

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

BIANCA RODRIGUES COELHO BELINI

**QUALIDADE EDUCACIONAL E GRUPOS DE
DISCUSSÃO: CONTRIBUIÇÕES DE UMA
REVISÃO DA LITERATURA**



Rio Claro - SP
2024

BIANCA RODRIGUES COELHO BELINI

**QUALIDADE EDUCACIONAL E GRUPOS DE DISCUSSÃO:
CONTRIBUIÇÕES DE UMA REVISÃO DA LITERATURA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia Plena.

Orientadora: Profa. Dr^a. Regiane Helena Bertagna

Rio Claro - SP
2024

B431q Belini, Bianca Rodrigues Coelho
Qualidade Educacional e Grupos de Discussão : contribuições de uma revisão da literatura / Bianca Rodrigues Coelho Belini. -- Rio Claro, 2024
55 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Regiane Helena Bertagna

1. Qualidade Educacional. 2. Grupo de Discussão. 3. Pesquisa Qualitativa. I. Título.

BIANCA RODRIGUES COELHO BELINI

**QUALIDADE EDUCACIONAL E GRUPOS DE DISCUSSÃO:
CONTRIBUIÇÕES DE UMA REVISÃO DA LITERATURA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências, Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia Plena.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna (orientadora)

Profa. Dra. Raquel Fontes Borghi

Profa. Ma. Fabiana Alvarenga

Aprovado em: 13 de novembro de 2024

Assinatura da discente

Assinatura da orientadora

*Dedico este trabalho a minha madrinha, Lydia Provenzano
Pousa - para mim sempre Dedé (in memoriam), que fez tanto por
mim ao longo da sua vida e sempre estará comigo.*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a tomada de decisão, o desenrolar e a concretização desta minha nova formação.

Agradeço a minha mãe, que sempre foi meu maior suporte. Obrigada por acreditar e me incentivar, pelo amor e por todos os sacrifícios que fez para que eu pudesse alcançar meus objetivos. Sem seu apoio, nada disso seria possível. Obrigada por me dar as oportunidades que me fizeram conquistar as três graduações que tenho numa Universidade Pública!

A minha namorada, por compartilhar comigo os dias e um pouco do caos que é fazer um TCC. Sou eternamente grata por ter você ao meu lado.

Agradeço também às professoras e professores que tive contato durante a minha vida toda, que direta e/ou indiretamente acrescentaram algo à minha formação. A minha orientadora, Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna, por me convidar para fazer parte desse projeto e torná-lo realidade. Suas orientações foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho e para meu crescimento profissional.

Por último quero agradecer a mim, por nunca desistir, mesmo muitas vezes sentindo uma vontade imensa de largar certas coisas. Agradeço a mim por simplesmente ser eu a todo momento nessa experiência de altos e baixos chamada graduação.

Meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar a produção científica no campo da educação, com foco na qualidade educacional e na metodologia de grupo de discussão (GD). No que se refere ao primeiro tema, buscou-se identificar e analisar as diversas concepções presentes na bibliografia. Quanto ao segundo, o objetivo foi compreender e examinar as contribuições teóricas desta prática como metodologia de pesquisa qualitativa. Esta pesquisa, ancorada na metodologia de pesquisa do tipo qualitativa, optou pelo procedimento de pesquisa bibliográfica, realizada entre artigos científicos publicados entre 2014 e 2024 na *SciVerse Scopus* e *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, disponíveis em meio *online*. Foram levantados dados para a identificação e análise da quantidade de publicações por ano, dos periódicos em que foram publicados, dos autores mais relevantes na produção dos temas, das concepções e contribuições de ambas as temáticas. De forma geral, os artigos selecionados trouxeram contribuições valiosas para o debate sobre qualidade educacional e sobre a técnica de grupo de discussão. A análise revela que a concepção de qualidade educacional é multifacetada, permeada por tensões entre diferentes perspectivas teóricas/epistemológicas, política. Os estudos revisados sobre o grupo de discussão ajudaram a compreender o seu funcionamento, seus parâmetros e o papel do pesquisador na utilização dessa técnica. Essa metodologia mostrou-se eficaz para captar percepções e experiências que, muitas vezes, não emergem em outros métodos de pesquisa. Esta pesquisa destaca a necessidade de refletir sobre as concepções de qualidade educacional, considerando as particularidades escolares e promovendo a formação humana para além de indicadores quantitativos. O estudo destacou, ainda, o potencial do grupo de discussão para captar percepções em contextos sociais, oferecendo uma abordagem inovadora para a pesquisa qualitativa. A relevância deste trabalho reside na escassez de estudos que tratam o grupo de discussão como técnica com grande potencial no contexto educacional, especialmente no Brasil, onde seu uso ainda é pouco explorado. Espera-se que esta pesquisa inspire novas reflexões, discussões e práticas futuras sobre ambos os temas.

Palavras-chave: Qualidade Educacional; Grupo de Discussão; Pesquisa Qualitativa.

ABSTRACT

This work aimed to investigate scientific production in the field of education, focusing on educational quality and the discussion group (DG) methodology. Regarding the first theme, the goal was to identify and analyze the various concepts present in the literature. For the second theme, the objective was to understand and examine the theoretical contributions of this practice as a qualitative research methodology. This research, anchored in qualitative research methodology, adopted a bibliographic research procedure, carried out among scientific articles published between 2014 and 2024 in SciVerse Scopus and the Scientific Electronic Library Online (SciELO), available online. Data was collected to identify and analyze the number of publications per year, the journals in which they were published, the most relevant authors in the production of the topics, and the concepts and contributions of both themes. Overall, the selected articles provided valuable contributions to the debate on educational quality and the discussion group technique. The analysis reveals that the concept of educational quality is multifaceted, permeated by tensions between different theoretical/epistemological and/or political perspectives. The reviewed studies on the discussion group helped to understand its functioning, its parameters, and the role of the researcher in utilizing this technique. This methodology proved effective in capturing perceptions and experiences that often do not emerge through other research methods. This research highlights the need to reflect on the conceptions of educational quality, considering school particularities and promoting human development beyond quantitative indicators. The study also highlighted the potential of the discussion group to capture perceptions in social contexts, offering an innovative approach to qualitative research. The relevance of this work lies in the scarcity of studies that treat the discussion group as a technique with great potential in the educational context, especially in Brazil, where its use is still underexplored. It is hoped that this research will inspire new reflections, discussions, and future practices on both topics.

Keywords: Educational Quality; Discussion Group; Qualitative Research.

Title in english: Educational quality and discussion groups: contributions of a literature review.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	13
2.1 Análise dos dados encontrados.....	14
2.1.1 <i>Qualidade Educacional.....</i>	16
2.1.2 <i>Grupo de Discussão.....</i>	20
3 ENTENDENDO SOBRE A QUALIDADE EDUCACIONAL A PARTIR DAS PRODUÇÕES INVESTIGADAS.....	25
4 ENTENDENDO SOBRE GRUPO DE DISCUSSÃO A PARTIR DAS PRODUÇÕES INVESTIGADAS.....	37
4.1 Diferenciando Grupo de Discussão e Grupo Focal.....	37
4.2 Grupo de Discussão como metodologia.....	39
4.3 Intersecção do GD com a área educacional.....	44
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS.....	50
APÊNDICE A – REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS SELECIONADOS.....	54

1 INTRODUÇÃO

A qualidade educacional é um tema que tem ganhado cada vez mais relevância no mundo contemporâneo, refletindo o compromisso das sociedades democráticas com o desenvolvimento intelectual de seus cidadãos. Sendo assim, partindo do pressuposto de que a qualidade na educação é almejada tanto pelas esferas políticas quanto pela sociedade, fez-se necessário investigar as características da produção científica do campo da educação acerca do tema qualidade educacional, identificando e analisando as diferentes concepções existentes na bibliografia sobre o tema.

O conceito de “escola de qualidade” pode ser considerado dinâmico no sentido de que não existe um padrão ou modelo único, uma vez que está em constante reconstrução de acordo com as circunstâncias políticas, econômicas e culturais que a sociedade tem vivido ao longo dos anos. Definir o conceito de qualidade educacional não é fácil. Com base em suas pesquisas, Oliveira e Araújo (2005) mostram que no Brasil o problema da qualidade da educação é imaginado de três maneiras diferentes. Inicialmente, a qualidade era determinada pela oferta insuficiente de vagas; a segunda se deve à interrupção do fluxo nas escolas de ensino fundamental e a terceira se deve à generalização das avaliações baseadas em testes padronizados. Para estes autores, o maior desafio deste momento histórico da educação não é apenas garantir o acesso e a permanência nas escolas, mas também incentivar:

[...] uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social. Portanto, que o direito à educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não (re)produza mecanismos de diferenciação e de exclusão social (Oliveira e Araújo, 2005, p.16-17).

Considerando a complexidade inerente à definição do conceito de qualidade, conforme salientado por Demo (apud Gadotti, 1992, p.1), é relevante destacar as distinções entre qualidade formal e qualidade política na educação. A qualidade formal refere-se à capacidade de utilizar meios e ferramentas eficazes para enfrentar os desafios do desenvolvimento. Por outro lado, a qualidade política está ligada à competência do indivíduo em atuar na construção da história, por meio de sua

intervenção na realidade e participação ativa como cidadão. Esse processo implica em aspectos cruciais como “representatividade, legitimidade, convivência, solidariedade comunitária, consciência política, capacidade crítica e autogestão” (Gadotti, 1992, p.1). Portanto, uma compreensão abrangente da qualidade não se restringe apenas aos aspectos formais, mas se estende à criação e desenvolvimento do cidadão consciente e participativo na sociedade.

Gadotti aponta ainda que:

De um lado, ao se falar em qualidade política da escola, fala-se necessariamente em qualidade de vida da população, de outro, uma educação escolar de qualidade deve criar as condições concretas para que cada educando possa tornar-se um cidadão ativo na sociedade. Podemos dizer, então, que a questão dos “indicadores” dessa qualidade, está ligada diretamente à concepção de qualidade que defendemos (Gadotti, 1992, p.1).

Trazendo uma outra ideia de qualidade educacional, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em boletim divulgado (2003, p. 12), apresentam um modelo que relaciona insumos, processos e resultados na análise da qualidade da educação. Nesse sentido, a Qualidade da Educação é definida por eles pela interação entre recursos humanos e materiais, bem como pelas dinâmicas presentes nas salas de aula e nas instituições de ensino. Isso inclui os processos de ensino e aprendizagem, os currículos e as expectativas de desenvolvimento das crianças, entre outros fatores. Além disso, a qualidade também pode ser avaliada pelos resultados educacionais, que se manifestam no desempenho dos alunos.

Além disso, é fundamental destacar que a qualidade na área da educação é um conceito normativo, composto por múltiplos fatores, “porque em su definición intervienen, al menos, dimensiones correspondientes a la filosofía, la pedagogia, la cultura, la sociedad y la economia” (Unesco, 2003, p. 44).

Ao realizarmos uma pesquisa no campo da Educação, ao definir os contextos escolares a serem estudados e os atores com os quais iremos desenvolver o trabalho de campo, a escolha da metodologia (quantitativa e/ou qualitativa) e das técnicas de investigação pode apresentar alguns dilemas. A complexidade, diversidade e interação de determinadas situações educativas oferecem um terreno fértil para enfoques teóricos e práticos na investigação do universo escolar. Além

disso, a pesquisa científica tem refletido as mudanças sociais, exigindo dos pesquisadores que busquem, dentro da própria ciência, novas perspectivas que respondam de forma mais precisa as situações problemáticas.

Nesse contexto, alguns trabalhos não tão recentes (Callejo, 2001; Ortega, 2005) têm destacado o valor do Grupo de Discussão (GD) como uma técnica importante para a coleta de informações, especialmente em estudos sobre situações complexas como as vividas no ambiente escolar. Entretanto, como aponta Magdalena Ortega (2005), essa técnica ainda tem sido pouco valorizada em estudos de caráter educativo ao longo do tempo.

A relevância do grupo como instrumento de investigação utilizado em diversas disciplinas como antropologia, sociologia, psicologia social, saúde, educação, políticas públicas, comunicação e marketing, historicamente, remete-nos aos experimentos de Elton Mayo, no início dos anos 1930, e posteriormente, no final dos anos 1940, entra em cena o conceito “dinâmica de grupo” de Kurt Lewin, que estudou a atmosfera de grupo e tipos de liderança, e o conceito de “grupo de encontro” de Carl Rogers, que tem como enfoque a busca por uma maior compreensão das relações interpessoais e tentativas de promover em seus participantes um autoconhecimento, que os levem a uma maior autenticidade nas relações com os demais. A psicanálise, com Wilfred R. Bion, também teve influência no estudo dos grupos e das técnicas grupais, visando a observação do modo de pensar de grupos (Gutiérrez, 2008; 2011). A partir desses exemplos de experimentos, investigações e autores, o grupo ganhou proeminência como elemento-chave para a pesquisa social.

Graças a uma diversidade de abordagens provenientes de diferentes disciplinas, a compreensão da utilidade dos grupos nas pesquisas evoluiu e se diversificou ao longo do tempo. Nesse contexto, de acordo com Godoi (2015) diferentes termos são empregados para se referir ao mesmo tipo formal de grupo, sendo o "*focus group*" (grupo focal) o mais reconhecido. Em seu artigo Godoi (2015) traz que a técnica foi popularizada no campo da pesquisa social e de mercado pelo texto clássico de 1956, "*The focused interview*", escrito por Merton, Fiske e Kendall (1990). Em contrapartida, acrescenta que o termo "Grupo de Discussão" (GD), central para este projeto, tem suas raízes na Espanha, emergindo nos anos 1970.

Pela pesquisa da mesma autora, as origens do GD na Espanha estão intrinsecamente ligadas ao contexto político do país e aos renomados sociólogos

críticos Jesús Ibáñez, Alfonso Ortí e Francisco Pereña, bem como aos trabalhos mais recentes de pesquisadores por eles influenciados (Callejo, 2001; Gutiérrez, 2011). Na época em que surgiu esse termo, a sociologia espanhola estava predominantemente associada às práticas quantitativas da pesquisa de opinião, utilizando questionários. Godoi (2015) afirma que o GD surgiu como uma abordagem totalmente nova, contrária ao formalismo instrumental da sociologia empírica. Conforme relata o autor Javier Callejo (2001), foi construído a partir dos materiais críticos do momento, tais como: o estruturalismo, a psicanálise e a Escola Crítica de Frankfurt.

Callejo (2001) descreve que as principais diferenças entre Grupo de Discussão e o Grupo Focal são: a estruturação do discurso e a condução do grupo. O grupo focal seria mais estruturado em torno de questões de interesse, ao contrário do grupo de discussão que estaria mais centrado nas intervenções dos participantes; já sobre a condução, no grupo focal, há uma maior intervenção por parte do moderador, enquanto o grupo de discussão costuma ser quase um gestor das intervenções.

No que diz respeito à tradução sistemática de "grupo focal" para "grupo de discussão" em vários países, o que gerou uma compreensão confusa dessas práticas, Gutiérrez (2008) alerta que suas diferenças epistemológicas e técnicas não podem ser reduzidas a questões linguísticas que pouco afetam seu conteúdo. Godoi (2015) traz em seu artigo que apesar de o Grupo de Discussão ser frequentemente considerado de maneira simplificada, como uma versão mais flexível, aberta e menos direcionada do grupo focal, uma análise mais aprofundada revela a diversidade de suas diferenças, apesar das semelhanças aparentes. É importante destacar que o GD, de origem hispano-americana, surgiu posteriormente e desenvolveu-se com uma sólida justificação teórica e uma identidade própria, algo que o grupo focal, com sua marcada abordagem positivista, não alcançou no âmbito anglo-saxão, como afirma Gutiérrez (2008, 2011).

O grupo de discussão não ficou restrito à pesquisa de mercado, expandindo seu alcance para atrair o interesse de pesquisadores de diversos campos das ciências sociais e humanas, conforme Godoi (2015). Essa abordagem também passou a ser adotada em diferentes países da Europa e América Latina. No entanto, no Brasil, o conhecimento sobre essa prática entre as diversas disciplinas ainda é incipiente.

Desta forma, este trabalho tem como objetivo principal a investigação das características da produção científica do campo da educação acerca do tema qualidade educacional e grupo de discussão através de um levantamento em duas bases de dados de periódicos científicos com o propósito de mapear o conhecimento produzido acerca das temáticas. Como objetivos específicos este trabalho se prontificou a: apresentar um levantamento das principais informações dos artigos selecionados - quantidade de publicações por ano e ao periódico de publicação, dos autores, suas instituições de origem e países mais relevantes na produção, além das referências mais citadas; identificar e analisar as contribuições teóricas disponíveis sobre grupo de discussão como prática grupal de pesquisa qualitativa, abrindo possibilidades futuras para sua utilização; e identificar e analisar as diferentes concepções existentes na bibliografia sobre a qualidade educacional.

Para tanto a organização deste trabalho foi realizada contemplando quatro partes. Na seção 2, encontram-se a metodologia e os procedimentos de pesquisa, conjuntamente com a descrição estatística dos dados. Na seção 3, são abordadas as diferentes concepções existentes na bibliografia sobre a qualidade educacional, e em seguida, na seção 4, abordamos as contribuições teóricas disponíveis sobre grupo de discussão e a intersecção do grupo de discussão como metodologia utilizada em estudos da área educacional. Ao fim, na seção 5, estão as considerações finais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A fim de cumprir os objetivos propostos, entre eles, o de mapear o conhecimento produzido acerca das temáticas qualidade educacional e grupo de discussão no campo da educação; esta pesquisa, ancorada na metodologia de pesquisa do tipo qualitativa, optou pelo procedimento de pesquisa bibliográfica, realizada, especificamente, entre artigos científicos publicados em duas bases de dados.

De acordo com Marconi e Lakatos (2021), uma pesquisa bibliográfica fornece ao pesquisador um contato direto com os materiais já publicados sobre um tema específico. Além disso, conforme aponta Gil (2019), esse tipo de pesquisa permite documentar o estado da arte, realizar uma análise crítica das informações reunidas e identificar lacunas no conhecimento atual. A pesquisa bibliográfica, entre outras, facilita a identificação de múltiplas interpretações e definições que diferentes pesquisadores e pesquisadoras atribuem a um mesmo conceito (Gil, 2019).

A realização do levantamento dos artigos científicos ocorreu por meio dos bancos de dados *SciVerse Scopus* e *Scientific Eletronic Livrary Online (SciELO)*, disponíveis em meio *online*. A temática da qualidade educacional foi buscada em ambos os bancos de dados, já a temática do grupo de discussão foi apenas na *Scientific Eletronic Livrary Online (SciELO)*, por conta da curiosidade acadêmica de utilizar o banco de dados Scopus com o tema qualidade e por apostar num número maior de artigos com o tema grupo de discussão na plataforma da SciELO.

O levantamento dos artigos foi feito definindo-se o período de publicação entre 2014 e 2024 e utilizando-se das ferramentas de pesquisa dos bancos de dados selecionados. Com o objetivo de encontrar obras de forma abrangente na temática da qualidade educacional, foram utilizados os descritores “qualidade”, “educação”, “qualidade educacional” e “education quality”. Já para o objetivo de encontrar obras na temática do grupo de discussão, foram utilizados os descritores em língua portuguesa “grupo de discussão” e descritores em língua estrangeira “grupo de discusión” e “discussion group”. De forma oposta, objetivando-se precisão na busca por artigos de educação dentro do escopo do grupo de discussão, foram utilizados esses mesmos descritores, porém combinados com o descritor “educação”: “grupo de discussão e educação”.

Para análise dos dados coletados se utilizou o método qualitativo a fim de se alcançar os dados referentes às diferentes concepções de qualidade educacional, as contribuições teóricas disponíveis sobre grupo de discussão e as relações entre grupo de discussão e educação, analisados por descrição de conteúdo (FRANCO, 2007); e, o método quantitativo para a análise e tratamento dos dados que evidenciaram: o ano e o periódico de publicação, a instituição de origem dos autores e as referências mais citadas, apresentados através da descrição estatística (Costa, 2010), pois, segundo Minayo e Sanches:

Procura-se concluir que ambas as abordagens são necessárias, porém, em muitas circunstâncias, insuficientes para abarcar toda a realidade observada. Portanto, elas podem e devem ser utilizadas, em tais circunstâncias, como complementares, sempre que o planejamento da investigação esteja em conformidade (Minayo e Sanches, 1993, p.240).

2.1 Análise dos dados encontrados

Após selecionados os artigos - objeto de análise, foi realizada a leitura exploratória e, depois, a leitura das obras na íntegra, conforme as indicações de Gil (2019). O principal critério de seleção foi “qualidade educacional” e “grupo de discussão” serem objetos de estudo das investigações e não apenas termos complementares e/ou acessórios.

Na busca realizada na SciELO, utilizando os descritores “qualidade” AND “educação” OR “qualidade educacional”, 76 foram considerados elegíveis e, destes, 6 foram selecionados para a pesquisa. Essa quantidade total pode estar associada às diferentes concepções de "qualidade" no campo educacional. O termo "qualidade" é multifacetado e pode ser abordado de maneiras distintas, como qualidade do ensino, qualidade social, qualidade da educação e até mesmo avaliação educacional. No entanto, quando se trata especificamente do termo qualidade educacional, percebemos que os números são mais restritos.

Quanto aos descritores “grupo de discussão” OR “grupo de discusión” OR “discussion group”, também na SciELO, os resultados iniciais foram mais amplos, com 64 artigos encontrados. No entanto, após a leitura dos títulos e resumos, apenas 3 artigos permaneceram, o que sugere que, apesar de ser um termo comum em metodologias de pesquisa, o grupo de discussão é frequentemente mencionado

de forma tangencial, sem ser o foco principal dos estudos. Isso pode indicar uma falta de profundidade na discussão sobre os grupos de discussão como ferramenta de pesquisa em educação no Brasil.

Os resultados dos descritores “grupo de discussão” AND “educação”, resultaram em 32 artigos, com 2 selecionados após a leitura dos resumos. O termo “grupo de discussão” não estava aparecendo nos títulos e nossa hipótese foi confirmada quando começamos a ler os resumos dos 32 artigos. O termo apareceu majoritariamente em seções metodológicas, o que explica a filtragem realizada apenas a partir da leitura dos artigos, não sendo aplicável a leitura dos títulos neste caso. Foram descartados para este estudo os artigos que usaram grupo de discussão como sinônimo de grupo focal, os que não utilizaram o grupo de discussão como metodologia e os que não tinham relação com o pretendido neste estudo. Os dois artigos selecionados (Artavia, Astudillo e Chévez, 2017; Perines e Hidalgo, 2018) tinham respectivamente adultos e jovens como participantes, o que talvez demonstre que a metodologia de grupo de discussão é mais utilizada com estas faixas etárias.

Por fim, na base de dados Scopus, a busca pelo descritor “education quality” OR “qualidade educacional” resultou em 33 artigos encontrados, sendo 3 selecionados após a leitura dos resumos. Obtivemos este resultado de 33 artigos a partir da utilização de filtros do próprio banco de dados como forma de refinar a pesquisa, a saber: ano (2014-2024), área de estudos (ciências sociais), tipo de documento (artigo), linguagem (inglês, português, espanhol), palavra-chave (educação, qualidade), acesso (acesso aberto), a fim de chegarmos a seleção de artigos pertinentes ao presente estudo. Alguns artigos não tinham acesso aberto para leitura do texto na íntegra, apenas a partir da compra de pacotes, sendo então excluídos para essa pesquisa. A linguagem foi outro fator de filtragem, sendo limitado para tal levantamento artigos escritos em inglês, português ou espanhol, por conta da maior facilidade em entender tais idiomas.

Fazendo uma rápida análise do sítio eletrônico Scopus, a área de Ciências Sociais tende a focar em discussões mais amplas sobre políticas públicas, desenvolvimento social e desigualdade social, o que pode ter contribuído para o número limitado de artigos diretamente ligados à qualidade educacional e à área da Educação.

Os resultados foram organizados no quadro a seguir para facilitar a leitura e visualização dos dados.

Quadro 1: Resultados do levantamento bibliográfico (2014-2024)

Base de Dados	Descritores	Área temática	Período	Artigos totais	Após Leitura dos Títulos	Após Leitura do artigo
SciELO	“qualidade” AND “educação” OR “qualidade educacional”	Ciências Humanas	2014-2024	76	6	6
SciELO	“grupo de discussão” OR “grupo de discusión” OR “discussion group”	Ciências Humanas	2014-2024	64	9	3
SciELO	“grupo de discussão” AND “educação”	Ciências Humanas	2014-2024	32	Não aplicável	2
Scopus	“education quality” OR “qualidade educacional”	Ciências Sociais	2014-2024	33	10	3

Fonte: A autora com base nos dados coletados.

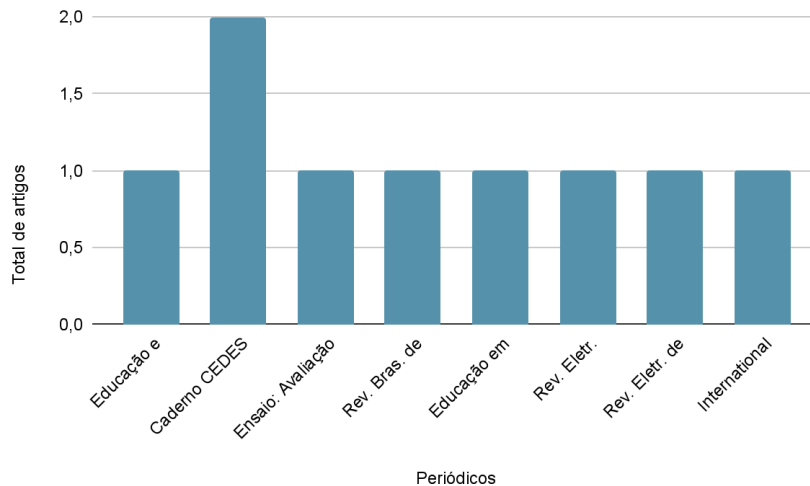
Objetivando-se entender as características das produções científicas em qualidade educacional e grupo de discussão pelo campo da educação, foram levantados os dados referentes ao ano e ao periódico de publicação, à instituição de origem dos autores e às referências mais citadas. Nas seções seguintes, são apresentados os dados por descrição estatística, revelando a relevância que os dois temas têm nas publicações.

2.1.1 Qualidade Educacional

Apurou-se sobre a quantidade de obras selecionadas e os periódicos de publicação. A partir da leitura do Gráfico 1, tem-se que 7 dos 9 periódicos selecionados apresentaram, em sua maioria, apenas uma publicação por ano. Destaca-se, com maior volume de obras, o periódico Caderno CEDES, produzido pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), em Campinas/SP, com um total de 2 publicações relacionadas com a temática da qualidade, o que é revelado pela maior coluna no gráfico. Esse resultado pode indicar a relevância desse

periódico no debate sobre qualidade educacional, o que pode estar relacionado à sua linha editorial ou ao reconhecimento da revista como uma referência na área de educação.

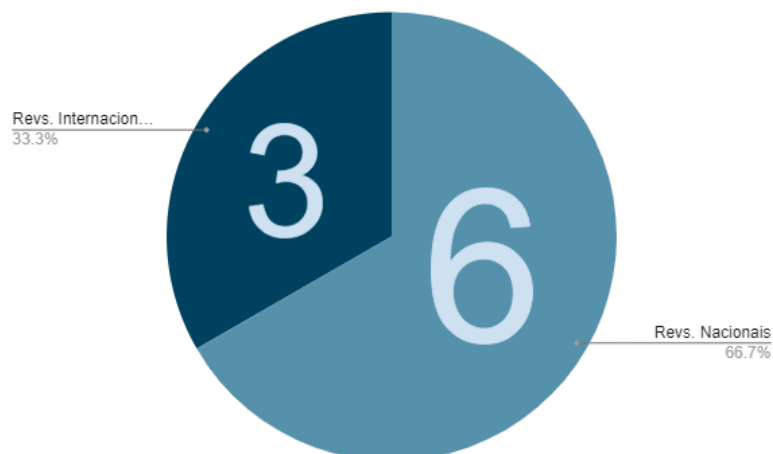
Gráfico 1: Quantidade de publicações e os periódicos científicos



Fonte: A autora com base nos dados coletados.

O Gráfico 2 apresenta a quantidade de publicações nacionais e internacionais sobre qualidade educacional. A partir dos dados coletados, observa-se uma predominância de publicações de origem nacional, com autores vinculados majoritariamente a instituições de ensino superior brasileiras. Contudo, também foi possível identificar uma participação significativa de autores internacionais, com publicações oriundas de países como Chile, México e Gana.

Gráfico 2: Quantidade de publicações Nacionais e Internacionais encontradas



Fonte: A autora com base nos dados coletados.

Através da leitura dos resumos dos 16 trabalhos pré-selecionados, nove deles realmente tinham relação com a temática, sendo três deles artigos de fora do Brasil e seis artigos realizados nacionalmente. No quadro abaixo detalhamos os trabalhos selecionados.

Quadro 2: Artigos selecionados de Qualidade Educacional (QE)

Autor(es)	Ano	Título	Instituições de origem do(s) autor(es)	Periódico (Local)
Giroto, E.D.	2019	Pode a política pública mentir? A base nacional comum curricular e a disputa da qualidade educacional	Univ. de São Paulo	Educação e Sociedade (Campinas, SP)
Garcia, L.T.S.; Algebaile, E.B.; Morais, A.S.	2023	As políticas de avaliação e a qualidade educacional no Brasil sob a perspectiva de Luiz Carlos de Freitas	Univ. Federal do Rio Grande do Norte; Univ. do Estado do Rio de Janeiro	Cad. CEDES (Campinas, SP)
Silva, M.M.Da .; Jófil, Z.M.S.	2022	O que dizem os atores estratégicos sobre a relação entre o sistema de avaliação educacional do estado de Pernambuco e a qualidade educacional?	Univ. Federal Rural de Pernambuco	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (Rio de Janeiro, RJ)
Siqueira Esquinsani, R.S.; Dametto, J.	2018	A multiplicidade de sentidos e o condicionamento político da noção de qualidade em educação básica	Univ. de Passo Fundo	Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos (Brasília, DF)
Xavier, F.P.; Alves, M.T.G.; Petrus, J.S.R.	2024	Qualidade da oferta educacional e desigualdades de aprendizado no ensino fundamental brasileiro	Univ. Federal de Minas Gerais	Educação em Revista (Belo Horizonte, MG)
Schneider, M.P.; Rostirola, C.R.	2023	Premissas epistemológicas da qualidade educacional: percepções de organizações multilaterais	Univ. do Oeste de Santa Catarina	Cad. CEDES (Campinas, SP)
Galioto, C.	2022	El uso de indicadores de la calidad educativa: una discusión crítica a partir del caso chileno	Univ. de O'Higgins (Chile)	Rev. Electrónica Educare (Costa Rica)
Pérez, M.	2023	Efectos de la supervisión escolar sobre la calidad educativa en primaria y secundaria	Centro de Investigación y Docencia Económicas (México)	Rev. Electrónica de Investigación Educativa (México)

Partey, P.A.; Annim, S.K.; Yidana, M.B.; Sebu, J.	2024	Estimating the extent of educational resource deprivation among basic schools and its effect on quality education in Ghana	Univ. of Cape Coast (Gana)	International Journal of Educational Development (Países Baixos)
--	------	--	----------------------------	--

Fonte: A autora com base nos dados coletados.

Foram levantados, ainda, os autores utilizados como referência bibliográfica pelas obras lidas, notadamente aqueles que serviram à descrição de qualidade educacional, caracterização do tema e/ou contextualização no âmbito da educação. O objetivo foi identificar quais autores têm sido mais relevantes para embasar as produções na temática. Revelou-se uma grande lista de referências, sendo algumas delas utilizadas por mais de um artigo, tendo se repetido três vezes os autores Oliveira e Araújo (2005) e duas vezes o autor Freitas (2007). São destacadas e apresentadas aqui, apenas, as referências/autores mais recorrentes. O Quadro 3, consiste em uma sistematização de tais obras e seus por autores.

Quadro 3: Relação dos autores utilizadas pelos artigos - QE

DOURADO, L.F. & OLIVEIRA, J.F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. Cadernos Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, maio-ago. 2009.
FREITAS, L.C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n.100, p. 965-987, out. 2007.
OLIVEIRA, R.P. de; ARAÚJO, G.C. de. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./mar. 2005.
PINTO, J.M.R. Uma proposta de custo-aluno-qualidade inicial na educação básica. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 22, n. 2, p. 197-222, jul./dez. 2006.
BONDIOLI, A. A qualidade negociada. In: BONDIOLI, A. (Org.). O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.
FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. Educação & Sociedade, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.
CABRITO, B. G. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como Avaliar para quê? Caderno Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009.
ESTÊVÃO, C. V. A qualidade da educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. RBPAAE, Brasília, DF, v. 29, n. 1, p. 15-26, jan./abr. 2013.
GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem. Florianópolis. Anais..., Florianópolis: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, p. 1-18. 2013.

SORDI, M. R. L. A qualidade social da escola pública em confronto com a lógica dos reformadores empresariais. In: SORDI, M. R. L.; VARANI, A.; MENDES, G. S. C.az. (orgs.). Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência . Uberlândia: Navegando, p. 83-100. 2017.
DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições . Brasília: MEC/Inep, 2007.
ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação . 8. ed. Petrópolis: Vozes, p. 93-110. 1999.
UNESCO. Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos . 2. ed. Brasília: Unesco; Orealc, 2008.
ARENDRT, H. La crisis en la educación. In: ARENDRT, H. Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política . Barcelona: Península, p. 221-250. 2016.
OCDE. PISA 2015 Results: Policies and practices for successful schools . Paris: OCDE, 2016.
UNESCO. Declaración de Buenos Aires: Reunión regional de ministros de educación de América Latina y el Caribe “E2030: Educación y habilidades para el siglo 21” . Buenos Aires: UNESCO, 2018.
COOKE, E., HAGUE, S., MCKAY, A. The Ghana poverty and inequality report: Using the 6th Ghana living standards survey . Univ. Sussex 1–43. 2016.
RAMATU, A. The effects of school Infrastructure on Pupils’ Academic Performance in Tamale Metropolis, (Unpublished Master thesis) . University for Development Studies, Tamale. 2014.

Fonte: A autora com base nos dados coletados.

2.1.2 Grupo de Discussão

A presente seção tem como finalidade cumprir com o objetivo de apresentar um levantamento das principais informações dos artigos selecionados com a temática grupo de discussão - quantidade de publicações por ano, países mais relevantes na produção do tema, periódico de publicação e as referências mais citadas. Tais informações só foram possíveis através da leitura dos seis trabalhos selecionados no processo descrito na Seção 2.1. No quadro abaixo detalhamos os trabalhos selecionados.

Quadro 4: Artigos selecionados de Grupo de Discussão (GD)

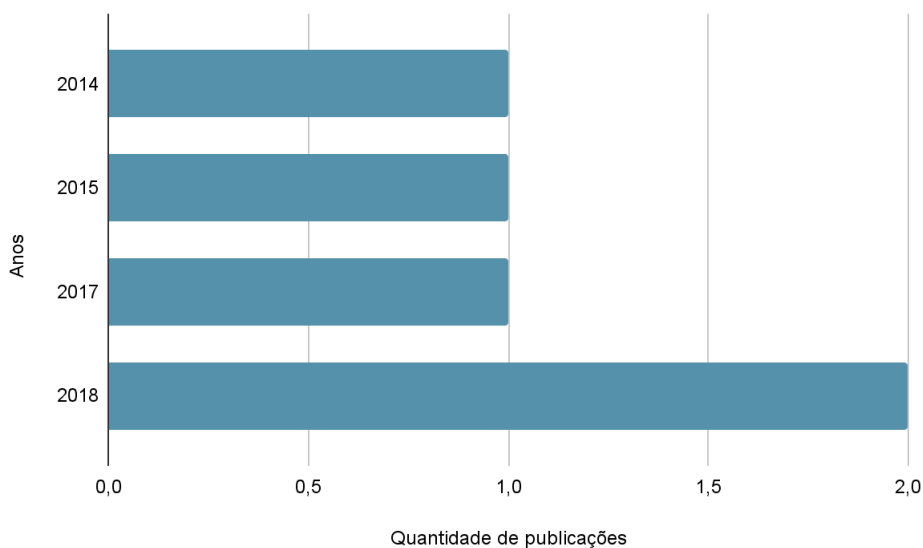
Autor(es)	Ano	Título	Instituições de origem do(s) autor(es)	Periódico (Local)
Godoi, C.K.; Mastella, A.S.; Uchôa, A.G.F.	2018	Integração metodológica entre grupo de discussão e análise sociológica do discurso: Um caso exemplificador sobre o discurso feminino acerca do consumo da beleza	Universidade do Vale do Itajaí; Instituto Federal Catarinense; Centro Universitário do Norte (Brasil)	Revista Eletrônica (Porto Alegre, RS)
Godoi, C.K.	2015	Grupo de discussão como prática de pesquisa em estudos organizacionais	Universidade do Vale do Itajaí (Brasil)	Revista de Administração de Empresas (São Paulo, SP)
Cuartas, C.A.G.; Arias, W.L.; Huertas, P.A.	2014	El grupo de discusión: un método conversacional para comprender las audiencias de radio	Univ. Nacional de Colombia; Tecnológico de Antioquia; Univ. Católica de Manizales (Colômbia)	Revista Lasallista de Investigación (Colômbia)
Artavia, A.; Astudillo, M.; Chévez, F.	2017	El lenguaje docente como una forma de exclusión educativa en las aulas universitarias	Universidade da Costa Rica (Costa Rica); Universidade Autónoma de Chiapas (México); Universidade da Costa Rica (Costa Rica)	Revista Folios (Colômbia)
Perines, H.; Hidalgo, N.	2018	La escuela confía en que los estudiantes podemos cambiar el mundo”: un estudio de las escuelas que trabajan para la justicia social	Universidade de La Serena (Chile); Universidade Autónoma de Madrid (Espanha)	Revista Colombiana de Educación (Colômbia)

Fonte: A autora com base nos dados coletados.

Foi possível identificar uma distribuição temporal das publicações ao longo dos anos. Observa-se no gráfico 3 um número de publicações sobre o tema "grupo de discussão" nos anos 2014, 2015, 2017 e 2018, tendo dois artigos no ano de 2018, o que é revelado pela maior coluna no gráfico. Uma hipótese para o fato de

não haver publicações nos anos seguintes à pandemia de COVID-19, pode estar ligada à natureza metodológica dos grupos de discussão. Esse tipo de metodologia envolve uma interação presencial entre os participantes, o que pode tornar difícil a realização dessas pesquisas em contextos marcados por restrições sociais, como durante uma pandemia, o que poderia ter atrasado ou redirecionando os projetos de pesquisa que dependiam dessas dinâmicas.

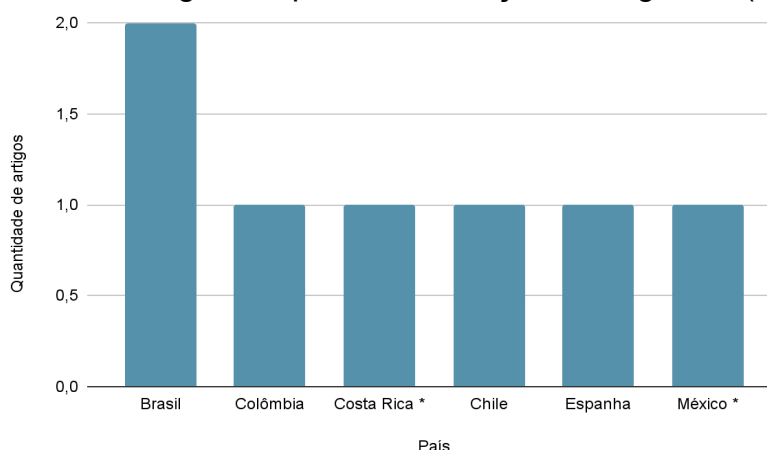
Gráfico 3: Quantidade de publicações por ano



Fonte: A autora com base nos dados coletados.

Em relação às instituições de origem do(s) autor(es), o país com maior contribuição para a produção científica sobre o tema, no corte temporal do presente estudo, foi o Brasil, com dois dos trabalhos (Godoi, Mastella e Uchôa, 2018; Godoi, 2015), ambos tendo como autora a pesquisadora Christiane Kleinübing Godoi, professora da Universidade do Vale do Itajaí/SC. Tais dados se encontram no gráfico abaixo. Já no que diz respeito aos periódicos que foram realizadas as publicações, os artigos foram publicados majoritariamente em revistas colombianas como podemos ver no Quadro 4, na última coluna.

Gráfico 4: Quantidade de artigos e o país da instituição de origem do(s) autor(es)



* Colaboração dos dois países no artigo de Artavia, Astudillo e Chévez, 2017
 Fonte: A autora com base nos dados coletados.

Um ponto interessante nestes dados é que as instituições de origem dos autores dos estudos e as revistas onde ocorreram as publicações são em países da América Latina, podendo isso estar associado a maior visibilidade do tema nestes países por conta do Grupo de Discussão ter origem hispano-americana, como afirma Gutiérrez (2008, 2011). Além disso, no Quadro 5, foram levantados os autores utilizados como referência bibliográfica pelas obras lidas, notadamente aqueles que serviram à descrição da metodologia de grupo de discussão, caracterização do tema e/ou contextualização no âmbito da educação.

Quadro 5: Relação dos autores utilizadas pelos artigos - GD

ALONSO, L. E. La mirada cualitativa en sociología . Madrid: Fundamentos, 1998.
CONDE, F. G. A. Cuadernos metodológicos: análisis sociológico del sistema de discursos . Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2009.
GODOI, C. K. Grupo de discussão como prática de pesquisa em estudos organizacionais . Revista de Administração de Empresas (RAE), v. 55, n. 6, p. 632-644, 2015.
IBÁÑEZ, J. Más allá de la sociología - el grupo de discusión: técnica y crítica . Madrid: Ed. Siglo XXI, 1979.
CALLEJO, J. El grupo de discusión: Introducción a una práctica de investigación . Barcelona: Editorial Ariel, 2001.
CANALES, M.; PEINADO, A. Grupo de discusión. In: DELGADO, J. M.; GUTIÉRREZ, J. (Coord.). Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales . Madrid: Editorial Síntesis, 1994.

GUTIÉRREZ, J. Dinámica del grupo de discusión . Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2008.
IBÁÑEZ, J. Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Teoría y crítica . 5. ed. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 2003.
ORTÍ, A. La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: La entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. In: GARCÍA, M.; IBÁÑEZ, J.; ALVIRA, F. (Eds.). El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación . Madrid: Alianza, 1986.
GIL, J. La metodología de investigación mediante Grupos de Discusión . Enseñanza y Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica, Espanha, v. 10-11, p. 199-214, 1992.
IBÁÑEZ, J. Más allá de la sociología: el grupo de discusión. Técnica y crítica . Madrid: Siglo XXI, 2003.
BARBOUR, R. Los grupos de discusión en investigación cualitativa . Madrid: Ediciones Morata, 2013.

Fonte: A autora com base nos dados coletados.

Essas referências refletem as bases teóricas que embasaram os estudos levantados nesta revisão, fornecidas como pilares para o desenvolvimento de novas investigações.

Na seção seguinte, os referenciais teóricos serão abordados de maneira aprofundada, tendo sido descritas as concepções e contribuições para a temática da qualidade educacional e do grupo de discussão utilizados nos artigos. Tal aprofundamento auxiliará na compreensão das características da produção científica das questões das temáticas no campo da educação.

3 ENTENDENDO SOBRE A QUALIDADE EDUCACIONAL A PARTIR DAS PRODUÇÕES INVESTIGADAS

Com o objetivo de contribuir para o campo educacional com dados sobre a produção científica relacionada à qualidade educacional, foram descritas as diferentes concepções existentes nos artigos do levantamento bibliográfico sobre a qualidade educacional. Para isso, as obras foram lidas, destacando-se as ideias e concepções da qualidade educacional, mencionadas pelos autores, assim como os referenciais teóricos e as discussões abordadas sobre o tema.

Para Girotto (2019), os termos "qualidade educacional" e "qualidade da educação" são utilizados de forma intercambiável e referem-se ao mesmo fenômeno complexo. Oliveira e Araújo (2005, p. 7) destacam a polissêmica natureza do conceito de qualidade educacional, "ou seja, comporta diversos significados e por isso tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas". Eles argumentam que a qualidade não pode ser dissociada do contexto socioeconômico, ou seja, a qualidade educacional não pode ser discutida de forma isolada, sem levar em conta as condições sociais e econômicas em que está inserida, entendendo que há diferentes narrativas da qualidade educacional apresentadas por grupos de diversos setores.

Em seu artigo, o autor destaca ainda que a qualidade educacional é um conceito continuamente em disputa, alvo de diferentes interpretações, e seu debate permeia a história da educação no Brasil. Em seus estudos, Girotto (2019), Siqueira Esquinsani e Dametto (2018) e Xavier, Alves e Petrus (2024), trazem que autores como Oliveira e Araújo (2005) destacam três grandes momentos do debate sobre a qualidade da educação no Brasil.

No início, a qualidade estava vinculada à ampliação do acesso à escola. Superado, em partes, esse desafio, os debates se concentraram na questão do fluxo escolar, principalmente em decorrência dos altos índices de reprovação e de distorção idade-série. Atualmente, o debate está focado nos resultados das aprendizagens dos estudantes aferidos a partir de avaliações em larga escala. (Girotto, 2019, p. 4)

Lembrando que o texto de Oliveira e Araújo é de 2005 e que Girotto escreve isso no ano de 2019, podemos entender que essa "atualidade" que eles se referem ainda está presente permeando a realidade no campo educacional. Mesmo após

anos de estudos, pesquisas e discussões sobre o tema, ainda há narrativas que constroem relações “simples” entre aprendizagem dos estudantes, avaliações padronizadas e qualidade da educação.

Sobre essa questão, Girotto (2019), concorda com as ideias de Dourado e Oliveira (2009, p. 205) que dizem:

A qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos. (Dourado e Oliveira, 2009, p. 205)

Reconhecendo que o Brasil é um país permeado por diversas desigualdades que impactam o cotidiano escolar e não devem ser ignoradas pelos diferentes sujeitos da educação, Girotto (2019) afirma que uma das maiores dificuldades está na criação de indicadores de qualidade educacional que considerem a complexidade do tema. Ele ressalta a necessidade de evitar mecanismos de simplificação que, ao invés de resolver, acabam por ampliar as distorções e desigualdades presentes no sistema educacional brasileiro. Defende uma proposta que vise romper com a perspectiva gerencialista, predominante no debate educacional nas últimas décadas, e que tem contribuído pouco para o avanço na formulação de políticas públicas capazes de enfrentar os complexos desafios da educação brasileira.

Nessa perspectiva, Freitas (2005), conforme citado por Garcia, Algebaile e Morais (2023), destaca a importância de que as políticas públicas promovam a construção social de indicadores de qualidade educacional baseados em significados compartilhados pelos sujeitos escolares. Ele enfatiza que é essencial mobilizar a escola para buscar melhorias, organizar os trabalhadores da educação e engajar a comunidade na reflexão sobre si mesma e seu futuro. Embora redes e universidades possam mediar esse processo, ele só pode ser efetivamente concretizado por meio da participação ativa da comunidade interna, incentivada pela liderança do gestor escolar (Freitas, 2005).

Garcia, Algebaile e Morais (2023) trazem em seu artigo um conceito de qualidade educacional parecido com as ideias de Girotto (2019), um tema complexo e multifacetado, cuja concepção se altera conforme o tempo e o lugar, de modo que diferentes concepções se expressam nas políticas públicas. A discussão central do artigo é a produção científica de Luiz Carlos de Freitas, indicado pelos autores como autor que trata da qualidade educacional articulada à temática da avaliação educacional.

Em seus estudos, Garcia, Algebaile e Morais (2023), encontraram críticas de Freitas a concepção de qualidade educacional moldada sob a hegemonia neoliberal, especialmente em relação aos caminhos propostos para a melhoria qualitativa da educação, vista por ele como um atributo essencial para a realização da justiça social.

Com essa concepção, Freitas tornou-se veemente crítico das políticas decorrentes da reforma educacional brasileira da década de 1990, que, sob a influência neoliberal, buscou transformar a educação em quase-mercado, emprestando à qualidade e à avaliação características condizentes com essa lógica. Freitas (2002) traz a concepção de qualidade educacional defendida pelos reformadores empresariais, que atrela a qualidade à lógica do custo-benefício, difundindo conhecimentos mínimos a partir de uma visão instrumental e produtivista da educação.

Como parte dessas discussões, Freitas (2005; 2007) assume o enfoque da qualidade negociada proposto por Bondioli (2004) a partir de experiências desenvolvidas em creches italianas na década de 1990. Segundo Bondioli (2004), a qualidade educacional possui uma natureza multifacetada. Ela é transacional, pois não tem um valor absoluto, sendo construída por meio do debate entre os envolvidos para definir valores, objetivos e prioridades; participativa, de modo que os critérios que fundamentam a qualidade sejam validados coletivamente, gerando as sinergias necessárias para as ações; autorreflexiva, já que as práticas, contextos, hábitos, programas e usos devem ser constantemente analisados; contextual, enriquecida pelos significados locais, reconhecendo que as realidades e histórias variam; processual, por ser uma construção contínua; e transformadora, pois o conjunto dessas características transforma os envolvidos, gerando cultura, consciência, reflexão e intercâmbio de saberes (Bondioli, 2004, p. 14).

Com a leitura do artigo das autoras citadas acima, entende-se que qualidade educacional, na concepção de Luiz Carlos de Freitas, demanda compromisso do Estado e do servidor para que se constitua, de fato, em direito, e que qualidade deve se constituir a partir de parâmetros discutidos coletivamente para que sentidos e responsabilidades sejam compartilhados, mediados por processos de planejamento e avaliação institucional, articulados entre as instâncias decisórias, internas e externas à escola.

Nesse entendimento, os autores acreditam que a avaliação deva ser embasada no referencial democrático que valoriza a participação social na construção e execução do projeto educacional, com enfoque em uma autoavaliação, combinada a procedimentos de avaliação externa. Garcia, Algebaile e Morais (2023) concordam que esse é um processo necessário para a construção da qualidade social da educação, discutida desde a década de 1990 por autores que se opõem aos parâmetros neoliberais.

Para os autores Silva e Jófili (2022), o termo “qualidade” pode ter diferentes interpretações e, para ser bem compreendido, precisa estar relacionado às demandas de processos sociais específicos de uma dada época. Com isso, nos apresentam as diferenças entre as perspectivas que chamam de qualidade total e qualidade social, ambas no âmbito educacional.

Seguindo a perspectiva de Silva e Jófili (2022) sobre a educação como uma prática social e sendo um ato político, a qualidade social deve prezar pela inclusão, pela valoração e pela participação de todos os cidadãos na estruturação de uma sociedade mais igualitária, que favoreça a emancipação humana. Afirmam que as discussões sobre qualidade educacional têm de estar atreladas à função social da escola, e citam os dizeres de Bauer (2017, p. 78) sobre o fato de que “discutir metas, sem discutir problemas basilares relativos à escola e ao sistema educacional pode ter efeitos contrários aos objetivos que se quer chegar: o alcance da qualidade do ensino, da escola, da Educação”.

Já a qualidade total, os autores afirmam ser um termo oriundo do mundo empresarial, que pode ser definida como um “fator transfuncional, que perpassa diferentes dimensões da organização educacional, sendo certificada por diferentes entidades, segundo parâmetros amplamente consensuais, sem que sejam totalmente coincidentes” (Silva e Jófili, 2022).

Com a leitura do artigo de Silva e Jófili (2022), conseguimos construir uma linha de raciocínio próxima às questões sobre qualidade e avaliação, discutidas anteriormente no estudo de Garcia, Algebaile e Morais (2023). A opção pela avaliação educacional pautada no modelo da qualidade total revela uma compreensão de educação, cujo objetivo é qualificar para a competição do mercado de trabalho e para a produção de mão de obra de baixo custo. E a isso os autores se colocam contrários. Para eles, a finalidade da educação deveria ter voz na discussão sobre qualidade educacional, no entanto, permanece tímida ou ausente. “Avaliar a sua qualidade sem avaliar a sua finalidade torna-se uma ação, no mínimo, imprecisa e até danosa” Garcia, Algebaile e Morais (2023).

Diante dessas perspectivas apresentadas, Silva e Jófili (2022) citam ideias de dois autores. Gadotti (2013, p. 13) considera que “o padrão mercantil do conceito de ‘qualidade total’ é o oposto do conceito de ‘qualidade social’”, enxerga a mercantilização como uma ameaça à qualidade educacional. Sordi (2017) defende uma escola pública com qualidade social, que valorize uma matriz de formação humana e omnilateral; essa escola deve estar fundamentada na construção de um mundo melhor, mais justo cultural e socialmente, onde as responsabilidades coletivas prevaleçam sobre os interesses individuais.

Partindo para um enfoque destinado ao contexto histórico das concepções de qualidade e à pertinência política que possuíam há o estudo de Siqueira Esquinsani e Dametto (2018). Este estudo parte de uma premissa inicial que a qualidade, enquanto atributo vinculado à ação educacional, é um conceito cuja existência é historicamente situada e instituída por meio de discursos.

Apesar de a qualidade ser um tema comum nos discursos sobre educação, e pareça haver um consenso, existem concepções que divergem bastante, muitas vezes opostas, e que refletem diferentes interesses políticos e abordagens educacionais. Algumas dessas visões estão ligadas a momentos históricos específicos, respondendo a desafios ou promovendo mudanças. Outras surgem como "modas" e podem coexistir num mesmo período, se sobrepondo, se complementando ou se apresentando em conflito/contradição.

De acordo com os autores, o primeiro marco no debate sobre a qualidade da educação remete ao surgimento da Teoria do Capital Humano, na década de 1960, que evidenciou a relação entre desenvolvimento educacional e progresso econômico, momento em que “o investimento no ‘fator humano’ passa a significar

um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade” (Frigotto, 1993, p. 41). Dessa forma, a qualidade da educação e a possibilidade de medi-la se tornaram questões importantes para agentes governamentais e privados, visando atender às demandas econômicas.

Em meados da década de 1990, segundo Enguita (1999), “qualidade” teria se tornado um termo da moda tornando-se uma “meta compartilhada”, embora “desprovida de sentido claro”. Quando aplicada à educação, a qualidade pode se referir a diferentes experiências e fenômenos, muitas vezes contraditórios. Isso pode variar desde a luta dos professores por melhores condições de trabalho até o esforço de empresários para obter melhores resultados com menos investimentos.

Siqueira Esquinsani e Dametto (2018) discorrem que o desejo comum por uma educação de qualidade, junto com as várias concepções ligadas a essa ideia, revela o quanto essa noção é ampla e frágil. Além disso, mostra a dificuldade de definir, de forma objetiva, o que significa qualidade em algumas experiências educacionais. No entanto, apesar dessas limitações, os autores afirmam que o termo “qualidade” é usado de forma insistente, como se houvesse uma clareza óbvia sobre o que ele representa, o que, na verdade, não é o caso.

Com relação a questão da avaliação, os autores citam Barretto (2001), que concebe a qualidade educacional como uma empreitada marcada por interesses políticos e ideológicos historicamente estabelecido, acreditando não haver neutralidade possível nesse objeto nem nos modos de aferi-lo – “recursos avaliativos podem trabalhar em prol de uma perspectiva democrática e emancipatória, assim como instrumentalizar o controle do Estado sob princípios elitistas e conservadores” (Siqueira Esquinsani e Dametto, 2018).

Apesar de tais fragilidades conceituais, os autores concluem que a “qualidade” foi inscrita no discurso educacional e de acordo com Enguita (1999), se tornou um dos principais pontos de articulação política, gerando consensos, provocando coerções, atribuindo legitimidade a diversas práticas pedagógicas e de gestão.

Na agenda pública brasileira, a preocupação com a qualidade educacional recebe mais destaque do que as ações voltadas ao combate das desigualdades, conforme aponta o estudo de Xavier, Alves e Petrus (2024). A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), um indicador objetivo para medir a qualidade da educação, representou o ponto alto dessa prioridade (Brasil, 2007). No

contexto de compromissos internacionais, o Brasil é signatário da Agenda 2030, que inclui 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). O ODS 4, voltado para a Educação, busca garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, assegurando oportunidades educacionais ao longo da vida, sem desigualdades de gênero, etnia, para pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situações vulneráveis (Unesco, 2016).

Tentando fazer uma relação, Xavier, Alves e Petrus (2024) cita o estudo de Oliveira e Araújo (2005), que discute que diferente da qualidade aplicada a objetos, que segue critérios definidos com base em sua fabricação, no campo social o entendimento de qualidade muda conforme os valores, experiências e a posição social de cada indivíduo. Ou seja, a qualidade também deve estar associada à equidade educacional, não basta ter qualidade educacional para poucos ou apenas para os mais favorecidos socialmente.

No estudo, Xavier, Alves e Petrus (2024) chegam à conclusão que alcançar o equilíbrio entre a melhoria da qualidade educacional e a redução das desigualdades não é uma tarefa fácil. A partir das análises feitas indicaram que, na maioria dos municípios brasileiros, níveis mais altos de qualidade coexistem com baixos níveis de equidade. Em outras palavras, afirmam que a melhoria observada nos últimos anos no desempenho acadêmico dos estudantes, citando o estudo de Alves, Soares e Xavier (2016), não têm beneficiado a todos. No entanto, alertam que a qualidade educacional com equidade não deve ser vista como algo inalcançável. Isso é evidenciado por inúmeros estudos internacionais, baseados em pesquisas comparativas, que demonstram que os países bem-sucedidos na melhoria da qualidade também são mais equitativos (Demeuse, Crahay e Monseur, 2002; OECD, 2018).

Uma análise das publicações da Unesco permitiu que Schneider e Rostirola (2023) mostrassem que a organização foi, com o passar dos anos, aperfeiçoando o seu discurso em relação a concepção de qualidade, uma vez que, inicialmente, atrelava a qualidade à garantia do acesso à educação e, em publicações mais recentes, esta é tratada sob a perspectiva dos direitos humanos, ou seja, como um direito de todos os cidadãos (Unesco, 2008; 2016; 2020; 2022). Haja vista seu discurso e natureza mais humanista, os autores pontuam que ela não rompe com os determinantes econômicos - crescimento econômico; eficiência; eficácia; avaliações em larga escala - que conformam a ideia de qualidade educacional.

Realizada a análise das percepções de qualidade difundidas pela Unesco, o estudo realizou a análise das mesmas percepções em publicações da OCDE. Na visão da organização, “os alunos também precisam ter acesso a uma educação de qualidade, onde possam aprender e desenvolver conhecimentos e habilidades importantes para o mercado de trabalho e para a vida” (OCDE, 2021, p.100). Apesar de a OCDE fazer menção à visão holística de qualidade educacional, impera a prerrogativa de que a educação de qualidade está atrelada ao desenvolvimento econômico.

Constataram assim, que as percepções da Unesco e da OCDE sobre qualidade na educação são muito próximas, restando duvidosa a capacidade de as recomendações romperem, em alguma medida, com visões de qualidade educacional que remetem à produção de condições e à oferta de insumos aderentes aos processos de gestão da qualidade empresarial.

A premissa epistemológica defendida por Schneider e Rostirola (2023) concebe a qualidade educacional como resultado da avaliação de múltiplos fatores que influenciam as condições de ensino e aprendizagem nas escolas de educação básica. Isso envolve a análise tanto de aspectos internos quanto externos à escola, como a:

[...] qualificação e valorização dos docentes, os tipos de contratação e os planos de carreira e salários; a carga horária destinada às atividades curriculares e extracurriculares; a distribuição das turmas e a proporção de alunos por professor; a interação entre a escola e a comunidade; as instalações físicas; o projeto pedagógico e as metodologias de ensino; as formas de avaliação das aprendizagens; as condições de acesso, permanência e conclusão dos estudos; além do financiamento da educação e da distribuição dos recursos entre as escolas, entre muitos outros fatores (Schneider e Rostirola, 2023, p. 28).

Em consonância, Freitas (2007), conforme citado por Garcia, Algebaile e Morais (2023), quando propõe um referencial de qualidade escolar voltado para a transformação social, indica que para se chegar a isso, a escola deve se dedicar a uma formação humana ampla, organizando seu trabalho pedagógico de forma a garantir o acesso a diversas áreas do conhecimento, valorizando a cultura, a história, o trabalho e as lutas sociais que favorecem essa transformação. Isso demanda a presença de profissionais qualificados para cumprir esse objetivo.

Atrelados a essa discussão e trazendo perspectivas internacionais sobre qualidade educacional, a seguir serão abordados três artigos selecionados no levantamento: Partey et al. (2024); Pérez (2023) e Galioto (2022).

O estudo de Partey et al. (2024), que analisou o efeito do fornecimento de recursos educacionais na qualidade da educação de Gana, nos traz que a falta ou inadequação de recursos educacionais nas escolas básicas torna a escola carente e pode afetar a qualidade da educação oferecida. Em Gana evidenciam em seus estudos que os governos sucessivos têm perseguido ativamente estratégias para melhorar a qualidade da educação. No entanto, indicam que a literatura local baseada em pesquisas que aborda questões relacionadas à qualidade educacional permanece limitada. Em âmbito nacional, o Brasil enfrenta desafios semelhantes, onde a escassez de recursos educacionais em muitas escolas públicas impacta diretamente a qualidade da educação. Apesar de políticas públicas e iniciativas visando melhorias, ainda há uma lacuna significativa entre as diretrizes propostas e sua efetiva implementação nas diferentes regiões do país.

Pérez (2023) aborda em seu estudo como a supervisão escolar influencia a melhoria ou o enfraquecimento dos aspectos que, de acordo com a OCDE, permitem concretizar a qualidade educacional nas escolas. Na literatura sobre supervisão escolar, trazida pela autora, há um certo consenso de que essa prática pode contribuir para a qualidade educacional de três maneiras principais:

- 1) realizar actividades de gestión orientadas a desarrollar capacidades en los centros escolares para operar regularmente (planeación estratégica, resolución de conflictos, gestión de recursos, comunicación de las políticas, formación continua pertinente, desarrollo de un trabajo colaborativo entre el colectivo escolar); 2) implementar un sistema de rendición de cuentas que responsabilice a los centros escolares de sus resultados, e informe a los padres de familia y autoridades educativas sobre la evolución de los estándares educativos, y 3) promover y ejercer un liderazgo académico orientado a fortalecer el desempeño docente, compartir experiencias exitosas entre centros escolares, asesorar y acompañar los procesos de mejora de los colectivos escolares (Pérez, 2023, p. 3).

O estudo aponta que a supervisão escolar é um fator que influencia na qualidade educacional, mas a autora alerta para o fato de que sua ação é fundamental na medida em que tem a capacidade de impulsionar, mas também de afetar as escolas quando realiza um trabalho inadequado. Por outro lado, uma supervisão que contribui para a qualidade educacional é aquela capaz de encontrar

um equilíbrio entre a avaliação, a motivação para superar as próprias fraquezas, o apoio informado e o acompanhamento oportuno. Os apontamentos realizados na pesquisa evidenciam que a supervisão escolar deve ser separada das práticas fiscalizadoras e desenvolver um sistema de acompanhamento para realizar recomendações específicas e fornecer apoio pedagógico nas escolas.

Fullan (2001, p. 189), citado no estudo, destaca o poder da supervisão escolar de promover ou prejudicar a qualidade da educação, já que as escolas não irão prosperar se forem deixadas à própria sorte “[...] y resulta evidente que si un distrito [supervisión] es parte de un sistema, puede jugar un papel crucial en él, de nuevo, para bien o para mal”.

Ao abordar os indicadores de qualidade educacional, Galioto (2022) problematiza a operacionalização e padronização do conceito de qualidade na educação escolar, utilizando como estudo de caso a decisão da Agência Chilena de Qualidade Educacional de introduzir indicadores de desenvolvimento pessoal e social.

Inicialmente, o autor cita Lingard et al. (2015), que argumentam que, nos últimos anos, o desenvolvimento de políticas de prestação de contas tem enfatizado a avaliação da qualidade educacional com base em resultados de testes padronizados e indicadores de desempenho. A conexão entre essas políticas e a noção de qualidade resultou na criação de abordagens e mecanismos voltados para a garantia da qualidade educacional, como destacado por Kauko, Rinne e Takala (2018). No contexto chileno, Galioto (2022) aponta que as discussões sobre a qualidade da educação escolar frequentemente giram em torno da implementação e avaliação dessas políticas de prestação de contas.

Foco do estudo de Galioto (2022), a inovação do “Sistema de aseguramiento de la calidad educativa” (SACE) foi o desenvolvimento e implementação por parte da Agência, dos indicadores de desenvolvimento pessoal e social, com o objetivo explícito de avançar para uma concepção mais ampla da qualidade educacional e medir algumas dimensões das atividades educativas das escolas que antes não eram consideradas. Entre os indicadores estão: “clima de convivência escolar, participación y formación ciudadana, hábitos de vida saludable, asistencia a clase, retención escolar, equidad de género, titulación técnico profesional” (Ministério da Educação do Chile, 2014, p. 5). A coleta de dados para esses indicadores ocorre por meio de questionários aplicados a estudantes, professores e responsáveis, em

paralelo às provas do SIMCE (Sistema de Medição da Qualidade da Educação), um conjunto de testes padronizados que avaliam o desempenho acadêmico nas escolas chilenas.

Nessa linha, fazemos uma relação com as palavras de Freitas (2005) que ressalta a importância de que as políticas públicas incentivem a construção social de indicadores de qualidade educacional a partir de significados compartilhados pelos diversos atores da comunidade escolar. A decisão da Agência Chilena de introduzir indicadores de desenvolvimento pessoal e social representa, assim, uma tentativa de expandir a definição de qualidade educacional para além dos resultados de testes padronizados.

No entanto, essa abordagem suscita questionamentos sobre a eficácia e a implementação prática desses indicadores. Kauko, Rinne e Takala (2018) argumentam que, apesar dos esforços para garantir a qualidade educacional, a padronização pode limitar a diversidade das práticas pedagógicas. No caso brasileiro, por exemplo, o foco excessivo em resultados de avaliações padronizadas, como o ENEM e o IDEB, tende a ignorar a complexidade do ambiente escolar e as múltiplas dimensões que influenciam a aprendizagem. Enquanto o Chile avança na inclusão de indicadores de desenvolvimento pessoal e social, o Brasil ainda enfrenta o dilema entre a ênfase em resultados quantitativos e a promoção de uma experiência educacional mais qualitativa e abrangente.

A partir da análise das diferentes concepções de qualidade educacional apresentadas pelos autores e pelas autoras, fica claro que esse é um conceito multifacetado, historicamente situado e em constante disputa. A qualidade educacional não pode ser reduzida a uma única dimensão ou a indicadores padronizados que não consideram as complexidades do contexto socioeconômico e cultural em que as escolas estão inseridas, precisam ser construídas de maneira participativa, valorizando as particularidades locais e as diferentes vozes da comunidade escolar.

Nesse sentido, as políticas públicas que buscam promover a qualidade da educação devem romper com visões simplistas e gerencialistas que prevalecem no debate atual. É fundamental que se criem mecanismos de avaliação que incluam a equidade e os aspectos sociais, políticos e culturais envolvidos no processo educativo. Assim, a construção da qualidade educacional passa pela articulação entre a escola e a sociedade, envolvendo todos os seus atores em um diálogo

contínuo, comprometido com a promoção de uma educação inclusiva e transformadora.

4 ENTENDENDO SOBRE GRUPO DE DISCUSSÃO A PARTIR DAS PRODUÇÕES INVESTIGADAS

Com o objetivo de contribuir para o campo educacional com dados sobre a produção científica relacionada ao grupo de discussão, foram descritas as contribuições teóricas disponíveis nos artigos do levantamento bibliográfico sobre grupo de discussão. Para isso, as obras foram lidas, destacando-se o entendimento sobre o tema e suas características, mencionadas pelos autores, assim como os referenciais teóricos e as discussões abordadas sobre o tema. Como também, iremos abordar nesta seção a intersecção do grupo de discussão como metodologia utilizada em estudos da área educacional.

4.1 Diferenciando Grupo de Discussão e Grupo Focal

Após a leitura dos trabalhos selecionados neste levantamento bibliográfico, percebemos que os autores em seus artigos muito evidenciam a distinção entre os conceitos de Grupo de Discussão e Grupo Focal e com isso achamos importante trazer as características que diferem essas duas técnicas grupais, com a finalidade de entender um pouco mais sobre o Grupo de Discussão, tema do presente estudo.

Encontramos em Godoi (2015) o argumento para esta escolha. Em seu estudo a autora pontua que “entrevista de grupo, grupo focal, grupos nominais, grupo de peritos, grupos delphi, minigrupos, grupos triangulares e GD formam um catálogo diverso de nomenclaturas utilizadas para técnicas grupais aparentemente semelhantes” (Godoi, 2015), o que faz com que a diferenciação seja necessária para entender e escolher a melhor técnica para uma pesquisa. Godoi (2015) nos alerta que um dos maiores problemas que há nesse vasto catálogo de nomenclaturas são as traduções que ocorrem.

Em concordância com a fala anterior, percebemos na fase de seleção dos artigos que o problema das traduções dificulta o processo de busca, neste caso a busca pelo termo grupo de discussão. Muitos artigos usavam como sinônimos grupo focal/ focus group, entrevistas profundas em grupo/ group depth interview) e grupo de discussão/ grupo de discusión, tal como denuncia Callejo (2001).

Godoi, Mastella e Uchôa (2018) nos traz que a prática de Grupo de Discussão (Brito, 1999; Callejo, 2001; 2002; Godoi, 2015) é de amplo domínio da maior parte

das ciências sociais e humanas. Entretanto, no cenário dos estudos organizacionais brasileiros permanece desconhecido ou conhecido como praticamente sinônimo de Grupo Focal. Há uma concordância entre Godoi, Mastella e Uchôa (2018) e Godoi (2015) sobre as várias diferenças – de ordem epistemológica, metodológica e prática entre Grupo Focal (GF) e Grupo de Discussão (GD).

Godoi, Mastella e Uchôa (2018) nos ajudam a entender as diferenças epistemológicas. A técnica do Grupo de Discussão (GD) - (Brito, 1999; Callejo 2002; Ibáñez, 2010; Gutiérrez, 2011; Godoi, 2015) surgiu na Espanha em 1970, no interior da Pesquisa Social Qualitativa Espanhola comandada por Ibáñez (1979); possui raízes teórico-práticas e é atrelado à história política, social e econômica do país. A técnica do Grupo Focal (FC), de origem norte-americana, foi desenvolvida a partir das técnicas de entrevistas grupais como instrumentos de análise social e psicoterapêutico, comandado por Merton, Fiske e Kendall nas décadas de 30 e 40. Com relação a análise de ambas as técnicas, os autores afirmam que o Grupo Focal destina a uma análise neo-positivista como Análise do Conteúdo, já o Grupo de Discussão destina a uma análise pela via da Análise Sociológica do Discurso.

Uma das questões práticas mais importantes para entender a diferença entre grupo de discussão e grupo focal é a questão do consenso. Quanto a isso, encontramos nos artigos de Cuartas, Arias e Huertas (2014), Godoi (2015) e Godoi, Mastella e Uchôa (2018) algumas considerações. Ibáñez (2003, p. 267) fez a seguinte afirmação em relação ao consenso: “en el grupo de discusión se el trabajo se limita a la producción de ese consenso, termina donde el otro empieza”, ou seja, com relação a questão do consenso o GD acaba onde o grupo focal começa.

Conforme a explanação de Gutiérrez (2011), citada no estudo de Godoi (2015), o grupo de discussão utiliza a cooperação entre os participantes para que, por meio de debates, nuances, silêncios e ecos das falas, o grupo alcance, ao final, um consenso sobre os objetivos investigados. O consenso, assim, constitui o objetivo final do GD. Em contraste, o grupo focal não busca o consenso ao término, mas parte de um consenso inicial, isto é, de uma compreensão e definição pré-estabelecida pelo moderador, que ao longo do processo grupal se concentra em coletar opiniões e informações acerca desse objeto. De acordo com Godoi (2015), a partir de uma experiência de observação da autora em um GD, ela afirma que o consenso não é uma tarefa fácil, é incerta e de certa forma leva o investigador a uma preocupação durante a condução da sessão.

Cuartas, Arias e Huertas (2014), Godoi (2015) e Godoi, Mastella e Uchôa (2018) discutem em seus artigos a diferença das duas técnicas em relação ao moderador, trazendo Ortí (1986) como aporte teórico nessa discussão. Ortí ainda destaca que, no grupo de discussão – diferente do grupo focal – o mediador não assume uma posição central à mesa, pois não exerce o papel de líder e espera que os participantes dialoguem entre si, e não com ele. Ele ressalta a importância de o mediador evitar emitir juízos de valor sobre o tema e de adaptar sua linguagem e abordagem às características do grupo.

Enquanto no grupo de discussão (GD) prevalece o intercâmbio dialógico que constroi o sentido do discurso grupal, no grupo focal o que predomina é o produto verbal, ou seja, os dados que são tecnicamente reconhecidos. O GD visa a extração de discursos, enquanto o grupo focal se concentra na coleta de dados, como afirmam Gutiérrez (2008, 2011) e Morgan (1996). No que diz respeito ao intercâmbio dialógico, Godoi (2015) explica que, ao contrário do grupo focal, que segue uma lógica monológica (onde os participantes interagem entre si, mas também frequentemente com o moderador), o GD adota uma lógica puramente dialógica, na qual os participantes conversam apenas entre si, construindo o discurso grupal. Vale destacar que o papel do moderador/pesquisador no GD é tornar-se praticamente invisível.

Cabe ainda mencionar uma característica que diferencia o GD de qualquer outra técnica que utiliza grupos como instrumento de manipulação, há no GD uma "dimensão reflexiva" que permite que a técnica retorne sobre ela mesma e leve em conta os efeitos que ela produz, afirma Ibáñez (2003) e Gutiérrez (2011).

Sendo assim, entendendo o que difere o grupo de discussão do grupo focal partimos para a caracterização e descrição da técnica do GD, tentando compreender como a metodologia é discutida pelos autores.

4.2 Grupo de Discussão como metodologia

Para começar essa parte entendemos ser necessário trazer uma citação feita por Godoi (2015), onde Callejo (2001) adverte que é necessário, para o pesquisador que quiser trabalhar na prática com o grupo de discussão, ter presenciado, como observador, reuniões conduzidas por algum especialista em GD. Os principais

pesquisadores dessa metodologia acreditam que sua aprendizagem se dá por meio da experiência prática. O pesquisador, portanto, “ocupa a técnica” e reflete sobre ela (Canales e Peinado, 1994).

Apresentando a compreensão conceitual dessa prática de pesquisa qualitativa em grupo, Godoi (2015) e Godoi, Mastella e Uchôa (2018) citam Alonso (1998), que explica de forma clara que o GD é um conjunto artificial, convocado com base nos objetivos da investigação e supervisionado pelo pesquisador. Um GD funciona como um instrumento de análise que se fundamenta no processo de colisão de diferentes discursos sociais, ou seja, trata-se de uma metodologia na qual os conflitos sociais ocupam um espaço central e, por essa razão, é capaz de captar a dimensão contraditória do discurso.

No entender de Godoi, Mastella e Uchôa (2018), o grupo de discussão representa uma prática que se assemelha mais ao discurso social, informal e espontâneo, onde ocorrem os conflitos ideológicos da sociedade. No GD, busca-se interpretar de forma mais clara os valores motivacionais afetivos, opiniões e expectativas dos participantes, além de projetar seus desejos, resistências e temores, tanto conscientes quanto inconscientes, em relação ao problema investigado. Essa abordagem traz à tona emoções básicas, conflitos e normas sociais dominantes relacionadas ao tema, considerando a classe ou estrato social ao qual os membros do grupo pertencem.

Por outro lado, a visão de Alonso (1998) ressalta a busca por consenso dentro do GD, sugerindo que ao final do processo há um esforço para alcançar acordos sobre as representações sociais discutidas. Assim, o GD é uma ferramenta que, além de abrir espaço para diferentes pontos de vista e representações, também visa harmonizar esses discursos, tentando construir uma compreensão coletiva e compartilhada sobre o tema. A partir da perspectiva deste autor se percebe um entrelaçamento do GD e da teoria das representações sociais.

Com as leituras realizadas entendemos que há um consenso dos estudos em relação ao GD não ser considerado, ainda que possa transparecer, um conjunto de técnicas e procedimentos, mas sim uma prática de pesquisa (Godoi, 2015; Godoi, Mastella e Uchôa, 2018). Gutiérrez (2009) explica essa distinção ao salientar que as técnicas são práticas grupais porque sua formulação e colocação em funcionamento dependem da situação concreta onde se aplicam e dos propósitos concretos. A partir disso, ainda que o pesquisador não conte com regras de aplicação mecânica e

inflexível, isso não barra ele de sistematizar algo pensado para o auxiliá-lo, que assegure a sua realização (Gutiérrez, 2008).

Dito isso, Godoi (2015) nos traz divergências quanto a utilização de um roteiro na condução do grupo. Gutiérrez (2001) e Ibáñez (2003) são favoráveis a utilização, entendendo o roteiro como um instrumento que contém uma listagem de questões a propor que sejam discutidas pelo grupo. Sugerindo, ainda, que, em sua estrutura, as temáticas sejam dispostas de modo sequencial, dando continuidade do mais amplo e vago ao mais concreto e preciso. Gutiérrez (2008) destaca as vantagens do roteiro, como proporcionar ao moderador uma maior tranquilidade durante uma reunião. No entanto, o autor alerta que não se deve importar ao grupo todos os temas nem a sequência em que aparecem no roteiro. Em contrapartida, Callejo (2001) argumenta que um roteiro de perguntas condiciona o moderador, eliminando a flexibilidade e a adaptação da técnica ao grupo. O autor propõe duas alternativas: usar uma lista de temas a serem abordados na reunião apenas se parecer adequado; ou que o pesquisador conduza a reunião sem o roteiro, focando apenas nos objetivos da pesquisa e da sessão.

As regras constitutivas do grupo de discussão são elementos essenciais para garantir a qualidade e a coerência dos resultados obtidos. Godoi (2015) expõe duas principais regras para a formação desses grupos. A primeira regra trata do tamanho ideal do grupo, que deve variar entre cinco e dez participantes (Canales & Peinado, 1994; Ibáñez, 2010; Ortí, 1986). A segunda regra estabelece que os membros do grupo não devem se conhecer previamente (Alonso, 1998; Canales & Peinado, 1994). Esse ponto visa evitar que relações de intimidação ou familiaridade entre os participantes possam inibir a expressão plena de suas opiniões (Alonso, 1998; Ortí, 1986).

A pequena questão quanto ao limite de participantes pode ser compreendida pela lógica proposta por Ibáñez (2003), que argumenta que dois ou três indivíduos não configuram um grupo de fato, mas sim uma relação especular; para que haja um processo grupal legítimo, é necessário um número mínimo de cinco participantes. Quanto à duração das reuniões, a recomendação geral é que isso ocorra entre uma e duas horas, embora, na prática, o investigador possa ajustar esse tempo em função de previsões logísticas e da dinâmica do grupo.

Para garantir a qualidade do diálogo entre os participantes de um Grupo de Discussão (GD), Godoi (2015) aponta dois fatores fundamentais: homogeneidade e

simetria. De acordo com Sánchez-Pinilla e Legerén (2008), a simetria é essencial para evitar que as relações de poder presentes na sociedade sejam reproduzidas dentro do grupo, o que poderia comprometer sua integridade como uma unidade de discussão. Já a homogeneidade social entre os participantes, como destacado por Callejo (2002), é igualmente relevante, pois facilita a circulação de discursos dentro do grupo.

Outro ponto relevante na constituição de grupo de discussão é o processo de convocação dos participantes. Godoi (2015) apresenta que após definidos as variáveis e o número de componentes, os participantes são selecionados e convidados de forma anônima. Ortí (1986) ressalta que os indivíduos devem ter o mínimo de informação possível sobre os objetivos da pesquisa.

Em relação ao número de encontros realizados, não há uma regra fixa. Essa decisão inerente ao desenho e à experiência do pesquisador é também dependente do nível de saturação. Ortí (1986) recomenda, como ponto de partida, a realização de duas reuniões por variável de estudo, embora esse número seja flexível, dependendo da dinâmica do grupo e da complexidade dos temas discutidos. Novas reuniões podem ser permitidas caso surjam fragmentações, novas ideias ou divergências que impeçam o consenso dentro dos grupos.

Em seu estudo Cuartas, Arias e Huertas (2014) ressaltam que pelos grupos de discussão serem realizados em pequenos grupos de indivíduos a informação obtida por meio deles não pode ser considerada como resultado generalizável ao restante da população que possui características comuns. “Con la representatividad estructural que brinde la investigación cualitativa se sabrá cuáles son las alternativas ideológicas de las actitudes de un grupo de personas, pero no se podrá determinar el peso relativo de esas actitudes” (Chávez, 2004, 38).

Parte importante da metodologia de grupo de discussão e mencionada anteriormente, o papel do moderador é trazido para conhecimento e discussão nos estudos de Cuartas, Arias e Huertas (2014), Godoi (2015) e Godoi, Mastella e Uchôa (2018) de forma detalhada e pontuada como relevante no estudo de Artavia, Astudillo e Chévez (2017). O moderador é quem apresenta o tema da pesquisa aos participantes na reunião, dando sentido ao objeto da reunião. Em geral, o moderador é o próprio pesquisador, mas a literatura indica que pode ser alguém que esteja familiarizado com os objetivos da pesquisa. No entanto, existe um consenso entre os estudiosos, como Ibáñez (2003), de que o moderador deve ser desconhecido dos

participantes, para evitar que uma relação pré-existente de confiança influencie as discussões. Além disso, o moderador não deverá conversar com os participantes antes do início da reunião. Conforme indicado por Ortí (1986), nos momentos antes do início da reunião, quem deveria estar junto dos participantes é alguém alheio à pesquisa.

De acordo com os estudos lidos, no início da reunião, o moderador deve agradecer a presença dos participantes e, de maneira genérica, apresentar os objetivos da sessão. A seguir, ele deve explicar a dinâmica do encontro, deixando claro que são os participantes que estruturam o tema com base em suas crenças, valores, opiniões e experiências. Ortí (1986) e Gutiérrez (1999) destacam também que é importante o moderador anunciar o grupo de que sua função é apenas condução técnica da reunião, sem interferir diretamente no conteúdo das discussões.

Relacionado a isso, Ortí (1986) identifica três momentos em que o moderador deve intervir: quando o grupo se desvia para outro tema, quando há uma agitação entre os participantes, e quando um líder dentro do grupo tenta monopolizar a discussão. Em relação à última situação, Canales e Peinado (1994) sugerem que o moderador deve controlar o líder sem silenciá-lo completamente, para que o grupo continue a existir e a discussão permaneça equilibrada.

Outra questão que os autores abordam é sobre o manejo do silêncio durante a reunião, uma situação que, como Godoi (2015) afirma, muitas vezes gera ansiedade entre moderadores iniciantes. Canales e Peinado (1994) e Gutiérrez (1999, 2001) recomendam que o moderador tolere o silêncio e permita que o grupo se sinta responsável, reflita e se organize internamente para rompê-lo.

Acerca dos conflitos, parte inevitável das discussões em grupo, Callejo (1998) aconselha que não sejam controlados de maneira imediata, pois geralmente são positivos e que promovem o debate. O moderador só deve intervir quando os conflitos ameaçam romper o grupo. Ibáñez (2003) reforça que o moderador não deve atender às demandas do grupo ou buscar resolver suas contradições, mas sim utilizar esses momentos de tensão como oportunidades para revelar as inconsistências e trabalhar em direção a um consenso.

Entendendo a função do moderador podemos refletir sobre as diferenças que pode haver entre um moderador e outro. Godoi (2015) explica que na prática os estilos de moderação podem variar significativamente de acordo com os objetivos da

pesquisa. Nas situações em que se busca explorar representações sociais e discursivas, a moderação tende a ser mais aberta, enquanto nos casos em que é necessário focar diretamente no objeto da pesquisa, a abordagem pode ser mais direcionada. No entanto, no grupo de discussão, a dinâmica deve sempre manter um caráter "dialógico aberto ou direcionado", evitando ser "fechado ou ordenado". À medida que a reunião avança, especialmente após sua metade, a diretividade do moderador tende a aumentar para garantir que os temas centrais sejam discutidos.

Por fim, Callejo (2001) aponta que um sinal de que uma reunião de grupo está próxima do fim é quando o moderador percebe que os participantes começaram a se ver como um grupo coeso, adquirindo uma consciência coletiva do trabalho que realizaram juntos. Esse momento de convergência indica que o processo grupal atingiu seu objetivo e pode ser finalizado.

A próxima seção irá explorar a interseção entre a metodologia do Grupo de Discussão e o campo educacional. Serão apresentados artigos que aplicam o GD para discutir questões educacionais, demonstrando como essa técnica pode ser uma ferramenta útil também em contexto da educação.

4.3 Intersecção do GD com a área educacional

Esta seção traz os estudos em que a metodologia utiliza o Grupo de Discussão para discutir temas educacionais. Abordaremos as contribuições teóricas e práticas que os estudos selecionados no levantamento bibliográfico dispõe.

Godoi (2015) aponta que as práticas de utilização do Grupo de Discussão (GD) não estão mais limitadas ao campo dos estudos de consumo, onde tiveram origem, mas se expandiram para áreas como sociologia, política, movimentos sociais, educação, saúde, entre outros. No entanto, ainda há poucos estudos na área da educação, como podemos notar no levantamento feito.

O artigo de Artavia, Astudillo e Chévez (2017) utilizou-se da técnica de grupo de discussão buscando ressaltar e contrastar as diversas opiniões dadas pelos estudantes de um curso de Licenciatura da Universidade de Costa Rica em relação a linguagem utilizada pelos professores nas diferentes aulas que eles têm, ou seja, às formas de comunicação percebidas no dia a dia no ambiente da aula. Os autores discorrem que o grupo de discussão é uma técnica orientada para a captura de

material da vida real em ambientes sociais. São utilizados para “profundizar en expectativas, conocimiento, opiniones e ideologías expresadas por las personas que tienen que ver o que están directamente involucradas en la realidad socioeducativa que queremos investigar” (Gurdián, 2010, p. 210). Dada a natureza do objeto a ser investigado, os autores optaram pela técnica que permitisse a reconstrução do significado socioeducativo dentro de uma situação discursiva (Gurdián, 2010), razão pela qual se trabalhou com um grupo de discussão.

Em relação à metodologia de grupo de discussão, Artavia, Astudillo e Chévez (2017) destacam a preferência pelo uso de um roteiro, conforme também apontado por Gutiérrez (2001) e Ibáñez (2003). Segundo os autores, o roteiro desempenha um papel essencial na condução dessa técnica, pois facilita a antecipação do debate e auxilia na projeção de possíveis respostas que podem surgir durante a discussão. Além disso, eles ressaltam que a unidade principal de análise em pesquisas com grupo de discussão é o próprio grupo. Por isso, a composição do grupo deve garantir que os participantes compartilhem pelo menos uma característica relevante, como a homogeneidade de origem. No entanto, isso não implica que as suas atitudes e opiniões coincidam necessariamente.

O estudo conduzido por Perines e Hidalgo (2018) examinou as características das escolas que buscavam promover uma sociedade mais justa, a partir da perspectiva dos estudantes. A metodologia utilizada foi o grupo de discussão, uma técnica que, de acordo com os autores, favorece a coleta de percepções e experiências diretamente dos participantes. Para esse estudo, os autores realizaram o grupo de discussão com estudantes entre 12 e 16 anos de quatro instituições de ensino secundário da Comunidade de Madri, descritas por sua heterogeneidade socioeconômica e cultural.

O grupo de discussão, composto por oito estudantes de diferentes origens culturais, permitiram uma rica troca de experiências. De acordo com os resultados, os estudantes valorizaram diversos aspectos de suas escolas, como a inclusão de todos os alunos, sem discussões, a confiança depositada pelos professores, a participação ativa de toda a comunidade educativa e o espaço para expressarem suas ideias e preocupações.

A escolha da metodologia de grupo de discussão foi estratégica, uma vez que possibilitou aos autores Perines e Hidalgo (2018) captar não apenas as opiniões individuais dos estudantes, mas também o processo de construção coletiva de

significado, o que reforça o papel da escola como um ambiente que pode fomentar valores de justiça social e mostra que a metodologia do GD pode ser uma aliada nas pesquisas qualitativas da área da educação. Essa discussão metodológica se alinha com a literatura sobre o uso de grupo de discussão como ferramenta de investigação qualitativa, destacando o valor dessa técnica em contextos em que a diversidade de perspectivas é fundamental (Artavia, Astudillo e Chévez, 2017).

Os estudos apresentados destacam o uso da técnica de grupo de discussão em investigações educacionais, especialmente quando se busca compreender as percepções e experiências dos participantes em um contexto social e educativo diversificado. A aplicação da metodologia do GD, conforme exemplificada por autores como Artavia, Astudillo e Chévez (2017) e Perines e Hidalgo (2018), permite uma coleta de dados ricos, oriundos de um processo de construção coletiva de significado. Essa técnica se mostra eficaz para explorar questões relacionadas à comunicação em sala de aula, às práticas inclusivas e à promoção de uma sociedade mais justa. Assim, o grupo de discussão não apenas viabiliza a análise de experiências individuais, mas também parece fornecer uma compreensão mais aprofundada do ambiente educacional como um espaço de interação e formação de valores sociais.

A utilização da técnica de grupo de discussão é importante para as pesquisas qualitativas, pois ela oferece uma abordagem única para captar as dinâmicas interativas e as construções coletivas de significado. Diferentemente de outras metodologias, o GD permite que os pesquisadores observem como os participantes interagem e influenciam uns aos outros, gerando percepções que muitas vezes emergem apenas em um contexto grupal. Isso é especialmente importante em áreas como a educação, onde as experiências sociais, culturais e contextuais dos participantes desempenham um papel importante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar as características da produção científica no campo da educação, com foco na qualidade educacional e na metodologia de grupo de discussão. No que se refere à qualidade educacional, buscou-se identificar e analisar as diversas concepções presentes na bibliografia sobre o tema. Quanto ao grupo de discussão, o objetivo foi compreender e examinar as contribuições teóricas dessa prática como metodologia de pesquisa qualitativa, explorando suas potencialidades para estudos futuros.

A revisão bibliográfica realizada possibilitou a análise da produção científica recente sobre esses temas, evidenciando as diferentes abordagens da qualidade educacional e as potencialidades do grupo de discussão como ferramenta metodológica no campo da educação. Os objetivos propostos foram alcançados.

Os artigos selecionados trouxeram contribuições para o debate sobre qualidade educacional. Em sua maioria, os autores defendem uma visão ampla e inclusiva, que considere aspectos cognitivos, sociais e emocionais do desenvolvimento dos alunos. As reflexões apontam para a complexidade do conceito de qualidade educacional, que não pode ser isolado, mas deve ser compreendido como parte de um processo contínuo de transformação social. Ao longo do trabalho, torna-se evidente tanto a complexidade do tema quanto às dificuldades em definir indicadores para a qualidade educacional.

O desejo comum por uma educação de qualidade e as diversas concepções associadas a esse conceito destacam a amplitude e a fragilidade da noção de qualidade, evidenciando a dificuldade de mensurá-la objetivamente. Apesar dessas limitações, a utilização do termo "qualidade educacional" persiste, sugerindo uma certa obviedade sobre seu significado, que, na prática, é muito mais ambíguo.

A análise revela que a concepção de qualidade educacional é multifacetada, permeada por tensões entre diferentes perspectivas. Algumas visões conectam a qualidade à justiça social, inclusão e participação democrática, enquanto outras priorizam o desempenho acadêmico, medido por testes padronizados, e a eficiência. O desafio reside em equilibrar qualidade e equidade, reconhecendo as complexidades inerentes ao contexto educacional.

A qualidade educacional é um conceito em constante evolução, e sua compreensão depende do contexto em que é analisada. Esta pesquisa reforça a

importância de refletir sobre as concepções de qualidade na educação, de modo que abarque as particularidades das realidades escolares e promovam o desenvolvimento integral dos alunos, em vez de focar apenas em indicadores quantitativos. As políticas públicas educacionais devem, portanto, considerar essa pluralidade de significados, buscando promover uma educação inclusiva, equitativa e transformadora, que prepare os indivíduos não apenas para o mercado de trabalho, mas para o pleno exercício da cidadania.

O grupo de discussão foi abordado neste trabalho como uma metodologia de pesquisa qualitativa com grande potencial. Embora utilizado em áreas como sociologia, saúde e comunicação, seu uso no campo educacional ainda é limitado. Os estudos revisados ajudaram a compreender o funcionamento do grupo de discussão, seus parâmetros e o papel do pesquisador nessa técnica. Essa metodologia mostrou-se eficaz para captar percepções e experiências que, muitas vezes, não emergem em outros métodos de pesquisa.

Além disso, o estudo destacou o potencial do grupo de discussão para captar percepções em contextos sociais, oferecendo uma abordagem inovadora para a pesquisa qualitativa. A relevância deste trabalho reside na escassez de estudos que tratam o grupo de discussão como técnica com grande potencial no contexto educacional, especialmente no Brasil, onde seu uso ainda é pouco explorado. Um dos estudos selecionados entrelaça a técnica do GD à discussão junto aos estudantes sobre conceitos como justiça social o que instiga a utilização desta técnica junto a este público específico entre outros, com potencial para produção de significados e aprofundamentos sobre uma temática específica.

Futuros estudos sobre qualidade educacional devem avançar no desenvolvimento de indicadores que integrem não apenas resultados acadêmicos, mas também questões de equidade, inclusão e desenvolvimento social e emocional dos alunos. Além disso, pesquisas futuras devem investigar como a participação ativa da comunidade escolar — incluindo pais, alunos, professores, gestores e comunidade — pode contribuir para a construção de uma concepção de qualidade educacional mais significativa e contextualizada.

No que diz respeito ao grupo de discussão, futuros estudos podem se aventurar a explorar sua aplicação prática em ambientes escolares, particularmente no Brasil. Seria relevante analisar como essa técnica pode promover diálogos entre os diferentes atores da comunidade escolar e identificar os desafios e necessidades

de cada contexto. Também seria interessante investigar formas de adaptar essa metodologia para diferentes faixas etárias e contextos educacionais, ampliando sua flexibilidade e aplicabilidade.

Este trabalho pretende estimular futuras pesquisas voltadas para a melhoria da qualidade educacional, com vistas à formação de cidadãos e formação humana, e não apenas estudantes capazes de atender às exigências de avaliações externas. A construção de uma educação de qualidade requer um diálogo constante entre todos os envolvidos, e o grupo de discussão emerge como uma possível ferramenta para promover esse diálogo, permitindo que diferentes vozes sejam ouvidas e que soluções para os desafios educacionais sejam construídas de forma colaborativa.

Embora este estudo tenha aberto portas para discussões mais profundas sobre a metodologia de grupos de discussão, ainda há um caminho a ser percorrido no que diz respeito às pesquisas qualitativas e às inovações metodológicas. Espera-se que esta pesquisa inspire novas reflexões, discussões e práticas futuras sobre ambos os temas.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, L. E. **La mirada cualitativa en sociología**. Madrid: Fundamentos, 1998.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia - RBS**, v. 4, n. 7, p. 49–82, 1 jul. 2016.
- BARRETTO, E. S. S. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 48-66, ago. 2001.
- BAUER, A. Uso de indicadores educacionais para a avaliação e monitoramento da qualidade da escola: possibilidades e desafios. *In*: SORDI, M. R. L.; VARANI, A.; MENDES, G. S. C. V. (orgs.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia: Navegando, p. 69-82. 2017.
- BONDIOLI, A. A qualidade negociada. *In*: BONDIOLI, A. (Org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados - (Coleção educação contemporânea). 2004.
- BRASIL. **Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007: Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília: Presidência da República, 2007.
- BRITO, J. G. Consignas para el “despegue” de un grupo de discusión: un modelo de presentació. **Empiria: Revista de Metodologia de Ciencias Sociales**, v. 1, n. 2, p. 153-166, 1999.
- CALLEJO, J. Articulación de perspectivas metodológicas: Posibilidades del grupo de discusión para una sociedad reflexiva. **Papers: Revista de Sociologia**, (56), 31–55. 1998.
- _____. **El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación**. Barcelona: Ariel Practicum, 2001.
- _____. Grupo de discusión: la apertura incoherente. **Estudios de Sociolingüística**, v. 3, n. 1, p. 91-110, 2002.
- CANALES, M.; PEINADO, A. Grupo de discusión. *In*. DELGADO, J. M. ; GUTIÉRREZ, J. (Coord.). **Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Editorial Síntesis. 1994.
- CHÁVEZ, M. **De cuerpo entero... todo por hablar de música: reflexión técnica y metodológica del grupo de discusión**. México: Universidad de Colima. 2004.
- CHILE. Ministerio de Educación. **Otros indicadores de calidad educativa**. 2014.
- COSTA, S. F. **Estatística aplicada à pesquisa em educação**. 1 ed. Brasília: Editora Liber, 2010.
- DEMEUSE, M.; CRAHAY, M.; MONSEUR, C.. Efficiency and Equity. *In*: HUTMACHER, W.; HUTMACHER, D.; BOTTANI, N. (Org.). **Pursuit of Equity in**

Education: Using International Indicators to Compare Equity Policies. New York: Kluwer Academic Publishers, p. 65-91. 2002.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, maio-ago. 2009.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In*: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, p. 93-110. 1999.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Editora Liber, 2007.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002.

_____. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.

_____. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FULLAN, M. **Los nuevos significados del cambio en educación**. Octaedro. 2001.

GADOTTI, M. **Indicadores de Qualidade da Educação Escolar. O Controle da Qualidade na Educação Escolar**. UNICEF. Recife: novembro, 1992.

_____. Qualidade na educação: uma nova abordagem. *In*: Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem. Florianópolis. **Anais**, Florianópolis: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, p. 1-18. 2013.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, Atlas, 2019.

GODOI, C. K. Grupo de discussão como prática de pesquisa em estudos organizacionais. **Revista de Administração de Empresas (RAE)**, v. 55, n. 6, p. 632-644, 2015.

GURDIÁN, A. **El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa**. San José: Editorial Universidad de Costa Rica. 2010.

GUTIÉRREZ, J. Consignas para el despegue de un grupo de discusión: Un modelo de presentación. **Empiria: Revista de Metodología de Ciencias Sociales**, (2), 153-166. 1999.

_____. Elementos no-técnicos para la conducción de un grupo de discusión. **Empiria: Revista de Metodología de Ciencias Sociales**, (4), 121-144. 2001.

_____. **Dinámica del grupo de discusión.** Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. 2008.

_____. Técnicas grupales. *In:* Callejo, J; Cid, C. V.; Gutiérrez, J.; Rojas, A. V. **Técnicas grupales en Introducción a las técnicas de investigación social.** Madrid: Ed. Ramón Areces. 2009.

_____. Grupo de discusión: ¿Prolongación, variación o ruptura con el focus group? **Cinta Moebio**, Chile, 41, 105-122. 2011.

IBÁÑEZ, J. **Más allá de la sociología - el grupo de discusión: técnica y crítica.** Madrid: Ed. Siglo XXI, 1 ed., 1979.

_____. **Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Teoría y crítica.** Madrid: Ed. Siglo XXI, 5 ed., 2003.

_____. Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas. *In:* GARCÍA, M.; IBÁÑEZ, J.; ALVIRA, F. (Orgs.). **El análisis del realidad social: métodos y técnicas de investigación.** Madrid: Alianza Editorial, p. 59-71. 2010.

KAUKO, J.; RINNE, R.; TAKALA, T. **Politics of quality in education. A comparative study of Brazil, China, and Russia.** Routledge. 2018.

LINGARD, B.; MARTINO, W.; REZAI-RASHTI, G.; SELLAR, S. **Globalizing educational accountabilities.** Routledge. 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico.** Rio de Janeiro, Atlas, 2021.

MERTON, R. K.; FISKE, M.; KENDALL, P. L. **The focused interview: A manual of problems and procedures.** New York: Free Press. (2nd ed.). 1990.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MORGAN, D. L. Focus groups. **Annual Review Sociology**, v. 22, p. 129-152, 1996.

OCDE. **A educação no Brasil: uma perspectiva internacional.**2021.

OECD. **Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility.** Paris: OECD, 2018.

OLIVEIRA, R.P. de; ARAÚJO, G.C. de. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./mar. 2005.

ORTEGA, M. **El Grupo de Discusión. Una Herramienta para la Investigación Cualitativa.** Barcelona: Laertes. 2005.

ORTÍ, A. La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. *In:* GARCÍA, M.; IBÁÑEZ, J.; ALVIRA, F.

(Coord.). **El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación**. Madrid: Alianza Universidad, p. 153-186. 1986.

SÁNCHEZ-PINILLA, M. D.; LEGERÉN, A. D. La práctica conversacional de grupo de discusión: Jóvenes, ciudadanía y nuevos derechos. *In*: Gordo, A.; Serrano A. (Coord.). **Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social**. Madrid: Pearson Prentice Hall. 2008.

SORDI, M. R. L. A qualidade social da escola pública em confronto com a lógica dos reformadores empresariais. *In*: SORDI, M. R. L.; VARANI, A.; MENDES, G. S. C.az. (orgs.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia: Navegando, p. 83-100. 2017.

UNESCO. **Proyecto Regional de Indicadores Educativos**. Alcanzando las metas educativas: Informe Regional. Santiago de Chile, 2003.

_____. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. 2. ed. Brasília: Unesco; Orealc, 2008.

_____. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos** - UNESCO Digital Library. Brasília: UNESCO, 2016.

_____. **Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?** Brasília: Unesco Brasil, 2016.

_____. **Relatório de monitoramento global da educação – resumo. Inclusão e educação: todos sem exceção**. 2020.

_____. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato para a educação. Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da educação**. Unesco; Fundación SM, 2022.

APÊNDICE A – REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS SELECIONADOS

- Sobre Qualidade Educacional

GIROTTI, E. D.. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação e Sociedade**, v. 40, p. e0207906, 2019.

GARCIA, L. T. DOS S.; ALGEBAILLE, E. B.; MORAIS, A. S.. As políticas de avaliação e a qualidade educacional no Brasil sob a perspectiva de Luiz Carlos de Freitas. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 121, p. 44–54, set. 2023.

SILVA, M. M. DA .; JÓFILI, Z. M. S.. O que dizem os atores estratégicos sobre a relação entre o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco e a qualidade educacional? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, n. 115, p. 312–333, abr. 2022.

SIQUEIRA ESQUINSANI, R. S.; DAMETTO, J. A multiplicidade de sentidos e o condicionamento político da noção de qualidade em educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 252, 2 ago. 2018.

XAVIER, F. P.; ALVES, M. T. G.; PETRUS, J. S. R.. Qualidade da oferta educacional e desigualdades de aprendizado no Ensino Fundamental brasileiro. **Educação em Revista**, v. 40, p. e47486, 2024.

SCHNEIDER, M. P.; ROSTIROLA, C. R.. Premissas epistemológicas da qualidade educacional: percepções de organizações multilaterais. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 121, p. 19–33, set. 2023.

GALIOTO, Carmelo. El uso de indicadores de la calidad educativa: una discusión crítica a partir del caso chileno. **Educare**, Heredia , v. 26, n. 3, p. 588-602, Dec. 2022.

PÉREZ, M. E. Efectos de la supervisión escolar sobre la calidad educativa en primaria y secundaria. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 25, e16, p. 1-14, 2023.

PARTEY, P. A.; ANNIM, S. K.; YIDANA, M. B.; SEBU, J. Estimating the extent of educational resource deprivation among basic schools and its effect on quality education in Ghana. **International Journal of Educational Development**, v. 109, 2024.

- Sobre Grupo de Discussão

GODOI, C. K.; MASTELLA, A. S.; UCHÔA, A. G. F.. Integração metodológica entre grupo de discussão e análise sociológica do discurso: um caso exemplificador sobre o discurso feminino acerca do consumo da beleza. **REAd. Revista Eletrônica de Administração** (Porto Alegre), v. 24, n. 1, p. 30-60, jan. 2018.

GODOI, C. K.. Grupo de discussão como prática de pesquisa em estudos organizacionais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 55, n. 6, p. 632-644, nov. 2015.

CUARTAS, C.A.G.; ARIAS, W.L.; HUERTAS, P.A. El grupo de discusión: un método conversacional para comprender las audiencias de radio. **Revista Lasallista de investigación**. Vol. 11, nº. 2, 89-98. 2014.

ARTAVIA, A.; ASTUDILLO, M.; CHÉVEZ, F. El lenguaje docente como una forma de exclusión educativa en las aulas universitarias. **Folios**, (46), 97-104. 2017.

PERINES, H.; HIDALGO, N. “La escuela confía en que los estudiantes podemos cambiar el mundo”: un estudio de las escuelas que trabajan para la justicia social. **Revista Colombiana de Educación**, 75, 19-38. 2018.