

DOSSIÊ TEMÁTICO:
Gestão da Educação

**GESTÃO DA ESCOLA COMO FOCO DO
DISCURSO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO**

*Sandra Márcia Campos Pereira**

Resumo: Neste trabalho, temos por objetivo analisar a importância atribuída à gestão da escola, nos últimos anos, como meio para alcançar a qualidade da educação. A metodologia empregada é de cunho qualitativo, tomando como referência a análise do discurso de linha francesa, derivada de Michel Pêcheux e matizada por Michel Foucault. O resultado a que chegamos é que melhorar a qualidade da educação é uma premissa irrefutável; constitui-se verdade de nossa época. Todavia, transferir essa responsabilidade para a escola é culpabilizá-la por prováveis fracassos, agravando ainda mais a crise educacional e os problemas vividos pela escola. Para alcançar a tão almejada qualidade da educação, é necessário haver cooperação das instâncias federativas, como afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), e não transferir esta função exclusivamente para a escola, uma vez que é um problema estrutural e deve estar no cerne da política educacional federal, estadual e municipal. Além disso, a qualidade da educação perpassa pela questão de infra-estrutura, material didático, formação docente, salários, entre outros, e não apenas pela gestão escolar.

Palavras-chave: Gestão da escola. Política educacional. Qualidade da educação.

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara-SP. Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). E-mail: sandracampos.2005@uol.com.br

O discurso em torno da qualidade da educação, nas últimas décadas, ganhou visibilidade em vários segmentos da sociedade, fazendo-se presente na agenda da política educacional brasileira, nos documentos de organismos internacionais e nas manifestações de setores da sociedade ligados à educação.

Nesse contexto, o olhar da política educacional brasileira tem sido a melhoria da qualidade da educação, questão que não é recente, mas sofre deslocamentos ao longo da história, provocando apagamento e opacidade, dando-nos a impressão de ser algo novo. Para alcançar a tão almejada qualidade, a atenção é direcionada para a gestão da escola. Neste trabalho, temos por objetivo analisar a importância atribuída à gestão da escola, nos últimos anos, como meio para alcançar a qualidade na educação. Como metodologia, utilizamos a análise do discurso de linha francesa derivada de Michel Pêcheux e matizada por Michel Foucault.

Como nos mostra Romanelli (2005), a preocupação com a qualidade da educação já estava presente no discurso da elite política brasileira nos anos de 1940: esta parcela da população tentava impedir a expansão do ensino no país, uma vez que a educação era um fator de diferenciação social. Assim, atuava de modo a criar empecilhos ao sucesso escolar das camadas populares. Em termos legais, a Constituição Federal de 1988 assegura o princípio da qualidade na educação nacional, embora não esteja clara a concepção do termo, como podemos constatar no inciso VII do artigo 206, ao afirmar que o ensino ministrado deve ter por base a “garantia de padrão de qualidade”.

Nos anos de 1980, o enfraquecimento do regime autoritário e a efervescência das reivindicações por uma sociedade mais democrática possibilitaram que muitas manifestações ganhassem evidência, dentre as quais destacamos a defesa por uma educação pública, gratuita, de qualidade, democrática e participativa.

A expansão da educação não foi acompanhada por uma política educacional que contemple a qualidade, ou seja, não houve

preocupação com o aumento quantitativo das vagas e as condições básicas que assegurasse o acesso, a permanência e o sucesso do aluno na instituição escolar. Assim, criou-se um sistema educacional que universaliza o ensino fundamental, mas sem um olhar para as demandas e problemas daí advindos. Isso levou o país a ostentar um dos maiores índices de repetência e evasão escolar,¹ promovendo um elevado custo para o Estado, pelo aumento do tempo de permanência do aluno na escola. Produziu-se um sistema sem eficiência,² eficácia³ e efetividade,⁴ com um ensino de baixa qualidade, excludente e discriminatório que visa ao acesso do aluno à escola, mas não lhe garante a permanência e a conclusão de, pelo menos, o nível educacional obrigatório no país.

O problema da repetência não é recente no sistema educacional brasileiro. Romanelli (2005) afirma que um dos problemas que provocavam a distorção idade-série nos anos de 1940 era a reprovação. Em 1960, esta autora diz que a reprovação era de 50,4%, enquanto, em 1970, a parcela da população que freqüentava a escola primária por mais de dez anos era de 58,13%. Nos anos de 1980 e 1990, a reprovação e a evasão são problemas que continuam presentes. De acordo com o Banco Mundial (1993), nesse período, o Brasil apresentava o maior índice de repetência e evasão da América Latina, posto que mais de 50% dos alunos matriculados na primeira série do ensino fundamental repetiam a série. Segundo o Banco Mundial (1993), esses dados refletem a baixa qualidade e a pouca eficiência do ensino público.

A questão da qualidade perpassa o discurso de vários setores. Como afirma Enguita (1996), a preocupação com a qualidade na educação está presente nas declarações dos organismos internacionais,

¹ Segundo o Banco Mundial (1993, p. 14), apenas 20 em cada 100 alunos completam o ensino fundamental sem repetência. Este documento também afirma que, no Nordeste, “80% de todas as crianças não terminam a 4ª série”.

² Eficiência neste contexto significa “[...] critério econômico que revela a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo [...]”. (SANDER, 1995, p. 43).

³ Sander (1995, p. 46) define eficácia como “nível de desempenho administrativo na consecução dos objetivos institucionais [...]”.

⁴ Efetividade: “[...] critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade externa [...]”(SANDER, 1995, p. 47).

nas manifestações das autoridades educacionais, em organizações de professores, entre outros lugares.

A partir dos anos de 1990, o termo qualidade está tão presente em nossas vidas que o utilizamos em questões do nosso cotidiano, em políticas públicas, no meio empresarial, nas questões sociais, para citar alguns usos. Podemos dizer que qualidade, geralmente, está atrelada ao atributo de um serviço, mercadoria, bem-estar, entre outros. Recorremos a esse termo, muitas vezes, como forma de agregar valor ao que queremos definir ou adjetivar. Buscamos qualidade de vida, qualidade nas mercadorias, qualidade nos serviços prestados, qualidade na saúde, qualidade na educação. Em suma, essa palavra, simplesmente, decide se algo é bom ou ruim, estabelecendo uma relação maniqueísta, simplificada.

A análise de organismos internacionais sobre os problemas educacionais brasileiros, principalmente do Banco Mundial (1993), que, desde os anos de 1970, faz empréstimos para a área educacional do país, enfatiza o alto índice de repetência e evasão escolar, que acarreta desperdício de recursos para o Estado, evidenciando a baixa qualidade da educação, como é afirmado no Staff Appraisal Report (SAR⁵). Segundo o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), os países pobres e em desenvolvimento apresentam qualidade educacional deficiente, pois seus alunos têm rendimento menor do que os dos países industrializados (BANCO MUNDIAL, 1993, p. 3).

Identificando a qualidade, ou sua ausência, como empecilho para o desenvolvimento da educação brasileira, setores da sociedade ligados à educação, como o Congresso Nacional de Educação (Coned), Banco Mundial e Governo, compartilham das mesmas idéias, mas se distanciam na análise que realizam para resolver a questão.

O Banco Mundial apresenta propostas que visam, sobretudo, à eficiência da educação. Assim, esta é vista como um produto que tem que oferecer retorno, e a prioridade deve ser dada a alguns aspectos

⁵ Staff Appraisal Report. Este relatório é considerado documento original do Projeto Nordeste, tendo sido elaborado por missões do Banco Mundial, em que são feitos uma breve análise econômica e política da região e um estudo sobre a educação no Nordeste.

do processo educativo por serem mais rentáveis, como insumos educacionais. Isso é dito abertamente nos documentos e projetos financiados pelo BIRD.

O governo brasileiro tem intensificado suas ações no campo educacional, fato que podemos observar nos anos de 1990, em que seu foco foi nitidamente a busca pela universalização do ensino fundamental e, também, a permanência do aluno na escola. Essa prioridade fica evidenciada com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), entre outras medidas que fazem parte do pacote da Reforma Educacional, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que contempla toda a educação básica,⁶ segue o direcionamento de uma política educacional mais ampla, em razão da pressão da sociedade, que, desde a implantação do Fundef, reivindica a incorporação das outras etapas da educação básica.

Em publicação realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Xavier (1992) demonstra uma visão da educação brasileira muito próxima daquela difundida pelo Banco Mundial, ao afirmar que o sistema educacional brasileiro deixa muito a desejar com relação à eficiência e que a educação deveria contemplar a qualidade do produto, além do menor custo na obtenção dessa qualidade.

Desse modo, podemos ratificar que a análise feita para a educação pelo BIRD converge com o olhar do governo brasileiro, uma vez que critérios econômicos como eficiência e custo são freqüentes nos projetos educacionais, desconsiderando que o processo educacional formador do aluno deve pensá-lo numa perspectiva totalizante na condição de sujeito, e não como produto desse processo.

⁶ Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Gestão em Educação: a escola como foco do discurso da qualidade

Na busca pela qualidade da educação, percebemos um movimento por parte do governo, com o consentimento do Banco Mundial, em transferir esta responsabilidade para a escola, local onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem, fim último da educação. Assim, a leitura que fazemos é que está ocorrendo uma inversão no direcionamento da política educacional, que durante muitas décadas foi centralizada – provocando distanciamento entre as decisões educacionais e o contexto da escola –, ficando para a escola ficou a responsabilidade de se autogerenciar e assegurar a qualidade da educação.

Esta mudança ocorre de modo autoritário, pois não foram realizadas discussões no contexto da sociedade ou, mais especificamente, na escola, para decidir se cabia a ela responder por um problema presente no sistema educacional havia décadas. Desse modo, verificamos que a instituição escolar passa a responder e buscar soluções para os problemas educacionais, enquanto as instâncias centrais como as secretarias estaduais e municipais de educação e o Ministério da Educação (MEC) ficam com a incumbência de fiscalizar, ou, melhor dizendo, coordenar a política educacional do país.

Nesse contexto, a direção da escola passa a acumular responsabilidades no seu cotidiano, e se verifica o deslocamento da democratização da educação, bandeira de lutas dos anos de 1980. Ou seja, as conquistas conseguidas por meio dessas lutas são apropriadas pelos setores conservadores que lhes dão outro sentido: transformam a democratização, a participação e a formação política dos atores desse processo em meros coadjuvantes e desresponsabilizam o poder público.

O foco na gestão da escola ganha força pela ênfase que vem sendo dada às questões economicistas no interior da educação. A preocupação com eficiência e eficácia se sobrepõe aos aspectos educacionais. Assim, predomina a relação custo-benefício em lugar de prioridade pedagógica.

Segundo Casassus (2002), a gestão educacional é um campo recente de estudo, que se constitui a partir da segunda metade do século XX. Para esse autor, a gestão educacional deve unir a teoria da administração geral com o que existe de específico da educação, ou seja, a questão pedagógica.

Todavia, a teoria da administração geral sempre prevaleceu sobre o educacional, visto que a própria formação dos gestores para a educação era pensada com base nos princípios empresariais.

A necessidade de um programa criteriosamente elaborado de Relações Humanas e Relações Públicas existe não apenas nas empresas industriais ou comerciais, mas em qualquer instituição que procura atingir sua eficiência máxima pela organização de suas equipes de trabalho e de seu relacionamento externo. Assim, os estudos nesses dois campos, propostos inicialmente para a indústria, foram sendo aplicados a outros grupos sociais e constituem hoje o capítulo obrigatório nos cursos de formação de administradores, entre estes, o diretor de escola. (MARTELLI, 1973, p. 197).

Casassus (2002) afirma que, no contexto histórico em que vivemos, o termo gestão educacional é mais adequado do que administração. A administração está atrelada à concepção taylorista/fordista de produção, tendo como uma de suas características a divisão do trabalho, portanto, a separação entre pensar e executar. Esse modelo se encaixa no regime político autoritário, em que a centralização das decisões faz com que os planejamentos sejam feitos em nível central, cabendo à escola a função de executora de um plano que foi elaborado alheio a ela.

Entretanto, em um cenário democrático não cabe a divisão entre pensar e executar, ou, sendo mais preciso, a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. A escola deve ter autonomia para construir seu plano com a participação de seus atores, pois, se o plano é para a escola, seus membros, coordenados pela direção, são os que melhor conhecem suas problemáticas, suas necessidades e seus desejos. O termo gestão educacional é mais amplo, contemplando o pensar e o fazer.

Outra questão sobre a qual Casassus (2002) nos alerta é com relação à ausência da educação no campo da gestão educacional. Segundo este autor, o que prevalece é sempre a preocupação com as questões administrativas, burocráticas e financeiras, em detrimento das questões pedagógicas; é como se esta última não fizesse parte das atribuições de um diretor de escola, ou, num contexto mais amplo, de qualquer gestor educacional, independentemente do âmbito em que ele se encontre.

Apesar das conquistas asseguradas com a redemocratização do país, nos anos de 1980, sobretudo com a promulgação da Constituição Federal de 1988, ainda convivemos na área educacional com práticas autoritárias, como a existência dos cargos de confiança na escola e a indicação política dos seus diretores.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, a gestão da educação deve ser democrática. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) estabelece que:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Se, por um lado, temos o avanço presente no texto da lei, por outro, ainda convivemos com a escolha dos diretores por meio de critério político e eleitoral, sobretudo no Nordeste, região com os maiores problemas educacionais do país, apresentando os maiores índices de reprovação, evasão, analfabetismo, entre outros.

É inquestionável que, no atual contexto da sociedade, não cabe outra forma de gestar a educação que não seja a democrática. As práticas democráticas mais frequentes, para escolha dos diretores de escola, têm sido a eleição e o concurso público. Com a eleição, a comunidade escolar escolhe, por meio do voto, o candidato que julga mais apto para gerir a

instituição, constituindo-se em processo de educação política e de participação. Nesta situação, a formação técnica do futuro diretor não prevalece. O concurso público, por meio de prova e título, prioriza a formação técnica do candidato em detrimento de questões como perfil democrático, propostas de trabalho, entre outras.

Acreditamos que a junção desses dois modelos seria a forma mais adequada para selecionar o diretor de escola, uma vez que contempla a formação técnica e política com o perfil adequado para cada instituição. Esse modelo é defendido por pesquisadores da área como Dourado (2003) e Romão (2004).

Dourado (2003) nos chama a atenção para o fato de que a escolha do diretor por meio democrático não garante que ele tenha uma prática democrática. A gestão democrática é definida como

[...] processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (DOURADO, 2003, p. 79).

Não perdemos de vista a contribuição que Dourado traz para o debate. Não podemos ingenuamente acreditar que, por si só, a gestão democrática vá resolver os problemas educacionais; esta é apenas mais uma possibilidade, cabe ressaltar, de fundamental importância.

É necessário estarmos sempre atentos para que este ganho, fruto de lutas do setor educacional, não seja apropriado por propostas políticas conservadoras, que, escondendo suas intenções num discurso de cunho democrático, pretenda impedir as conquistas para a área educacional.

Nesse sentido, muito nos preocupa a proposta do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que, ao focar sua atenção para a escola, passa a considerá-la como uma empresa que vê seus alunos como clientes do serviço oferecido pela instituição escolar, neste caso, a educação.

O PDE é um projeto que compõe o Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), visando, entre outros objetivos, melhorar a qualidade da educação nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. É um programa em “parceria” com o Banco Mundial, tendo metade de seus recursos provenientes de empréstimo do BIRD.

Podemos afirmar que o Fundescola estabelece, como uma de suas metas, fortalecer a gestão da escola, mudando o foco de outros projetos que o antecederam, como o Projeto Nordeste, que visava ao fortalecimento das secretarias estaduais e municipais de educação. Assim, fica evidenciado que, por meio do PDE, temos uma mudança no direcionamento da política educacional no que se refere à gestão.

O PDE pretende buscar a qualidade da escola, pois, conforme documento produzido para explicá-lo, a qualidade do ensino, ao contrário do que se pensava no passado, é o resultado do processo que ocorre principalmente na escola, e não no sistema educacional, como se acreditou no passado. (BRASIL, 1999, p. 6).

Por uma escola de qualidade entende-se aquela escola que desenvolve relações interpessoais que conduzem a atitudes e expectativas positivas em relação aos alunos, que dispõe de recursos humanos como formação adequada, do material escolar e didático necessário, de instalações em quantidade e condições adequadas de funcionamento, de processos definidos e organizados em função dos objetivos da escola. Além disso, uma escola de qualidade é aquela que constrói um clima escolar que favorece o processo de ensino-aprendizagem, e que conta com a participação dos pais no acompanhamento do desempenho dos filhos e na avaliação da escola.

Partindo dessas idéias, o PDE defende a mudança da escola, de forma que ela tenha eficácia, eficiência, qualidade. Desse modo, a questão da racionalidade administrativa fica evidente. Esta lógica está presente em uma organização capitalista, que tem por finalidade o lucro, mas é descabido aplicá-la no setor educacional público, que não produz mercadoria, que não visa à mais-valia e que tem por objetivo o sujeito, que é seu aluno, e não seu cliente.

O ponto de partida é a concepção da escola como organização que deve prover um ensino de qualidade aos clientes que demandam seus serviços e que, no ensino fundamental, têm direito constitucional a esses serviços. Isto significa, simplesmente, que o cliente preferencial das escolas são os alunos e que eles têm direito a um ensino de qualidade. (BRASIL, 1999, p. 7).

Com essas questões apresentadas pelo PDE, fica evidente que a luta em prol da educação travada nos anos de 1980, que reivindicava uma escola pública, gratuita e de qualidade, ao ter seus princípios incorporados por setores considerados conservadores (FARAH, 1994), provoca deslocamentos dos conceitos e finalidades, produz opacidade, na medida em que busca esconder intenções, retirando a visibilidade das conseqüências das mudanças propostas e, desse modo, levando ao apagamento da história, das lutas e das conquistas.

Podemos afirmar que as idéias do governo e do BIRD, presentes no PDE, aparentemente procuram fazer parte da formação discursiva, de acordo com as idéias de Foucault (2002, p. 43), dos segmentos que defendem a qualidade da educação.

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos por convenção, que se trata de uma *formação discursiva*.

Entretanto, é apenas semelhança, uma vez que, ao diagnosticar os problemas do sistema educacional e da escola, existem aproximações; todavia, na análise e propostas para solucionar esses problemas, as visões se distanciam. Assim, entendemos que, apesar da aparente aproximação, temos três formações discursivas, a saber: do governo brasileiro responsável pela política educacional nacional; a do Banco Mundial, uma agência multilateral que, apesar de se dizer preocupada com a pobreza no mundo, sua atuação não tem amenizado os problemas que diz atacar; e a dos segmentos da sociedade que defendem uma educação pública, de qualidade e democrática.

Nessa discussão, temos dois enunciados, qualidade da educação e escola como foco da gestão, que são transformados no discurso de que a gestão da escola é o meio para atingir a qualidade da educação. Podemos afirmar, de acordo com a análise do discurso originada de Pêcheux (2002), que a materialidade discursiva desse enunciado legitima a responsabilidade da gestão da escola nesse processo.

A falta de qualidade da educação é entendida pelo governo e pelo BIRD a partir do universo logicamente estabilizado⁷ como se fosse um problema das ciências exatas, explicado por números e dados estatísticos, referentes principalmente às taxas de reprovação e evasão, desconsiderando os campos discursivos não estabilizados logicamente para compreender o problema.

A qualidade da educação, ao entrar na agenda da política educacional e ao assumir centralidade no discurso de setores ligados à educação e nas agências multilaterais, passa a ser vista como um acontecimento (fato novo). Entretanto, como nos diz Romanelli (2005), esta questão já se faz presente na primeira metade do século XX.

O enunciado qualidade da educação é profundamente opaco ao não deixar claras as evidências de sua produção e seus sentidos. Ocorre, também, o apagamento do agente (PÊCHEUX, 2002), isto é, temos a mistura de várias posições, vários olhares, levando-nos a perguntar de onde parte a idéia.

Com relação ao foco da gestão na escola, podemos dizer que ocorre uma descontinuidade: a gestão da educação, que era centralizada no governo, é transferida para a escola, ocorrendo uma ruptura no discurso sobre gestão educacional. Foucault (2004) nos dá elementos para entendermos melhor esta questão.

Foucault (2004, p. 4), tendo como interesse saber como é possível, em determinados momentos e em determinadas ordens de saber, ocorrerem mudanças bruscas, afirma que esta rapidez e amplitude são o sinal de “[...] uma modificação nas regras de formação dos enunciados que são aceitos como cientificamente verdadeiros [...]”. Assim,

⁷Na análise do discurso, Pêcheux identifica dois tipos de discursividades: as que compõem o universo discursivo logicamente estabilizados (das ciências régias, como as ciências da natureza e a matemática) e os campos discursivos não estabilizados logicamente (filosófico, político, etc.). (GREGOLIN, 2004).

não há nem mudança de conteúdo, nem alteração da forma teórica. Desse modo, “[...] o que está em questão é o que *rege* os enunciados e a forma como estes *regem* entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e, conseqüentemente, susceptíveis de serem verificadas ou afirmadas por procedimentos científicos [...]”.

O discurso de transferência de “poder” para a escola, amparado na democratização da gestão, possui opacidade, uma vez que a escola recebe a responsabilidade de cumprir as determinações que lhe são atribuídas, mas o governo continua com o controle do sistema educacional e das próprias escolas. O governo permanece, assim, detentor do poder, e a escola executa as determinações que lhe são colocadas hierarquicamente. Em outras palavras, o governo fica responsável por controlar a produção e circulação do poder, haja vista que, segundo Foucault (2004), o saber se constitui em poder.

Assim, cria-se a necessidade de busca de verdade, que “[...] está circularmente ligada a sistemas de poder que ela induz e que a reproduzem [...]”. (FOUCAULT, 2004, p. 14). Continuando esta discussão, Foucault afirma que “a própria verdade é poder [...]”. É nesse contexto que a democratização da educação e a qualidade tornam-se verdade de nossa época, se constituindo, desse modo, em poder.

Considerações finais

Discutindo qualidade na perspectiva dos olhares de Farah (1994), Azevedo (1994), Mantoan (2001), Rios (2001), Demo (2004), entre outros, podemos ratificar que, para o segmento da sociedade envolvido com a educação, a qualidade do ensino vai além da visão do Banco Mundial e do Governo: não basta oferecer vagas e manter o estudante na escola, pois não é mostra de qualidade evitar a repetência aprovando o aluno sem que ele tenha adquirido o conhecimento necessário para a série ou ciclo que está cursando.

A qualidade não ocorre simplesmente pela presença de dados de aprovação, conseguidos por uma gestão eficiente e eficaz que

também consegue “gerir bem” os escassos recursos que possui. Faz-se necessário ampliar o olhar para a educação e estender a análise para que as políticas implementadas pelo governo, com ou sem participação do Banco Mundial, tenham impacto na melhoria da educação, deixando de ser apenas paliativas.

Defendemos que melhorar a qualidade da educação é uma premissa irrefutável, constitui-se verdade de nossa época. Todavia, transferir esta responsabilidade para a escola é culpabilizá-la por prováveis fracassos, agravando ainda mais a crise educacional e os problemas vividos pela escola. Para alcançarmos a tão almejada qualidade da educação, é necessário que haja cooperação das instâncias federativas, como afirma a LDBEN N° 9394/96, e não transferência desta função exclusivamente para a escola, uma vez que, sendo um problema estrutural, deve estar no cerne da política educacional no âmbito federal, estadual e municipal. Qualidade educacional perpassa pela questão de infra-estrutura, material didático, formação docente, salários, entre outros, e não apenas pela gestão da escola.

SCHOOL MANAGEMENT AS THE FOCUS OF THE QUALITY EDUCATION DISCOURSE

Abstract: In this work, we aim to analyze the importance attributed to the school management in the last years, as a way of reaching the quality in education. A qualitative methodology is used, having as reference the analysis of the French line discourse, derived from Michel Pêcheux and handled by Michel Foucault. It can be stated, as a result of this work, that improving the quality in education is an irrefutable premise; it is true in our times. However, transferring this responsibility to school is blaming it for probable failures of this project, making the educational crisis and the problems experienced by the school even worse, because in order to achieve the quality in education it is necessary the federal organisms cooperation, as it is stated by the Educational Law number 9394/96. The solution is not to transfer this function exclusively to the school, as long as it is a structural problem that must be in the core of the federal, state and municipal educational policies. This is explained by the fact that educational quality is not limited merely by school management; it also involves questions such as infrastructure, school material, teachers' formation, salary, among others.

Key words: Educational policies. School management. Educational quality.

Referências

AZEVEDO, J. M. L. de. A temática da qualidade e a política educacional no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes, n. 49, dez. 1994.

BANCO MUNDIAL. **Relatório de avaliação prévia “staff Appraisal Report”**: Segundo Projeto Nordeste de Educação Básica. Brasília: Banco Mundial, 1993.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola**. Brasília: Fundescola, 1999.

CASASSUS, Juan. Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. **Em Aberto**, Brasília: Inep, v. 19, n. 75, jul. 2002.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

DOURADO, Luiz Fernando. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

FARAH, M. Reconstruindo o Estado: gestão do setor público e reforma da educação. **Planejamento e políticas públicas**, Brasília: Ipea, n. 11, jun./dez. 1994.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Tradução de Felipe B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **Microfísica do poder**. 19. ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos.** São Carlos: Claraluz, 2004.

MARTELLI, A. F. Relações humanas e relações públicas na escola. In: BREJON, Moysés. (Org.). **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus.** São Paulo: Pioneira, 1973.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade.** São Paulo: Moderna, 2001.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** 3. ed. Tradução de Enni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2002.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil.** 29. ed. Petrópolis: Cortez, 2005.

ROMÃO, J. E. Gestão democrática do ensino público: condição de reforma educacional brasileira. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas.** 6. ed. Petrópolis: Cortez, 2004.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento.** Campinas: Autores Associados, 1995.

XAVIER, A. C. da R. et al. Os padrões mínimos de qualidade dos serviços educacionais: uma estratégia de alocação de recursos para o ensino fundamental. In: GOMES, C. A.; SOBRINHO, J. A. (Org.). **Qualidade, eficiência e equidade na educação básica.** Brasília: Ipea, 1992.

Artigo recebido em: 31/10/2006

Aprovado para publicação em: 15/03/2007