

Política educativa e discursos sobre qualidade: Usos e ressignificações no caso espanhol¹

Education policy and discourses of quality: Usages and
resignification in the Spanish case

Noelia Fernández-González²

Héctor Monarca³

Resumo

O artigo apresenta uma discussão acerca das possibilidades de ressignificação do termo "qualidade" no marco das políticas educacionais que organizam a escola pública. Partindo da teoria do discurso pós-estruturalista e pós-marxista, sugere pensar a "qualidade" como termo de significado vazio e flutuante e, portanto, sujeito a disputas políticas voltadas a fixar o sentido da escola. Este trabalho foi originalmente publicado em espanhol (Fernández-González e Monarca, 2018).

Palavras-Chave: Discursos educacionais, política educacional, disputas simbólicas, qualidade

Abstract

This paper poses the discussion about the possibilities of resignifying the term "quality" within the frame of education policies organizing public school. Based on

¹ Este artigo foi publicado num primeiro momento no livro "Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas, de Monarca (2018). O trabalho está vinculado ao projeto «Calidad de la Educación en Iberoamérica: discursos, políticas y prácticas», financiado pela "10ª Convocatoria de Proyectos de Cooperación Interuniversitaria UAM-Banco Santander con América Latina". Traduzido do original por Maria José da Silva Fernandes.

² Universidade Autónoma de Madrid. Email: nfg.fernandeznoelia@gmail.com

³ Universidade Autónoma de Madrid. Email: hector.monarca@uam.es

the post-structuralist and the post-marxist discourse theory, we think about "quality" as an empty and floating signifier, therefore, as a locus of political dispute for fixing the meaning of the school. This work was originally published in Spanish in Fernández-González and Monarca (2018).

Key words: Educational discourses, educational policy, symbolic struggles, quality

1. Introdução

Embora entendamos que o termo "qualidade" tenha sido um guarda-chuva para introduzir a lógica neoliberal na educação, não podemos sair por aí dizendo "abaixo a qualidade!". Afinal, quem não quer uma educação de qualidade? Essa encruzilhada foi sinalizada por Luisa Martín Rojo na conferência de encerramento do Congresso EDiSo 2017, e também foi identificada por outros pesquisadores. Por exemplo, Viñao (1999) aponta para a natureza ambígua de "educação de qualidade" e suas conotações positivas para, em seguida, perguntar a mesma coisa: por acaso alguém não está a favor da qualidade do ensino?

Fora do contexto espanhol, há aqueles que apresentam o mesmo dilema. Clarke (2014), a partir de um referencial lacaniano identifica a qualidade como um objeto sublime da ideologia neoliberal que mobiliza o desejo de muitos e que não pode ser rejeitado, sendo necessário desvendar o que se entende por qualidade. É uma encruzilhada, ou melhor, o que parece um beco sem saída entre três paredes: as conotações sempre positivas de "qualidade", seu caráter ambíguo e a racionalidade neoliberal que foi introduzida sob a sua égide. A questão que colocamos aqui é: podemos ressignificar "qualidade" além de seu sentido neoliberal? É possível articular um discurso alternativo de "qualidade"?

Neste questionamento sobre as possibilidades de ressignificação do termo "qualidade", imediatamente nos vem à mente a reivindicação da mesma em contextos de protestos contra as políticas introduzidas em nome da qualidade.

Assim, por exemplo, em 8 de maio de 2018⁴, a *Plataforma Estatal por la Escuela Pública*⁵, reunida em mais de trinta cidades espanholas, marchou contra a política educacional do Partido Popular (doravante PP) e a revogação da lei de educação que promoveu a LOMCE (Lei Orgânica para a Melhoria da Qualidade Educacional/Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), aprovado em 2013. O tema desta chamada foi "Agora, Educação Pública!/Ahora ¡Educación pública!" e, sob a hashtag #AhoraEducacionPublica, foi fácil encontrar uma infinidade de tweets dos coletivos participantes na marcha em que reivindicaram uma educação pública e qualidade - além de gratuita, laica, sem cortes, para tod@s...-⁶

Qualidade versus qualidade: a qualidade que estas organizações reivindicam contra a qualidade que a legislação introduz. A existência de uma disputa para fixar o significado deste termo torna-se clara. Resta, porém, saber o que significa "qualidade" para alguns e outros atores. Nesse sentido, Martín-Rojo (2017), em sua palestra, ressaltou que, enquanto não ressignificarmos a "qualidade" num sentido não-neoliberal, correremos o risco de reproduzir sua lógica. Podemos perguntar então: quando esses coletivos falam de qualidade, eles estão reproduzindo uma lógica neoliberal ou estão construindo um significado alternativo?

Esta centralidade do termo "qualidade", presente tanto na legislação, quanto nos contextos de protesto, aproxima-se do que Raiter (2008) chama *discurso dominante*: aquele que, dada sua grande inserção social, goza de iniciativa discursiva e impõe uma dada referencialidade. Um *discurso dominante* é caracterizado por não ser estático, já que se transforma, é diverso e não tem monopólio: existem outros discursos, mas a legitimidade desses é estabelecida a partir desse discurso dominante. É por isso que não podemos sair por aí dizendo "abaixo a qualidade!", já que o discurso sobre a qualidade tem legitimidade e, conseqüentemente, torna ilegítimo não o querer. Como Raiter (2008) continua

⁴ <https://bit.ly/2DfZ45y>

⁵ Organização jurídica que reúne movimentos e coletivos em defesa da escola pública espanhola.

⁶ Alguns exemplos: <https://bit.ly/2FFsdZB>, <https://bit.ly/2HfVoor>, <https://bit.ly/2FFde1x>

explicando, um primeiro passo para construir um discurso alternativo é conhecer o discurso dominante. Portanto, neste texto, oferecemos uma análise do discurso sobre a qualidade no contexto espanhol. Para isso, na seção seguinte, resumimos brevemente a questão da qualidade e as categorias analíticas que orientaram nossa análise. Em seguida, oferecemos os resultados de nossa análise: de um lado, o sentido de "qualidade" nas leis educacionais espanholas desde os anos de 1980 e, de outro, o sentido de "qualidade" atualmente dominante na Comunidade de Madrid. Finalmente, apresentaremos algumas breves conclusões.

2. Qualidade na formação discursiva da política educacional

2.1. Qualidade educacional e neoliberalismo

A crítica como atitude de questionamento da verdade e de não querer ser governado está no cerne do pensamento foucaultiano (1995). Este olhar tem sido frutífero no campo da pesquisa educacional para analisar a questão da qualidade. Em nossa revisão da literatura, e nos inscrevemos nessa tradição crítica do pensamento que se interroga pela verdade e pelos modos de governo, agrupamos a literatura, em função de proximidade, em dois grupos. De um lado, os estudos que analisam como a qualidade serviu para a produção de um novo tipo de conhecimento para a elaboração da política educacional - e que em última instância servirá para o governo dos sujeitos e das populações. Por outro lado, os trabalhos que evidenciam como a qualidade está vinculada à introdução de novas tecnologias governamentais na organização das escolas e na produção de novas subjetividades.

A lista de trabalhos que tem como foco de atenção o uso da qualidade para a produção de conhecimento quantificável e de dados comparáveis que servirão para governar a educação através de números é extensa (Ball, 2015; Grek, 2009; Ozga, 2009, 2008, Ozga et al., 2009). Este modo de produção de conhecimento é característico do modo de governo neoliberal, no qual a chamada "política baseada em evidências" e a atuação dos "*experts*" desempenham papéis-chave. É por isso que Bourdieu (1998) identifica o neoliberalismo como um discurso forte:

um programa científico que se converte em programa de ação política contando com todas as forças econômicas. Nessa perspectiva, não é coincidência que o discurso da qualidade educacional tenha sido inaugurado na década de 1980, no marco do que podemos classificar como eventos tecnocráticos.

Assim, Puelles (2009) apontou em 1983, em uma conferência organizada pela OCDE, a introdução do termo qualidade na política educacional. Já Colella e Diaz-Salazar (2015) apontaram o mesmo ano, 1983, mas localizaram o termo em outro lugar: a publicação do relatório *A Nation at Risk* durante governo de Ronald Reagan nos Estados Unidos. Aqui não estamos tão interessados em determinar onde e quando se inaugura o discurso da qualidade, mas em destacar a vinculação inaugural da qualidade como um novo modo de produzir conhecimento no campo educacional. No caso da América Latina, o uso do termo também tem sido relacionado ao papel das organizações internacionais que, desde os anos 80, vêm marcando o significado da qualidade educacional com um sentido neoliberal no marco da Nova Gestão Pública.

O segundo enfoque crítico pensa a qualidade tanto como uma tecnologia de governo dentro da organização escolar –em nível da escola– como de produção de subjetividades do empresário de si -o *homo economicus*- abordado nos últimos trabalhos de Foucault (2007). Agrupamos aqui investigações que tratam de dinâmicas de privatização (Bernal y Lorenzo, 2013; Pérez Molina, 2017), de gerenciamento (Grinberg, 2015), do controle da escola (De Lissovoy, Means e Saltman, 2014; Fernández-González, 2016); e também os trabalhos que indagam as lógicas da Nova Gestão Pública (Parcerisa, 2016; Luengo e Molina-Pérez, 2016) ou, ainda as reformas no contexto de globalização (Monarca, 2015). As categorias centrais destes trabalhos -privatização, controle, reformas e Nova Gestão Pública- são diversas, mas, todos compartilham uma mesma análise crítica do poder. Desde seus princípios iniciais a qualidade é pensada como uma tecnologia de governo introduz novas lógicas no campo escolar, como um novo modo de governar a conduta dos sujeitos. Poderíamos dizer que analisam o poder colonizador da racionalidade neoliberal, uma racionalidade marcada pelo princípio

da competitividade (Laval e Dardot, 2013) e que agora se estende a áreas até então não organizadas por este princípio, como a escola pública.

Em suma, quando pensamos sobre a relação entre "qualidade" e neoliberalismo tratamos fundamentalmente de dois tipos de tecnologias governamentais. Por um lado, as tecnologias de produção de conhecimento que orientam a política educacional: as estatísticas, a comparabilidade, o governo através dos números, a política baseada em evidências. Por outro lado, pensamos as tecnologias de governo que regulam a lógica escolar introduzindo uma governabilidade neoliberal (Foucault, 2007), ou seja, princípios de competitividade entre os indivíduos e entre as escolas e de responsabilização individual: as avaliações externas, a liberdade de escolha da escola, os incentivos por resultados de desempenho, as lógicas de autonomia controlada ou de organização gerencial das escolas (Bernal e Lorenzo, 2013). Tanto uma como outra, no entanto, não se separam nitidamente, mas, se entrelaçam como parte da mesma rede discursiva. As avaliações externas, por exemplo, regulam o comportamento de populações e indivíduos dentro escolas (Gorur, 2017; Monarca, 2015; Saura e Luengo, 2015) e são, por sua vez, um mecanismo de produção de conhecimento que serve para orientar a ação política, como se faz evidentemente com os resultados do PISA.

2.2. Formação discursiva, significado vazio, ponto nodal

2.2.1. A formação discursiva da política educacional

Julia Zullo (2008) define a noção de formação discursiva como "uma rede de discursos que estabelece um sistema de referências e valorações comuns que, ao mesmo tempo, marca um núcleo, um limite e uma diferença com outros discursos em circulação" (p. 60). Por outro lado, Torfing (1999) entende a formação discursiva como "o resultado da articulação de uma variedade de discursos dentro de um todo relativamente unificado" (p.300) e ilustra esta definição com a democracia liberal, que seria uma formação discursiva formada por diversos discursos que se articulam por meio de práticas hegemônicas. Assim, por exemplo, podemos identificar a socialdemocracia, o neoliberalismo e o

(neo)conservadorismo como alguns dos discursos protagonistas que nos dias de hoje tecem a formação discursiva da democracia liberal.

Nesta linha, aqui pensamos a política educacional no quadro do Estado contemporâneo como uma formação discursiva cuja característica principal, ou prática hegemônica mais significativa, é a articulação da escola de massa por meio de um dispositivo complexo⁷ que inclui leis, regulamentos, dotação de infraestrutura, formação de professores... e outros elementos que podemos pensar. Dentro dessa formação discursiva da política educacional, como no caso da formação discursiva da democracia liberal, identificamos vários discursos -de novo, neoliberais, social-democratas, (neo)conservadores...- com projetos políticos específicos à educação.

Aqui, o discurso da qualidade, que anteriormente argumentamos ser dominante, vai sendo entremeadado *com* e *dentro* desses discursos. É importante levar em consideração o caráter sempre dinâmico dos discursos, "o que dá origem a uma 'massa de discurso sinuoso' que, ao mesmo tempo, resulta no 'crescimento exuberante e constante dos discursos⁸'" (Jäger, 2003, p. 65). A análise do discurso, portanto, é um esforço para ordenar os fios que compõem esse emaranhado discursivo. Nossa análise pretende dar conta de como se entrecruza o fio do discurso sobre a qualidade, específico da política educacional, com os discursos políticos que compõem a formação discursiva (mais ampla) da democracia liberal, ou seja, o discurso neoliberal, social-democrata e (neo)conservador; e, avançando neste trabalho, poderíamos incluir também os discursos da tradição marxista, anarquista, libertária, decolonial...

2.2.2. "Qualidade" como um ponto vazio e nodal significativo

Laclau (1996) define os significados vazios como aqueles que não têm um significado fixo, mas estão sujeitos a disputas políticas e evocam uma plenitude

⁷ Aqui entendemos dispositivo no sentido foucaultiano como "um conjunto decididamente heterogêneo que compreende discursos, instituições, instalações arquitetônicas, decisões regulamentárias, leis, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas (...). O dispositivo é a rede que pode ser estabelecida entre estes elementos (Foucault, 1991, p. 128).

⁸ Tradução livre dos autores.

ausente, desejável mas não alcançada (provavelmente inatingível) e que une toda a comunidade política em torno de sua identificação. Esse seria o caso da "qualidade": quem não a quer, quem estaria posicionado contra ela? No entanto, a natureza ambígua e abstrata da "qualidade" inevitavelmente a transforma em um significado flutuante (Laclau, 1996) no qual os múltiplos atores políticos lutarão para definir seu significado dentro de seus próprios projetos políticos.

Dada a centralidade do termo "qualidade" na formação discursiva da atual política educacional espanhola (por exemplo, duas leis nos anos 2000 levaram o termo em seu título), podemos considerá-la como um ponto nodal: um significativo protagonista a partir do qual os discursos educacionais são articulados (Laclau e Mouffe, 2001). O conceito de ponto nodal, de origem lacaniana, não apenas tem a ver com o caráter central de um termo, mas também com uma falta constitutiva: é a falta de qualidade que fundamenta sua centralidade, que mobiliza os desejos dos sujeitos a persegui-la e que, portanto, orienta condutas - ou pretende guiá-las. Aqui, a qualidade está ausente de plenitude, um não-lugar, uma falta, um objeto sublime da ideologia neoliberal no discurso educacional (Clarke, 2014).

Assim, entendendo "qualidade" como um significado vazio (e flutuante) e um ponto nodal dentro da formação discursiva da política educacional, o objetivo de nossa análise é dar conta das "cadeias de equivalências" (Laclau, 2000) que vão sendo traçadas: identificar as constelações de termos que compõem o significado de "qualidade" e como elas definem o sentido da educação.

2.3. "Qualidade" nos discursos do PP e do PSOE

No âmbito do Estado espanhol, o Partido Popular (PP) e o Partido Socialista Operário Espanhol (PSOE), como partidos do governo no período posterior à ditadura de Franco, marcaram com seus respectivos discursos os pontos nodais da formação discursiva da política educacional e "qualidade" foi um deles que se articulou como discurso dominante. Três apontamentos sobre o discurso da

qualidade dentro dessa formação discursiva devem ser feitos para contextualizar a situação no panorama espanhol.

Em primeiro lugar, a Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo⁹ (LOGSE) de 1990, promovida pelo PSOE, dedicou um capítulo inteiro à qualidade do ensino, e por essa razão foi objeto de críticas já que esta inclusão foi interpretada como a introdução no panorama espanhol de uma lógica de mercado e de eficiência baseada na tendência internacional, ainda que combinada com elementos progressistas, como um currículo mais abrangente e descentralizado que dotava as escolas de significativa autonomia¹⁰ (García Yanes, 2017), ao qual poderíamos acrescentar um modelo democrático de organização dos centros educativos que outorgava o peso das decisões aos conselhos escolares (Feito, 2014). É possível pensar que a introdução do discurso sobre a qualidade no discurso do PSOE, até então tipicamente social-democrata, foi uma primeira amostra de um hibridismo que se tornaria agudo nos anos dois mil.

Em segundo lugar, as avaliações padronizadas, caso do PISA, tiveram seu auge, assim como o discurso técnico-científico de uma política baseada em evidências que foi introduzido progressivamente na formação discursiva da política educacional espanhola. Jover, Prats e Villamor (2017), na análise que realizam acerca dos debates parlamentares sobre as últimas três leis espanholas sobre educação (LOCE, LOE e LOMCE), destacam que é significativo como a abordagem tecnocrática também é aceita pela oposição ao PP nas discussões sobre a Ley Orgánica de Calidad de la Educación¹¹ (LOCE), de 2002. Os autores e a autora deste trabalho destacam que a oposição, ainda que crítica à própria lei, "compra" a lógica tecnocrática em que esta se baseia, mesmo que rejeitando a leitura desta lógica feita pelo PP. A lógica tecnocrática, portanto, é introduzida na política educacional, bem como o discurso dominante, porque traz a iniciativa discursiva e

⁹ Lei Orgânica de Gestão Geral do Sistema Educativo.

¹⁰ A autonomia pode adotar um enfoque pedagógico ou gerencial (Parcerisa, 2016). O primeiro tem uma linha mais progressista, dotando as escolas de espaços de decisão para definir seu currículo. O enfoque gerencial é defendido por setores neoliberais e neoconservadores e se encaixa na lógica das dinâmicas de privatização da educação.

¹¹ Lei Orgânica de Qualidade da Educação.

impõe uma referencialidade que é finalmente aceita pelos discursos da oposição, sustentando e reproduzindo o programa de ação tecnocrática do discurso neoliberal.

Neste sentido, é importante a forma como a "qualidade" se entrelaça com este discurso técnico e se sedimenta na formação discursiva da política educacional quando é assumido pelo discurso do PSOE na Ley Orgánica de Educación¹² (LOE), de 2006, introduzindo as chamadas avaliações diagnósticas¹³ que avaliam a aprendizagem dos alunos, aceitando a legitimidade do discurso internacional dos especialistas - nova governança neoliberal através dos números (Ozga, 2009). É preciso contextualizar esta alteração no discurso da política educacional do PSOE no âmbito de um quadro mais amplo de mudanças ao aceitar a premissa da Terceira Via e da Nova Gestão Pública (Laval e Dardot, 2013), que não é outra coisa que aceitar princípios de racionalidade de mercado para governar o público com a introdução da competitividade, da eficiência e da organização hierárquica no setor público. A partir deste prisma, podemos compreender o trabalho sobre as políticas de privatização na educação dentro do Estado espanhol que analisam os programas de ação introduzidos pelo PSOE em nível regional (Merchán, 2012; Luengo e Molina-Pérez, 2017). Ademais, essa ampla reconfiguração do projeto social-democrata torna mais agudo e, ao mesmo tempo, explica a natureza híbrida do discurso do PSOE no campo educacional.

Em terceiro lugar, na fala do PP, tem-se destacado a relação particular de "qualidade" com a liberdade de escolha da escola, discurso que tem sido identificado por diversos autores¹⁴ como uma mostra no Estado Espanhol do discurso neoliberal e/ou neoconservador. Puelles (2009) e Viñao (1999) apontam como o significado de qualidade para o Partido Popular tem sido vinculado especialmente à liberdade de escolha do centro seguindo a seguinte lógica:

¹² Lei Orgânica de Educação.

¹³ A LOCE do PP de 2002 também introduziu as avaliações externas com função diagnóstica, mas não fixava o período em que devia aplicar-se aos alunos, como fez a LOE, e, ademais, previa termos ambíguos para a publicação dos resultados das provas (artigo 99 da LOCE).

¹⁴ Não entraremos aqui na discussão de se o discurso do PP é neoliberal ou neoconservador, por exemplo, como faz Viñao (2016). Nosso objetivo é destacar quais elementos próprios de uma racionalidade neoliberal estão em seu discurso.

A melhoria da qualidade, graças ao estabelecimento da livre concorrência entre as escolas; isto é, ao esforço destas para assegurar uma clientela que garanta a sua existência, uma quota de mercado tão ampla quanto possível, um prestígio social ou acesso a determinados fundos públicos (Viñao, 1999, p.10).

3. Análise

Nesta seção apresentamos os resultados das análises realizadas. Em primeiro lugar exporemos os resultados da análise das leis educacionais desde a década de 1980. Em segundo lugar, ofereceremos uma análise de como o significado de qualidade tem sido disputado na Comunidade de Madrid.

3.1. Da "qualidade do ensino" ao "direito à educação de qualidade"

Na análise das leis educacionais, observamos uma mudança no significado de "qualidade" que tem a ver com uma modificação na ação da política pública assim como as atribuições subjacentes à responsabilidade pela "qualidade". Esse deslocamento de significado vem sob uma mudança nos sintagmas¹⁵ (conjunto de palavras) dentro dos quais o termo qualidade é empregado e que são repetidamente usados em textos legais em determinados momentos. Identificamos três sintagmas e cada um dos quais associamos a diferentes formas de estabelecer o significado de qualidade em três momentos: passamos de "qualidade de ensino" para "qualidade da educação" e, finalmente, apontamos "direito a uma educação de qualidade".

3.1.1. "Qualidade do ensino": anos oitenta e noventa

Conforme apontamos na tabela 1, é compreensível que a LODE¹⁶ (Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación), em conjunto com a LOGSE e o

¹⁵ Nossa atenção aos sintagmas protagonistas que tratam de qualidade tem a ver com os estudos que no âmbito da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 1995) se denominam "colocações": união em uma locução de diversos termos construindo entre eles uma associação que se torna naturalizada.

¹⁶ Lei Orgânica que regula o Direito à Educação.

LOPEGCE¹⁷ (Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes) tenha certa unidade no significado que constrói de "qualidade" sob o sintagma "qualidade de ensino", que se utiliza repetidamente nas três normas. O Artigo 14 da LODE de 1985 estabelece:

1. Todos os centros educacionais devem atender aos requisitos mínimos para **ensinar**¹⁸ com garantias de **qualidade**. O Governo estabelecerá esses requisitos por meio de regras.
2. Os requisitos mínimos referem-se à qualificação académica do corpo docente, à relação numérica número de aluno-professor, às instalações de ensino e de desporto e ao número de postos escolares.¹⁹

Neste artigo da LODE, o significado de "qualidade" é vinculado a elementos relacionados aos investimentos na política pública de educação e, mais especificamente, à garantia de condições materiais mínimas para a escolarização: instalações educativas, número de vagas e número de professores por estudantes. É uma compreensão de "qualidade" de acordo com o discurso social-democrata keynesiano que centra sua atenção no investimento público (Torfing, 1999). Este significado de "qualidade" deve ser interpretado à luz desse contexto de expansão da rede de escolas públicas e de garantia de cobertura universal.

Sob o rótulo "da qualidade de ensino", a LOGSE 1990 dedica seu título IV e o artigo 55 listando os fatores que contribuem para tal: a) qualificação e formação de professores, b) planejamento docente, c) recursos educativos e função diretiva, d) inovação e investigação, e) orientação educativa e profissional, f) inspeção educacional, g) avaliação do sistema de educação. Além disso, a Lei outorga destacada importância ao papel da avaliação ao criar o Instituto Nacional de Qualidade e Avaliação, vinculando diretamente qualidade aos processos de avaliação. Como se observa no artigo 55, o significado de qualidade é marcadamente alargado em relação à LODE, já que não se limita aos investimentos em condições materiais de educação, mas, também inclui uma série

¹⁷ Lei Orgânica de Participação, Avaliação e Governança de Centros Educacionais.

¹⁸ O destaque de palavras em negrito, em todos os fragmentos textuais deste artigo, é dos autores do texto e não do original.

¹⁹ Tradução adaptada de Maria José da Silva Fernandes.

de processos complexos como inovação, inspeção, orientação, avaliação e direção, que têm a ver com o fato de assegurar a qualidade durante o processo educacional. Portanto, o significado de "qualidade de ensino" é notoriamente alargado na LOGSE, ampliando assim a cadeia de equivalências: avaliação, inovação, pesquisa, orientação, direção, recursos educacionais... Cada um desses elementos, no entanto, por causa de sua natureza abstrata requer, mais uma vez, que seja significado mais concretamente, como se tratasse de uma matrioshka russa. Em outras palavras, neste caminho da LODE a LOGSE, à medida que o sintagma "qualidade do ensino" foi aglutinando novos elementos, também se tornou mais ambíguo e, portanto, mais suscetível à disputa de espaço entre os vários discursos políticos que fixam cada um desses elementos de maneiras diferentes.

Por outro lado, é necessário destacar a similaridade desse sentido de qualidade como forma de assegurar o processo que incorpora a LOGSE à "qualidade total" do novo modelo de produção pós-fordista. A esse respeito, Colella e Díaz-Salazar (2015) também consideram a influência deste modelo na análise da qualidade educacional no discurso das organizações regionais da América Latina, e, nesse sentido, é possível pensar que seja uma amostra incipiente da presença da lógica empresarial no discurso da política educacional.

Com a LOPEGCE de 1995, continua o jogo de bonecas russas. Esta lei introduz a participação como um novo elemento dentro da cadeia de equivalências, articulando-se aos órgãos dirigentes das escolas, o que pode ser visto desde o Artigo 1 do regulamento. Embora alguns desses elementos, especialmente a avaliação ou a direção, sejam posteriormente ressignificados como mecanismos de controle dos resultados, aqui ainda são pensados como parte da tarefa de ação de política pública, ou seja, dentro da órbita de responsabilidade da Administração Educacional, que segue sendo o ator que se compromete com a promoção desses elementos.

Tabela 1. Significado de qualidade nas leis educacionais espanholas

Lei	Sujeito enunciator	Sintagma	Significado de "qualidade"		Cadeia de equivalências
LODE (1985)	PSOE	"Qualidade do ensino"	<i>Inputs</i> da política educativa	Inversão das condições materiais	Condições materiais de escolarização, inspeção, avaliação, inovação, investigação, orientação participação.
LOGSE (1990)	PSOE			Processos de garantia da qualidade	
LOPEGCE (1995)	PSOE			Participação	
LOCE (2002)	PP	"Qualidade da educação"	Resultados em uma economia do conhecimento		Resultados, cultura do esforço, avaliação, talentos ²⁰
LOE (2006)	PSOE				
LOMCE (2013)	PP	"Direito à educação de qualidade"			

Fonte: Elaboração própria

Em suma, embora sob o termo "qualidade do ensino" possamos identificar o vínculo com o modelo de "qualidade total" originado no mundo da produção, interessa-nos destacar que a qualidade é apresentada como dependente da ação de política pública, ou seja, algo a ser alcançado como resultado de um conjunto de ações levadas a cabo pela Administração Educacional que envolve investimentos em condições materiais e implantação de determinadas práticas e processos, como avaliação, inspeção, inovação ou orientação, com as quais se compromete o poder público. Trata-se de ações a serem promovidas pela Administração e, portanto, cuja responsabilidade pelo seu desenvolvimento se encontra dentro das margens do Estado, aqui identificadas como "Administração Educacional", o que irá mudar na década dos anos dois mil, quando a responsabilidade pela qualidade é deslocada, como explicamos na próxima seção.

²⁰ Na LOMCE é apresentado um discurso que compreende que o sistema educacional deve responder aos talentos se quiser ser de qualidade, naturalizando em termos biológicos as capacidades dos sujeitos. Em outro texto já dedicamos atenção a esse discurso sobre talentos e à lógica da desigualdade que reproduz nas escolas (Monarca, Fernández-González y Sandoval, 2015).

3.1.2. "Qualidade da educação" na "economia do conhecimento"

Em atenção a nossa análise, a LOCE, de 2002, inaugura uma nova etapa no discurso sobre qualidade de posse de um novo sintagma - "qualidade da educação" - presente no nome da própria lei e que também será protagonista na LOE socialista de 2006 e na LOMCE de 2013. Sob este novo sintagma protagonista identificamos três regularidades discursivas que se mantiveram nas três referidas leis: o enfoque nos resultados, a ênfase na cultura do esforço e a tensão entre qualidade e equidade (a tabela 2 recorre aos fragmentos nos quais se manifestam esta tensão).

Em relação à questão dos resultados, o preâmbulo da LOCE de 2002 afirma que um dos eixos da lei é:

[...] consiste en orientar más abiertamente el sistema educativo hacia los **resultados**, pues la consolidación de la **cultura del esfuerzo** y la **mejora de la calidad** están vinculadas a la intensificación de los procesos de **evaluación** de los alumnos, de los profesores, de los centros y del sistema en su conjunto (LOCE, 2002).

[...] consiste em orientar mais abertamente o sistema educativo para os **resultados**, pois a consolidação da **cultura do esforço** e da **melhora da qualidade** estão vinculados à intensificação dos processos de **avaliação** dos alunos, dos professores, das escolas e do sistema em seu conjunto (LOCE, 2002).²¹

Este fragmento da LOCE é particularmente significativo porque, junto com sua orientação para os resultados, introduz a cultura do esforço e uma renovada ênfase nos processos de avaliação²². Ambos elementos se mantiveram na LOE, como se observa no seguinte extrato de seu preâmbulo, no qual se explica o segundo princípio que preside esta norma:

²¹ Tradução adaptada de Maria José da Silva Fernandes.

²² Dizemos "renovada" ênfase nas avaliações porque como temos observado em nossa análise, desde a LOGSE a avaliação foi um significado associado ao discurso da qualidade. Aqui a novidade é que avaliação está relacionada a resultados e, ainda que se fale de avaliação de professores e do sistema educativo, em geral se articula à avaliação da aprendizagem dos alunos.

O **princípio do esforço**, que resulta indispensável para alcançar uma **educação de qualidade**, deve aplicar-se a todos os membros da comunidade educativa. Cada terá que dar uma contribuição específica. As famílias terão que [...]. As escolas e os professores deverão se esforçar [...]. As administrações educativas terão que [...]. A sociedade, em suma, terá que [...]" (LOE, 2006).²³

Este fragmento da LOE, como o da LOCE, reproduz a relação entre qualidade e esforço, um esforço vinculado a sociedade como um todo. Este apelo ao esforço parece ser um sinal de uma maneira de fazer política por meio do "governo das almas", no qual os Estados governam a educação, fazendo com que os sujeitos internalizem certas idéias de progresso social, para que estas se tornem ideias de autogoverno dos sujeitos (Popkewitz, 1998). Essa ênfase no esforço e no foco nos resultados coincide com o que essas leis apresentam como um novo estágio, o da economia do conhecimento: entendem que, tendo alcançado cobertura universal, agora o objetivo é elevar a qualidade da educação para responder às novas exigências desta economia do conhecimento. Para isso, todos os sujeitos envolvidos na educação e a sociedade como um todo devem se esforçar para elevar esses resultados. Entendemos que esse apelo ao esforço é uma manifestação da biopolítica, que significa "*hacer morir y dejar vivir al hacer vivir y dejar morir*"²⁴ (Bazzicalupo, 2016, p.22), no qual "viver" aqui significa pretender que os sujeitos -e a população em geral- tornem-se produtivos, elevando os resultados acadêmicos, no caso no campo educacional, que são identificados com qualidade. Embora na LOE o termo "resultados" vinculados a avaliações ou desempenho não apareça tantas vezes quanto na LOCE (sete vezes na LOCE e quatro na LOE), ele ainda segue aparecendo como uma regularidade discursiva que reproduz a mesma lógica da LOCE e que permanecerá na LOMCE de 2013.

²³ Tradução adaptada de Maria José da Silva Fernandes.

²⁴ O itálico é do texto original. Em português: *fazer morrer e deixar viver ao fazer viver e deixar morrer*.

Uma terceira regularidade discursiva a partir da LOCE, e presente tanto na LOE como na LOMCE, é a tensão entre qualidade e equidade. Na tabela 2, recorreremos a três fragmentos dos preâmbulos das três leis que ilustram esta tensão. Nesses extratos, a relação entre qualidade e equidade é de tensão constitutiva ou aporia (Buenfil, 2010). Embora nos três fragmentos se insista que qualidade e equidade devem vir unidas, esta união tem como fundamento constitutivo uma tensão insolúvel entre ambas, como se fossem contraditórias ou opostas, mas ao mesmo tempo exigindo-se uma a outra para dotar-se de significado. Por isso, ressalta-se que não há qualidade se a equidade é abandonada, mas ao mesmo tempo isso implica que, se prestarmos atenção apenas à qualidade, é possível abandonar a equidade, de modo que, de alguma maneira, são contraditórias e, em sua contradição, reside a sua complementaridade. Efetivamente se enfatiza seu caráter complementar e o *dever* de combiná-las, uma reivindicação no plano normativo do *dever ser*: ambas são "*objetivos inevitáveis*", diz a LOCE, e "não *devem* ser considerados como objetivos contrapostos", continua. Esta ênfase normativa na qual os termos devem ser combinados só faz sentido porque eles estão, de alguma forma, pensando em contraditórios. É, portanto, uma tensão que define qualidade em relação aporética com equidade, isto é, sem uma solução lógica. Como explica Buenfil (2010), numa aporia se estabelece um binômio que não se resolve optando por um ou outro: não se resolve com a escolha de qualidade ou a equidade, mas tampouco se resolve com um ponto médio, com um equilíbrio aristotélico. Isso fica definitivamente claro no enunciado da LOMCE: uma e outra são faces de uma mesma moeda. Aqui, falar da equidade serve para completar o significado de qualidade e, ao mesmo tempo, para limitá-lo: o que é a equidade e não é qualidade (porque é o outro lado da moeda), mas sem equidade não há qualidade (porque eles estão na mesma moeda).

Tabela 2. Tensão qualidade-equidade na LOCE, LOE e LOMCE (fragmentos²⁵)

LOCE (2002)	"Mas nunca como hoje a convergência entre essas dimensões essenciais da educação têm sido tão necessária; nunca foi tão evidente que a qualidade e a equidade , o desenvolvimento econômico e a coesão social não são elementos opostos , mas objetivos inevitáveis e, por sua vez, complementares do progresso de nossas sociedades" (LOCE, 2002).
LOE (2006)	"Como já foi enfatizado muitas vezes, hoje em dia a qualidade e a equidade são consideradas dois princípios indissociáveis . Algumas avaliações internacionais recentes mostraram claramente que é possível combinar qualidade e equidade e que não devem ser considerados objetivos conflitantes " (LOE, 2006).
LOMCE (2013)	"Equidade e qualidade são dois lados da mesma moeda . Não é imaginável um sistema educacional de qualidade no qual não seja uma prioridade eliminar qualquer indício de desigualdade " (LOMCE, 2013)

Fonte: Elaboração própria

Entendemos que se antes da LOCE essa tensão entre qualidade e equidade não marcava uma regularidade discursiva, era porque sob o sintagma "qualidade do ensino" se aludia a um conjunto de elementos e processos que se comprometiam com a ação política pública do governo e da Administração, a fim de garantir condições escolares equitativas e tomadas de decisões democráticas. Quando se falava de "qualidade de ensino" se fazia referência à garantir o acesso universal a condições escolares materiais mínimas e a introduzir lógicas para assegurar essa qualidade. E essa preocupação em assegurar a mesma cobertura para todos os alunos está alinhada com um discurso do Estado de Bem-Estar Keynesiano (Torfing, 1999).

Tratava-se de uma lógica em si equitativa que a diferenciava de "qualidade da educação" e que nestas três leis não se ligava ao princípio do esforço -e as suas inerentes ressonâncias meritocráticas- portanto, baseada na lógica de competitividade. Isto é, quando a "qualidade da educação" se articula por meio de avaliações focadas em resultados de aprendizagem ao contexto competitivo da

²⁵ Tradução e destaque em negrito realizado pelos autores a partir dos textos legais.

economia do conhecimento, há apelo aos esforços dos indivíduos - sustentado pela racionalidade da competitividade e da meritocracia – causando tensão com a lógica de equidade. O apelo ao esforço de incitar os sujeitos a quererem ser mais competitivos se confronta com a construção equitativa do espaço educacional. Esta tensão fica evidente quando "educação de qualidade" é concebida a partir de uma racionalidade neoliberal que destina aos indivíduos a responsabilidade por seu futuro em função de quão competitivos são e quanto se esforçarão para sê-lo (Laval e Dardot, 2013).

Entendemos, portanto, que com a LOE, em 2006, há tal deslocamento no discurso do PSOE que passa de um discurso socialdemocrata -como era nas leis anteriores- à introdução de uma cadeia de equivalências que o PP já havia iniciado: qualidade, resultados, avaliação, economia do conhecimento e equidade. Quando o PSOE adota essa cadeia de equivalências na LOE, a formação discursiva da política educacional assume uma racionalidade neoliberal. Com isso, o discurso neoliberal sobre a qualidade da educação torna-se dominante, pois marca pontos de referência e adquire iniciativa discursiva. É o PP que introduz essa cadeia de equivalências posteriormente assumidas pelo PSOE.

3.1.3. "Direito a uma educação de qualidade"

Embora não constitua um sintagma no texto da LOMCE, parece-nos significativo e, por essa razão queremos assinalar brevemente, a forma em que, ao fim do seu preâmbulo, aponta a qualidade como elemento do direito à educação *"Para a sociedade espanhola, a escolarização não é suficiente para atender o direito à educação, a qualidade é um elemento constituinte do direito à educação"*²⁶ (LOMCE, 2013).

²⁶ Tradução adaptada de Maria José da Silva Fernandes.

3.2. "Qualidade": disputa na Comunidade de Madrid?

3.2.1. Contexto da Comunidade de Madrid

A Comunidade de Madrid, governada há mais de vinte anos pelo PP, é considerada no campo da educação o laboratório das políticas neoliberais (Ramírez, 2016) ou o paradigma das medidas de privatização (Bernal e Lorenzo, 2013). Como já observado anteriormente, no discurso educacional do PP, a qualidade tem sido vinculada de maneira especial à liberdade de escolha da escola, e isso se confirma para o caso madrilenho (Fernández-González, 2016; Prieto e Villamor, 2013; Ramírez, 2016).

Dada a centralidade da liberdade de escolha da escola pelos pais, selecionamos para nossa análise do discurso da qualidade em Madrid o texto do Decreto 29/2013 que trata especificamente desta questão. Por outro lado, e a partir de uma compreensão etnográfica da política pública como um processo aberto a ressignificações por parte dos sujeitos envolvidos (Ramírez, 2010), e entendendo a ação pública como resultante de confluências de diferentes atores e diferentes tipos de conhecimento (Barroso, 2010), também temos colocado nosso foco no discurso das plataformas em defesa da escola pública.

Desde 2011, ano de cortes profundos em matéria de educação na Comunidade de Madrid, surgiram várias plataformas de ação coletiva em defesa da escola pública: *Marea Verde*, *La Educación que Nos Une*, *Plataforma Regional por la Educación Pública*, *Soy Pública*, *Yo estudié en la Pública*, ou *Plataforma por la Defensa de Centros Educativos Públicos de Calidad en Madrid*²⁷. Entre eles, para nossa análise, selecionamos a *Marea Verde* por seu protagonismo não apenas em Madrid, mas em todo o país, e a *Plataforma por la Defensa de Centros Educativos Públicos de Calidad en Madrid* (doravante Plataforma de Centros) porque inclui em seu nome próprio o termo "qualidade", eixo que orienta nossa análise.

²⁷ Em português os nomes das plataformas podem ser traduzidos como: Maré Verde, A Educação que Nos Une, Plataforma Regional pela Educação Pública, Sou pública, Estudei na Pública ou Plataforma para a Defesa da Qualidade dos Centros de Educação Pública em Madrid.

3.2.2. Disputando o significado de “qualidade”: PP e Plataformas de Defesa da Escola Pública

Acima indicamos que na LOMCE já se apontava um novo sintagma: “direito a uma educação de qualidade”. No Decreto 29/2013, no ponto “a” do artigo 2, este sintagma é incorporado como um dos princípios que inspiram a introdução da liberdade de escolha:

- a) **Direito à educação de qualidade sustentada com fundos públicos.** Todos os alunos incluídos nas idades de escolaridade obrigatória têm direito a um local de ensino **apoiado com fundos públicos** que garantam uma educação de qualidade (Decreto 29/2013, p. 14).

Deste fragmento, ademais, cabe destacar que a qualidade refere-se à educação “sustentada com fundos públicos”: não se fala de “educação pública”, mas o sintagma utilizado é sustentada/os com fundos públicos” (que se repete 22 vezes ao longo do texto), no qual o adjetivo “público” refere-se ao financiamento que inclui também a escola *privada-concertada*²⁸, diluindo assim a diferença entre público e *privado-concertado*.

Ao longo do artigo 2 são enumerados outros princípios: b) Igualdade de oportunidades – independentemente do seu local de residência, c) Pluralidade de oportunidades educacionais e autonomia dos centros escolares, d) Excelência acadêmica vinculada ao esforço e excelência dos alunos, e) Compromisso das famílias com o projeto educativo da escola e f) Transparência de informações que possibilita a escolha por parte das famílias. Este artigo mostra, portanto, a cadeia de equivalências que tece o discurso do PP sobre qualidade em Madrid: qualidade da educação sustentada com recursos públicos, liberdade de escolha, autonomia, excelência, esforço, transparência... Embora a concorrência não seja mencionada em nenhum lugar do Decreto, a articulação desses elementos reproduz na educação uma lógica de mercado que convida as famílias a se comportarem como cidadãos-consumidores que escolhem com responsabilidade e cuja tarefa

²⁸ Com este termo faz-se referência aqui aos centros de gestão privada financiados com fundos públicos.

prioritária é informar-se. Como aconteceu desde os anos 80 no caso britânico (Olmedo e Wilkins, 2014), neste Decreto “a eleição torna-se o principal mecanismo que organiza essa responsabilidade” (p, 102).

Em contraposição à cadeia de equivalências traçada pelo PP no Decreto 29/2013, para as plataformas em defesa da escola pública, qualidade refere-se a investimentos na mesma. *Marea Verde Madrid* (2014) com o sintagma “qualidade do ensino público” rotulou a primeira de suas propostas municipais, referindo-se a três elementos: escolas públicas para todos os alunos em todas as etapas, revisão, e redução da razão número de alunos/salas de aula e estabelecimento de uma comissão de escolarização participativa. Portanto, a cadeia de equivalências que está associada à qualidade tem a ver com processos participativos e investimentos nas condições materiais de ensino público, recordando assim o discurso do Estado de Bem Estar Social que dominou as leis estaduais nos anos oitenta e noventa. Além disso, tratam também da escola pública, separando-a em qualquer e todo caso da escola privada. Não obstante, cabe destacar o caráter protagonista de “qualidade” no discurso de *Marea Verde*: somente em três situações “qualidade” é usada para articular seu discurso em relação à educação não universitária. Essa não centralidade permite questionar se a qualidade foi ou não estabelecida como ponto nodal, como identifica Clarke (2014), que mobiliza os desejos dos sujeitos envolvidos.

Por sua vez, a *Plataforma de Centros*, constituída em 2017, reúne associações de mães e pais de vários bairros de Madrid e sua reivindicação central é a infraestrutura de qualidade da escola pública e, especificamente, a construção de escolas nos bairros em que ainda faltam, colocando fim à construção por fases²⁹ e a massificação (*Plataforma de Centros, 2017*). portanto, em ambas as plataformas, o foco do significado de qualidade está associado ao investimento e, ao longo do texto de *Marea Verde*, também aos processos de tomada de decisões.

²⁹ A construção por fases refere-se a prédios que se ampliavam durante vários anos enquanto os estudantes paralelamente estavam em suas instalações.

4. Conclusões

Conscientes da centralidade nos discursos da política educacional, bem como do seu vínculo particular com um projeto neoliberal, o objetivo deste trabalho foi abrir a discussão sobre as possibilidades de construção de um discurso alternativo a partir deste termo. Para isso, consideramos fundamental desvendar o significado de “qualidade” na formação discursiva da política educacional, a partir da análise do significado do apresentado tanto em nível estatal como na Comunidade de Madrid.

Como resultado de nossa análise, destacamos a relevância particular a qual o termo qualidade se refere. Sob os diferentes sintagmas que identificamos (qualidade da educação, qualidade do ensino ou direito a uma educação de qualidade, no caso das leis estaduais, e qualidade dos centros públicos ou qualidade da educação apoiada por fundos públicos, no caso de Madrid) diferentes projetos políticos estão incluídos. Assim, sob o sintagma “qualidade do ensino” presente no discurso do PSOE, na década de oitenta e noventa, se articulava um discurso mais próximo ao Estado de Bem Estar Social Keynesiano, que colocava maior ênfase no investimento público, assumindo também a responsabilidade pelo governo e administração das escolas, bem como a tarefa de promover determinados processos que compunham a cadeia de significados ligados à “qualidade”: inovação, avaliação, inspeção, direção, participação democrática. Em uma linha similar, as plataformas em defesa da escola pública tratam de “qualidade do ensino público” (Marea Verde) como qualidade referenciada à infraestrutura da escola pública (*Plataforma de Centros*) e por isso podemos dizer que eles participam da racionalidade própria do Estado de Bem Estar Social. Por sua vez, sob o sintagma “qualidade da educação” se articula um projeto político educacional que introduz uma racionalidade eminentemente competitiva, que entra em tensão com o princípio da equidade, precisando reivindicá-la em uma tensão constitutiva que dá significado a ambos. No entanto, e embora não tenha sido objeto de nossa análise, queremos alertar sobre a existência de um discurso híbrido por parte do PSOE. Na LOE, em 2006, juntamente com essa cadeia de

equivalências própria da racionalidade neoliberal -qualidade educacional, esforço, avaliações e economia baseada no conhecimento- coexistem elementos de um olhar mais progressista, incluindo a aposta numa escola inclusiva.

Nossa análise não enfocou o potencial colonizador do discurso da qualidade. Enquanto conceito do mundo dos negócios incorporado à educação (Puelles, 2009), nos convida a pensar a educação como um bem ou serviço suscetível de ser comercializável. Assim, embora possamos verificar a existência de diferentes ressignificações no discurso da qualidade, a verdade é que ela continua a atuar como marco regulador que pode ser limitador para pensar a educação de formas diferentes ou alternativas.

Referências bibliográficas

- Ball, S. J. (2015). La educación y la tiranía de los números. En H. Monarca (Coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 13-16). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ball, S. J. e Youdell, D. (2007). Privatización encubierta en la educación pública. *Informe preliminar para el V Congreso Mundial de la Internacional de la Educación*. Londres: Instituto de Educación.
- Bazzicalupo, L. (2016). *Biopolítica. Un mapa conceptual*. Barcelona: Melusina.
- Bernal, J. L. e Lorenzo, J. (2013). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (3), 103-131.
- Bourdieu, P. (1998). The essence of neoliberalism. *Le Monde Diplomatique*. Disponível em <https://bit.ly/1o9j1wx>
- Buenfil, R. N. (2010). Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político del discurso. *Sinéctica*, 35, 1-17.
- Carvalho, L. M. (2009). Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade*, 30 (109), 1009-1036.

- Clarke, M. (2014). The sublime objects of education policy: quality, equity and ideology. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35 (4), 584-595.
- Colella, L. e Díaz-Salazar, R. (2015). El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico. *Educación y Educadores*, 18 (2), 287-303.
- De Lissovoy, N., Means, A. e Saltman, K. (2014). *Toward a New Common Movement*. London: Paradigm Publishers.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. London: Longman.
- Feito, R. (2014). Treinta años de consejos escolares. La participación de los padres y de las madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos en España. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18 (2), 51-67.
- Fernández-González, N. (2015). PISA como instrumento de legitimación del discurso de la LOMCE. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67 (1), 165-178.
- Fernández-González, N. (2016). Repensando las políticas de privatización en educación: el cercamiento de la escuela. *Archivos Analíticos de Políticas educativas*, 24(123), doi, <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2509>
- Fernández-González, N. y Monarca, H. (2018). Política educativa y discursos sobre calidad: usos y resignificaciones en el caso español. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 12-44). Madrid: Dykinson.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991). El juego de Michel Foucault. En *Saber y verdad* (pp. 127-162). Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? *Revista de filosofía*, 11, 5-25.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- García Yanes, F. J. (2017). *Lengua e ideología en la política educativa*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.

- Gorur, R. (2017) Statistics and statecraft: exploring the potentials, politics and practices of international educational assessment. *Critical Studies in Education*, 58(3), 261-265,
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA "effect" in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37.
- Grinberg, S. (2015). De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas. *Revista de la Asociación de la Educación*, 8(2), 155-172.
- Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Métodos de Análisis Crítico del discurso* (pp. 61-100). Barcelona: Gedisa.
- Jover, G., Prats, E. e Villamor, P. (2017). Educational policy in Spain: between political bias and international evidence. En M. Y. Eryaman y B. Schneider (Eds.), *Evidence and Public Good in Educational Policy, Research and Practice* (63-78). New York: Springer.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Laclau, E. (2000). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987/2001). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI.
- LODE (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE, nº 159, 4 de julio de 1985).
- LOGSE (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, nº 238, 4 de octubre de 1990).
- LOPEGCE (1995). Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (BOE, nº 278, 21 de noviembre de 1995).
- LOCE (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE, nº 307, 24 de diciembre de 2002).
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106, 4 de mayo de 2006).

- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE , nº 295, 10 de diciembre de 2013).
- Luengo, J. e Molina-Pérez, J. (2016). Prácticas neoliberales y la Nueva Gestión Pública: la construcción de la performatividad en la política educativa española. *VXV Congreso Nacional de Educación Comparada: Ciudadanía mundial y educación para el desarrollo. Una mirada internacional*. Sociedad Española de Educación Comparada – Universidad Pablo Olavide, Sevilla.
- Luengo, J. e Molina-Pérez, J. (2017). Procesos de neoliberalización de la política educativa andaluza. La construcción de una respuesta alternativa desde la resistencia profesional. *XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación. La educación ante los retos de una nueva ciudadanía*. Murcia, España. Disponible en <https://bit.ly/2AAbuDL>
- Marea Verde Madrid (2014). *Carta por la Educación que Queremos. Propuestas municipales y autonómicas de la Asamblea*. Disponible en <https://bit.ly/2DePsYC>
- Martín Rojo, L. (junio de 2017). Neoliberalismo y gubernamentalidad lingüística. Conferencia plenaria. *III Simposio EDISO*. Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.
- Merchán, F. J. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: El caso de Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(32), 1-28.
- Monarca, H. (2015). Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado. En H. Monarca (Coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 17-42). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Monarca, H. (Coord.) (2018). *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. Madrid: Dykinson.
- Monarca, H., Fernández-González, N. y Sandoval, M. (2015). Reconfiguración de los sentidos sobre la educación en España a partir de la nueva ley de educación (LOMCE). En H. Monarca (Coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la*

- configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 173-190). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Olmedo, A. e Wilkins, A. (2014). Gobernando a través de los padres y madres: política educativa y construcción de subjetividades neoliberales en Inglaterra. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18 (2), 99-116.
- Ozga, J. (2008). Governing knowledge: research steering and research quality. *European Educational Research Journal*, 7 (3), 261-272.
- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24 (2), 149-162.
- Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, C. y Simola, H. (2011). *Fabricating Quality in Education*. Londres: Routledge.
- Parcerisa, L. (2016). Modernización conservadora y privatización en la educación: el caso de la LOMCE y la Nueva Gestión Pública. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 11-42.
- Popkewitz, T. (1998). *Los discursos redentores de la ciencia de la educación*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Plataforma por la Defensa de Centros Educativos Públicos de Calidad en Madrid (2017). *Manifiesto*. Disponible en <https://bit.ly/2CqBfWV>
- Prieto, M. e Villamor, P. (2013). Libertad de elección, competencia y calidad: las políticas educativas de la Comunidad de Madrid. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 16(3), 127-144.
- Puelles, M. (2009). "Calidad, reformas escolares y equidad social". En M. Santos Rego (Ed.), *Políticas educativas y compromiso social el progreso de la equidad y la calidad* (pp. 25-39). Barcelona: Octaedro.
- Raiter, A. (2008). Dominación y discurso. En A. Raiter y J. Zullo (2008), *Lingüística y política* (pp. 19-25). Buenos Aires: Biblos.
- Ramírez, C. (2010). La antropología de la política pública. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 10, 13-17.

- Ramírez, E. (2016). La escuela neoliberal en la Comunidad Autónoma de Madrid. Estrategias y prácticas políticas, 2003-2015. *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 99-135.
- Saura, G. e Luengo, J. (2015). Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regulación poblacional. *Teoría de la Educación*, 27 (2), 115-135.
- Torfin, J. (1999). *New Theories of discourse. Laclau, Mouffe and Zizek*. Oxford: Blackwell.
- Viñao, A. (1999). El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España (1996-1999). *Revista Electrónica Escuela Pública*, 1(2), 1-25.
- Viñao, A. (2016). El modelo neoconservador de gobernanza escolar: Principios, estrategias y consecuencias en España. En J. Collet y A. Tort (Coords.), *La gobernanza escolar democrática* (pp. 41-64). Madrid: Morata.
- Zullo, J. (2008). Hacer historia: estrategias de la prensa a propósito de los veinte años del golpe. En A. Raiter y J. Zullo (2008), *Lingüística y política* (pp. 59-72). Buenos Aires: Biblos.

Recebido em: 11 de março de 2018

Aceito em: 21 de novembro de 2018



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)