

Qualidade da educação: eficiência, eficácia e produtividade escolar

Andréia Melanda CHIRINÉA¹

Iraíde Marques de Freitas BARREIRO²

Resumo: As discussões sobre a qualidade na área da educação no Brasil suscitam questões sobre formação docente, investimentos, estrutura física da escola, perfil sócio-econômico do aluno e gestão escolar. Elementos constitutivos que determinam a qualidade de uma unidade escolar. No arcabouço das discussões, estão as avaliações externas como forma de qualificar, ou não, os sistemas de ensino no país. A aplicação de testes que aferem o desempenho acadêmico de alunos das escolas públicas e privadas no Brasil tornou-se uma constante a partir da década de 1990. Com base nestes testes, são elaborados quadros demonstrativos de índices de desempenho como é o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com informações coletadas a partir de dados obtidos no Censo Escolar, das médias de desempenho alcançadas no SAEB e Prova Brasil. Baseando-se na interpretação destes dados, escolas e sistemas de ensino são sentenciados, julgados e até prejudicados devido ao seu “nível de qualidade”. No entanto, é preciso refletir sobre o olhar dado à qualidade, quando esta se refere a interpretação de índices e aprofundar as discussões sobre o real sentido da qualificação de escolas e sistemas de ensino, procurando responder a pergunta: a quem elas servem?

Palavras Chave: Qualidade educacional, Avaliação externa, Índice de desempenho escolar.

Contexto Histórico

¹ Mestranda do programa de Pós-Graduação da Univ Estadual Paulista - UNESP, *Campus* de Marília. andreia.melanda@gmail.com

² Departamento de Educação da FCL/Assis - Univ Estadual Paulista - UNESP. Professora no Programa de Pós - Graduação em Educação - UNESP, *Campus* de Marília. iraide@assis.unesp.br

A partir de 1930, a sociedade passou por transformações políticas, econômicas e sociais, principalmente em função da transição de uma sociedade pré-capitalista, agrário-comercial, para uma sociedade urbano-industrial, aumentando, portanto, o crescimento da população urbana. Este aumento manifestou-se também numa maior demanda pela educação, uma vez que ela representava um meio de êxito profissional e acesso à posições socialmente valorizadas. Estes fatores contribuíram para a ampliação do sistema escolar no país e, por decorrência de tais transformações, o Estado passou a ser interventor em todos os setores da sociedade e também da educação, criando para tanto, o Ministério de Educação e Saúde Pública e o Conselho Nacional de Educação. (HAIDAR, TANURI, 1998).

A educação passou a ser considerada numa perspectiva quantitativa, uma vez que o país investiu muito na expansão da rede de ensino. Na década de 1950 a população era de cinquenta milhões; destes, cerca de 30% freqüentavam a escola e o país aumentava cada vez mais o atendimento educacional, investindo na sua ampliação, que sempre foi vista nas políticas e normas educacionais como atendimento à demanda, considerando principalmente as camadas menos favorecidas da sociedade. A expansão, neste sentido, tinha como objetivo favorecer a inclusão, sob o ponto de vista de atendimento à demanda. A preocupação, portanto, estava centrada na quantidade (OLIVEIRA, 2005).

A qualidade do ensino, segundo o olhar de Beisiegel (2005), começou a ser prejudicada justamente pela rápida expansão da rede. O autor entende a crise do ensino no que se refere à sua qualidade, como consequência da extensão de oportunidades educacionais às camadas mais carentes da população, principalmente após a lei nº 5.540/68 que incidiu sobre o Ensino Superior e a lei nº 5.692/71 que alterou a sistemática de funcionamento do ensino do primeiro e segundo grau e formalizou a expansão educacional.

A expansão quantitativa da rede, a complexidade resultante do crescimento, a multiplicação e diversificação dos quadros e tarefas resultaram na burocratização e ritualização dos serviços. Além disso, a expansão trouxe problemas como a improvisação de salas de aula e de professores, a escassez de recursos, a multiplicação dos períodos de funcionamento da escola, bem como a alteração do currículo com vistas a atender às novas exigências e necessidades da demanda (BEISIEGEL, 2006).

No entanto, o autor aponta que, com a democratização do ensino, a escola acabou por atender a níveis muito diversificados de alunos e, conseqüentemente de saberes, ficando, pois, a qualidade do ensino ministrado na escola, comprometida. Portanto, ao defender a democratização, é preciso aceitar a escola como ela está, e os alunos como são. Isto é, aceitar a qualidade intelectual da população que entrou e que conquistou a escola, segundo Beisiegel, (2006, pp 120-121):

É precisamente essa população subalterna, pobre, rústica, dominada, que invadiu a escola, que conquistou a escola, que cria as maiores dificuldades de rendimento na escola, mas eu defendo que é necessário aceitar essa escola tal como ela existe, porque isso é o ponto de partida para se pensar, inclusive, uma escola que será capaz de dar, a essas populações, algo mais do que a escola que existe atualmente está dando.

A democratização do ensino, na perspectiva apontada por Beisiegel, impele a qualidade. “O rendimento precário da nossa escola é um dado da nossa realidade nacional” (BEISIEGEL, 2005, p. 121). Portanto, enquanto que no passado o sistema de ensino atendia a poucos e rendia mais, qualitativamente, a abertura da escola para as camadas mais pobres da população a fez crescer em número de vagas, mas a fez também perder, guardadas as devidas proporções, a qualidade do ensino ministrado. Ainda segundo Beisiegel (2005), embora a escola tenha perdido, em termos qualitativos, a democratização trouxe às camadas carentes serviços antes inacessíveis. Mesmo que a educação não seja considerada qualitativamente relevante, ela proporciona melhorias significativas para as camadas populares que freqüentam a escola.

Portanto, “as avaliações da qualidade da escola pública não podem ignorar as transformações qualitativas introduzidas no ensino no processo de sua extensão às classes populares” (BEISIEGEL, 2005, p. 151).

Ao contemplar a questão da quantidade sobre a qualidade nas ações políticas para a área da educação no Brasil, Oliveira (2005), afirma que a quantidade sempre foi a grande preocupação dos governos e suas políticas educacionais.

Somente na década de 1990 é que o Brasil manifestou uma preocupação efetiva com a qualidade da aprendizagem dos alunos, e com sua aferição, obtida por meio de instrumentos de avaliação externa como o SAEB, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, a Prova Brasil, o ENEN e o ENADE.

O país ainda passa por avaliações internacionais como o PISA, Programa Internacional de Avaliação de Alunos, promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), aplicada aos alunos das redes pública e privada, com faixa etária de 15 anos.

Para Coelho (2008) a ineficiência do sistema escolar, bem como as novas exigências de qualificação e formação, aliadas à reestruturação do Estado brasileiro foram os alicerces das reformas de implantação das avaliações externas no Brasil. No momento em que o Estado deixa de ser provedor, para ser o regulador, as recomendações de agências internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência, e a Cultura, passam adequar o sistema escolar brasileiro a um modelo economicista, para atender às necessidades do mercado de trabalho.

O país deixa, portanto, de pensar a educação sob o prisma da quantidade para se voltar a uma questão mais séria: a qualidade. Não uma qualidade que emerge do núcleo formador da escola, e sistemas de ensino, como direito do cidadão, mas uma qualidade concebida por agências multilaterais com o propósito de diminuir a taxa de pobreza dos países em desenvolvimento e de adequar a educação, com vistas a atender a reestruturação produtiva do capitalismo, onde ela ganha papel central, ao ser considerada como uma condição geral de produção. (BRUNO, 1996)

A serviço de quem está a qualidade?

Segundo alguns teóricos, (SOUSA, 1997; BRUNO, 1996; OLIVEIRA, 1996), a busca da qualificação da escola está ligada à reestruturação capitalista e a lógica da produtividade, uma vez que, numa sociedade globalizada e tecnológica, o foco do processo produtivo passa a ser o intelecto e não a força. Neste sentido, é preciso investir na qualificação do sistema de ensino, a fim de formar cidadãos capacitados para atender as necessidades emanadas pelo mercado. Portanto, a busca da qualidade na educação não é referência para a consolidação do direito que é cabido ao cidadão para exercer sua participação política e social. A busca da qualidade está muito mais ligada ao desenvolvimento econômico do país, bem como sua inserção no grupo dos países desenvolvidos. Desta premissa, Souza (1997 p. 264) esclarece que “a educação precisa alcançar qualidade capaz de responder às

demandas decorrentes das transformações globais nas estruturas produtivas e do desenvolvimento tecnológico”.

As ações educacionais e políticas públicas precisam, portanto, estar em consonância com as demandas exigidas, cabendo as unidades escolares a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar, bem como a prestação de “contas” aos governos federal e estadual dos resultados obtidos por meio da aferição da “produtividade”. Esta aferição é medida por meio de testes padronizados realizados pelos alunos.

As avaliações, neste sentido, são utilizadas como instrumentos de medida, adequação e controle dos sistemas educativos, passando a orientar políticas públicas na área da educação. O foco, portanto, não é a intervenção dos poderes públicos, mas a responsabilidade da escola pelo sucesso ou fracasso, instalando-se desta forma, um sistema de competição entre elas, e criando, até certo ponto, critérios de produtividade assumidos pelas escolas e controlados pelos governos.

Sob este aspecto, cabe a pergunta: a serviço de quem está a qualidade da educação? Da população que frequenta a escola e almeja uma melhoria que seja realmente significativa para a escola, o bairro, a comunidade e a equipe escolar? Ou das agências reguladoras internacionais que visam adequar e homogeneizar o ensino e, conseqüentemente, a avaliação realizada por meio de testes padronizados?

Outra questão pertinente que se instala: o que é feito com os resultados das avaliações, além da sentenciar escolas e sistemas de ensino? Como balizar uma política de avaliação que almeje diagnosticar falhas no sistema e a partir disso melhorar, numa perspectiva dialógica, as condutas escolares de forma a adequar as relações existentes na escola?

Axiologia da qualidade

Definir qualidade é um processo extremamente perigoso, porque o conceito qualidade não existe em si, ele não se mantém sozinho, estanque, e independente de outros fatores, como ideologias, valores, crenças, ideais de sociedade e de visão de homem. O termo qualidade vem impregnado de uma subjetividade própria do conceito. Cada ser humano vê qualidades diferentes, bem como estabelece critérios diferentes de qualidade. Rios (2001, p. 64), argumenta que:

O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico.

A qualidade não existe em si porque depende de fatores que lhe dão validade e credibilidade. Estes fatores são determinantes porque constituem e caracterizam a qualidade como boa ou ruim, dependendo da cultura, da sociedade e dos valores estabelecidos.

Pedro Demo (1994) define qualidade como dimensão de intensidade. Está ligada a questões como perfeição, profundidade e competência humana, no sentido de mobilizar a capacidade de agir, construir e de participar. Neste sentido afirma que:

Educação passa a ser o espaço e o indicador crucial de qualidade, porque representa a estratégia básica de formação humana. Educação não será, em hipótese nenhuma, apenas ensino, treinamento, instrução mas especificamente formação, aprender a aprender, saber pensar, para poder melhor intervir, inovar. (DEMO, 1994, p. 20)

Sob o ponto de vista conceitual, atribuído por especialistas em educação, o termo qualidade tem oscilado entre investimentos em recursos humanos e materiais, eficácia do processo, na medida em que se tem um resultado satisfatório com um custo mínimo, nos moldes empregados pelas teorias clássicas de administração. Nos dias atuais, a qualidade pode ser mensurada por resultados escolares aferidos via taxas de retenção e promoção, egressos dos cursos superiores, testes padronizados e comparações internacionais do rendimento escolar, caracterizando-se, segundo olhar de Enguita, na “[...] lógica da competição do mercado” (ENGUITA, 1995 p. 98).

Neste sentido, para qualificar as instituições escolares é preciso adequá-las para a lógica de competição, como sinônimo de eficiência e produtividade. Há, portanto, direcionamentos sob a égide da boa escola, do bom ensino, de bons professores, não para todos, como a questão da democratização em termos quantitativos, mas, para poucos privilegiados, geralmente os frequentadores de escolas particulares, contribuindo para perpetuação do dualismo público e privado. Segundo Enguita, 1995, p.108:

Na competição entre escola pública e privada, por exemplo, a segunda acaba sempre ganhando, porque a simples opção por ela, entre outras razões, denota já por si própria busca de um ensino de qualidade.

Daí a idéia de que a boa escola, a que tem “melhor” qualidade, em termos de processo ensino e aprendizagem, infra-estrutura, recursos humanos e materiais, é a escola privada, equipada para qualificar a elite que pode pagar por um ensino de “melhor qualidade”, em contraposição a idéia pejorativa da escola pública, vista muitas vezes, como uma escola de “qualidade questionável”.

Gentili (1995), ao concordar com Enguita, afirma que o próprio conceito de qualidade educacional, numa perspectiva voltada para o mercado é uma ferramenta de manutenção da sociedade, bem como do projeto neoconservador. O autor pondera que numa sociedade democrática não deve existir diferenças entre o acesso à escola e o tipo de serviço prestado por ela, criticando as “qualidades” demandadas pela escola pública e pela privada. Segundo o autor, é preciso transformar a qualidade dos sistemas de ensino num direito comum a todos e não a uma pequena parcela da população, pois “qualidade para poucos não é qualidade é privilegio”. (GENTILI, 1995, p. 177).

Diante de tantos desafios cabe, pois, à educação ressignificar as propostas políticas com vistas a atender ao novo ideário neoliberal.

A competitividade ganha novas dimensões, ao ser considerada como ferramenta para consolidação do cidadão do século XXI e para a sobrevivência do mercado. No olhar de Delors (2001, p.68):

Os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo.

Para concretizar esta proposta, a escola deve adequar-se a um novo paradigma administrativo. Segundo Mello (1995), a efetividade das mudanças se desenvolve por meio da gestão estratégica e da racionalidade das ações empreendidas. Para a autora, a escola deve formar para a qualificação da cidadania moderna e competitiva, com conteúdos básicos voltados para a demanda do mercado, passando também pelas novas tecnologias de informação e comunicação, uma vez que o indivíduo deve dominar os “códigos da modernidade”. Cabe,

portanto, à gestão propiciar, controlar e manter a mudança, na perspectiva da gestão eficiente e eficaz.

A autora é bastante pragmática ao afirmar que os problemas da educação brasileira como capacitação de professores e sua valorização, as condições mínimas de desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, como materiais didáticos, bibliotecas, laboratórios e a própria infra-estrutura da escola requerem uma nova forma de organização e gerenciamento. Sob esta perspectiva, Mello (1995) entende que a gestão é a mola propulsora da qualidade, tanto da educação básica, quanto das políticas públicas.

Desta premissa, a autora afirma que é preciso redimensionar os processos de gestão da escola pública, alicerçados na perspectiva neoliberal e no dinamismo da gestão da escola privada, em que os parâmetros de eficiência, eficácia, e produtividade originários da economia de mercado e internalizados pelos sistemas escolares, são os grandes fatores considerados como qualitativos.

Para fundamentar seus argumentos, Mello (1995) estabelece requisitos mínimos, concernentes à gestão, para a efetiva qualificação e capacitação do indivíduo para as demandas exigidas no século XXI, bem como a busca de um padrão de gestão eficiente, eficaz e racional.

Segundo a autora, é preciso analisar o padrão de financiamento e alocação de recursos; rever o planejamento para a expansão e ocupação da rede física; qualificar a gestão escolar; instituir sistemas de avaliação externa da aprendizagem dos alunos; estimular e criar modelos alternativos para a formação docente além de capacitar os professores em efetivo exercício da profissão; fazer um levantamento das dificuldades e propor alternativas de solução para a questão salarial; optar por uma política do livro didático; qualificar a demanda no sentido de promover uma maior preocupação da sociedade civil e das mídias de forma geral com a qualidade da educação no país, e estabelecer diretrizes para integração da escola com outras instâncias como saúde, lazer, esporte e cultura a fim de propiciar aos alunos experiências inovadoras e alternativas para o uso racional do tempo inverso ao período de aulas. (MELLO, 1995 p.111).

A modernização e a competitividade são os fatores que direcionam a fundamentação teórica da autora, uma vez que considera a educação como um processo voltado ao atendimento das necessidades emanadas pelo mercado. Para tanto, entende que a avaliação é um mecanismo importante e acima de tudo,

necessário, pois o papel da escola é transmitir conteúdos básicos exigidos para o cidadão do século XXI, integrando inclusive as tecnologias da informação e comunicação.

Estes critérios orientam a gestão da escola caracterizando-se como exigência para manutenção do mercado, uma vez que a qualidade da educação serve aos resultados obtidos com a reestruturação produtiva, o que, em larga medida, exige a formação de cidadãos conscientes e aptos a enfrentar as exigências da sociedade moderna.

A lógica que impera nesta perspectiva é a competitividade e a meritocracia, pois a remuneração dos profissionais da educação passa a ser vinculada aos resultados e a promoção “por competência”, passa a ser avaliada com base na produtividade e em certificações. Sob esta óptica, os professores passam a ser os únicos responsáveis pelos sucessos e fracassos, muito embora o discurso prime pela qualificação desses profissionais.

Função e qualidade da Escola

A reflexão que advém da premissa da produtividade escolar permeia inevitavelmente o conceito de função da escola. Afinal, o que se espera das instituições escolares:

- 1) Formar para o mercado ou preparar para a cidadania?
- 2) Propiciar um ensino propedêutico ou um ensino profissionalizante?
- 3) Formar o paisagista ou formar o jardineiro?

Estas perguntas remetem à análise de dois arranjos existentes entre perspectivas opostas de educação, a civil democrática e a produtivista. Opções contraditórias que podem conduzir a delineamentos diferentes de gestão escolar e, conseqüentemente, da qualidade educacional.

Sob o prisma da visão produtivista da educação, Singer (1995) esclarece que é no interior da escola que acontece a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, denominada pelos economistas de acumulação de capital humano.

Desse modo, o autor defende que a educação tem a função de instruir e desenvolver habilidades capazes de integrar o educando o mais vantajosamente possível, no mercado de trabalho, e que sua individualidade se traduza em

favorecimento material, culminando em um ganho social, pois o bem-estar de todos é resultado da soma dos ganhos individuais.

Conforme a visão produtivista descrita por Singer (1995) é preciso adequar a organização escolar aos pressupostos do Capital Humano para que a educação promova o aumento da produtividade, o qual eleva o produto social acabando com a pobreza. Tal perspectiva de educação destaca alguns aspectos do ensino público que necessitam de reformulações. O primeiro ponto destacado pela visão produtivista é o paternalismo, ou seja, a gratuidade do ensino não incentiva o aluno a melhorar e a evitar a repetência, mas sim, torna-o passivo em face da má qualidade do ensino. Para reverter esse entrave, sugere-se que o ensino seja pago e competitivo pautado na livre escolha dos pais.

Outro aspecto elencado é que o ensino público não atende ao mercado de trabalho. Dessa forma, acredita-se que a rede escolar deva ser julgada pelos critérios de mercado concorrencial em que os alunos e seus pais seriam avaliados pelo êxito na vida econômica e social e a escola avaliaria seus professores pelos mesmos critérios. Portanto, a visão produtivista defende a competição baseada na lógica mercadológica para promover a eficiência, isto é, qualidade vinculada a baixo custo, com liberdade de escolha de cada indivíduo. Sob esta premissa, entende-se que a qualidade da educação é estimada conforme o nível competitivo de cada aluno, pois demonstra na sua individualidade, o desenvolvimento de habilidades necessárias à produtividade no mercado (SINGER, 1995).

Vale ressaltar que o autor aponta outra posição educacional denominada civil democrática, que considera a educação como um processo de formação cidadã que prioriza o exercício de direitos e deveres pertinentes à democracia. Essa perspectiva sustenta que o objetivo da educação é proporcionar, principalmente aos educandos das classes menos privilegiadas, o envolvimento em movimentos sociais a fim de tornar a sociedade mais livre e igualitária.

De acordo com essa perspectiva, a gestão educacional deve se preocupar com a autonomia do educando, com um ensino que priorize a formação da consciência, a libertação da tutela do educador e as habilidades do indivíduo adequadas à vida adulta.

Pelo que foi exposto sobre a visão produtivista da educação e a visão civil democrática, pode-se afirmar que a primeira defende reformas que valorizam a “livre escolha” da escola pelo aluno transformando-o em um cliente e o ensino numa

moeda de compra e venda. Diante desse panorama, a gestão escolar inserida no contexto da competição de escolas se centra na eficiência e no aumento da qualidade do ensino ofertado, divulgado nas avaliações externas.

Já a segunda perspectiva – civil democrática – propõe uma reforma capaz de democratizar o ensino; logo, a gestão escolar deveria se preocupar com a formação integral do educando; com uma escola que funcione com o envolvimento de todos da comunidade.

Sob esta perspectiva, Russo (2005) defende que a gestão escolar deve criar condições que favoreçam o processo de aprendizagem dos alunos, o qual pode acontecer com pouca ou muita eficácia e com baixa ou alta eficiência. Portanto, o trabalho escolar deve ser organizado segundo a natureza do processo de produção pedagógico.

Para atingir a finalidade da educação de cunho transformador, o projeto político-pedagógico, articulado no dia-a-dia escolar, cumpre o papel de mediador na gestão, pois disponibiliza “[...] ações que podem contribuir para que, com os recursos existentes e disponíveis, se ‘produza’ o máximo de educação possível, ou seja, que a escola atenda o maior número de alunos com a melhor (qualidade?)”. (RUSSO, 2005, p.33)

Enfim, para que a gestão escolar promova ações que assegurem a qualidade do ensino se faz necessário elaborar os objetivos da educação conforme sua natureza e especificidade. Não obstante, o grande desafio da escola é ser gerenciada sem que se viole a natureza do processo pedagógico e se entregue à alienação do trabalho docente, oriunda dos pressupostos capitalistas.

Considerações finais

As primeiras impressões apontam a avaliação externa como um mecanismo de controle via testes padronizados, que julga e sentencia, inclusive prejudicando e punindo (pelo não repasse de verbas), escolas e sistemas de ensino por seu “nível de qualidade”.

Outra constatação diz respeito aos parâmetros de eficiência, eficácia e produtividade, originários da economia de mercado, que são internalizados pela escola, como critérios de qualidade.

Estes critérios orientam a gestão da escola caracterizando-se como uma exigência para manutenção do mercado, uma vez que a qualidade da educação serve aos resultados obtidos para com a reestruturação produtiva, o que, em larga medida, exige a formação de cidadãos conscientes e aptos a enfrentar as exigências da sociedade moderna.

A educação escolar, neste sentido, pode ser caracterizada, segundo Oliveira (1996), como uma CGP, Condição Geral de Produção, pois é ela que garante a capacitação destes cidadãos para o mercado.

A qualificação dos trabalhadores entendida como resposta a uma técnica capitalista é oferecida pela escola como forma de preparação dos indivíduos para a vida, o que em última instância significa afirmar que é uma preparação para um trabalho organizado e independente de sua vontade (OLIVEIRA, 1996, p. 67)

Portanto, a lógica da avaliação como forma de medir a qualidade da escola é, na verdade, segundo as constatações realizadas até agora, uma garantia de produtividade sob a premissa do desenvolvimento e do combate à pobreza. O que impera, nesta perspectiva são a competitividade e a meritocracia, pois a remuneração dos profissionais da educação passa a ser vinculada aos resultados, e a promoção “por competência”, avaliada com base na produtividade e certificações. No estado de São Paulo, um exemplo claro é o bônus vinculado aos resultados do IDESP e IDEB. As escolas, sob este aspecto, assumem a responsabilidade pelo sucesso e fracasso, devendo prestar contas ao governo.

É responsabilidade da instituição escolar, porque na orientação do Estado Mínimo, altera-se o comprometimento do poder público, transferindo-o para a sociedade civil.

A qualificação de escolas e sistemas de ensino é importante, na medida em que contempla um direito como prerrogativa legal de todo educando, de ter acesso à educação de qualidade.

Para atender esta prerrogativa, é importante rever a questão da qualidade educacional em bases mais abrangentes, de forma a reconhecer que todos têm direito à educação de “boa qualidade”, mesmo aqueles que não possuem condições

financeiras para pagar por isso. E o reconhecimento vai além do discurso, passando principalmente pela formação de professores e pela gestão escolar que tem em seus princípios a função de promover e zelar pela qualidade do processo ensino aprendizagem.

A educação ressignifica-se por meio de um ensino que possa atender às necessidades dos alunos inseridos em um contexto histórico e social complexo e de uma prática educativa planejada e sistematizada durante um longo e contínuo período. Esta prática deve propiciar qualidade ao processo educacional ao criar condições e oportunidades para o desenvolvimento de capacidades, e para que os alunos aprendam conteúdos necessários para enfrentarem e resolverem diferentes modalidades de desafios, assegurando-lhes o direito de aprendizagens significativas imprescindíveis à atuação crítica e transformadora.

Referências

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade no ensino na escola pública**. Brasília: Liber, 2005.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, Lúcia (org). **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo – Leituras Seleccionadas**. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v.16, n 59, p. 229-258, abr/jun. 2008.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 3 ed. São Paulo: Cortez: Brasília: MEC, 1999.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

ENQUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo. O discurso da qualidade como retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. A Educação Básica no Brasil. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneira, 1998.

INEP/MEC. O que é o SAEB. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/saeb>
Acesso em 12 abr. 2009.

MELLO, Guiomar Namó. **Cidadania e Competitividade**: desafios educacionais para o terceiro milênio. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Qualidade Total na Educação: os Critérios da Economia Privada na Gestão da Escola Pública. In: BRUNO, Lúcia (org). **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo** – Leituras Seleccionadas. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

OLIVEIRA, João Batista Alves; SCHWARTZMAN, Simon. **A Escola vista por dentro**. Belo Horizonte: Alfa Educativa. 2002.

OLIVEIRA, João Batista Alves. Desigualdades e políticas compensatórias. In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. (orgs). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 53-89.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e Paradigmas de gestão. **Ecos**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-42, 2005.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n.1, p.5-15, jan/fev/mar/abr. 1996.

SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian de. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 264-283

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes. v.24, n.84, p. 873-895.