente a gestão da escola ela considera que “*a gestão faz toda a diferença*”, destacando o perfil de quem exerce o cargo, assim como o acompanhamento de seu processo de formação. Destaca assim, o curso de especialização ofertado aos gestores e futuros gestores pela secretaria e a realização de um convênio com a UFPB para oferta de mestrado profissional aos gestores da rede.

A escola do interior do estado se localiza no sertão pernambucano, na região do Pajeú, a 344,5 Km de distância de Recife, capital do estado. Em um



cenário rude, de acesso deficiente, a escola pesquisada surge como um oásis, pois vem alcançando grande destaque nos meios de comunicação de massa de todo o país, tanto por seus resultados exitosos nas últimas onde teve a nota 7,9 para os anos iniciais e 5,6 para os anos finais no IDEB em 2013. Vem apresentando, ainda, uma participação notável em competições educacionais a nível nacional, como a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas e a Olimpíada de Português e tem uma grande quantidade de alunos que participam do Programa Ganhe o Mundo⁶. A escola também se destaca por receber diversos prêmios, entre eles, o Prêmio Nacional de Gestão Educacional 2012.

Iniciamos a coleta de dados com uma atividade de livre associação em que os entrevistados escreviam o que vinha a sua cabeça com a expressão “Qualidade Educacional”. As expressões e palavras apresentaram apontaram que o que constitui uma escola de qualidade, para a maioria dos entrevistados, é o compromisso de todos os atores envolvidos, já que esse foi o sentido que mais apareceu, seguido por trabalho em equipe e ambiente adequado, que pode ser entendido tanto no âmbito de infraestrutura como na construção de um ambiente sadio, o que nos remete diretamente à dimensão de qualidade social.

A motivação pelo trabalho em equipe está presente fortemente no ambiente escolar, tanto nos cartazes espalhados nos pátios e corredores, como observado nas reuniões de organização semestral, como também no discurso dos atores nas entrevistas que reafirmam e incentivam essa postura colaborativa

Eu acho que o grupo, a união [...] Do grupo, aqui todo mundo se ajuda, seja lá no que for, em sala de aula, em termos de trabalho, a gente assim é bem unido (Funcionária da biblioteca).

Acredito que é o compromisso e a responsabilidade de cada um em fazer o melhor, em sempre dar o melhor de si para ver assim, as coisas andarem. Então, tanto na parte dos professores como também na parte administrativa, todo mundo busca sempre dar o melhor (Funcionário da secretaria).

⁶ Programa de intercâmbio do governo do estado.

A gente não pode atribuir só os resultados ou a um professor ou a direção, mas o que eu acho essencial aqui é essa união como um todo porque a gente tem, é [...] Profissionais dedicados totalmente, desde a gestão, a coordenação, a família dos estudantes também tão sempre presente aqui e os estudantes por si só (Professor).

Uma escola boa, de qualidade, a qual todos se empenham para que isso aconteça, né? Para que ela seja uma escola de qualidade (Mãe de aluno).

O discurso dos entrevistados está fortemente ligado ao sentido de participação que uma gestão democrática deve promover. Quando questionados sobre o sucesso das ações desenvolvidas na escola, não há contradição em se afirmar que estas sejam frutos de um trabalho cooperativo, o que reafirma o sentido mais destacado na atividade de livre associação.

Além da participação, destacada pela maioria dos entrevistados, o diretor aponta o monitoramento como um elemento importante para a obtenção dos resultados alcançados na escola. No entanto, sua fala relaciona o monitoramento “à responsabilidade de toda a equipe fazer essa educação de qualidade social diferenciada”.

Tanto o dirigente como alunos e pais consideram que a disciplina é um elemento importante para que a escola alcance um bom desempenho. Esse é um sentido que só aparece nos discursos destes segmentos, professores e funcionários não a apontam como importante para a qualidade da escola. Os pais, principalmente, além de destacar a disciplina como elemento de qualificação, reforçam o seu apoio a rígida disciplina exigida pelo diretor, segundo eles.

A questão da avaliação externa apresentou relevância no discurso da secretária de educação também aparece com centralidade no discurso do gestor. Assim, segundo ele,

Nós temos assim como ações diferenciadas, que ppor sinal esse ano tá sendo feito um trabalho totalmente inovador por parte da parte pedagógica, da coordenadora e assim, uma maneira bem diferente de se trabalhar todos os índices, tanto o do IDEB quanto o do SAEPE, e assim, nós temos, hoje inclusive você presenciou, também os aulões que estão acontecendo com os alunos de nono ano, aconteceu com os alunos do terceiro ano, nós temos o reforço, que a gente

trabalha no contra turno com esses alunos visando justamente fazer com que eles, é, avancem, eles superem as dificuldades que eles estão apresentando no dia a dia, pra que eles possam realmente, ter sucesso tanto no IDEB quanto também no SAEPE.

Algumas considerações

Buscamos, neste estudo, identificar os sentidos de qualidade nas políticas educacionais e na escola melhor avaliada do estado de Pernambuco. Após análise da literatura percebemos que qualidade educacional é um conceito polissêmico, cujo sentido se solidifica a partir do campo político social em que se inserem os que dela estão falando. A literatura nos aponta, ainda, sentidos antagônicos de qualidade: qualidade social, qualidade total, qualidade em uma perspectiva gerencial, qualidade em uma perspectiva democrática, entre outros.

No entanto, quando questionamos o sentido de qualidade aos que fazem a escola percebemos que esse antagonismo não se coloca. Elementos da perspectiva socialmente referenciada e democrática se complementam com elementos da perspectiva gerencial e da qualidade total. Assim, esse sentido é multifacetado, constituindo-se de pressupostos de ambas as perspectivas teóricas.

Dessa forma, a escola nos aponta que é preciso abordar da temática observando sua complexidade, não dando a ela um tratamento binário, do isso ou aquilo, do certo ou do errado. A escola nos indica que ambas as perspectivas estão presentes e seu interior, construindo o seu sentido de qualidade.

Referências

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 12 jun. 2010.

BALL, S. Entrevista/Interview. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.7, p.11-25, 2004.



BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, n.2, v.6, p.10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 12 jun. 2010.

BELLONI, I. Educação. In: BITTAR, J. (Org.). **Governos estaduais: desafios e avanços: reflexões e relatos de experiências petistas**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

BURITY, J. Transbordamento do social: qual o jogo da democracia? In: SANTOS, R.; CUNHA, R.; COSTA, L. F. (Orgs.). **Contemporaneidade e política**. Rio de Janeiro: Sociedade do Livro; Instituto Astrogildo Pereira, 1994. p. 137-158.

BURITY, J. Teoria do discurso e Análise do Discurso: sobre política e método. In: WEBER, S.; LEITHÄUSER, T. (Orgs.) **Métodos qualitativos nas Ciências Sociais e na prática social**. Recife, Ed. Universitária da UFPE, 2007. p.72-83.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. **Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global/Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARVALHO, J. S. F. “Democratização do ensino” revisitado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 327-334, maio/ago. 2004.

DAVOK, D. F. Qualidade em educação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios. **Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

ELIAS, V. R. **Qualidade total e educação: uma análise de propostas de implantação da qualidade total na educação**. Campinas, UNICAP, 1997.

ENGUITA, M.F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.



GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, v.1, 2010.

GENTILI, P.; MCCOWAN, T. (Org). **Reinventar a escola pública: política educacional para um novo Brasil.** São Paulo: Vozes, 2010.

HURTADO, J. L. *et al.* **La calidad de la educación.** Una propuesta para su concepcion y evaluacion en la primera infancia. (mimeo).

I CONED: **Relatório com as Diretrizes do I Congresso Nacional de Educação para o Plano Nacional de Educação.** Belo Horizonte, MG, 1997.

II CONED: **Contribuições das Plenárias Temáticas e da Plenária Final do II CONED ao Plano Nacional de Educação.** Belo Horizonte, MG, Novembro, 1997.

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO (FUNDAJ). **Avaliação do plano de ações articuladas (PAR) no contexto do plano de metas compromisso todos pela educação.** Relatório de Pesquisa. Recife: ago., 2009.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemony and socialist strategy.** London: Verso, 1985.

LONGO, R. M. J. **Gestão da qualidade: evolução histórica, conceitos básicos e aplicação na educação.** (Texto para discussão n. 397) Brasília: IPEA, 1996.

MACHADO, N. J. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. **Estudos Avançados**, v. 21., n. 61, São Paulo: USP, p. 277-294, 2007.

MOUFFE, C. **O regresso do político.** Lisboa: Gradiva, 1996.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p.05-23, 2005.

OLIVEIRA, R. P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 661-690, out. 2003.

OLIVEIRA, R. P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 662-684, out. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300003>> Acesso em: 04 ago. 2013.

RISOPATRÓN, V. **El concepto de calidad de la educación.** Santiago del Chile: OREALC/UNESCO, 1991.



ReLePe



**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SILVA, V. G. da. A narrativa instrumental da qualidade na educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 40, maio/ago. 2008.

WEBER, S. **Democratização da gestão e a qualidade social da educação** – avanços que o PDE propõe. Palestra proferida na I Conferência Estadual de Educação Básica de Pernambuco – CONEEPE, Recife, 18 dez. 2007.