

A QUALIDADE SOCIALMENTE REFERENCIADA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Socially referenced quality and democratic management

Gilsemara Vasques Rodrigues Almenara – UFSCar/Sorocaba*
Paulo Gomes Lima – UFSCar/Sorocaba**

Resumo: O artigo tem por objetivo refletir o tema da qualidade da educação, destacar diferentes significações que os conceitos têm assumido nos referenciais das políticas educativas brasileiras, apresentando-se muitas vezes com entendimentos dúbios e interesses vários. A participação da sociedade civil na educação de forma geral, nos espaços intra e extra escolares criados para fins democráticos/participativos, como os conselhos escolares e os conselhos municipais de educação, assim como, nos instrumentos de participação que se caracterizam no Projeto Político Pedagógico, fortalecem a possibilidade de concretização de uma gestão democrática e, portanto, de uma qualidade socialmente referenciada. Ao motivar a criação dos Conselhos Municipais de Educação, o governo federal objetiva qualificar a participação da sociedade civil. O estudo enfoca a qualidade da educação considerando estas polissemias de conceitos e inter-relações, os significados assumidos, seus impactos, cujo resultado pode contribuir para que a sociedade avance com melhor educação e menor desigualdade.

Palavras-chave: Qualidade socialmente referenciada. Conselhos de Educação. Participação.

Abstract: The article aims to reflect the theme of quality education, to highlight different meanings that the concepts have assumed in the benchmarks of Brazilian educational policies, often presenting with dubious understandings and various interests. The participation of civil society in education in general, in intra and extracurricular spaces created for democratic / participative purposes, such as school councils and municipal education councils, as well as in the participation instruments that are characterized in the Political Pedagogical Project, strengthen the possibility of achieving a democratic management, and therefore of a socially referenced quality. By motivating the creation of the Municipal Councils of Education, the federal government aims to qualify the participation of civil society. The study focuses on the quality of education, considering these polysemy's concepts and interrelationships, the assumed meanings, their impacts, the result of which can contribute to society advancing with better education and lower inequality.

Keywords: Socially referenced quality. Education councils. Participation.

INTRODUÇÃO

O termo "qualidade", além de ser passível de diferentes interpretações, carrega consigo, também, quando aplicado à educação, diferentes contextos teóricos e políticos aos quais se vincula. Este artigo problematiza tanto o próprio conceito de qualidade, que não é único ou neutro, quanto a necessidade da gestão democrática na escola para a construção de uma qualidade na educação socialmente referenciada. Para o fortalecimento da gestão democrática ressaltamos a importância do Projeto Político Pedagógico e os Conselhos de Educação.

A qualidade é normalmente tomada como atributo que qualifica um dado objeto, conferindo-lhe certas características que o distinguem de outro objeto. É, portanto, um conceito relacional de valoração que exige comparações, ainda mais quando se busca avaliar se um processo foi desenvolvido com boa ou má qualidade. A avaliação da qualidade, ao deslocar-se do foro individual e debruçar-se sobre

*Supervisora de Ensino e Mestranda em educação PPGED/UFSCAR-Sorocaba. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação (GEPLAGE). E-mail: gil.sedu@gmail.com

**Pós-Doutor pela UNICAMP. Doutor em Educação Escolar pela UNESP. Líder do GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação e docente do PPGED UFSCar campus Sorocaba/SP. E-mail: paulogl.lima@gmail.com

questões sociais, passa, inevitavelmente, pelo debate coletivo, já que os diferentes contextos sociais, econômicos e políticos dos indivíduos produzirão diferentes formas de encarar a qualidade.

Sendo assim, na condição de um atributo, a qualidade e seus parâmetros integram sempre o sistema de valores que predominam em cada sociedade, o que significa dizer que sofrem variações de acordo com cada momento histórico e, portanto, de acordo com as circunstâncias temporais e espaciais. Em consequência, por ser uma construção humana, o conteúdo conferido à qualidade está diretamente vinculado ao projeto de sociedade prevalecente em determinadas conjunturas. Como tal, se relaciona com o modo pelo qual se processam as relações sociais, produto dos confrontos e acordos dos grupos e classes que dão concretude ao tecido social em cada realidade (AZEVEDO, 2011, p. 422).

A qualidade em educação que foi defendida, no Brasil, a partir dos anos 1980 e mais acentuadamente posta em prática nas reformas educacionais dos anos 1990, conhecida como "qualidade total", vinculava-se, conforme Gentili (1999), a certa concepção de mundo própria do universo empresarial, em que se destacava um ideal de eficiência e produtivismo dirigido aos interesses do mercado.

Toda visão do que seja qualidade traz junto consigo mecanismos de avaliação dessa mesma qualidade. Logo, a partir desse modelo de qualidade empresarial e tecnicista na educação, surgem testes padronizados e em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), estabelecendo a lógica da competição, própria dos modelos de gestão privada, ao efetivar o "ranqueamento" das escolas públicas, o que promove discriminação, exclusão social e aprofundamento das desigualdades, instaurando, assim, a ênfase no resultado, no produto escolar, e não mais no processo. Morre, então, o ideal do "Estado provedor" e nasce o "Estado avaliador", ausentando-se, cada vez mais, do controle direto sobre os processos educacionais ao apropriar-se dos princípios da administração pública gerencial (BARROSO, 2005).

Por outro lado, houve e há, ainda hoje, resistências de parte da sociedade a esse viés mercadológico de qualidade, estabelecendo uma disputa em torno desse termo, evidenciando que não há uma qualidade universal, neutra, sem intencionalidades políticas que refletem, por sua vez, diferentes visões de mundo. O que se encontra em choque, por trás da disputa da "qualidade", são diferentes modelos de "sociedade" e do "homem" que se deseja formar:

A expressão "qualidade em educação", no marco dos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo. (DAVOK, 2007, p. 506)

Partindo, portanto, da compreensão de que "qualidade" não é um conceito absoluto, é importante que se tenha clareza de qual qualidade se busca na educação, pois esta pautará, em grande medida, os objetivos do projeto educativo (formar para o mercado ou para a vida), seu modo de formação (mais ou menos democrático), sua abrangência e escopo (isolada nas questões internas da escola ou conectada ao seu entorno e às questões da política nacional de educação). A qualidade na educação deve ser construída e avaliada enfrentando-se essas tensões e contradições próprias do fazer social, a partir dos parâmetros gerais estabelecidos nacionalmente, mas em negociação com as necessidades locais, compreendendo-se a comunidade escolar num fluxo dinâmico entre o micro e o macro, referenciando-a, portanto, socialmente, tendo por construto basilar o diálogo e a participação numa gestão democrática da educação.

A QUALIDADE SOCIALMENTE REFERENCIADA NA EDUCAÇÃO

Ao focar apenas em critérios mercadológicos para pensar a qualidade da educação e sua avaliação (tecnicismo com medidas descontextualizadas e generalizantes), a gestão pública torna-se refém dos interesses do capital e dos negócios, desprezando as questões sociais e de ordem regional e

comunitária, que, assim, tendem a se agravar. A qualidade e a avaliação devem englobar o complexo educativo, envolvendo diferentes sujeitos internos e externos:

É preciso, pois, criarem-se mecanismos institucionais que avaliem, e avaliem bem, não apenas o desempenho do aluno, mas todo o processo escolar, tendo também os pais e os estudantes como avaliadores, pois eles são os usuários da escola e seus interesses é que devem ser levados em conta na identificação dos problemas e no levantamento das soluções. (PARO, 1997, p. 94)

É necessário pensar a qualidade observando-se o processo histórico de nossa sociedade, entendendo as desigualdades entre classes e o modelo de exclusão vigente em que a grande maioria da população se encontra. Não se pode retirar dessa população o direito a uma formação humana omnilateral (FRIGOTTO, 1996), que vem sendo sequestrado pelo discurso da formação técnica para o mercado. Por isso, é fundamental pensar a qualidade na educação de forma mais ampla e complexa, como socialmente referenciada, levando-se em consideração os seguintes determinantes:

- a) *Fatores socioeconômicos*, como condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo.
- b) *Fatores socioculturais*, como escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens.
- c) *Financiamento público adequado*, com recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa.
- d) *Compromisso dos gestores centrais* com a boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações (SILVA, 2009).

Pensar a qualidade necessária para a educação é pensar a complexidade social da escola, com seus objetivos formativos específicos, mas, também, a partir de valorações e marcos mais amplos da sociedade e comunidade em que está inserida. A escola, como instituição social, não se restringe apenas à sua capacidade de mediar o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos alunos, mas resulta de uma intrincada negociação, entre diferentes setores e classes, acerca de qual sociedade se deseja construir. Por isso mesmo, a qualidade almejada para a educação envolverá, inevitavelmente, confrontos políticos e ideológicos, o que torna necessária a mediação social dessa qualidade, através de mecanismos internos coletivos (como o Projeto Político Pedagógico) e instâncias externas de debate (como os Conselhos de Educação em seus diversos níveis).

Partindo-se, portanto, da necessidade, na educação, da qualidade socialmente referenciada, entende-se que a escola deve preparar para o trabalho, para o mercado, mas de forma alguma deve se limitar a ele, devendo propiciar uma formação humana completa, formando o aluno, acima de tudo, para a vida em sociedade, para seus diferentes aspectos e desafios.

Se esse enfoque utilitarista serve à excelência empresarial, não é suficiente para orientar a qualidade da ação educativa. Nesse campo, a qualidade tem como horizonte as diferentes dimensões da vida social. Exige, portanto, uma interação constante entre a política educacional e os campos da ciência, da cultura, da cidadania e da ética (FONSECA, 2009, p. 173).

A busca pela qualidade socialmente referenciada abarca tanto os fatores internos à escola, quanto os externos, o que obriga a olhar o processo de escolarização de forma mais profunda, para além de instituição isolada do meio. No interior da escola, a qualidade social da educação é respaldada por um conjunto de fatores como: o respeito às diferenças; diálogo entre escola e famílias; a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; seus projetos; estrutura, organização técnica e pedagógica, formação docente etc. As políticas nacionais, estaduais e municipais de educação,

construídas fundamentalmente fora da escola, também devem ser abarcadas pela comunidade escolar, assim como o debate acerca das condições de existência e permanência de todos os sujeitos dessa comunidade (professores, alunos, funcionários, gestores). Tendo em vista essa complexidade de fatores sociais (macro e micro) e de diferentes sujeitos envolvidos com o desenvolvimento da qualidade socialmente referenciada na educação, ressalta-se, em especial, um elemento chave, que deve mediar todos esses processos para que haja, realmente, construção social e coletiva da qualidade: a gestão democrática.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE SOCIALMENTE REFERENCIADA

Entendemos que a gestão democrática, como processo de aprendizado da participação e da autonomia, estabelecendo o diálogo entre diferentes sujeitos construtores do espaço escolar, permite a consolidação de uma visão conjunta e negociada da qualidade socialmente referenciada. Diversos importantes autores como Gadotti (2001), Veiga (1997) e Paro (2006) compreendem, igualmente, que o desenvolvimento da participação e autonomia através de uma gestão democrática proporciona a formação de uma escola pública de qualidade, socialmente referenciada no processo de debate e diálogo das questões internas, externas, locais e gerais que envolvem a escola, rompendo com a alienação sobre os condicionantes econômicos e políticos da educação.

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores (VEIGA, 1997, p.18).

A luta por uma política democrática na educação é antiga, sendo centro dos debates entre as décadas de 1960 e 1980, presente, por exemplo, nas disputas pela constituinte de 1988, período em que finalmente se consagra a gestão democrática do ensino público, instituída na Constituição Federal. A implantação da gestão democrática como forma de gerenciamento da escola pública, assumida como princípio de ensino com a Constituição Federal de 1988 e reafirmada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, implica na organização e fortalecimento de mecanismos para efetivação da participação da comunidade na escola.

Mas, obviamente, apenas a existência da lei, como evidencia Gadotti (2001), não estabelece a democracia, é preciso que todos os membros da comunidade escolar se apropriem de seu significado político, numa construção contínua e coletiva através de espaços dinâmicos abertos ao diálogo e ao conflito saudável entre as diferentes formas de se enxergar esse espaço formativo.

No Brasil, o tema autonomia na escola aparece na Constituição federal de 1988, sendo desta forma, um debate ainda recente. Segundo Gadotti (2006), este tema é eminentemente político, pois relaciona-se à crítica quanto ao papel do Estado. Gadotti (2006) ainda cita o conselho de escola como essencial para a autogestão, que é um sistema no qual os próprios colaboradores administram a instituição, no caso, a escola. A ideia de autonomia está relacionada à ideia de democracia e cidadania e, como disse Bernard Charlot durante um debate no III Fórum Mundial de Educação: "Não há democracia sem escola pública forte, afinal somente com uma escola pública de qualidade é possível construir um verdadeiro Estado Republicano" (CHARLOT, 2004 apud GADOTTI, 2006). A autonomia admite a diferença e por isso supõe a parceria e a construção conjunta.

Um instrumento coletivo fundamental para pautar a democracia, a autonomia e a participação na gestão é o Projeto Político Pedagógico (PPP), construído como eixo norteador orgânico e vivo dos rumos da comunidade educativa. É através desse projeto que se pode articular os objetivos pedagógicos e administrativos com o envolvimento de todo o coletivo escolar, estabelecendo um plano de ação, indicando caminhos possíveis na busca e alcance da qualidade socialmente referenciada, pensando, portanto, não só a ação educativa como as condições de vida dos membros dessa comunidade.

Lima (2015) defende que o PPP pode funcionar como instrumento para construção da gestão democrática da escola, construindo uma consciência coletiva do contexto sociopolítico em que se insere. O PPP pressupõe a participação de todos os sujeitos envolvidos na escola, trabalhadores da educação, alunos e pais, portanto, está aberto às transformações sociais que afetam esses sujeitos e às suas posições diante do mundo. O PPP pode, portanto, através de seus mecanismos democráticos, reivindicar direitos e contestar o que impeça o acesso a eles. Ao se educarem através do processo

democrático, dialógico e conflituoso, os agentes tornam-se responsáveis pelos saberes e afazeres da escola, não são mais meros receptores de informes e ordens.

Assim, prossegue Lima, o PPP contribui não só para a planificação do fazer escolar, como para a problematização do próprio projeto histórico de escola que temos construído, o que pode gerar tensões. Todo espaço que se propõe a ser realmente dialógico enfrenta tensões e conflitos. Haverá resistências, embates, negociações. Trata-se de um processo trabalhoso, demorado, mas necessário, que é o de assumir em suas próprias mãos a gestão coletiva, o que exige permanente relação dialógica entre escola-comunidade-sociedade. Essa dialogicidade manifesta-se claramente na relação entre os contextos macro e micro nos debates do PPP: não se pode afastar as questões imediatas e pontuais do universo escolar das macroquestões sociais, tampouco se pode ignorar a cultura local e sua história, trazendo, de cima para baixo, diretrizes gerais. A partir das questões sociais mais gerais, a comunidade escolar pode discutir sua própria realidade e como esta se insere e se conecta com aquela outra (LIMA, 2015).

Lima (2015a) ressalta que o PPP, em si, não é o fundamental, mas, sim, o fazer educativo do PPP, apontando, portanto, que sua necessidade não deve ser meramente burocrática, técnica, que retira o "político" de seu escopo, tornando-o apenas "projeto pedagógico". O PPP deve partir de uma intenção coletiva dos agentes da comunidade escolar em nortear sua prática para os interesses democráticos. Não é possível apagar o aspecto "político", pois todo projeto é político, envolve discussão, decisões, posicionamentos. É, por sua vez, pedagógico, pois se desenrola no âmbito escolar, da educação formal.

No entanto, como já mencionado, um conjunto de reformas educacionais ao longo da década de 1990, não só no Brasil como em diversos países, orquestrada pelas agências multilaterais de financiamento (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL – e Banco Mundial), trouxe um novo discurso e novas práticas que buscavam "modernizar" a escola, tornando-a mais "eficiente" (PERONI, 2004). Essa eficiência estava atrelada a lógica empresarial e implicou em um novo modelo de gestão da educação, burocratizando o cotidiano escolar, estabelecendo o diretor como gestor de estilo empresarial (FONSECA, 1995 et al., p. 53). Obviamente, essa visão de gestão e de qualidade entravou as possibilidades de uma gestão verdadeiramente participativa, democrática, diminuindo, por sua vez, o poder de ação do PPP.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é base para a construção de um projeto democrático de educação voltado para a transformação social. Mas, instrumentalizado pela lógica autocrática e burocratizante do projeto hegemônico de educação, torna-se, na maioria das vezes, apenas um procedimento técnico formal. Hoje, portanto, contém, em si, contradições e potencialidades vitais do pensar e agir da escola, determinando sua qualidade.

Para Lima (2015b), o PPP nasce a partir do diálogo entre poderes diferentes, do encontro das visões dos professores, diretores, pais, funcionários, alunos que, em geral, partem de pressupostos diferentes e, muitas vezes, não consensuais, tanto na teoria, como na prática. O autor apresenta como, por exemplo, o discurso neoliberal, que se apresenta na suposta defesa de direitos democratizantes, choca-se com sua prática autoritária, negando práticas participativas. É preciso desvelar todas essas diferenças, tanto teóricas como práticas. Se o PPP é construído de forma burocrática, não há conflito e as contradições se escondem. É preciso, para esse desvelamento, estar instrumentalizado para a discussão que o PPP exige. Portanto, antes de entrar na construção do PPP, é preciso debater seus pressupostos, como, por exemplo, a função da escola e as condições materiais básicas disponíveis para levar o projeto adiante. Bosco reforça que o PPP não deve ser repassado pela hierarquia escolar aos professores para mera formalização, reproduzindo a divisão social alienante em que alguns concebem projetos e outros executam. Deve-se buscar uma organização cidadã, rompendo com o modelo hierárquico existente, abrindo espaço para que todos os sujeitos presentes na escola possam problematizar seu funcionamento e ação, isso é educação. Autonomia só se torna possível ao se compartilhar poderes, rompendo com a lógica de administrador-administrado, própria das organizações tradicionais de mercado, abrindo-se para a participação substantiva.

Repensar a qualidade como socialmente referenciada é repensar a gestão democrática e a construção de seus espaços e instrumentos, como o PPP, resgatando a importância da qualidade dos processos em detrimento da quantidade, chocar-se com o produtivismo, visando a autonomia dos sujeitos envolvidos, já que gestão democrática e educação emancipadora não se separam. A gestão escolar não deve apenas organizar a produção do PPP e voltar-se para "levar" a escola adiante (organizando

espaços, tempos e recursos), mas deve, essencialmente, comprometer-se com a educação de qualidade dos alunos, finalidade última da escola pública. Logo, essa gestão precisa romper com o modelo tradicional de disciplinamento de aluno e professor, desfazendo-se dos militarismos. A democracia envolve participação, ou seja, poder compartilhado, construção coletiva. Por isso, é preciso ouvir a comunidade, os pais dos alunos – tendo o PPP como instrumento potencializador – para que os professores não fiquem mais isolados nas salas e, assim, a escola ganhe vida e qualidade (RAIMANN, 2015).

Outro espaço importante que pode retirar a comunidade escolar de seu isolamento e permitir o debate em contextos mais amplos, que envolvem os rumos da sociedade e seu projeto de educação, e ainda fortalecer os mecanismos de gestão democrática, são os conselhos de educação. Um Conselho de Educação é, antes de tudo, um órgão público voltado para garantir, na sua especificidade, um direito constitucional da cidadania (CURY, 2006). Os conselhos podem ser identificados no Brasil, desde o Império, evidentemente com contínuas transformações das concepções que orientam a organização dos mesmos, diante da história educacional brasileira.

A Constituição Federal de 1988 rompe com autoritarismo decorrente da ditadura e sinaliza a necessidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, porém com relação à criação dos conselhos de educação não há menção específica na LDBEN, mas, ao normatizar o princípio de gestão democrática do ensino público, ela estabelece que sejam criados instrumentos de controle e fiscalização dos recursos destinados à educação, fato que impulsionou a proliferação dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil (PEREIRA, 2013, p. 41).

Portanto, a regulação dos dispositivos constitucionais de 1988, se concretiza em 1996, quando ocorre a promulgação da nova LDBEN – Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), que ratifica, segundo Gohn (2006, p. 43) a organização sistêmica da educação, já praticada, e normatiza a condição de sistemas autônomos" atribuída aos Municípios pela Constituição Federal/88, desta forma, a organização sistêmica anterior que estava prevista no âmbito das três esferas de governo (Federal, do Distrito Federal e Estadual), passa a ser composta, agora, por quatro, caracterizando sistemas autônomos e com incumbências e prioridades diferenciadas: o sistema Federal de ensino; o sistema de ensino do Distrito Federal; o sistema de ensino dos Estados e o sistema de ensino dos Municípios, garantidos, pelo menos no âmbito legal, o Regime de Colaboração entre eles.

Bobbio (1997) afirma, que o único modo de se chegar a um acordo quando se fala de democracia, entendida como contraposta a todas as formas de governo autocrático, é o de considerá-la caracterizada por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos. Ressalta também a importância de que este indivíduo chamado à representatividade tenha resguardados direitos de liberdade, de opinião, de expressão das próprias opiniões, direitos sub lege, que exerce dentro de limites derivados do reconhecimento constitucional dos direitos "invioláveis" do indivíduo. Com esta concepção de democracia, percebemos o papel dos conselhos de educação na consolidação destes espaços democráticos, até mesmo por sua definição etimológica e histórica:

Conselho vem do latim Consilium. Por sua vez, consilium provém do verbo consulo/consulere, significando tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom-senso. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. Obviamente a recíproca audição se compõe com o ver e ser visto e, assim sendo, quando um Conselho participa dos destinos de uma sociedade ou de partes destes, o próprio verbo consulere já contém um princípio de publicidade (CURY, 2000, p. 47).

Um conselho de educação propõe espaços de participação e democracia. A participação da sociedade nas instâncias locais, como fazer-se presente no conselho escolar e no conselho municipal de educação, abre espaço, mesmo que seja conflitual, para o debate em torno da qualidade que se espera da educação e se empenha em alcançá-la (LOPES, 2016, p. 9383). Com estas características o conselho de educação possibilita uma participação efetiva de vários seguimentos da sociedade civil, de forma a ampliar processos decisórios e democráticos, que podem impactar na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para afirmar, na educação, o ideal de qualidade socialmente referenciada, é essencial estabelecer mecanismos de gestão verdadeiramente democráticos, tanto internamente, por meio da construção coletiva do PPP e atuação dos colegiados escolares, como externamente, na atuação nos Conselhos de Educação. Esta construção se impõe para gestores e educadores em geral quando empenhados na busca da promoção humana e social, com vistas a uma sociedade democrática.

Entende-se, portanto que a qualidade na educação não se resguarda de diversas interpretações, visto que, se apresenta como um conceito complexo. Desta forma, para sua compreensão e construção se faz necessário observar as relações sociais em seu momento histórico, e tornar-se realmente vivos os espaços em que se possa negociar a qualidade almejada para a educação, através de mecanismos de gestão verdadeiramente democráticos, que se utilizem de seus instrumentos dialógicos essenciais como o PPP e os Conselhos de educação, espaços que devem ser ocupados pelos sujeitos que constituem o espaço escolar, mas também pelos movimentos sociais que reivindicam um projeto de país democrático com qualidade de educação para todos. Com este olhar, evidenciam-se as possibilidades de uma proposta de sociedade, de educação e de ser humano firmados por uma qualidade socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, J. L. de. Notas sobre a análise da gestão democrática da educação e da qualidade de ensino no contexto das políticas educativas. *RBPAE*. v. 27, n. 3, p. 365-588, set./dez, 2011.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 2005.
- DAVOK, D. F. Qualidade em Educação. *Avaliação*, 3(12), 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a07v12n3.pdf>>. Acesso em: 10 jul 2017.
- FONSECA, João Pedro da. et al. Planejamento Educacional Participativo. In: *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 21, nº 1, pp. 79-112, jan/jun. 1995
- FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: Entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Gestão institucional e qualidade social da educação. Caderno Cedes*, 29(78), 2009.
- FRIGOTO, G. *Educação e a crise do Capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1996.
- FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: Novos desafios. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Escola S.A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.
- GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, M. *Escola Cidadã*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GENTILI, P. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Ed.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação* (p. 111-117). Petrópolis: Vozes, 1999.
- LIMA, A. B. de. *PPP –Participação, Gestão e Qualidade da Educação*. Uberlândia: Ed. Assis, 2015a.
- LIMA, P.G. O PPP como instrumento do exercício participativo e democrático. In: LIMA, A. B.de . *PPP –Participação, Gestão e Qualidade da Educação*. Uberlândia: Ed. Assis, 2015b.
- LOPES, N. A. A Qualidade Socialmente Referenciada Do Ensino E O Conselho Municipal De Educação Em Jataí. In: *XVIII ENDIPE - Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira*. – Go. p. 9382–9386, 2016.
- PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006.
- PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

PERONI, V.M.V.. *Breves Considerações sobre a redefinição do papel do Estado*. Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

RAIMMAN, A. PPP: a gestão e a qualidade da educação. In: BOSCO, A. de L. *PPP –Participação, Gestão e Qualidade da Educação*. Uberlândia: Ed. Assis, 2015.

SILVA, J. M. *Autonomia da escola pública*. São Paulo: Papirus, 1996.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Caderno CEDES* vol. 29 no 78 mai/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005>. Acesso em: 10 jul 2017.

VEIGA, I. P. A. (Org.), *Projeto Político Pedagógico – Uma Construção Possível*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

Recebido em: 08.01.2017

Aprovado em 10.04.2017

