QUALIDADE NA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: SIGNIFICADOS E PARADOXOS

Quality in the perspective of the educational policies: meanings and paradoxes

La calidad en la perspectiva de las políticas educacionales: significados y paradojas

Maria das Graças Martins da Silva[*]
Nayara Lucas Dias de Menezes Conrado[**]
Jackeline Nascimento Noronha da Luz[***]

RESUMO: O texto discute o termo *qualidade*, tomando por base o exame de documentos definidores de políticas públicas no Brasil - com foco no campo educacional - segundo as décadas de 1980, 1990 e 2000. Observa-se que a qualidade associa-se a termos como *padrão mínimo* e *melhoria*, o que pode indicar um distanciamento do trato relacionado às causas dos crônicos problemas da educação. Já a noção de índices, figurando como eixo da avaliação, projeta o *quantitativo*, limitando a *qualidade* a números, o que remete ao sentido mercantil originário do começo do século XIX. Conclui-se que, na análise da *qualidade* nas políticas educacionais, além de indicadores e metas, é preciso considerar objetivos e meios/recursos das ações.

Palavras-chave: qualidade; políticas educacionais; legislação.

ABSTRACT: The text discuss the term *quality*, based on the analysis of documents that define public policies in Brazil – focusing on the educational field – according to the 1980s, 1990s and 2000s. It is observed that the quality is associated to terms such as *minimum standard* and improvement, which may indicate a turning away from how it is treated related to the causes of the chronic educational problems. Otherwise, being presented as an axis of evaluation shows the *quantitative*, limiting the quality *to numbers*, which goes back to the original mercantile meaning of the early twentieth century. It is concluded that, in the analysis of the *quality* in the educational policies, besides indicators and goals, it is necessary to take into account aims and means/resources of the actions.

Keywords: quality; educational policies; legislation.

[*] Doutora em Educação. Professora do curso de Pedagogia e do PPGE/UFMT. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Trabalho Docente (GEPDES/UFMT). Rua Alexandre de Barros, 201, sobrado 15, Bairro Coxipó, Cuiabá. Telefone: 3023-6883. E-mail: renardes@terra.com.br.

[**] Discente do curso de Pedagogia/UFMT e bolsista do CNPq. Av. Aclimação-d nº66, Ed. Vila Lobos – 2º andar, Bairro Bosque da Saúde, Cuiabá. Telefone: 9254-9445. E-mail: nayaramenezzes@hotmail.com.

[***] Discente do curso de Pedagogia/UFMT e bolsista do CNPq. Rua 05 Quadra 08 Casa 09 Bairro Santa Amália, Cuiabá. Telefone: 9282-3704. E-mail: jackeline-noronha@hotmail.com.

RESUMEN: El texto discute el término *calidad*, tomando por base el examen de documentos definidores de políticas públicas en Brasil – con foco en el campo educacional – según las décadas de 1980, 1990 y 2000. Se observa que la calidad está asociada a términos como *patrón mínimo* y *mejoría*, lo que puede indicar un alejamiento del trato relacionado con las causas de los problemas crónicos de la educación. Ya la noción de índices, que aparece como eje de la evaluación, proyecta el *cuantitativo*, reduciendo la *calidade* a números, lo que remete al sentido originario mercantil proveniente del comienzo del siglo XIX. Se concluye que, en el analisis de la *calidad* en las políticas educacionales, además de indicadores y metas, es necesário considerar también los objetivos y medios/recursos de las acciones.

Palabras Clave: calidad, políticas educacionales, legislación.

INTRODUÇÃO

O objetivo do texto que se apresenta é discutir o termo *qualidade* no campo educacional, tomando por base o exame de documentos definidores de políticas públicas segundo as décadas de 1980, 1990 e 2000, no Brasil[2]. Inicialmente, abordamos o contexto histórico do começo do século XX, quando o termo se difunde, ligado ao setor mercantil; após, discutimos a sua inserção na área da educação, no Brasil, delimitando as décadas antes citadas; finalmente, identificamos como o mesmo aparece em documentos que regulam a educação (com ênfase no nível superior), conforme a sua recorrência e/ou as palavras a ele associadas. A fim de evitar a redução ou simplificação da realidade estudada, consideramos importante tomar os documentos no seu conjunto e evidenciar os aspectos políticos e sociais que os condicionaram – tarefas que realizamos restritivamente nesse texto, tendo em vista os seus limites.

Tornou-se comum o uso do termo *qualidade* em discursos ou documentos oficiais que tratam das políticas educacionais. Não por acaso, Enguita (1996, p. 95) expressa que a palavra em moda no mundo da educação é *qualidade*, localizada desde "[...] as declarações dos organismos internacionais até conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais [...]", todos, enfim, coincidindo em aceitá-la como objetivo prioritário da educação ou do ensino. Conforme Sguissardi (2006, p. 2), esse é um "daqueles termos polissêmicos que mimetizam significados e *cores* do contexto que os produz", o que acaba camuflando o seu real sentido; por isso, parece-nos oportuno problematizar o sentido

[1] O artigo apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa intitulado: "Avaliação do ENADE e os indicadores de qualidade dos cursos de licenciatura no estado de Mato Grosso", desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Trabalho Docente (GEPDES/UFMT).

expresso/oculto que encerra, sem deixar de considerar o tecido social de onde brota.

Nesse percurso, volvemos ao contexto em que o termo, inicialmente, disseminou-se. Os estudos mostram que *qualidade* difundiu-se impregnado pelas idéias de critério mercantil e metas de produção, despontando no correr da década de 1920, nos Estados Unidos, sob o contexto de industrialização do capitalismo do final do século XIX. Para Gentili (1996), isso se deu no compasso do desenvolvimento das formas de organização da produção e do trabalho, relacionando-se à obra do engenheiro norte-americano Frederick W. Taylor, "Princípios de Administração Científica", da primeira década do século XX, que propunha analisar "cientificamente" os processos de "inspeção e controle" nas tarefas dos trabalhadores. A operação para "aumentar a quantidade sem prejuízo da qualidade" buscava relacionar número de trabalhadores, tempo e movimento do trabalho, resultado produtivo e custos de produção[2]. Com isso, uma trilogia articulada se constituía: qualidade-produtividade-rentabilidade, o que pressupunha que o trabalhador era, naturalmente, propenso ao ócio e à lentidão, impedindo ou limitando a elevação da produtividade.

Não por acaso, Gentili (1996, p. 130) aponta que: "A noção tayloriana de 'inspeção' prenuncia o conteúdo do que depois seria denominado – em uma terminologia mais moderna – controle de qualidade [...]"; em outras palavras: "A qualidade como nova estratégia competitiva." Também nesse sentido, Holzmann e Cattani (2006, p. 282) consideram que: "Os princípios tayloristas, associados com os do fordismo, foram tão intensivamente generalizados, que vieram a configurar o paradigma do regime de acumulação do período compreendido entre o final da Primeira Guerra Mundial e meados dos anos 1970." Assim, observamos que o termo qualidade despontou no final do século XIX e percorreu o século seguinte, disseminando as idéias que, originalmente, estiveram associadas ao seu uso.

A QUALIDADE PROJETADA NO MUNDO DA EDUCAÇÃO: BRASIL - 1980, 1990 E 2000

Nos anos de 1980, sob o manto político da redemocratização, potencializa-se o discurso da qualidade, identificado com a idéia de *ampliação do acesso aos serviços ou bens educacionais*. Para Vieira e Farias (2007, p. 145): "A grande expectativa política dos 'tempos de transição' é construir uma democracia capaz de incorporar todos os

[2] O sistema de controle e intervenção realizado por Taylor levou-o a analisar que "[...] trinta e cinco moças puderam fazer o trabalho que antes era realizado por cento e vinte, ao mesmo tempo em que a exatidão das operações a esta velocidade foi dois terços superiores ao que era antes." (apud GENTILI, 1996, p. 130). Nesse processo, Taylor expressava que "[...] é necessário em quase todos os casos tomar medidas estritas para resguardar-se contra a queda da qualidade antes de efetuar qualquer movimento para obter aumento na quantidade" (Ibid, p. 129).

brasileiros no acesso aos direitos sociais básicos" – o que se materializa no sonho da "Constituição Cidadã" de 1988.

No entanto, em face da realidade, como o acesso à escola não garantia a realização das promessas, em fins da década de 1980, passou-se a culpar a "queda de nível" da educação pelos persistentes problemas, o que contribuiu para revisar o conceito de qualidade. Desenvolve-se, então, uma nova retórica de qualidade, convertida do discurso de *acesso* aos bens ou serviços para o de *bom serviço*, isto é, aquilo que se destaca ou o que se distingue de outros. Nessa última conotação, segundo Gentili (1996), passava-se a enfatizar a diferença*,* o singular.

De fato, as condições objetivas determinaram a mudança: a década de 1990 inaugurava uma sociabilidade caracterizada por modificações no setor produtivo[3], pela incorporação da ciência e da tecnologia ao processo produtivo como instrumento fundamental para alavancar o aumento da produção industrial e, ainda, por novas formas de gestão, visando adequações à estrutura produtiva em ascensão. Sob esse prisma, a questão da qualidade, com foco no mercantil, reacende com força. Constituía-se, pois, um panorama social que esvaziava as promessas contidas na Constituição de 1988, tendo em vista o enxugamento das políticas sociais e a revisão do papel do Estado.

Tal realidade, segundo Oliveira e Araújo (2005), criou um fosso entre as conquistas estabelecidas e as medidas relativas aos gastos públicos, bem como acirrou as tensões entre as expectativas de melhoria dos sistemas de ensino e a disponibilidade de recursos orçamentários para a consecução desse fim. Por efeito, a seu ver, favoreceu uma noção de qualidade ancorada nas idéias de eficiência e de produtividade, com uma nítida matriz empresarial, em contraposição à idéia de democratização da educação e do conhecimento como estratégia de construção e consolidação de uma esfera pública democrática.

Podemos mencionar, em tal contexto, o Programa de Qualidade Total, definido como uma "revolução na administração" que pretendia provocar "[...] uma mudança na cultura organizacional das empresas com vistas à redução dos custos por meio da eliminação de defeitos e desperdícios e do re-trabalho." (GUIMARÃES, 2006, p. 226). Esse Programa foi largamente difundido no Brasil da década de 1990, tanto no setor privado quanto no

[3] Harvey (1989) designa o novo ordenamento social de *acumulação flexível,* cuja marca é o confronto direto com a rigidez do fordismo. Apoiado na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e do padrão de consumo, também se caracterizou pelo surgimento de novos setores de produção, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros e intensificação das taxas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. Esses traços econômicos associavam-se à hegemonia do neoliberalismo, reconhecido por suas proposições político-ideológicas ligadas à desregulamentação, privatização e crítica ao Estado provedor.

público, permitindo que a expressão *qualidade* se propagasse, associando-se à idéia do mercantil (custos, gastos, competitividade, lucro, etc.).

Tem-se, pois, que a noção de qualidade como *acesso* aos serviços e bens foi sendo substituída pela de *serviço adequado* (eficiente), o que se constituiria no principal foco das políticas educacionais. Ao incorporar esse viés mercantil, a perspectiva de qualidade foi, mais enfaticamente, relacionada à de mensuração e aos parâmetros de eficiência, produtividade, competência, desempenho ou capacidade, competitividade e resultados finais. Enfim, qualidade associou-se, visceralmente, à quantificação, convertendo-se em indicador, em índice. Esse é o sentido de qualidade que ganhou força na configuração social neoliberal, na qual emergiu o chamado Estado Avaliador. No contexto de redução dos gastos públicos, a necessidade de *fazer mais e melhor com menos* conduziu à medição da qualidade de determinado produto e/ou serviço, forjando uma suposta distinção entre o joio e o trigo, ou o que tem valor e o que não tem.

A RECORRÊNCIA DO TERMO *QUALIDADE* NOS DISPOSITIVOS LEGAIS

A **Constituição de 1988** manifestou a vontade popular de exercer a democracia, de superação do mando militar, o que nela traduziu-se, por exemplo, na participação política sob formas inéditas (plebiscito, referendo, voto facultativo aos 16 anos). Na sua redação, encontramos: um modelo de Estado intervencionista na área social (elaborador e executor de políticas públicas); jornada de trabalho limitada a 44 horas; instituição do seguro-desemprego; ampliação da licença-maternidade para 120 dias e concessão da licença-paternidade, etc. A educação é "[...] reconhecida como direito fundante da cidadania e definida como *direito público subjetivo* [...]", além de que a gestão democrática é reconhecida como elemento principal da administração educacional (CURY; HORTA; FÁVERO, 1996, p. 24).

Em relação ao uso do termo *qualidade*[4], nas sessões referentes à educação da Constituição de 1988 (art. 205 ao art. 217), localizamos: **Art. 206**. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VII - garantia de padrão de qualidade; **Art. 209**. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: II - autorização e avaliação de qualidade pelo poder público; **Art. 211**. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. & 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de

[4] As citações literais dos documentos, a seguir arroladas, receberão, pelas autoras, grifo sob a palavra *qualidade* a fim de destacar o seu uso.

forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; **Art. 214**. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: III - melhoria da qualidade do ensino.

Nota-se que *qualidade* consta em quatro artigos do documento, evidenciando-se como um dos princípios gerais da educação no país. Contudo, é paradoxal que "garantia de padrão de qualidade" (art. 206) ponha-se em interface com "padrão mínimo de qualidade" (art. 211) e "melhoria da qualidade" (art. 214). Se, de um lado, a palavra *garantia* denota responsabilidade e caução, por outro lado, *padrão mínimo* sugere uma minimização da importância ou empenho; já *melhoria* sugere opção pelo movimento gradual (não pela superação, não ao que avance às raízes do problema). Nesse sentido, interpretamos como contraditório o uso do termo *qualidade* na Constituição.

A seguir, destacamos a expressão *qualidade* na **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** - LBD (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996). Importante ponderar, inicialmente, que a referida Lei foi elaborada num momento histórico em que as políticas educacionais eram fortemente influenciadas pelas propostas neoliberais, impulsionando a abertura do ensino superior ao setor privado em detrimento do setor público.

O seu trâmite foi marcado no Congresso Nacional por disputas entre as entidades organizadas da sociedade civil (que defendiam o setor público) e os interesses da burocracia estatal (aliados ao setor privado); por isso, podemos dizer que a LDB, como produto final, não mostrou uma fisionomia homogênea. Em termos gerais, nela destacamos que a avaliação apresenta-se como o eixo importante, atribuindo-se como competência da União a seguinte abrangência: a) avaliação do rendimento do ensino fundamental (art. 87, par. 3º); b) a avaliação do rendimento do ensino médio e superior (art. 9º); c) avaliação institucional, remetendo à autorização, reconhecimento, credenciamento dos Cursos e das Instituições de Ensino Superior - IES - (art. 9º), de acordo com a elaboração e a execução do seu projeto pedagógico (art. 12); d) avaliação do desempenho dos docentes como base para a progressão funcional (art. 67). O capítulo da educação superior, por sua vez, é o mais extenso de todos (do artigo 43 ao art. 57), definindo-se, entre outros aspectos, a diferenciação da estrutura (e objetivos) das Instituições de Ensino Superior. É pertinente ressaltar que a LDB se omitiu quanto ao princípio da indissociabilidade das atividades universitárias de ensino, pesquisa e extensão, restringindo-se a definir a universidade como instituição de "formação de quadros profissionais de

nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano" (art. 52).

Em relação à palavra *qualidade* no corpo da LDB, podemos detectar que se manifesta em dez artigos. Tendo em vista a necessidade de concisão do presente texto, deixamos de explicitar, na íntegra, os referidos artigos, optando por evidenciar a palavra que vem associada ao termo *qualidade*. Nesse caso, fica assim registrado: **Art. 3. IX**: "garantia de padrão de qualidade*"*; **Art. 4. IX**: "padrões mínimos de qualidade de ensino"; **Art. 7. II**: "avaliação de qualidade pelo Poder Público"; **Art. 9. VI**: "a melhoria da qualidade do ensino"; **Art. 47 § 4**: **"**nos mesmos padrões de qualidade"; **Art. 70. IV**: **"**aprimoramento da qualidade*";* **Art. 71. I**: "aprimoramento de sua qualidade"; **Art. 74**: "assegurar ensino de qualidade"; **Art. 75**: "garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino"; **Art. 75 § 2º**: "relativo ao padrão mínimo de qualidade". Observamos, pois, *qualidade* usada, novamente, para dar brio ao termo "padrão mínimo", chamando-nos atenção que o texto não expressa o significado pretendido. Já "melhoria da qualidade" e "aprimoramento da qualidade" aparecem de forma generalizada, também passando a idéia de movimento gradual, progressivo (sem sinalizar ruptura ou interrupção de algo).

O **Plano Nacional de Educação -** PNE **(**Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**)**, por sua vez, foi previsto nas disposições legais da Constituição (art. 214) e nas disposições transitórias da LDB (art. 87, § 1º). Assim como a Lei de Diretrizes e Bases, o PNE foi marcado pela discussão de duas propostas: da sociedade brasileira, elaborada "[...] coletivamente por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos, etc., nos I e II Congressos Nacionais de Educação (Coneds)", que reivindicavam o "[...] fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a educação básica" (VALENTE e ROMANO, 2002, p. 98), e do MEC, que "[...] expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletidos nas diretrizes e metas do governo" (Ibid, p. 99). O PNE, para ser aprovado, recebeu nove vetos presidenciais, atingindo aspectos relacionados ao financiamento da educação.

O termo *qualidade* no PNE é repetido setenta e cinco vezes, o que parece ser representativo. Segundo o levantamento realizado, "educação (ou ensino) de qualidade" é a expressão mais utilizada; mas, para efeito do presente texto, consideramos o adjetivo que acompanha o termo *qualidade*, isso porque remete a certo atributo, no qual buscamos o significado. Nesse sentido, o mais recorrente é "melhoria da qualidade", que, ao se referir à educação/ensino, é citado catorze vezes. Observamos, ainda, que "padrão (ou parâmetro) de qualidade" se faz presente nove vezes, sendo, em três, associada a "mínimo".

Ao tratar da *qualidade* em documentos que regulam o campo da educação não há como deixar de abordar o tema da *avaliação*, inclusive porque esses termos aparecem relacionados, tanto na Constituição (art. 209) como na LDB (art. 9 e art. 7).

Na década de 1990, o sistema de avaliação na educação superior foi expresso pela Lei n. 9.131, em 1995, que criou a avaliação periódica de cursos e de IES (como se observa, antes da aprovação da atual LDB); no entanto, nos ocupamos do modelo de avaliação que foi criado na década de 2000: o **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior** - SINAES (Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004)[5], que surge como uma proposta que se contrapõe ao modelo de avaliação até então vigente, conhecido como *provão*. Importa registrar que o documento que concebeu o novo sistema de avaliação procurava "[...] acentuar o caráter formativo da avaliação e ressignificar a concepção de qualidade para o ensino, a pesquisa e a extensão desenvolvida pelas IES." (ARAÚJO, 2009, p. 20).

Na regulamentação do SINAES, localizamos o termo *qualidade* na definição dos objetivos do sistema de avaliação: **Art. 1**: "O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior [...]". Com isso, percebe-se o destaque dado à referida expressão. Não seria exagero dizer que o discurso da *qualidade* representa o emblema do modelo da avaliação apresentado, o que fica ainda mais evidente ao se examinar o documento "Orientações Gerais para o Roteiro da Auto-avaliação das Instituições"[6]. Na definição dos princípios fundamentais do SINAES, registra-se: "[...] responsabilidade social com a qualidade da educação superior"; e "[...] globalidade, isto é, compreensão de que a instituição deve ser avaliada a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos em sua relação orgânica e não de forma isolada".

Passados cerca de cinco anos da vigência da Lei, há de considerar a análise de um dos principais elaboradores dos documentos que subsidiaram o SINAES: José Dias Sobrinho. O autor critica a relação instituída entre *qualidade* e *acreditação*, que se funda na doutrina e prática neoliberal.

> A qualidade é, então, conformidade a padrões previamente estabelecidos por especialistas e pelos membros de órgãos que definem os critérios e padrões através dos quais são controlados os setores acadêmicos e efetuadas as medidas. [...] em geral se limitam a controlar, medir, certificar e regular, em detrimento dos processos participativos e formativos de

[5] O SINAES possui três pilares: a) autoavaliação e avaliação externa, com resultados a serem apresentados a cada três anos; b) avaliação dos cursos de graduação, aplicada *in loco*, por comissão de avaliação; c) Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (ENADE), que terá uma prova aplicada aos alunos, por amostragem, no meio e no final do curso.

[6] Trata-se de um documento que contêm orientações e sugestões para o roteiro de avaliação interna (auto-avaliação), que integra o processo de avaliação institucional, de acordo com o SINAES.

> reflexão e debates da comunidade acadêmica [...]. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 819).

Paradoxalmente, aquilo que era combatido na avaliação anterior ao SINAES (e que justificou a sua elaboração) tem se convertido em seu fundamento: o ranking, a visibilidade publicitária, os índices, a classificação – os quais acabam impregnando (e traduzindo) o sentido de *qualidade*. A avaliação já não é um *sistema* (idéia de integração, articulação, participação), reduzindo-se a índices: "O ENADE e o estudante passam a ser as principais fontes de informação para a formulação dos índices de qualidade. Os 'proprietários' e destinatários principais são os órgãos do governo. Os principais conceitos são eficiência, competitividade, performatividade" (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 821). Essa lógica, explica o autor, toma corpo pela combinação de três indicadores: o desempenho do estudante (ENADE), o Índice de Diferença de Desempenho (IDD) e o índice de insumos - de forma que a qualidade passa a ser medida objetivamente, expressando o produto estatístico dessas informações.

CONCLUSÃO

Conclusivamente, o que expressam os documentos consultados acerca do termo qualidade, referindo-se à educação? Ao que vimos, dois termos destacam-se: *padrão mínimo* e *melhoria*. Parece um sinal importante o registro documental de que o padrão educacional seja adjetivado como *mínimo*, denotando aquilo que seja o menor em escalas ou parâmetros considerados. Nessa perspectiva, o art. 74 da LDB merece ser mostrado na íntegra porque anuncia a qualidade relacionada a "padrão mínimo de oportunidade" e a "cálculo do custo mínimo por aluno": "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".

Já a palavra *melhoria*, como antes refletido, traz a noção do que se processa gradualmente, dando margem, como mensagem subjacente, a que se conceba (e se enfrente) o fenômeno educacional sem ousadia ou ruptura; com isso, distancia-se de um sentido que poderia remeter ao tratamento das causas dos problemas existentes e reconhecidos como crônicos na história da educação do país.

Por sua vez, na década de 2000, a noção de índices, figurada como eixo da avaliação em educação, projeta a força do *quantitativo*, traduzindo (e limitando) *qualidade* por números, ao que podemos aludir como um retorno ao sentido manifesto no começo do século XIX, conforme antes pontuado no texto. Nessa linha de análise, de acordo com Mészáros (2007),

cria-se a ilusão de que, uma vez que as quantidades exigidas sejam asseguradas, pode não haver problemas significativos. A seu ver, no contraponto ao *quanto*, a qualidade é inseparável da *especificidade*, referenciando-se ao *o que*, *por que* e *como*.

Disso resulta, a nosso ver, que para examinar o significado de *qualidade* nas políticas educacionais há de considerar os indicadores/metas (*o que*), os objetivos (*por que*) e os meios/recursos (*como*). Levar a termo esses elementos de forma articulada constitui o desafio. Nessa linha, o objetivo que nos inspira remete ao acesso e à apropriação do conhecimento, para o que são necessárias bases materiais (condições objetivas) que lhe dêem sustentação - o que presume o efetivo financiamento público da educação pública; contudo, sem referência ao padrão *mínimo*, mas na superação, na transformação, no trato das causas profundas. Como analisa Freitas (2003, p. 88): "As contradições hoje existentes devem ser vistas dentro de uma perspectiva de superação, e não de resolução imediata."

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. Z. M. de. *SINAES em Mato Grosso do Sul e a Regulação do Estado Brasileiro*: os Limites do Estado-Nação. 2009. 310f. Tese (doutorado) – Centro de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3% A7 ao.htm>. Acesso em: 13 jul. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 jun. 2007.

_____. Ministério da Educação Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Plano Nacional de Educação.* Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 16 out. 2006.

_____. Ministério da Educação Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior*. Disponível em: < http//Sinaes. inep.gov.br/sinaes. Acesso em: 16 de jul. 2009.

_____. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). SINAES – *Orientações Gerais para o Roteiro da Auto-Avaliação das Instituições*. Brasília - DF: INEP, 2004.

CURY, C. R. J.; HORTA, J. S. B.; FÁVERO, O. A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FAVERO, O. (org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988.* Campinas: Autores Associados, 1996, p. 5-30.

DIAS SOBRINHO, J. *Qualidade, avaliação*: do SINAES a índices. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 95-110.

FREITAS, L. C. *Ciclos, seriação e avaliação*. Confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

GENTILI, P. A. A. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 113-177

GUIMARÃES, S. M. Qualidade total. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (orgs.). *Dicionário de trabalho e tecnologia*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna.* São Paulo: Loyola: 1989.

HOLZMANN, L.; CATTANI, A. D. Taylorismo. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (orgs.). *Dicionário de trabalho e tecnologia*. Porto Alegre: UFRGS, 2006, p. 281.

MÉSZÁROS, I. *O desafio e o fardo do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SGUISSARDI, V. Que lugar ocupa a qualidade nas recentes políticas de educação superior? In: ENDIPE, 12., 2006, Recife. *Anais*... Recife: UFPE, 2006, p. 1-14.

VALENTE. I; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. *Política educacional no Brasil*. Introdução histórica. Brasília: Líber, 2007.