

Qualidade educacional: sentidos hegemônicos em escolas com bom desempenho em avaliações de larga escala¹

Educational quality: hegemonic sense in schools with good performance in large-scale assessments

Calidad educativa: sentidos hegemónicos en escuelas con buen desempeño en evaluaciones de gran escala

Luciana Rosa Marques²

Citação: MARQUES, L. R. Qualidade educacional: sentidos hegemônicos em escolas com bom desempenho em avaliações de larga escala. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 11, n. 23. Dezembro de 2017.

Resumo

O artigo busca, a partir dos aportes teóricos da Teoria do Discurso desenvolvida por Ernesto Laclau, apreender os sentidos prevalentes de qualidade da educação nas escolas com melhores resultados em avaliações de larga escala na rede estadual de Pernambuco. Para tal, foram realizadas entrevistas com gestores escolares e secretaria de educação e observações em duas escolas de Pernambuco. A pesquisa indicou que a polissemia do conceito apontada na literatura se materializa nas escolas. Entretanto, os antagonismos apresentados entre perspectivas teóricas sobre a temática não se revelaram na realidade empírica. Ao contrário, nas escolas estudadas observamos que há uma “composição” entre estas abordagens teóricas quando se define qualidade.

Palavras Chave: Qualidade Educacional; Teoria do Discurso; Avaliação em Larga Escala; Hegemonia.

Abstract

From the theoretical contributions of the Discourse Theory developed by Ernesto Laclau, the article seeks to understand the prevalent meanings of educational quality in schools with better results in large scale evaluations in Pernambuco educational system. For this purpose, interviews were conducted with school principals and staff at educational department and observations in two schools in Pernambuco. The research indicated that the polysemy of the concept pointed out in the literature materializes in the schools. However, the antagonisms presented between theoretical perspectives have not revealed themselves in the empirical reality. In opposition, in the analysed schools we observed that there is a "composition" between these theoretical approaches when defining educational quality.

Keywords: Educational Quality; Discourse Theory; Evaluation in Large Scale; Hegemony.

¹ Apoio CNPQ / FACEPE.

² Doutora em Sociologia. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPE. E-mail: lmarques66@gmail.com

Resumen:

El artículo busca, a partir de los aportes teóricos de la Teoría del Discurso desarrollada por Ernesto Laclau, aprehender los sentidos prevalentes de calidad de la educación en las escuelas con mejores resultados en evaluaciones de gran escala en la red estadual de Pernambuco. Para esto, se realizaron entrevistas con gestores escolares y de la secretaría de educación y observaciones en dos escuelas de Pernambuco. La investigación indicó que la polisemia del concepto apuntada en la literatura se materializa en las escuelas. Sin embargo, los antagonismos presentados entre perspectivas teóricas sobre la temática no se revelaron en la realidad empírica. Por el contrario, en las escuelas estudiadas observamos que hay una "composición" entre estos enfoques teóricos cuando se define calidad.

Palabras clave: Calidad educativa; Teoría del Discurso; Evaluación en Gran Escala; Hegemonía.

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.

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 nodal³, 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 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,

³ 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.

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).

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 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, redenominada 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 esta pesquisa se coloca. Buscamos identificar qual sentido de qualidade se coloca como hegemônico no discurso da comunidade escolar das escolas com melhor desempenho no IDEB em Pernambuco, a localizada no interior do estado e a da Região Metropolitana.

Foram realizadas visitas a estas escolas, 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 extralingüístico” (BURITY, 2007, p.75).

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.

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 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

⁴Para 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).

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

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. Observamos que neles estão implícitos posicionamentos políticos e ideológicos que são passíveis de verificação nas múltiplas definições e modelos a serem perseguidos.

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(m) 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.

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 significante e não um significado.

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.

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, p.21) 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 como nova dimensão do direito à educação”.

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).

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.

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 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, observam-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. Assim, 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 todos os alunos no processo de aprendizagem. Já a

terceira geração de direitos educacionais estaria ligada à reconstrução da cultura escolar à luz das questões relativas à diversidade.

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

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 deriva⁶.

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 e 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

⁶A 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).

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.

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.

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.

O discurso da qualidade socialmente referenciada aparece associado às temáticas da justiça social, inclusão social e cultural. A educação de qualidade social é considerada como direito de cidadania, estando 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). Assim, 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.

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. A noção de qualidade tem, portanto, um caráter polissêmico, não sendo um conceito neutro, que possa ser traduzido em termos essenciais 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.

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 à 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 dos resultados 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 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 se 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 da educação consideradas socialmente referenciadas.

No que toca diretamente à 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.

Na escola do interior de Pernambuco, 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 apontaram que o que constitui uma escola de qualidade 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).

*“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(sic) sempre presente aqui e os estudantes por si só”* (Professor).

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.

O foco nos resultados é muito presente tanto no discurso dos entrevistados, como na própria escola, onde os mesmos são expostos em cartazes. Assim, praticamente todos falam das avaliações do IDEB e do SAEPE⁷ e das ações desenvolvidas na escola para atingir bons resultados nestas avaliações, como os aulões, o Projeto Reforço Amigo, onde alunos “que tem mais facilidade ajudam aqueles que estão mais atrasados”, Projeto de Leitura, entre outros.

Buscamos enfocar também a repercussão do bônus educacional ofertado pelo Governo Estadual nos resultados alcançados pela escola. Foi consenso entre os entrevistados que eles incentivam, mas que não determinam estes resultados, que já

⁷ Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco

eram satisfatórios antes de existir a bonificação. Destacam, ainda, que desde a implantação do bônus a escola sempre alcançou índice 100%.

Por fim, indagamos aos entrevistados sobre o que seria uma educação de qualidade. Os discursos de qualidade presentes na comunidade escolar são bem diversos e revelam a complexidade da temática. O diretor, que sempre ressaltou a perspectiva de qualidade socialmente referenciada, trata os alunos como clientes que devem ter sucesso a partir das aprendizagens desenvolvidas na escola. O sucesso que ele destaca certamente está ligado à questão profissional e, apesar de não explicitado, à entrada na universidade, o que também é destacado legitimamente pela mãe que considera que uma escola de qualidade prepara para a entrada no ensino superior.

Em perspectiva contrária, na dimensão do que se coloca atualmente como qualidade socialmente referenciada, aparecem os discursos do professor e funcionário da escola. Assim, a funcionária aponta que a educação de qualidade forma boas pessoas, em suas diferentes dimensões (profissional e cidadã). Na mesma linha se coloca o discurso do professor que ressalta que a educação de qualidade não deve estar focada só na questão do conhecimento, mas sim na formação humana para a atuação na sociedade, ressaltando, inclusive, que este é um papel importante do professor. Percebe-se, assim, que tanto o discurso da qualidade como eficiência e da qualidade como valor estão presentes na escola e que, apesar de parecerem contraditórios, eles, na verdade, se complementam.

Na escola localizada na Região Metropolitana do Recife, dois sentidos de qualidade aparecem de forma hegemônica na associação livre: a boa estrutura física e a aquisição de conhecimentos, traduzida em boa educação, bom ensino, bons resultados e aprovação no vestibular. Aparecem ainda, de forma menos expressiva, a valorização dos professores, a existência de recursos para melhor aprendizado, boa administração e comportamento e interesse dos alunos.

Na fala dos membros da comunidade escolar entrevistados a questão dos resultados aparece de forma menos expressiva, embora continue presente. Ainda que não aparecendo de forma tão explícita a relação entre a qualidade e os resultados nas avaliações de larga escala. No discurso da comunidade escolar, vários sentidos de qualidade são expressos, tanto os que se alinham à perspectiva da qualidade total como a da qualidade social. A aquisição de conteúdos aparece com certa centralidade, mas ao lado dela estão a formação da pessoa, as condições de trabalho dos professores, assim

como sua assiduidade. A estrutura física da escola também parece ser um elemento definidor de uma escola de qualidade, apresentando centralidade no discurso da comunidade escolar.

Quando questionados sobre os elementos que interferem para a obtenção de bons resultados pela escola o sentido prevalente é o da participação e o do compromisso coletivo. Chamou-nos atenção um fragmento de fala do gestor em que o mesmo aponta que a Secretaria de Educação não reconhece os bons resultados obtidos pela escola. Segundo ele, “não há nem um parabéns por parte da secretaria, nem uma carta de agradecimento ou de parabéns”. Mesmo tendo ganhado a etapa regional do prêmio de gestão escolar este parece ser um elemento importante para ele de reconhecimento do trabalho desenvolvido. Em sua fala, não há referência ao reconhecimento da comunidade, mas sim da secretaria.

Tecendo algumas considerações

Percebemos diferenças expressivas entre as duas escolas estudadas. A primeira delas de caráter mais subjetivo se refere ao tratamento dos integrantes da pesquisa em seu trabalho de campo. Enquanto a escola do interior e sua comunidade se apresentam de forma bastante solícita à nossa presença, a escola da região metropolitana não dá muita importância ao trabalho por nós desenvolvido. Assim, tivemos algumas dificuldades no acesso às pessoas, assim como certa superficialidade nas respostas às entrevistas.

A escola sertaneja valoriza bem mais seus resultados do que a escola metropolitana. O sentido de qualidade está fortemente ligado aos resultados obtidos. No entanto, nessa escola foi onde encontramos elementos mais significativos da perspectiva da qualidade socialmente referenciada no discurso da comunidade escolar. Assim, da mesma forma que os resultados são centrais como elemento de qualidade, a formação humana, a responsabilidade social, a cidadania também são.

Na escola metropolitana, os resultados são menos destacados, embora não desconsiderados. A aquisição de conhecimento é um elemento fundamental no discurso da qualidade. Embora presente, a formação humana não é tão destacada como na escola interiorana. A escola se ressentia ainda de maior reconhecimento o que não acontece na escola sertaneja que é amplamente reconhecida no estado, inclusive pelos meios de comunicação.

A análise do discurso da qualidade da comunidade escolar demonstra que esta não pode ser tratada de forma monolítica. Todos falam em qualidade social, mas esta muitas vezes é expressa a partir de elementos que caracterizam a perspectiva da qualidade em perspectiva gerencial. Talvez este termo não apareça nas escolas em função de sua rejeição por muitos estudiosos, no entanto seus elementos constitutivos estão presentes no discurso da comunidade escolar.

Isso não significa, contudo, que os elementos constitutivos da qualidade social não estejam presentes. Muito pelo contrário, eles aparecem de forma clara, especialmente na escola sertaneja. Assim, o discurso da qualidade apresenta elementos das duas perspectivas teóricas trabalhadas neste estudo, que não se colocam como antagônicas, como expresso na literatura, mas sim de forma complementar, o que aponta, portanto, para a necessidade de aprofundamentos de estudos desta natureza que possam, inclusive, a partir da realidade empírica, fazer uma revisão nos aportes teóricos da temática. Nossa pesquisa indica, dessa forma, que não podemos tratar a qualidade socialmente referenciada como antagônica à qualidade total, porque na realidade empírica elas vêm, na verdade, se complementando.

Referências

- 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 de jun. 2010.
- BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livros, 2006.
- 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.
- _____. 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 – 8324
- CARREIRA, D; PINTO, J M R. **Custo aluno qualidade inicial: rumo à educação de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global, Campanha 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.
- CONED 1: **Relatório com as Diretrizes do I Congresso Nacional de Educação para o Plano Nacional de Educação**. Belo Horizonte, MG, 1997.

_____. **Subsídios às discussões preparatórias do II Congresso Nacional de Educação.** Belo Horizonte, MG, 1997.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno CEDES.** Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio – ago., 2009.

ELIAS, Valéria Ruedas. **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. **Caderno CEDES.** Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio – ago., 2009.

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.

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

GENTILI, P.; SILVA, T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** Petrópolis: Vozes, 2001.

GUSMÃO, J. B. G. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]. 2013, vol.21, n.79, pp. 299-322. Acesso em: 11 ago 2014.

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

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Instituições de Educação Superior com Qualidade Social. In: GILBERTO, I. J. L. (org). **Universidade em Tempos de Desafio.** Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2006.

MACHADO, Nilson José. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. **Estudos Avançados**, no. 61, vol. 21. São Paulo: USP, p. 277-294, 2007

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

OLIVEIRA R. M. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690. out 2007.

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

SILVA, V. G. Por um sentido público da qualidade da educação. 2008. **Tese** (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. 120fl.

XAVIER, Antonio Carlos da R. **Uma agenda para a melhoria da gestão da qualidade na educação brasileira.** Brasília: IPEA, 1995.26

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. 2008.

Recebido em Setembro de 2017
Aprovado em Outubro de 2017
Publicado em Dezembro de 2017

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

ISSN 1981-1969

Volume 11

Número 23

29 de dezembro de 2017



O Copyright é retido pelo/a autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação ao **Jornal de Políticas Educacionais**. Mais informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e pelo periódico.

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS é uma publicação do Núcleo de Políticas Educacionais do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR, em consórcio com a Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR, que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado à redação. As colaborações devem ser enviadas ao NuPE/UFPR, conforme orientações contidas nas páginas do periódico na internet: <http://revistas.ufpr.br/jpe>.

Indexação:

BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (MEC/INEP)

Clase (Base de Datos Bibliográfica de Revistas de Ciencias Sociales y Humanidades)

Diadorim – Diretório de Política de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras (IBICT)

Google Scholar

Index Copernicus

Portal de Periódicos (CAPES)

SER – Sistema Eletrônico de Revistas da Universidade Federal do Paraná (SER/UFPR)

Sumários de Revistas Brasileiras (FUNPEC-RP)

DRJI - Directory of Research Journals Indexing

(Periódico integralmente disponível apenas em via eletrônica)

Jornal de Políticas Educacionais / Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR – v.1, n. 1 (1º semestre de 2007) – Curitiba: NuPE/UFPR.

Volume 11, número 23 – Dezembro de 2017

ISSN 1981-1969

1. Educação – Periódicos. 2. Política Educacional – Periódicos. I. NuPE/UFPR

Comitê Editorial:

Ângelo Ricardo de Souza (UFPR)

Ana Lorena Bruel (UFPR)

Marcos Alexandre Ferraz (UFPR)

Conselho Editorial:

Andréa Barbosa Gouveia (UFPR), Ângela Hidalgo (UNICENTRO), Cesar GernominoTello (Universidad Nacional TresFebrero, Argentina), Gladys Beatriz Barreyro (USP), Juca Gil (UFRGS), Jefferson Mainardes (UEPG), João Ferreira de Oliveira (UFG), Luiz Souza Júnior (UFPB), Marcos Edgard Bassi (UFSC), Regina

MARQUES, L. R. Qualidade educacional: sentidos hegemônicos em escolas com bom desempenho em avaliações de larga escala

Maria Michelotto (UFPR), Robert Verhine (UFBA), Rosana Cruz (UFPI), Rubens Barbosa Camargo (USP), Sebastián Donoso Díaz (Universidad de Talca, Chile), Taís Moura Tavares (UFPR), TheresaAdrião (UNICAMP), Vera Peroni (UFRGS).

Jornal de Políticas Educacionais
Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação
Núcleo de Políticas Educacionais – NuPE/UFPR
Rua Gal. Carneiro, 460 – 4º andar – Sala 407/C
80.060-150 – Curitiba – PR – Brasil
Tel.: 41-3360-5380
jpe@ufpr.br
<http://revistas.ufpr.br/jpe>