

EDUCAÇÃO E QUALIDADE: A CONFORMAÇÃO DE SENTIDOS

Education and quality: the evolution of senses

Rosane Fátima Vasques¹; Denise Aparecida Martins Sponchiado²

¹ Mestre em Educação (UFFS); Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Erechim. Curso de Pedagogia. E-mail: rosanevasques@uricer.edu.br

² Mestre em Educação (UNISINOS); Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Erechim. Curso de Pedagogia. E-mail: smdenise@uricer.edu.br

Data do recebimento: 28/07/2016 – Data do aceite: 28/09/2016

RESUMO: O presente artigo tem como foco analisar o conceito de qualidade que perpassa a educação brasileira. A necessidade de tal análise surge diante do quadro do atual sistema educacional, em que a qualidade tem sido definida, principalmente, por resultados de avaliações de larga escala e de indicadores educacionais. Para tanto, primeiramente, buscou-se contextualizar historicamente como esse conceito se estabeleceu em nosso sistema educacional. Em um segundo momento, procurou-se apontar a forma como a qualidade em educação se traduz na legislação brasileira e na visão de organismos internacionais. E, por fim, apresentou-se o conceito de qualidade social como uma proposta para repensar nosso sistema educacional. Constatou-se que o conceito de qualidade em educação esteve ligado, historicamente, à oferta insuficiente, ao fluxo escolar e ao desempenho dos estudantes. Quanto à presença desse conceito na legislação, é necessário destacar que, apesar de ainda precisarem melhorar, significativamente, as políticas educacionais têm avançado na busca pela qualidade da educação para todos. Por fim, aposta-se em uma escola com qualidade social, ou seja, uma escola que se preocupa com o conhecimento e com vivências efetivamente democráticas e visa à formação integral do sujeito, tendo em vista sua contribuição para a sociedade.

Palavras-chave: Qualidade em educação. Qualidade social. Políticas públicas educacionais.

ABSTRACT: This article focuses on analyzing the concept of quality that permeates the Brazilian education. The need for such analysis arises from the scenario of the current educational system, where quality has mainly been defined by results of large-scale assessments and educational indicators. The-

refores, firstly how this concept was established in our educational system was historically contextualized. Secondly, how the quality of education is reflected in Brazilian legislation and in the view of international organizations were indicated. Finally, the concept of social quality as a proposal to rethink our educational system was presented. It was found that the concept of quality in education has historically been linked to insufficient offer, to the school flow and to the student's performance. Regarding the presence of this concept in the law, it is necessary to highlight that, although they still need to improve significantly, educational policies have advanced in the search for quality of education for everyone. Finally, we advocate for a school with social quality, that is, a school that cares about knowledge and actual democratic experiences and that aims at the comprehensive formation of the subject, considering his/her contribution to society.

Keywords: Quality in education. Social quality. Educational Public Policies.

Introdução

Conforme Gentili (1994, p. 176), “em uma sociedade democrática e moderna, a qualidade da educação é um direito inalienável de todos os cidadãos, sem distinção”. No entanto, à medida que observamos que, atualmente, a qualidade em educação tem sido tomada, especialmente, pelos resultados de avaliações de larga escala e por índices de desenvolvimento – como a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) –, ou seja, tomada apenas pela quantidade, expressa por números, distanciamos-nos dessa lógica e procuramos pensar a educação dentro de uma perspectiva emancipatória e que tenha como intuito promover uma qualidade social. Temos o compromisso de pensar a educação como um direito, bem como de resguardar uma escola de qualidade, na qual todos tenham acesso ao conhecimento escolar.

Desse modo, o trabalho em tela busca analisar o conceito de qualidade que perpassa o campo educacional no Brasil. Para tal, em

um primeiro momento, procura-se contextualizar historicamente como esse conceito se estabeleceu em nosso sistema educacional. Em um segundo momento, analisa-se como esse conceito tem atravessado as políticas públicas educacionais e como tem sido tomado por organismos internacionais que financiam políticas brasileiras. E, após, busca-se apresentar o conceito de qualidade social como uma proposta emancipadora para a educação do país.

A qualidade no contexto brasileiro

Devido à polissemia do termo, é muito difícil chegar a um consenso sobre o que seja qualidade em educação. No entanto, Oliveira e Araujo (2005) argumentam que, no Brasil, historicamente, essa qualidade foi percebida de três formas diversas: determinada pela oferta insuficiente, relacionada ao fluxo escolar e associada à aferição de desempenho por meio de sistemas de avaliação de larga escala.

A primeira noção de qualidade da educação escolar brasileira estava condicionada ao acesso insuficiente, já que a escola pública

atendia apenas a uma minoria privilegiada. “As estatísticas educacionais brasileiras evidenciam, por exemplo, que na década de 1920 mais de 60% da população brasileira era de analfabetos” (OLIVEIRA e ARAUJO, 2005, p. 8). Como a qualidade da educação era medida pela quantidade de vagas disponíveis no sistema escolar, a falta de oferta de matrículas evidenciava a baixa qualidade da educação brasileira na época.

O problema da qualidade da educação foi gradativamente se tornando “[...] central no debate educacional a partir da década de 1940, quando tem início, inclusive no Brasil, um processo significativo de expansão das oportunidades de escolarização da população” (OLIVEIRA e ARAUJO, 2005, p. 8). Entretanto, essa política de ampliação “[...] concentrou-se, basicamente, na construção de prédios escolares, na compra de material escolar, muitas vezes, de segunda categoria, e na precarização do trabalho docente pelo aviltamento dos salários e das condições de trabalho” (OLIVEIRA e ARAUJO, 2005, p. 9). Isso mostra que não houve uma preocupação com a qualidade do ensino nesse processo. “Os nossos políticos primaram pela construção de escolas para toda a população, sem que fosse dada a ênfase necessária na questão da qualidade do ensino a ser oferecido por essas escolas” (OLIVEIRA e ARAUJO, 2005, p. 9). Em outras palavras, a demanda pela oferta de vagas era muito mais intensa do que a preocupação sobre como deveria se dar essa ampliação do sistema educativo e sobre as condições necessárias para ofertar uma educação de qualidade para todos.

Se, por um lado, o primeiro indicador de qualidade incorporado na cultura escolar brasileira foi condicionado pela oferta limitada, e um dos seus principais efeitos foi a política de expansão da oferta pela ampliação da rede escolar, por outro, a ampliação das oportunidades de escolarização da população gerou obstáculos

relativos ao prosseguimento dos estudos desses novos usuários da escola pública, visto que não tinham as mesmas experiências culturais dos grupos que tinham acesso à escola anteriormente, e esta não se reestruturou para receber essa nova população (OLIVEIRA e ARAUJO, 2005, p. 9-10).

Com a democratização do ensino¹ quase suprimindo o primeiro indicador de qualidade – o acesso limitado –, surge o segundo indicador, relacionado à permanência efetiva do aluno na escola pública. Conforme Oliveira e Araujo (2005, p. 10), esse é “[...] outro conceito de qualidade, agora relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progredem dentro de determinado sistema de ensino”.

Já a partir do final da década de 1970, a qualidade da escola era medida por meio da comparação entre o número de alunos que entrava e saía do sistema educacional. Se a entrada de estudantes fosse maior do que a saída, a escola e o sistema eram considerados de baixa qualidade. Em nosso sistema educacional, no final da década de 1980, apesar do aumento do número de matrículas na etapa obrigatória de ensino, havia uma expressiva taxa de repetência: “[...] de cada 100 crianças que ingressavam na 1ª série, 48 eram reprovadas e duas evadiam (Brasil, Ministério da Educação, 1998), o que evidenciava a baixa qualidade da educação oferecida à população brasileira” (OLIVEIRA e ARAUJO, 2005, p. 10).

Ainda, de acordo com Oliveira e Araujo (2005), nos anos 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), começaram a se difundir² algumas estratégias para a regularização do fluxo no ensino fundamental, como a adoção de ciclos de escolarização, a promoção continuada e os programas de aceleração de aprendizagem.

Os referidos autores fazem uma comparação entre o número de matrículas no ensino fundamental de 1975 até 2002 e concluem que houve uma queda expressiva na taxa de repetência, um aumento no número de alunos atingindo as séries finais do ensino fundamental e uma distribuição mais equitativa entre as séries, aproximando-se de um fluxo homogêneo. No entanto,

A adoção de ciclos, da promoção automática e de programas de aceleração da aprendizagem incide exatamente na questão da falta de qualidade, evitando os mecanismos internos de seletividade escolar que consistiam basicamente na reprovação e na exclusão pela expulsão “contabilizada” como evasão. Pode-se discutir se essas políticas e programas surtem o efeito de melhoria da qualidade de ensino. Na verdade, o seu grande impacto observa-se nos índices utilizados até então para medir a eficiência dos sistemas de ensino, não incidindo diretamente sobre o problema (OLIVEIRA e ARAUJO, 2005, p. 11).

Essas políticas de progressão continuada, ciclos e aprovação automática, as quais incidem no combate à reprovação escolar, acabam incidindo, conforme Oliveira e Araujo (2005, p. 12), “[...] sobre os índices de ‘produtividade’ dos sistemas, gera-se um novo problema, uma vez que esses mesmos índices deixam de ser uma medida adequada para aferir a qualidade”. Ou seja, com a existência de políticas que induzem um índice de aprovação superior a 70%, torna-se complexa a aferição da qualidade do sistema educacional.

Surge, então, nos anos 1990, no Brasil, um terceiro indicador de qualidade: a aferição da capacidade cognitiva dos estudantes a partir de testes padronizados em larga escala, como o SAEB. Com base em diretrizes e matrizes curriculares, segundo as diferentes etapas e modalidades de escolarização, são constitu-

ídos e aplicados testes padronizados que, em tese, têm a capacidade de aferir se o aluno aprendeu ou não os conteúdos prescritos para sua etapa ou nível de escolarização. Dessa maneira, a qualidade da educação escolar brasileira passa a ser definida pelo resultado desses testes padronizados de larga escala.

Historicamente, podemos inferir, assim, que a qualidade da educação escolar brasileira se definiu nesses três aspectos: acesso, fluxo escolar e avaliação de larga escala. Faz-se necessário, agora, saber de que forma se estabeleceu, na legislação brasileira, a garantia do direito de acesso a todos a uma educação escolar de qualidade.

Qualidade em educação: da legislação aos organismos internacionais

A Constituição Federal de 1988 define, em seu art. 206, inciso VII, que o ensino será ministrado com base no princípio de garantia de padrão de qualidade. No art. 211, parágrafo 1º, define que a União, os Estados e os Municípios se organizarão em regime de colaboração. A União organizará o sistema de ensino, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino. Além disso, em seu art. 212, parágrafo 3º, a Constituição determina o percentual mínimo que a União, os Estados e os Municípios devem destinar à educação. A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório quanto à universalização, à garantia de padrão de qualidade e à equidade (BRASIL, 1988).

Em consonância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394/96) reforçou a Constituição de 1988. Em seu art. 3º, inciso IX, a LDB prevê o

ensino ministrado com base na garantia de padrão de qualidade. Já no art. 4º, inciso IX, determina o dever do Estado frente à educação escolar pública, devendo ser efetivado com padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e as quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Em seu art. 9º, inciso VI, a LDB confia à União assegurar o 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. Em seu art. 74, estabelece, também, que a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno capaz de assegurar ensino de qualidade (BRASIL, 1996).

No ano de 2001, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em um prazo de 10 anos, tinha como um de seus objetivos e prioridades a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis de escolarização. Para isso, o plano fez um diagnóstico das diferentes etapas e modalidades da educação escolar brasileira e estabeleceu diretrizes e metas para serem executadas até o ano de 2011 (BRASIL, 2001).

Ainda no intuito de melhorar a qualidade da educação, foi instituído, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual, através do Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, estabeleceu o programa estratégico Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Tal plano, ao discutir a questão da qualidade em educação, em seu art. 3º, determina que a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos

alunos, constantes do Censo Escolar e do SAEB (BRASIL, 2007).

Como mais recente projeto de lei, há o novo PNE, o qual, ao contrário do plano decenal anterior (2001-2010; Lei n.º 10.172/01), não apresenta um diagnóstico da educação básica atual. O novo plano tem, como Meta 7, fomentar a qualidade da educação básica com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir médias nacionais definidas para o IDEB. Para tal, prevê um conjunto de 36 estratégias. Além disso, ao abordar a questão da qualidade, fica evidente, no decorrer do documento, a grande ênfase dada à utilização de avaliações de larga escala e à utilização do IDEB e do PISA como indicadores de qualidade do ensino (BRASIL, 2014).

Como se percebe, a legislação brasileira incorporou, a partir da Constituição, o conceito de qualidade no ensino; no entanto, mesmo prevendo diretrizes e metas, bem como programas e ações para a melhoria da educação escolar, não esclareceu em que consistiria o “padrão de qualidade” do ensino brasileiro. O novo PNE, por exemplo, apesar de mencionar várias vezes o conceito de qualidade, estabelece como estratégia (item 7.21) que a União deverá estabelecer, em regime de colaboração, no prazo máximo de dois anos após a publicação do plano, parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência e também como instrumento para a adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2014); ou seja, não explicita no documento o que seria esse “padrão de qualidade” mencionado.

Todavia, vale lembrar que esse documento é resultado de diversas conferências³ nacionais de educação realizadas nos últimos anos, em especial da Conferência Nacional de Educação (CONAE), a qual englobou outras conferências estaduais e municipais a partir de 2009. As discussões realizadas na

CONAE culminaram no Documento Final que serviu de referencial e subsídio efetivo para a construção do novo PNE.

[...] o Documento Final, resultado da Conae, ao indicar concepções, proposições e potencialidades para as políticas nacionais de educação, bem como a sinalização de perspectivas direcionadas à garantia de educação de qualidade para todos/as, constitui-se em marco para a construção de um novo Plano Nacional de Educação com ampla participação das sociedades civil e política (BRASIL, 2010, p. 13-14).

No Documento Final, a qualidade em educação ganha destaque nos eixos I – *Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional* – e II – *Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação* –, nos quais ficam explicitados alguns princípios e dimensões para se construir uma educação de qualidade. Entretanto, vale lembrar que o PNE foi enxugado, não abrangendo todas as discussões do Documento Final.

Cabe, ainda, ressaltar que, para além da legislação brasileira que institui as políticas públicas educacionais, é cada vez mais forte a presença de organismos internacionais (UNESCO, Banco Mundial, OCDE, CEPAL, PNUD, UNICEF) financiando projetos e programas, o que, por consequência, reorienta as políticas em nosso país. Por isso, cabe apresentar qual é o conceito de qualidade em educação adotado por alguns desses organismos. As concepções de qualidade presentes nos documentos dessas organizações multilaterais, salvo variações, possuem pontos em comum, entre eles, como destacam Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 12), “[...] a vinculação do conceito de qualidade a medição, rendimento e a indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontar

algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida”.

A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), em seus documentos, enfatiza a necessidade da utilização de provas ou outros instrumentos para aferir a qualidade do ensino. De acordo com Dourado, Oliveira e Santos (2007), para a CEPAL, a avaliação é indispensável para monitorar as políticas e intervir no campo educativo. Seus documentos apontam que o estabelecimento de parâmetros de referência de aprendizagem, por meio de sistemas de medição, além da indicação de padrões, insumos e processos eficazes que levem ao avanço do rendimento escolar, são capazes de mobilizar a opinião pública a favor da educação. Além disso, para melhorar a qualidade do ensino, esse organismo coloca como necessárias infraestrutura adequada às escolas (com suporte tecnológico que transmita aos educandos novas habilidades na aquisição de informações e conhecimento), ampliação da jornada escolar, reformulação dos programas curriculares e capacitação docente.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por sua vez, em seus documentos, aborda a questão da qualidade como um fenômeno complexo e multifacetário, composto por quatro dimensões: pedagógica, cultural, social e financeira. Para definir a qualidade do ensino, a UNESCO utiliza o paradigma insumo-processo-resultados. Como destacam Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 12), a qualidade “[...] é definida com relação aos recursos materiais e humanos que nela se investem, assim como em relação ao que ocorre no âmbito da instituição escolar e da sala de aula”. A UNESCO, também, articula a qualidade da educação com a avaliação de desempenho dos estudantes, ressaltando que a qualidade “[...] pode ser definida a partir dos resultados educativos expressos no de-

sempenho dos estudantes” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 12).

Nos documentos do Banco Mundial, a qualidade em educação “[...] volta-se, em geral, para a mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas educativos, por meio, sobretudo, da medição dos processos de ensino e aprendizagem” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 13). Esse organismo propõe e financia projetos que tenham como concepção que a melhoria da qualidade do ensino se efetiva por meio da criação de sistemas de avaliação da aprendizagem e pela garantia de insumos nas escolas.

Percebemos, assim, que o conceito de “qualidade em educação” é polissêmico e se modifica no tempo e no espaço. Na atualidade, apesar de não termos na legislação uma definição explícita de um “padrão de qualidade” para a educação escolar, esse conceito tem se articulado com o conceito de avaliação escolar. Dessa forma, ferramentas de avaliação em larga escala, como o SAEB, a Prova Brasil e o PISA, e indicadores de qualidade, como o IDEB, têm sido os grandes responsáveis pela indicação da qualidade do sistema escolar vigente. Os organismos internacionais têm ainda enfatizado a articulação entre a qualidade e a avaliação de desempenho.

No entanto, acredita-se que a qualidade em educação vai muito além dos números expressos por essas avaliações. Então, propõe-se que outra vertente seja considerada, a da qualidade social, sobre a qual se discorre na seção seguinte.

Educação e qualidade social emancipadora

Se o que se pretende é definir um conceito de qualidade, primeiro se afirma a distância de uma proposta de qualidade total (economicista, empresarial, pragmática) inserida em uma esfera gerencialista e performática, em

que os melhores resultados são sinônimos de melhor qualidade. Opondo-se a isso, acolhe-se o conceito de qualidade social como sendo a ideal para se pensar a educação. Mas o que vem a ser a qualidade social?

Conforme Libâneo (2008), qualidade social é aquela que promove o domínio de conhecimento e o desenvolvimento das capacidades fundamentais ao atendimento das necessidades individuais e sociais dos sujeitos, à inserção no mundo do trabalho e à constituição da cidadania, com vistas a uma sociedade mais justa e igualitária. Em resumo, “escola com qualidade social significa a inter-relação entre qualidade formal e política, é aquela baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusão” (LIBÂNEO, 2008, p. 66).

Conforme Demo (1998), a qualidade é um atributo humano, e o que representa melhor a marca humana é o desenvolvimento humano. Dessa maneira, a educação é o melhor caminho para desenvolver a competência histórica de fazer-se sujeito e, assim, buscar a qualidade, independentemente da instituição, significa trabalhar com seres humanos e ajudá-los a se constituírem sujeitos.

Demo (1998) ainda distingue, no campo da educação, a qualidade formal da qualidade política. A qualidade formal é o conhecimento que o sujeito aprende na escola, a formação básica capaz de torná-lo apto a saber pensar para melhor intervir. Já a qualidade política são os fins e valores sociais do conhecimento, isto é, o objetivo de intervir na realidade visando ao bem comum. Desse modo, a qualidade formal e a qualidade política tornam-se complementares e indissociáveis na perspectiva de uma educação com qualidade social.

Nesse sentido, Libâneo (2008) caracteriza uma educação escolar de qualidade social nos seguintes aspectos:

- Sólida formação básica capaz de desenvolver habilidades cognitivas,

operativas e sociais por meio de conteúdos escolares, propiciar a preparação para o mundo tecnológico e comunicacional, e integrar a cultura provida pela ciência, técnica, linguagem, estética e ética.

- Formação para a cidadania, incorporando novas práticas de gestão, possibilitando preparar os sujeitos para participarem de organizações e movimentos populares, de forma a contribuir para o fortalecimento da sociedade civil e o controle da gestão pública. Nessa perspectiva, prevê a educação para a responsabilidade, participação, iniciativa e capacidade de tomada de decisão e de liderança.
- Elevação do nível escolar para todos, em condições iguais de oferta de meios de escolarização.
- Integração entre a cultura escolar e outras culturas, rumo a uma educação intercultural e comunitária.
- Formação de qualidades morais, traços de caráter, atitude, convicções, com base em ideais humanistas.
- Condições físicas, materiais e financeiras de funcionamento, condição de trabalho, remuneração digna e formação continuada do profissional docente.
- Incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação no cotidiano escolar.

Percebe-se que essas características vêm ao encontro da garantia do direito a uma educação de qualidade a todos, sintetizada, conforme Paro (2007), na formação do cidadão em dupla dimensão: individual e social. A dimensão individual é o provimento do saber necessário ao desenvolvimento do educando, “dando-lhe condições de realizar o bem-estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos” (PARO, 2007, p. 16). A dimensão social refere-se

à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, sintetizada na educação para a democracia. Então,

A qualidade da educação oferecida deve referir-se, portanto, à *formação* da personalidade do educando em sua integralidade, não apenas à aquisição de conhecimentos em seu sentido tradicional [...] superando a função meramente “credencialista”, na qual se tem pautado o ensino básico. Essa superação envolve o cuidado não apenas com o conteúdo [...] que deve incluir novos elementos promotores de formação integral, mas também com a *forma democrática* de ensinar, por meio da qual se promove a condição de sujeito do educando, forma essa que, como tal, reveste-se de notável potencial formador de personalidades democráticas, e que, assim, deve ser entendida também como autêntico conteúdo da educação (PARO, 2007, p. 34, grifos do autor).

Nessa perspectiva, uma escola de qualidade social, como argumenta Silva (2009, p. 225), “é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação”. É uma escola que busca “compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores” (SILVA, 2009, p. 225). É, portanto, uma escola que se preocupa com o conhecimento e com vivências efetivamente democráticas.

Considerações Finais

Ao se analisar o conceito de qualidade no campo da educação, percebe-se que este é um conceito polissêmico, que se modifica no tempo e no espaço. Na atualidade, a despeito

de as políticas educacionais terem avançado rumo à garantia de uma educação de qualidade, não se tem, na legislação, uma definição explícita de um “padrão de qualidade” para a educação escolar. Além disso, esse conceito tem estabelecido profunda articulação com o conceito de avaliação escolar; dessa forma, ferramentas de avaliação em larga escala, como o SAEB, a Prova Brasil e o PISA, e indicadores de qualidade, como o IDEB, têm sido os grandes responsáveis pela indicação da qualidade do sistema escolar vigente. Nesse contexto, organismos internacionais, que financiam e definem políticas brasileiras, também têm enfatizado a articulação entre a qualidade educacional e os resultados de avaliações e indicadores.

Considerando a complexidade de se garantir uma educação de qualidade, pautada no direto à educação, na transmissão do saber produzido pela humanidade e na produção de conhecimento escolar, acredita-se que somente uma escola que tenha como eixo a emancipação do sujeito seria capaz de realizar tal processo. Por isso, acredita-se que o conceito de qualidade social, que se distancia de uma lógica de qualidade total, pautada em resultados, pode ser uma saída para nosso sistema educacional atual.

Nesse sentido, uma educação de qualidade social, em vez de primar pelo desempenho dos estudantes, primaria pela sua formação integral, articulando o individual e o social. Então, a ênfase recai sobre a garantia de propiciar aos sujeitos conhecimento e vivências efetivamente democráticas, tendo em vista sua contribuição para a sociedade.

Tem-se ciência de que não podemos eliminar esses indicadores e avaliações, até porque, tecnicamente, eles são capazes de representar e dizer algo sobre a educação, pois combinam dados relativos ao rendimento dos estudantes com dados de evasão e repetência. No entanto, não podem ser tomados como definidores de qualidade, mas sim como dados diagnósticos para que se possa pensar na melhoria dos serviços educacionais ofertados.

Todavia, diminuindo o foco nos resultados e adotando os princípios da qualidade social, o sistema educacional poderá ter um avanço significativo na formação de seus estudantes. Apesar de a quantidade ser indissociável da qualidade, o que se defende é que primeiro há a necessidade de pensar em qualificar a educação brasileira para depois buscar quantificá-la. Mesmo porque, se a educação ofertada for de qualidade, conseqüentemente, os resultados serão satisfatórios.

NOTAS

¹ Para Luckesi (2006), o primeiro elemento que constitui a democratização do ensino é a garantia a todos da possibilidade de ingressar no processo de escolarização; o segundo elemento é a permanência na escola e, como consequência, a terminalidade escolar; e o terceiro é a qualidade do ensino (apropriação significativa dos conhecimentos). Nesse sentido, se não forem garantidos os três elementos, não será possível realizar uma efetiva democratização do ensino.

² A ênfase maior ocorre a partir da promulgação da LDB em 1996; no entanto, alguns Estados e Municípios já vinham, desde a década de 1980, adotando essas medidas de regularização do fluxo escolar (OLIVEIRA e ARAUJO, 2005).

³ Conferências Nacionais de Educação Básica, de Educação Profissional e Tecnológica, da Educação Escolar Indígena; Fórum Nacional de Educação Superior; e Seminário Nacional sobre o Plano Nacional de Educação 2011-2020.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007.
- _____. Lei n.º 9.394, de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- _____. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014.
- _____. Ministério da Educação. **Documento Final da Conae**. Brasília, DF: MEC, 2010.
- DEMO, P. Qualidade: Definição Preliminar. **Fragmento de Cultura**, Goiânia, v. 8, n. 3, p. 683-700, 1998.
- DOURADO, L. F. (Coord.); OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Editora Vozes, p. 111-177, 1994.
- LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão de luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.
- PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.
- SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.