



CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA TESSITURA DA LEGISLAÇÃO DA LDB/96

**Wender Vinicius Souza Lopes¹
Gersimare Rocha de Oliveira²**

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG / wenderviniciuslopes@gmail.com

² Secretaria Municipal de Educação de São Desidério – BA - gersimare.oliveira@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem como objetivo geral analisar como concepções diferentes sobre a educação de qualidade são discorridas na redação da LDB/96. A relevância científica sobre esta pesquisa dá-se em virtude das inconsistências para conceber tal qualidade educacional, o que pode influenciar nas políticas públicas educacionais. Para isso, como metodologia de pesquisa, pautou-se na pesquisa de abordagem qualitativa e como método a partir da pesquisa bibliográfica documental. No que tange aos resultados, verificou-se que não há explicitamente nenhuma concepção sobre a educação de qualidade manifestada na tessitura da legislação da LDB/96. Por fim, a concepção que abarca a educação estritamente relacionada ao modelo de sociedade foi menos mencionada. No entanto, em virtude do caráter polissêmico, faz-se necessário prosseguimento em futuras pesquisas a fim de analisar as percepções sobre o que está em voga – a educação de qualidade no Brasil.

Palavras-chave: Educação de qualidade. LDB/96. Polissemia.

Introdução

Diante do contexto social e histórico em que estamos imersos, independentemente das nossas idades e vivências, observam-se modificações estruturais e, sobretudo, civilizatórias constantemente. Nesse viés, dialeticamente com essa realidade, vemos que a educação surgiu e é ressignificada a partir de aspectos marcados pela globalização, imprevisibilidade, competitividade de mercado, relações humanas e outros.

Para isso, formam-se indivíduos a partir dos ideais educacionais que estão em vigência (Libâneo, 2016). Intrinsecamente relacionado ao que foi mencionado está a concepção de educação de qualidade, pois pressupõe-se que por meio do conhecimento escolar, sistemático e científico será fomentado o desenvolvimento integral dos discentes, a sua formação cidadã e a preparação para o mundo do trabalho (Brasil, 1996).

Dessa forma, podemos definir o termo “educação de qualidade” como um fim educacional aspirado por todos aqueles que preconizam pelo progresso e justiça social a partir da educação, seja no sentido estrito e/ou universal. No entanto, diante da relação dialética entre o homem e o seu meio, vemos as inúmeras percepções, vivências, instruções teóricas, posicionamento político e contexto histórico que moldam as inúmeras visões sobre a tal

qualidade.

A partir dessas investigações contextualizadas, evoca-se a seguinte questão-síntese, a saber: Como é materializada a educação de qualidade na tessitura da legislação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996? Como ponto de chegada, a partir da realização deste estudo, tem-se como objetivo geral analisar como concepções diferentes sobre a educação de qualidade são apresentadas na redação da LDB/96.

Sob essa perspectiva, ratifica-se a imprescindibilidade dessa temática como objeto de estudos em virtude da ascensão de interesses de debates e investigações científicas. Para isso, este estudo é de abordagem qualitativa (Pereira, 2018). No que tange ao método de pesquisa, conforme Cellard (2008), apropriou-se pelo procedimento de pesquisa bibliográfica documental, pois fontes constituídas por materiais explorados, em sua maioria artigos científicos, e primários fizeram parte do rol de produções acadêmicas compiladas e, posteriormente, investigadas.

Em suma, o desenvolvimento deste estudo se dá por meio desta breve introdução. Posteriormente, os seguintes subtítulos - estão alinhados com os objetivos específicos os quais corroboraram com a abrangência metódica da questão-síntese – são: o caráter ambíguo da educação de qualidade; breve percurso histórico da LDB e suas mudanças no contexto de ensino; materialização das distintas concepções da educação de qualidade na LDB/96; e por fim, as considerações finais.

O caráter ambíguo da educação de qualidade

A educação é um fenômeno histórico-cultural formativo complexo, pois diversos aspectos intrínsecos à concepção humana e sua cosmovisão de mundo modelam tal fenômeno. Para Saviani (2008, p.13), a educação “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”. Entretanto, de maneira mais incisiva e ligada diretamente à educação, está em voga a compreensão e debates acerca da educação de qualidade por meio de pessoas associadas ou não à educação.

Todos esses agentes exigem uma educação de qualidade, constituindo, assim, um emaranhado de situações, pressões e interesses nos quais o sistema educacional encontra-se inserido. Essa necessidade e busca gradativa vem se configurando como um fenômeno cada vez mais acentuado entre instituições, empresas e movimentos (não) educacionais, ocasionando, por vezes, uma disputa do que se pode “conceituar” e compreender o que é uma educação de qualidade (Aquino; Silva, 2023, p.4).

Sendo assim, etimologicamente, para Gusmão (2010), o termo “qualidade” sofreu algumas alterações semânticas no decorrer do tempo, pois inicialmente na língua portuguesa era entendido como uma propriedade que enaltece a essência ou a natureza de algo. Posteriormente, por meio da influência francesa, houve uma ressignificação no termo – atribuição da dicotomia de ser bom ou não. No entanto, concebe-se também qualidade no viés absoluto e/ou superior. O mesmo autor, Gusmão (2010), ratifica que as duas últimas definições são mais utilizadas no contexto educacional quando se refere à educação de qualidade.

Nesse sentido, atribuímos juízos de valores concernentes às finalidades educacionais quando nos referimos à educação de qualidade (Gusmão, 2010). Para mais, Charlot (2021), define o lançamento do foguete ao espaço pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) como o apogeu acerca da preocupação da qualidade na educação, pois tal feito histórico manifestou preocupação por meio do mundo ocidental sobre reações aos avanços tecnológicos, industriais e questões militares.

Como já foi mencionado, há ambiguidade sobre o termo qualidade. Nessa perspectiva, é também polissêmica a compreensão sobre a educação de qualidade devido à falta de consenso na literatura especializada. Não obstante, diante do cenário educacional brasileiro, Oliveira e Araujo (2005) define três formas sobre o termo educação de qualidade, a saber: a não democratização do acesso escolar; a falta de fluxo nas etapas de ensino; e a aferição de desempenho dos alunos por meio de avaliações externas.

Historicamente, na década de 1920, cerca de 60% da população brasileira era analfabeta. Um pouco mais adiante, isto é, na década de 1980, somente a parcela da população elitizada tinha acesso às instituições de ensino. Nesse viés, o parâmetro para definir a qualidade da educação era dado por meio das vagas disponíveis nos contextos formais de ensino, bem como paulatinamente houve investimentos na compra de materiais, pagamentos de professores, disponibilidade de espaços para as instituições escolares e outros para alcançar esse ideal educacional (Gusmão, 2010).

No entanto, entendeu-se que o simples acesso às instituições escolares não configuraria a qualidade da educação. Seria, portanto, necessário o fluxo dos estudantes em todas etapas do ensino, pois estava tendo muita retenção de estudantes devido às reprovações no final de cada ano letivo. Ademais, a democratização da educação para todas as classes sociais era insuficiente, pois o parâmetro de qualidade era mensurado por meio do fluxo escolar – a saída do quantitativo dos alunos em cada etapa de ensino deveria ser igual ou próxima da entrada

para ser considerada de qualidade (Oliveira; Araujo, 2005).

Outra forma de definir a qualidade da educação é por meio da aferição de resultados manifestados por avaliações externas de larga escala como, por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) a partir de 1990.

Surge, então, nos anos 1990, no Brasil, um terceiro indicador de qualidade: a aferição da capacidade cognitiva dos estudantes a partir de testes padronizados em larga escala, como o SAEB. Com base em diretrizes e matrizes curriculares, segundo as diferentes etapas e modalidades de escolarização, são constituídos e aplicados testes padronizados que, em tese, têm a capacidade de aferir se o aluno aprendeu ou não os conteúdos prescritos para sua etapa ou nível de escolarização. Dessa maneira, a qualidade da educação escolar brasileira passa a ser definida pelo resultado desses testes padronizados de larga escala (Vasques; Sponchiado, 2016, p.4).

Nessa mesma intenção de parametrizar a concepção de qualidade da educação, Gusmão (2010) condensa as duas categorizações mencionadas em duas e apresenta mais três, a saber: perspectiva economicista; enfoques nas questões de diversidades; modelo da educação vigente. O primeiro enfoque imprimiu o caráter mercadológico no acesso e resultados emergidos da educação por meio da eficiência e produtividade apresentadas pelos estudantes a partir dos investimentos. Enquanto o segundo, centra-se na dualidade sobre a qualidade e a complexidade acerca da diversidade no cenário educacional. Por fim, o último está ligado diretamente ao modelo de sociedade em vigência sob o escopo da criticidade e transformação social.

Assim sendo, vemos que a concepção de qualidade da educação é evidenciada num trajeto histórico fundamentado por aspectos intrínsecos e extrínsecos ao contexto escolar os quais influenciam dialeticamente os fins educacionais para determinado grupo de indivíduos, a partir das suas particularidades. Por conseguinte, Aquino e Silva (2023, p.9), entendem que “[...] a qualidade está muito além da ideia de um modelo ou de um conceito fixo, essa é uma busca constante e perfectível, passível de aperfeiçoamento, transformação e ressignificação”.

Enfatizamos também que a concepção de qualidade de ensino está imbuída, explicitamente ou não, nos textos que abarcam a legislação educacional brasileira como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Para mais, tais ideais educacionais estão relacionados aos aspectos sociais, econômicos e políticos que fundamentaram a sua construção e idealização.

Breve percurso histórico da LDB e suas mudanças no contexto de ensino

Antes da década de 1930 a legislação educacional brasileira não apresentava subsídios normativos que pudessem desvincular decretos e leis rasas acerca do processo emergente da qualidade da educação. A partir desse período, o Brasil presenciou a necessidade de formação de mão de obra qualificada para atender as demandas da produção industrial e, por conseguinte, houve a inevitabilidade de investimentos mais assíduos na educação, principalmente a pública. “Diante disso, foi criado, em 1930, Ministério da Educação e Saúde Pública. A partir daí muitos decretos decorreram da criação do Ministério da Educação, e o sistema educacional brasileiro passou a ser especificamente regulamentado” (Carvalho; Rosa, 2020, p.5).

Um pouco mais a frente, em 1961, foi aprovada a primeira LDB pelo presidente João Goulart – lei brasileira que estabelece os princípios e fins educacionais de modo que contemplem todas as etapas e modalidades de ensino, isto é, abarcando o ensino básico e superior. Nessa versão, evidenciou-se mais autonomia para os órgãos estaduais; regularizou a coexistência dos conselhos estaduais e federais da educação; definição do percentual acerca do orçamento da União e Município que deveriam investir, respectivamente 12% e 20%; além de ações pedagógicas como, por exemplo, ensino religioso não obrigatório e obrigatoriedade nas quatro séries escolares do ensino primário (Brasil, 1961).

Diante do cenário da Ditadura Militar (1964-1985), a LDB sofreu modificações para se adequar às diretrizes do marco histórico brasileiro e foi promulgada em 1971 pelo presidente Emílio Garrastazu Médici.

Na LDB de 1961, o ano letivo era de 180 dias; com a de 1971, o ano letivo passa a ser de no mínimo 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 prevê um núcleo comum para o currículo de 1º e 2º graus (novos nomes do primário e ginásio e do colegial) e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais; a de 1996, prevê um núcleo comum para o currículo do Ensino Fundamental e Médio – nomes ainda mais novos para as duas etapas finais da Educação Básica (Chaves, 2021, p.1).

Findada a Ditadura Militar, com a redemocratização e reformulação sobre a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), consideram-se obsoletas as supracitadas LDBs. Nesse sentido, em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi promulgada a atual LDB - A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Para mais, essa lei que está em vigência, pode ser definida como uma bússola para direcionar o andamento progressivo e equitativo do sistema educacional brasileiro, em especial ao fomento da educação de qualidade.

Conforme Brasil (1996), tal modelo de educação é dever da família e Estado com o intuito do desenvolvimento integral dos discentes, preparação para exercer a sua cidadania e qualificação para o mundo do trabalho. Ademais, ainda segundo essa lei, para que esses ideais educacionais ocorram é imprescindível que o ensino seja fundamentado nos seguintes princípios, a saber: a igualdade de condições para acessar e permanecer nas instituições escolares; a liberdade de ensinar e aprender, tendo como pano de fundo o contexto particular de cada um (professor e estudante); coexistência de instituições públicas (gratuidade e investimentos do Estado) e privadas de ensino; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade e outros.

No entanto, é válido mencionar que tais ideais educacionais, embora estejam explícitos na legislação educacional brasileira, não necessariamente são mobilizados por meio das políticas públicas brasileiras. A partir desse breve recorte sobre o histórico da LDB alinhado ao contexto de reformulações educacionais, o próximo tópico abordará somente na tessitura da última versão desta lei com o intuito de averiguar como são materializadas as cinco concepções acerca da educação de qualidade que foram vistas.

Materialização das distintas concepções da educação de qualidade na LDB/96

A LDB/96¹, é a lei que rege todo o sistema educacional brasileiro, composto pela educação básica e superior. Nesse sentido, considerando que há “um consenso”² na definição estrutural da redação da supracitada lei, pressupõe-se, portanto, debates entre os pares a partir de fundamentos políticos, ideológicos, históricos, pedagógicos e outros para concretizá-la no cenário da educação brasileira.

Inicialmente, menciona-se no art. 3º a aglutinação de duas concepções acerca da qualidade da educação por meio dos princípios de igualdade de condições para acessar e permanecer nas instituições de ensino. Além disso, no artigo seguinte, no art. 4º, em se tratando da primeira forma de conceber a educação de qualidade, a oferta obrigatória e gratuita - pelo Estado - do ensino básico deve ser no percurso temporal dos 4 aos 17 anos de idade. Ainda nesse mesmo artigo, estabelece-se que a educação básica se organiza da seguinte maneira, a saber: pré-escola (4 a 5 anos de idade); ensino fundamental (6 a 14 anos de idade); e ensino médio (15 a 17 anos de idade).

¹ Todos os artigos, incisos e alíneas mencionados nesta seção correspondem à LDB/96.

² Sabe-se que o processo de elaboração, tramitação e aprovação da LDB/96 se deu a partir de embates políticos entre as entidades de interesses privados e integrantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP).

Entretanto, sabe-se que a devida oferta de ensino público e gratuito não são suficientes para atender todas as demandas da parcela desses estudantes em virtude de algumas peculiaridades. Para isso, no art. 4º do inciso VII, a fim de que haja a democratização escolar é ofertada, por meio de políticas públicas educacionais, a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para aqueles que não puderam dar continuidade no período escolar regular.

Para Di Pierro (2017), o perfil do público-alvo abarcado por essa modalidade de ensino básico é composto por adolescentes, jovens, adultos e idosos que tiveram seus direitos aos estudos violados em função de preconceitos e políticas públicas educacionais que não foram capazes de interromper o ciclo de exclusão social que por muito tempo assola a nossa sociedade. Corroborando com a imprescindibilidade da educação como uma ferramenta para contornar o quadro precarizado da sociedade, a referida lei explicita no art. 3º e inciso IX que a garantia da educação de qualidade é um dos princípios que fomenta o ensino.

Ademais, de maneira mais pontual, expressa-se no art. 4º que o dever do Estado com educação escolar pública dar-se-á por meio das seguintes garantias:

IX – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados (Brasil, 1996, p.2).

No art. 9º é mencionado outra métrica para averiguar a melhoria da qualidade do ensino em todo o sistema de ensino brasileiro. No que tange ao Brasil ainda na década de 90, surgiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) com o intuito de paulatinamente apresentar dados correlacionados à necessidade da qualidade da educação. Além dessa avaliação de larga escala, temos no contexto educacional brasileiro outras avaliações como, por exemplo, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) que são de responsabilidade da União para determinar o rendimento escolar nos níveis básico e superior, respectivamente.

Em consonância com Gentili (2001), é por meio do caráter mercantilista que a qualidade da educação é mensurada a partir da eficiência e produtividade no contexto de ensino. Dessa forma, no art. 10, é de responsabilidade dos Estados incumbir-se de:

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos

financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público (Brasil, 1996, p.4).

Ademais, numa perspectiva mais estrita, de acordo com o art. 12. todos os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas estabelecidas pelo seu sistema de ensino deverão elaborar e executar o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) dando nuance aos aspectos administrativos pessoais e financeiros para fomentar a qualidade no ensino. É válido também frisar que os recursos financeiros e técnicos são direcionados, conforme o art. 60, para o atendimento dos discentes pertencentes a modalidade de ensino da educação especial.

Sob uma outra perspectiva acerca da qualidade da educação, bem como num viés de equidade social e caráter abrangente para atender a todos os discentes, faz-se necessário a adesão de ações afirmativas e políticas públicas educacionais que sejam direcionadas para estabelecer uma outra roupagem sobre a ascensão do ensino emancipador e crítico (Gusmão, 2010). No art. 3º inciso III deixa em evidência que sejam mobilizadas a diversidade de ideias e concepções pedagógicas dos docentes diante do contexto escolar em voga.

Como já mencionado, no art. 4º inciso III deixa claro a necessidade de evidenciar tal qualidade do ensino sob o olhar equitativo:

“atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, p.2).

Nessa seara, no art. 26 § 8º procede da exibição obrigatória de no mínimo duas horas mensais de filmes nacionais alinhada à proposta pedagógica da instituição de ensino. No que tange à identidade histórica e cultural do Brasil, por meio do art. 26-A, é obrigatório em todos os estabelecimentos de ensinos – públicos e privados - o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo, principalmente nos componentes curriculares, a saber: Educação Artística, Literatura e História.

Mais recentemente, tornou-se obrigatório, art. 26-B, em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio a inclusão de abordagens e perspectivas femininas no currículo escolar.

As abordagens a que se refere este artigo devem incluir diversos aspectos da história, da ciência, das artes e da cultura do Brasil e do mundo, a partir das experiências e das perspectivas femininas, de forma a resgatar as contribuições, as vivências e as conquistas femininas nas áreas científica, social, artística, cultural, econômica e política (Brasil, 1996, p.10).

No que concerne ao art. 79 a União em colaboração com os demais entes federativos apresentará subsídios técnicos e financeiros para proporcionar condições de equidade no processo de ensino e aprendizagem aos educandos com deficiência, altas habilidades e superdotação a educação bilíngue, a assistência estudantil e fomentos nas progressões de pesquisas científicas com o intuito de engajamento desse público atípico.

Ainda segundo Gusmão (2010), a educação e os seus predicativos estão relacionados ao modelo de sociedade vigente. Nesse sentido, os efeitos direcionados à qualificação escolar serão dados como, por exemplo, na maneira de lidar com o conhecimento historicamente acumulado que reflete as variáveis intrinsecamente relacionadas.

A partir desses pressupostos, no art. 9º a União responsabiliza-se pela elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), com a participação dos demais entes federativos: os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. É válido pontuar também que esse plano estratégico educacional a partir das metas, estratégias, objetivos e diretrizes mobilizam atuações e vozes relativas ao contexto social que fazemos parte – do nível mais estrito ao universal acerca de questões em caráter de urgência e/ou não.

Em se tratando de questões direcionadas ao cenário escolar, embora haja normas delineadas pelo sistema de ensino, o art. 23 explicita que nas instituições escolares de ensino “§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas” (Brasil, 1996, p.8). Tais práticas pedagógicas corroboram para a não padronização sobre a educação de qualidade e a ressignificação dos parâmetros que devem ser utilizados em consonância às reais circunstâncias de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Verificou-se o caráter polissêmico do termo “educação de qualidade” após a realização da revisão de literatura para este trabalho. Para além do supracitado caráter interpretativo, tinha-se como hipótese de pesquisa a abordagem das concepções sobre a referida qualidade na tessitura da redação da LDB/96.

Procedeu-se às análises sistemáticas envolvendo os dois objetos de pesquisa – educação de qualidade e LDB/96 - e constatou-se que embora o segundo seja a lei que orienta a educação brasileira em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, bem como os debates e investigações científicas sobre a qualidade da educação estejam intensificados. Sintetiza-se que

não há explicitamente a definição da educação de qualidade na redação dessa lei.

No entanto, certificou-se as seguintes concepções no decorrer da redação da LDB/96, a saber: democratização da educação e permanência nas instituições escolares; avaliações de larga escala; caráter economicista; tonicidade as questões de diversidade; educação vinculada ao modelo de sociedade em vigência. Ademais, é válido enfatizar que a última abordagem mencionada foi menos abordada, diferentemente das demais que do início ao fim da redação tiveram trechos relatados.

Sendo assim, o intuito desta pesquisa não esteve relacionado à definição concreta da educação de qualidade e mapear as variáveis que a influenciam. Ratifica-se o seu caráter polissêmico, principalmente na tessitura da LDB/96 o que favorecerá o desenvolvimento de pesquisa científica futura a partir das percepções da família, Estado e dos indivíduos das instituições escolares os quais são mencionados na supracitada lei como os responsáveis pela preconização da educação.

Referências

AQUINO, Marcos Barbosa de; SILVA, Ciclene Alves da. Lo Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) brasileña y el concepto de calidad de la educación: perspectivas de gestores municipales de la Educación Básica en el Alto Oeste Potiguar/Brasil. **Revista Paradigma**, Vol. XLIV, Edição Temática Nro. 4: Políticas Educacionais em Tiempos de Mercantilización; Sept. de 2023 / 438 – 462.

BRASIL, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Brasília**: Senado Federal, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 13 ago.2025.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 13 ago.2025.

CARVALHO, Luiz Guilherme; ROSA, Rosana Gomes da. A construção histórico-normativa da LDB e a necessidade de adequar o sistema educacional brasileiro ao contexto pós-pandemia. **Res Severa Verum Gaudium**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/resseveraverumgaudium/article/view/104653>. Acesso em 13 ago.2025.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHAVES, Lyjane Queiroz Lucena. Um breve comparativo entre as LDBs. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 29, 3 de agosto de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/29/um-breve-comparativo-entre-as-ldbs>.

Acesso em 13 ago.2025.

CHARLOT, Bernard. “Qualidade da educação”: o nascimento de um conceito ambíguo.

Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e81286, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/wBJC4X4xMX9t4S3bcLxNJtk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 10 ago.2025.

Di PIERRO, Maria Clara. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, nº 56, out./dez. 2017.

GENTILI, Pablo Antonio Amadeo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. Tradução Vânia Paganini Thurler. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 111-177.

GUSMÃO, Joana Borges Buarque de. **Qualidade da educação no Brasil: consenso e diversidade de significados**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. In: *Cadernos de Pesquisa* v.46 n.159p.38-62 jan./mar. 2016.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão de luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, 2005.

PEREIRA, Adriana Soares *et al.* **Metodologia da pesquisa científica**. Santa Maria: UFSM, NTE, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2008.

VASQUES, Rosane Fátima; SPONCHIADO, Denise Aparecida Martins. Educação e qualidade: a conformação de sentidos. **Perspectiva**, Erechim. v. 40, n.152, p. 101-110, dezembro/2016. Disponível: https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/152_598.pdf. Acesso em 13 ago.2025.