

## A QUALIDADE NECESSÁRIA NA E DA EDUCAÇÃO – UMA BREVE PERCEPÇÃO

Leonides da Silva JUSTINIANO<sup>1</sup>

---

**Resumo:** o artigo aqui apresentado é parte de uma discussão mais ampla que tem por foco a qualidade enquanto referida à educação. O objetivo, conforme melhor explicitado posteriormente, é averiguar a percepção sobre o que sejam a qualidade na educação e a qualidade da educação por parte daqueles que nela (a educação) atuam.

**Palavras-chave:** educação -- qualidade

---

### 1 Introdução

Não é raro encontrarmos uma referência à qualidade na e da educação em que a mesma qualidade se confunde com tecnologia, estruturas, atividades, procedimentos, entre outros quesitos. Fazendo um paralelo musical, diríamos que são poucas as vozes dissonantes a esse coro, mas a partitura que fornece a música fora inicialmente composta para a execução em uma clave e, sem uma adequada transposição, não são poucos aqueles que pretendem executá-la em outra.

O que se pretende afirmar é que a discussão sobre a qualidade, enquanto tal, não é nova nos meios organizacionais, mormente i ndústrias. A

---

<sup>1</sup> Mestre e Doutorando em Educação pela FFC/UNESP de Marília, SP. Docente da FAC-  
FEA – CEP 16015-280 -- Araçatuba (SP). E-mail: leojusto@uol.com.br;  
leojusto@zipmail.com.br

qualidade nas empresas sempre foi uma preocupação – ainda que não a central – dos administradores e gestores, uma vez que dela decorria a sobrevivência da mesma empresa. Não obstante, a qualidade confrontava-se com a quantidade: julgava-se que o aumento da qualidade interferiria na produção, reduzindo a quantidade: essa, erroneamente confundida com lucro.

Foi com Deming (1990), que se deu a nova revolução nos modelos de gestão empresariais, que seria a busca da qualidade através de alguns métodos, dentre os quais se destaca o Método Deming de Administração (MDA), composto por 14 pontos gerais a serem implementados por cada organização.

Correndo o risco de todo reducionismo, poderíamos afirmar que o MDA propõe “políticas”, mais que pragmáticas gerenciais – busca-se implementar a “preocupação” com a qualidade como uma “disposição natural” do sujeito participante de um processo organizacional. A consequência de tal postura nova e inovadora seria a redução do re-trabalho, a redução – pela previsão e antecipação – das falhas do processo “produtivo”, o aumento da satisfação dos empregados, empresários e clientes e, inversamente ao que se pensava, a manutenção – quando não a elevação – da produtividade (justamente pela redução à eliminação quase total do re-trabalho).

A partir desse referencial, muitos foram aqueles que se aventuraram a uma nova exploração, sucintamente sugerida pelo próprio Deming: a implementação da qualidade na educação. Como consequência, despontam modelos ou propostas de se conseguir a qualidade na educação e da educação. Poucos são, todavia, aqueles que diferem dos princípios do MDA.

Aqui é que surge um questionamento. Até em que ponto a discussão sobre a qualidade, emersa dos âmbitos empresariais, pode ser transplantada para o âmbito escolar? E sob qual ótica se deve fazê-la?

Muitos resolvem a problemática pela argumentação pura e simples de que as escolas também são empresas: têm uma missão, uma área de atuação,

sujeitos envolvidos no processo de implementação de metas e alcance dos objetivos a que deve sua existência, e assim por diante. Mais, a escola também tem “clientes”, os quais buscam um produto de “qualidade”.

Alguns fazem a ressalva de que nem tudo são correspondências: a escola pode até ser uma empresa, mas não trabalha com “objetos”, não oferece “objetos” ou serviços, não produz “objetos”. Diferentemente de outras organizações, a escola trabalha com “sujeitos”, seja enquanto público interno, seja enquanto público externo: são pessoas os agentes da organização (os professores), mas não atuam **sobre objetos** e, sim, **com outros sujeitos** (os alunos). Esse o grande diferencial.

Resulta do exposto até aqui que a educação escolar (formal) não prescinde da qualidade, mas deve ser especificado qual o tipo de qualidade que deve caracterizá-la.

Recorremos, nesse ponto, a Demo (1996), quando o mesmo distingue entre qualidade formal e qualidade política: a primeira sendo a qualidade dos meios – a técnica – e a segunda sendo a qualidade dos fins – a política em si mesma. A qualidade formal é necessária, mas não suficiente para determinar o incremento da qualidade na e da educação: torna-se necessário o passo seguinte, o comprometimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo em prol da cidadania, de uma sociedade mais justa e menos violenta (violência em todos os sentidos, não apenas a cruenta).

Depreende-se do argumento de muitos daqueles que se dedicam à qualidade formal que esta seria uma qualidade “neutra”, sem quaisquer implicações outras que não a própria “qualidade” da educação. Críticos dessa proposição, todavia (poderíamos citar, aqui, de forma muito redutora, Sader & Gentili (1995), Gentili & Silva (1999), mesmo o próprio Demo (1996, 1998)), alertam para o papel neoconservador e discriminatório que tal qualidade assume, uma vez que, pelos custos que a envolvem, devido à tecnologia, restringe o acesso a uma

minoria que, por privilegiada que é, conservará e ampliará seus privilégios, repropoando um dilema que já aventamos anteriormente entre qualidade e quantidade.

Nossa argumentação encaminha-se para esse último aspecto, aprofundando-o um pouco. Muitas são as instituições devotadas à educação que se apresentam como de qualidade, e associam essa à inovação tecnológica, ainda que recorram à chamada formação humana, completa, integral... A qualidade política, porém, que chamamos em trabalho anterior<sup>2</sup> de qualidade "diferenciada", ainda que se apresente como qualidade-fim, pressupõe meios politicamente qualitativos para sua implementação. A qualidade-meio necessária nesse contexto é a participação: participação simétrica dos envolvidos na situação, participação igualitária em termos de reivindicação, participação democrática em termos de discussão dos meios que melhor viabilizem os fins.

Em um outro trabalho<sup>3</sup>, já apontáramos para a desqualificação da comunicação (no caso, maculada por um tipo de violência) quando essa se fazia em um sentido de mão única: do maior para o menor, do forte para o fraco, do investido de autoridade sobre o comandado... O fio condutor daquela discussão fora, indiretamente, a qualidade da comunicação e a justiça ou violência (toda injustiça é uma violência) das normas: afirmamos que as leis de uma organização, sobretudo de reeducação, mesmo quando tenham por objetivo a melhoria de vida dos seus integrantes, se não são feitas em um processo comunicativo verdadeiro, participativo, democrático, afigura-se com resquícios de violência.

---

<sup>2</sup> "A instituição escolar e a formação de qualidade: mito e ideologia", monografia apresentada à disciplina *Raízes do Brasil e as ideais educacionais*, sob a orientação da prof<sup>a</sup>. D.ra Sônia Marrach, no curso de doutorado em Educação pela UNESP Marília, 2003.

<sup>3</sup> Referência à dissertação de Mestrado, defendida sob o título "Violência e comunicação: uma investigação à luz da epistemologia genética e da teoria do agir comunicativo", Marília, 2000.

Retornando à qualidade na e da educação, quais os reflexos possíveis, senão os de que muitos projetos pedagógicos perfeitos e classificados como de qualidade não poderiam estar ferindo uma qualidade maior e final – a qualidade política?

A partir desses e de outros questionamentos, das concepções de qualidade com que nos deparamos e que querem afigurar-se como “neutras” (concepções sem quaisquer intencionalidades que não a melhoria do sistema educacional e de ensino) e, também, após termos indicado uma outra concepção mais necessária de qualidade – que designamos “diferenciada”, mas que poderia significar partidária da maior qualidade de vida para o maior número de pessoas --, realizamos uma pequena sondagem entre pessoas que estão imersas no meio educacional, preferentemente nas instituições escolares, buscando averiguar a percepção que as mesmas têm do que seja a qualidade.

Se é certo que a concepção vigente de qualidade insiste em uma qualidade formal, e se é possível que toda uma estratégia de construção hegemônica da mentalidade e percepção social seja pautada por uma visão neoliberal, também é certo que muitos profissionais, sobretudo aqueles envolvidos com projetos que perseguem uma melhoria do sistema educacional em termos de participação e cidadania, anseiam e idealizam uma qualidade mais “qualificada” do que as simples pirotecnias tecnológicas.

A breve investigação que se segue teve por objetivo verificar qual a percepção que alguns profissionais da educação têm sobre a qualidade, presente e necessária, na educação e da educação. A investigação também objetivou verificar como a realidade corrobora as concepções de uma qualidade formal e/ou política.

## **2 Proposição**

A partir do problema acima delimitado, os objetivos da pesquisa foram:

- a - levantar as concepções de qualidade da e na educação, conforme percebidas pelos profissionais que atuam em instituições de ensino da cidade;
- b - verificar quais atividades e procedimentos das instituições onde trabalham justificam a “qualidade” das mesmas;
- c - destacar quais os pontos que melhor caracterizam a qualidade nas instituições onde realizam seu trabalho educativo;
- d - perceber quais os pontos que devem ser superados para que a “qualidade” seja uma realidade mais concreta.

## **3 A Pesquisa**

A pesquisa, sem muitas pretensões que as elencadas acima, e sem buscar uma percepção ou opinião censitária, não segmentou o universo de onde extraiu seus dados. A quantia, bastante diminuta, de questionários aplicados não pode, em termos estatísticos, exigir o estatuto de amostra, ou sondagem, ou tendência.

A pesquisa foi realizada na cidade de Araçatuba, município do interior de São Paulo, região designada alta noroeste. Segundo o Censo do IBGE realizado no ano de 2000, a população residente no município era de 169.254 pessoas, distribuídas em 49.795 domicílios permanentes.

No mesmo Censo foram constatadas 24.621 matrículas no ensino fundamental (sendo 13.612 em instituições públicas estaduais, 5.587 em instituições públicas municipais e 5.422 em instituições particulares), distribuídas em 62 estabelecimentos de ensino (sendo 28 escolas públicas estaduais, 14 escolas públicas municipais e 20 escolas particulares). Este nível educacional conta com 1.189 docentes (661 na rede pública estadual, 178 na rede pública

municipal e 350 na rede particular).

Em relação ao ensino médio, foram registradas 10.193 matrículas, distribuídas em 18 estabelecimentos de ensino (sendo 8.518 em instituições públicas estaduais e 1.675 em instituições particulares), distribuídas em 18 estabelecimentos de ensino (sendo 10 escolas públicas estaduais e 8 escolas particulares). Este nível educacional conta com 540 docentes (367 na rede pública estadual e 173 na rede particular).

No ensino pré-escolar, o número de matrículas registradas foi de 6.158 (sendo 4.849 em instituições públicas municipais e 1.309 em instituições particulares), distribuídas em 59 estabelecimentos de ensino (sendo 34 escolas públicas municipais e 25 escolas particulares). Este nível educacional conta com 273 docentes (179 na rede pública municipal e 94 na rede particular).

### **3.1 Metodologia**

A pesquisa baseou-se em um questionário composto de 19 questões, sendo 02 fechadas e dicotômicas, 11 de múltipla escolha (fechadas ou encadeadas) e 07 abertas. A diretividade ficou por conta da própria estrutura do questionário, com os aplicadores, limitando-se, no máximo, a esclarecer as questões encadeadas. Não houve uma preocupação com a segmentação dos profissionais, quanto ao cargo ocupado, nem quanto ao nível do ensino a que estivesse ligado (se educação infantil, ensino fundamental ou ensino médio). Buscou-se uma segmentação mais definida em relação ao sistema de ensino (se privado/particular ou público).

#### **3.1.1 Sujeitos**

Foram entrevistadas 51 pessoas, todas ligadas, enquanto

profissionais, a uma ou mais instituições de ensino. No total foram 43 docentes, 5 coordenadores, 01 diretor, 01 inspetor e 01 auxiliar de coordenação, sendo 44 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com idades variando entre 21 e 56 anos (média de 37 anos). Desse universo, 11 têm somente o ensino médio, 27 possuem curso superior, 12 cursaram especialização e apenas 01 tem mestrado.

### **3.1.2 Ambientes**

Os profissionais foram entrevistados em seus próprios locais de trabalho. Assim, 14 estavam ambientados em instituições de ensino privadas/particulares, 6 em instituições cooperadas, 3 em instituições públicas municipais e 1 em instituição conveniada. A maioria – 27 das pessoas entrevistadas – estava ligada a instituições públicas estaduais.

### **3.2 Desenvolvimento**

A pesquisa de campo foi realizada pelas alunas e alunos do terceiro semestre (segundo ano) do curso de Pedagogia da Faculdade da Fundação Educacional Araçatuba (FAC-FEA), de Araçatuba, São Paulo, entre os dias 9 e 14 de junho de 2003. As alunas e alunos desenvolveram a pesquisa em instituições de ensino onde já realizavam o estágio acadêmico, não havendo, portanto, muita dificuldade para contatar as instituições e os profissionais que nelas trabalhavam.

### **3.3 Resultados**

Os resultados de nossa pesquisa apontaram para a existência de profissionais atuando na educação abrangendo um vasto leque de idade, variando dos 21 aos 56 anos (média de 37,2 anos), e que têm, majoritariamente (53%), o curso superior, seguido de especialização (23,5%) e ensino médio (21,5%). Apenas uma pessoa tem mestrado (2%) e nenhuma o doutoramento.



A escola em que trabalham também varia, quanto à vinculação. Das pessoas entrevistadas, 53% trabalham em escola pública estadual, 27,5% em escola particular/privada, 11,5% em escola cooperada, 6% em escola pública municipal e 2% em escola conveniada.

Esses profissionais consideram que a qualidade da educação, seja em termos de país, estado e município, é média, ainda que, individualizadamente, considerem que a educação no município esteja mais para boa e excelente e no país mais para razoável e péssima. De qualquer forma, 68,5% consideram a educação oferecida pela escola onde trabalham como sendo de qualidade, ao passo que 29,5% julgam-na como sendo de qualidade apenas em termos: 2% afirmam que essa educação oferecida não é de qualidade. Esses profissionais, em uma escala de 1 a 10, classificam a qualidade da educação de sua escola em torno do nível 8 (41%), seguido do nível 9 (17,5%) e do nível 10 (15,5%); depois aparecem os níveis 7 (14%), 6 (8%) e 5 (4%).

Para que tal índice seja apontado, as professoras e os professores devem ter levado em conta alguns fatores, segundo os quais se pode afirmar que constituem a qualidade na escola e da escola. De acordo com 65% das pessoas entrevistadas, o que constitui a qualidade na e da escola são os professores qualificados, capacitados, responsáveis e comprometidos. Em seguida, vem o material didático e as metodologias inovadoras de trabalho pedagógico (25,5% das respostas) e infra-estrutura e direção/coordenação capacitada, comprometida e apoiando (21,5% de indicação, cada). Poder-se-ia, ainda, destacar a integração da equipe pedagógica e a boa formação oferecida aos alunos (14% de indicações, cada) e o ensino-aprendizagem significativo (12%). As demais indicações são inferiores a 10%.

A respeito das necessidades ou exigências de quem a escola deve responder, em primeiro foram indicadas aquelas referentes aos alunos (65%). Em segundo lugar, aquelas referentes à família e à própria educação (25,5%

cada); as necessidades/exigências da família retornam como aquelas que devem ser atendidas em terceiro lugar (35%). Em quarto lugar, sendo apontada por 33,5% das pessoas entrevistadas, aparece a sociedade. As necessidades/exigências do mercado devem ser atendidas por último, sendo indicada para o quinto lugar por 41% das pessoas participantes da pesquisa.

57% dos profissionais entrevistados afirmam fazer cursos de atualização/capacitação organizados pela escola onde trabalham com bastante frequência, enquanto 25,5% fazem-no às vezes; 10% fazem-nos raramente e 6% afirmam nunca fazê-los.

Para 90% desses profissionais a escola deve se ocupar de outras "missões" além do ensino de qualidade. Dentre essas outras "missões", informática e segurança se destacam, com 84,5% e 80% de indicações, respectivamente. Depois, ainda com destaque, aparecem, alimentação (74,5%), dentista (65%), música (55%), transporte (41%), convênio médico (37%), balé/dança (27,5%) e outros (25,5%).

A indicação destacada da segurança relaciona-se diretamente com a percepção da interferência da violência "ampla" (miséria, drogas, agressões, homicídios, desemprego...) na vida escolar: para 45% das pessoas entrevistadas essa interferência é total, enquanto para 41% ela é muito significativa. Para 10% a influência da violência é mediana. Para 4%, pouca.

Ao lado da indicação a respeito de quais outras "missões", a escola deve se ocupar, as professoras e professores indicaram quais os elementos ou estruturas de que sua escola dispunha. Nesse quesito, desponta a existência de pátio coberto em 92% das escolas, seguido de quadra esportiva (88%), biblioteca (84,5%), cantina (74,5%), jardim (64,5%), laboratório de informática (61%), laboratório de ciências e ginásio coberto (53% cada), parque (43%), piscina (21,5%) e outros (21,5%), dentre os quais se destaca o teatro/auditório (17,5%).

Dentre os projetos educativos que as escolas desenvolvem

regularmente constam, destacadamente, projetos referentes ao meio-ambiente (31.5%), de combate à dengue (15.5%), reciclagem de lixo e esportes (14% cada), sobre a cidadania e de incentivo à leitura (12% cada). Além desses, foram indicados mais 40 outros projetos.

Concomitantemente aos projetos supracitados, as escolas oferecem, ainda, outras atividades extraclasse, dentre as quais podem se destacar, sobretudo, os passeios (45% das indicações), teatro (33% das indicações), esportes (25.5% das indicações), comemorações de datas festivas (com 20% das indicações) e música, informática e dança/balé (com 12% de indicações cada). Foram apontadas, ainda, 31 outras atividades.

Para esses profissionais, os elementos ou atividades indispensáveis para uma educação ser considerada com o mínimo de qualidade são, sobretudo, professores especializados, qualificados e capacitados (com 25.5% das indicações), e a contextualização dos conteúdos à realidade dos alunos e a integração da comunidade escolar (ambas com 23,5% das indicações). Em seguida, vem o comprometimento dos professores (17.5%), os recursos humanos (14%), e a formação global do aluno, a infra-estrutura e os recursos didáticos (com 12% de indicações, cada). São apontados, ainda, 25 outros quesitos.

Nas escolas pesquisadas, os maiores problemas apontados são a estrutura física (espaço, inadequação, salas pequenas...) e a falta de comprometimento ou participação das famílias dos alunos no processo educativo, citadas, cada qual, por 15.5% das pessoas entrevistadas. Destacam-se, em seguida, o descomprometimento de alguns membros da equipe educativa e a própria vida pessoal do aluno (cada item indicado por 14% das pessoas entrevistadas). Seguem outros 25 itens.

Estas mesmas escolas, todavia, apresentam, como pontos positivos, a mesma dedicação, capacitação e interesse dos professores e equipe (35%) e a estrutura física (23.5%). Em seguida são indicados o compromisso com a

formação integral dos alunos (20%), recurso didático-pedagógico adequado (17.5%), o papel da direção/coordenação ((14%) e a integração da dos pais, alunos, funcionários e professores (12%). Apontam-se, ainda, 28 outros aspectos.

Por fim, os professores e professoras entrevistadas consideram que, quanto à classe social de origem, seus alunos pertencem, em sua grande maioria, à classe média baixa (39%), seguidos daqueles oriundos da classe média alta (21.5%), média (19.5%) e baixa (17.5%).

### **3.4 Análise e Discussão dos Dados**

De acordo com os dados, pode-se perceber que há algumas imprecisões quanto ao que seja o próprio papel da instituição escola, para que a mesma possa ser considerada uma instituição de qualidade. Se assumirmos o ponto-de-vista dos teóricos da qualidade, em seu ambiente primígeno – qual seja, o empresarial – vamos detectar que os mesmos afirmam que uma organização só poderá alcançar excelência em seu ramo de empreendimento quando se dedica a fazer – bem feito e, por que não?, exclusivamente – aquilo a que se propõe. No caso da educação, uma escola deve se dedicar primordialmente a esse mister e, não, intentar uma suplência das metas de outros órgãos que, a rigor, deveriam estar mais bem preparados para atingi-lo.

As atividades desenvolvidas pelas escolas estão bastante focadas na comunidade envolvente, mas boa parte delas consiste em propostas mais ocupacionais (de lazer) do que propriamente formativa.

Contrariamente ao que se poderia esperar, as pessoas entrevistadas consideram que o principal foco da escola deve ser o aluno: apenas em último lugar (quinto lugar) deve ser considerado o mercado. Isso não significa, todavia, que os alunos não devam estar preparados para assumir uma colocação no sistema produtivo. Por outro lado, porém, em consonância com o que apregoam os teóricos da educação de qualidade (ou a qualidade total na educação), o

ponto que mais contribui para a constituição da qualidade na e da escola é a qualificação dos professores, bem como seu interesse na formação do aluno.

Outro aspecto que parece contraditório refere-se tanto ao comprometimento dos professores quanto à estrutura física da instituição escolar: se tais quesitos aparecem como aqueles que são os maiores problemas das instituições escolares, despontam, igualmente, como sendo os de destaque mais positivo, o que pode indicar que tais elementos são, de fato, significativos, a ponto de, mesmo existindo e fazendo parte da vida escolar, serem desejados em um nível ainda mais participativo e marcante.

Embora quase todas as escolas tenham inúmeros projetos e atividades extraclasse, o que emerge como indispensável para a qualificação da educação são professores capacitados e comprometidos, a contextualização dos conteúdos e a integração com a comunidade envolvente. Tal parceria é importante, sobretudo, se levarmos em conta que a violência é indicada como um fator que tem interferência total ou quase total sobre o processo educativo, o que se revela na citação de que a vida pessoal dos alunos é um fator complicador ao se tentar construir a qualidade de uma instituição educacional. O referido panorama pode ser melhor compreendido e esse ponto específico da discussão melhor esclarecido a partir das propostas de leitura de Guimarães (1985, 1997), segundo a qual a violência escolar tece, para além de um jogo ou tensão de poderes, uma "rede de comunicação", uma busca de ruptura com o instituído que não considera expectativas não domesticadas pela formalização institucional.

Deve ser destacado, ainda, que muitos professores indicam que a escola deve ter outras missões, além do ensino, sobretudo porque a maioria dos alunos das instituições pesquisadas provém das classes média baixa e baixa, necessitando, portanto, de assistência médica-odontológica, transporte e alimentação. Elementos que, mais que as estruturas, são imprescindíveis para oferecer as condições humanas mínimas para se desenvolver um ensino e uma

educação de qualidade.

De um modo geral, o que se depreende do quadro traçado a partir da visão das profissionais e dos profissionais que atuam diretamente na educação formal é que a qualidade é decorrência da formação das pessoas: a formação qualificada daqueles que são os agentes institucionais do processo educativo (a escola); a formação integral daqueles que são os agentes "ativos" e sujeitos do processo educativo (os próprios alunos); a dimensão humana qualificada de ambos, que se traduz na integração e convivência saudável entre ambos os segmentos; a qualificação das relações simetricamente estabelecidas e comprometidas com o mesmo fim – no caso, a comunidade educativa ampla devotada ao compromisso de construir, co-responsavelmente, o projeto educativo que visa a formação dos alunos adstritos às instituições escolares que lhes dizem respeito.

Todavia, há que se destacar um ponto que transparece na análise dos dados: mesmo quando a qualidade "formal" não é vista como suficiente, mas aventam-se laivos de sua superação, não se tematiza, explicitamente, o desdobrar ou a construção de uma qualidade "política". Os projetos e atividades extraclasse acenam para um entrelaçamento maior e mais comprometido com a comunidade envolvente – uma política ou estratégia de ação politicamente orientada – mas, a despeito disso, parece que a superação de alguns obstáculos dentro da própria instituição e em relação aos integrantes da comunidade educativa mais ampla ainda tolhe iniciativas mais concretas, dinâmicas e relevantes.

É importante que se frise essa inquietude em tempos nos quais se propõe, como chave de resolução para os problemas candentes das instituições de educação e, mesmo, para o país, o discurso inclusivo quase sempre referido à tecnologia – leia-se, "inclusão digital".

Uma inclusão meramente digital, que não contemple elementos de emancipação pessoal, de construção da cidadania (que passa pela discussão

dos próprios softwares utilizados nos projetos de inclusão, por exemplo), pode reduzir-se a uma das facetas da qualidade formal; a inclusão digital, imersa em uma perspectiva mais ampla de inclusão social, resgata os pressupostos da qualidade política, aquela que vai oferecer condições para que os aprendentes sejam sujeitos de seu “que-fazer”, de seu aprender para além do mercado, para além da escola, para além de interesses meramente egoísticos: aprender para a vida.

JUSTINIANO, Leonides da Silva. The necessary quality in and of Education – a brief perception. **Avesso do Avesso**: Revista Educação e Cultura, Araçatuba, v.3 . n.3, p. 125 - 140, jun. 2005.

**Abstract:** The article presented here is part of a fierce discussion which aims quality as to education. The objective, as better explained futher, is to investigate the perception on the quality in and the quality of the education by those who play a role on it (education).

**Key words:** education; quality.

## Referências Bibliográficas

DEMING, W. Edwards. **Qualidade**: a revolução da administração. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 1990.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Magistério: formação e trabalho pedagógico)

\_\_\_\_\_. Política social do conhecimento e educação. **Revista brasileira de política e administração na educação**. V. 14, nº 2, jul./dez. 1998, p. 175-193.

FALCÃO FILHO, José Leão M. A qualidade na escola. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio: n 16, vol 5, julho/setembro 1997, p. 313-325.

GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999. (Ciências sociais da educação)

GUIMARÃES, Áurea M. **A dinâmica da violência escolar**: conflito e ambigüidade. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Educação Contemporânea)

\_\_\_\_\_. **Vigilância, punição e depredação escolar**. Campinas, Sp: Papyrus, 1985.

JUSTINIANO, Leonides da Silva. Violência e comunicação – uma investigação à luz da epistemologia genética e da teoria do agir comunicativo. Dissertação (mestrado em educação – concentração: desenvolvimento humano e educação). Marília: UNESP/FFC, 2000.

\_\_\_\_\_. A instituição escolar e a formação de qualidade: mito e ideologia. Monografia. Marília: UNESP/FFC, 2003.

SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.