

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E FAMILIARES SOBRE A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA NA REDE DE RECIFE

Shenia Santos de França¹
Ariana Santana da Silva²

INTRODUÇÃO

Historicamente, existe a necessidade de construir e explicitar dimensões, fatores e indicadores que supostamente medem a qualidade da educação, bem como expressar a complexidade que esse fenômeno educativo tem ocupado nas discussões dos pesquisadores da área da educação, principalmente, nos últimos anos. Entretanto, Gadotti (2013) aponta que a discussão sobre a qualidade da educação no Brasil não é um tema recente, variando conforme o período histórico. Brevemente, na Primeira República a preocupação estava voltada para ampliação do acesso à escola, o que se prolongou durante os anos de 1930, agora como bandeira da luta dos Pioneiros da Educação Nova. Todavia, a qualidade não era o foco central de atenção, o que a secundarizou no debate educacional ao longo do período que marcou o Estado Novo. Em 1964 o país mergulhou no regime civil-militar, o que impossibilitou novamente a discussão sobre a temática (SAVIANI, 2013). A partir de 1985, a redemocratização foi iniciada, o que permitiu a abertura de espaços de discussões sobre a qualidade educacional. Assim, a década de 1990 passa a ser um período de referência no debate sobre qualidade da educação, envolvendo o Estado, a sociedade, sindicatos e organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que passam a participar com maior frequência desse processo dentro do projeto de reestruturação produtiva e a mundialização do capital (VIEIRA e ALBUQUERQUE, 2001).

O conceito de qualidade é polissêmico e multável. Para Dourado (2007):

Os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de Qualidade alteram-se no tempo e espaço, especialmente se considerarmos as transformações mais prementes da sociedade contemporânea, dado as novas demandas e exigências sociais, decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtiva em curso (...). (Dourado, 2007, p.3).

A qualidade social da educação prima por uma abordagem na qual os fatores sociais têm influência significativa nas vivências do cotidiano da escola. Trata-se de uma nova abordagem de qualidade da educação que visa não apenas a valorização do aspecto educacional, mas

¹ Pedagoga. Psicopedagoga – Centro de Educação – UFPE. sheniasantospe@yahoo.com.br;

² Pedagoga. Psicopedagoga. Mesta em Educação – Centro de Educação – UFPE. santana.ariana@hotmail.com

também de fatores que são corriqueiramente deixados à margem do processo educativo, tais como os aspectos culturais, simbólicos, entre outros. Assim, Gadotti (2013) afirma que “falar em qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento *simbólico*, mas também o *sensível* e o *técnico*” (Gadotti, 2013, p.1).

Sobre a qualidade social, Dourado e Oliveira (2009) afirmam que “a criação de condições, dimensões e fatores para a oferta de um ensino de qualidade social deve desenvolver-se em sintonia com ações direcionadas à superação da desigualdade socioeconômica-cultural presente nas regiões”.

De maneira geral as desigualdades sociais foram acentuadas pelo neoliberalismo e estão presentes em todas as sociedades capitalistas. Este sistema dita a lógica das grandes empresas, de onde deriva o conceito de qualidade total, que consiste em um modelo de administração de negócios. Segundo Zitkoski (1997, p. 84):

[...] o que está na raiz das teorias sobre Qualidade Total na educação, de reengenharia do ensino, da excelência do ensino é a razão instrumental como a positivação da vida, tecnificação do conhecimento, burocratização dos sistemas e atrofiamentos da capacidade crítica e criativa do ser humano.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) traçam um importante cenário para a análise das dimensões intra e extraescolares. Inicialmente, definem o horizonte das dimensões extraescolares envolvendo dois níveis: *o espaço social e as obrigações do Estado*. O primeiro se refere, sobretudo, à dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos (influência do acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias e dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem); a necessidade do estabelecimento de políticas públicas e projetos escolares para o enfrentamento de questões como fome, drogas, violência, sexualidade, preconceito racial, acesso à cultura, saúde etc. O segundo diz respeito à dimensão dos direitos dos cidadãos e das obrigações do Estado, cabendo a este último ampliar a obrigatoriedade da educação básica; definir e garantir padrões de qualidade, incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; definir e efetivar diretrizes nacionais para as etapas, ciclos e modalidades de educação ou ensino; implementar sistema de avaliação voltado para subsidiar o processo de gestão educativa e para garantir a melhoria da aprendizagem.

No que se refere às dimensões intraescolares, os autores apontam fatores de grande relevância na dinâmica do desenvolvimento do processo educativo, tais como: garantia de condições da oferta de ensino; gestão democrática; cultura e organização do espaço escolar; a formação, profissionalização e a ação pedagógica; bem como as condições de acesso, permanência e desempenho escolar dos alunos. Esses elementos incidem sobre a aprendizagem

e o processo educativo, uma vez que estão diretamente relacionados com a projeção de sucesso ou fracasso no que diz respeito à trajetória escolar, acadêmica e profissional.

Como podemos identificar, o desenvolvimento do conceito de qualidade da educação está associado ao desenvolvimento humano e social, compreendendo a linha tênue de duas perspectivas antagônicas: o desenvolvimento do ser humano como sujeito holístico, que requer formação integral; e a teoria do capital humano, no sentido de formação para suprir as necessidades do mercado, fato que pode ser melhor compreendido na seção seguinte.

METODOLOGIA

As escolas pesquisadas estão localizadas em bairros diferentes da cidade do Recife na mesma RPA e atendem ao público da camada popular, moradores do entorno das escolas. Tendo em vista manter o anonimato das escolas, denominamos a escola de maior IDEB de Alfa, a primeira letra do alfabeto grego, e a de menor IDEB, de Ômega, última letra do alfabeto grego. A escolha pelos codinomes é em referência à posição de cada escola no IDEB. No entanto, vale ressaltar que nem sempre elas ocuparam essas posições.

Como é possível verificar na escala de resultados do IDEB, disponibilizado na página do INEP, ambas apresentaram oscilação com relação aos resultados. Em 2009 a escola Alfa obteve o resultado de 4.7, em 2011 foi de 4.0 e em 2013 alcançou 5.2, em outras palavras, Alfa cresceu 1.2 em relação ao ano de 2011 e 0,5 em relação ao ano de 2009. A escola Ômega obteve, em 2009, o resultado de 3.3, em 2011 subiu para 3.7 e em 2013 caiu para 3.2. Ômega segue o caminho oposto de Alfa, sendo o resultado de 2011 superior ao ano de 2009, mas apresentou uma queda de 0.5 em 2013.

Preservamos também o anonimato dos professores que colaboraram com a pesquisa. Assim, demos aos mesmos os seguintes pseudonimos: P1 – professor do 5^a. A da escola Alfa; P2 – professor do 5^{as}. A e D da escola Ômega; P3 – professor do 5^a. C da escola Ômega e P4 – professor da 5^a. B da escola Ômega.

Em relação à infraestrutura e à forma de organização pedagógica e administrativa, a escola Alfa conta com uma infraestrutura pequeno porte, atende a um total de cento e setenta e um (171) alunos distribuídos em nove turmas, sendo quatro no turno da manhã (1^o, 2^o, 3^o e 4^o ano do ensino fundamental) e quatro no turno da tarde (1^o, 3^o, 4^o e 5^o ano do ensino fundamental), e uma turma multisseriada de educação de jovens e adultos no turno da noite, formada pelos alunos dos módulos I, II e III desta modalidade de ensino.

A escola Ômega apresenta uma infraestrutura de grande porte, atende a um total de quinhentos e trinta e nove (539) alunos distribuídos em vinte e sete (27) turmas, sendo doze no

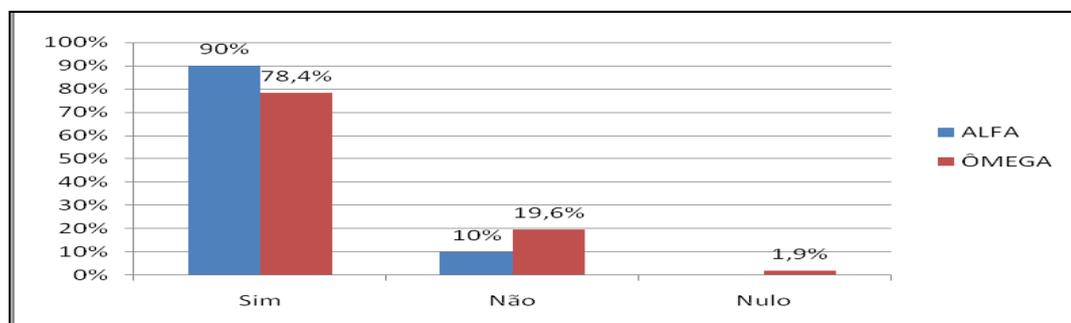
turno da manhã (grupo IV A e V A - pré-escolar; e 1º A e B, 2º A, 3º A e B, 4º A, B e C e 5º A e B ano do ensino fundamental) doze no turno da tarde (grupo IV B e V B e C) pré-escolar; e 1ª C, 2º B e C, 3º D e C, 4º D e E e 5º C e D ano do ensino fundamental e três turmas de educação de jovens e adultos, modalidade I, II e III, no turno da noite.

Em síntese, podemos verificar que os pontos convergentes e divergentes das escolas são bastante complexos, os quais podem ajudar no entendimento de uma série de elementos que elucidam a disparidade entre os seus resultados do IDEB.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao serem questionados sobre o que pensam da qualidade das escolas onde seus filhos estudam, os dados revelaram quase um consenso entre os familiares da escola Alfa sobre a sua boa qualidade, enquanto 78,4% da Ômega tiveram a mesma posição e aproximadamente 20% afirmaram não ser uma escola de qualidade.

Gráfico 2 – Percepções dos familiares sobre a qualidade das escolas



Fonte: Os autores

Paro (*apud* SILVA, OLIVEIRA, LOUREIRO, 2009) afirma que mesmo os familiares tendo uma ideia incipiente sobre o conceito de qualidade, um dos fatores que corrobora para a seleção da escola para matrícula diz respeito à imagem social que estes têm da escola.

Entretanto, a percepção dos professores sobre a qualidade da educação/escola não é consensual. A professora da escola Alfa, apesar de realizar críticas ao Sistema de Ensino da Rede, porque acredita que há pouco investimento na formação de professores, afirmou que o governo³ “...faz que investe, mas na verdade não tem esse investimento tão grande, ele investe mais em materiais didáticos, mas fica a desejar...” (P1). Registra que sua escola é boa e que o bom resultado que ela vem apresentando foi fruto do trabalho e comprometimento do seu corpo docente: “Bom, a gente tenta se atualizar. A gente tenta trabalhar de uma forma para melhorar a qualidade do aluno, né? A gente tenta diferenciar, aqui na escola a gente tenta fazer isso”.

(P1)

³ Refere-se ao governo de modo geral

Os professores da escola Ômega colocaram que há um esforço por parte da coordenação e do próprio corpo docente para conseguir oferecer ao seu público uma educação de qualidade, mas ressaltam a existência de outros fatores que dificultam o trabalho cotidiano, como podemos identificar nos trechos a seguir:

Assim, ela não atingiu as metas do IDEB, não é? Mas, eu acho que ela esta melhorando cada vez mais, a gente tá...(não terminou a construção da frase). (Escola Ômega, P2)

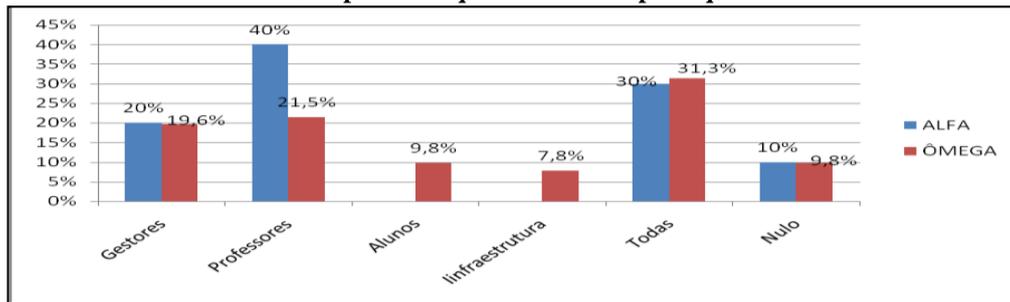
(...) é uma das escolas que a gente procura colocar para funcionar o que dá. Como vê ninguém pode fazer milagre. Mas assim, a qualidade da educação aqui da escola, não por ser a minha escola, é muito boa. (Escola Ômega, P3)

Acho que é algo que ainda pode melhorar muito para que tenha uma qualidade de fato boa, né? ... Então eu acho que ainda não é uma qualidade boa, podia ser melhor e, que vejo muitos professores comprometidos, a gestão muito envolvida, mas a própria comunidade, a própria família, tá entendendo? (Escola ÔmegaP4)

Os depoimentos acima são divergentes, dois professores percebem que a escola pode ou tem melhorado, especialmente P4 que afirmou que a escola Ômega não é de “qualidade boa”, e P3 reconheceu que “ninguém pode fazer milagre”, considerando as condições concretas da escola e as condições socioeconômicas e culturas da comunidade e da família. Mesmo assim, contraditoriamente, afirmou que a qualidade da escola “é muito boa”.

No que diz respeito à forma como os familiares perceberam a qualidade da educação, verificamos que os familiares da escola Alfa atribuem ao professorado (40%) a base principal responsável pela qualidade da educação, seguido do gestor (20%) e da soma de gestor e professores (30%). A escola Ômega tem uma percepção mais difusa, atribuindo a conjunção de fatores (gestor, professores, alunos e infraestrutura) como os responsáveis pela qualidade da educação, não identificando, na mesma proporção da escola Alfa, o papel fundamental dos professores (21,5%) e do gestor (19,6%). É possível inferir que o papel mais recentemente desempenhado pelos professores e pelo gestor da escola Alfa, que implicou na elevação do índice IDEB nas últimas avaliações, tenham levado os familiares a identificá-los como centrais no processo de melhoria da qualidade da escola/educação, o que não ocorreu com a escola Ômega.

Gráfico 3 – Componentes que contribuem para qualidade educacional



Fonte: Os autores

Cabe observar que, em relação ao papel do gestor, que ele é percebido como importante para garantir a qualidade da educação, porque os familiares externaram que o papel do gestor vai além do cumprimento dos deveres burocráticos, perpassando, assim, não apenas os assuntos administrativos, como também os valores subjetivos que se instauram no cotidiano escolar.

Para os familiares da escola Ômega a qualidade educacional é fruto da articulação de vários fatores e ação dos sujeitos que formam a comunidade escolar. Como os familiares da escola Alfa, os da Ômega atribuíram responsabilidade também ao professor (21,5%), mas sinalizam a compreensão de que a escola de qualidade é resultado da articulação de aspectos intra e extraescolares que impactam sobre os alunos, e os levam a apreender, compreender e interagir com os conhecimentos construídos socialmente, corroborando com o que Gadotti (2013) vai defender como qualidade social.

Ao serem questionados a esse respeito, verificamos que os professores compreendem a complexidade e o dinamismo conceitual da qualidade, corroborando assim com a literatura e os pesquisadores desse campo de estudo. Como dito acima e reafirmado nas falas dos professores, não se pode falar em qualidade da educação sem situar os diversos fatores, externos e internos, imbricados nos processos educativos, tais como: currículo, políticas educacionais, avaliações, formação e valorização dos professores, condições socioeconômica e cultural dos discentes, a qualidade da relação escola-família e escola-comunidade, entre outros fatores. Isso fica evidente nas falas transcritas abaixo:

A qualidade da educação precisa da valorização dos projetos implantados na escola, não só da valorização dos projetos, mas como também do próprio professor, né? Valorização do trabalho do professor para que se deixe de ser uma fantasia e vire realidade (...) (Escola Alfa, P1)

Que uma escola tenha uma boa educação, bons índices no IDEB, né? Bons resultados (...) assim, não são só esses resultados que vão medir a qualidade da educação. (Escola Ômega, P2)

Trabalhar diferenciado, você investir mais na sala de aula, investir mais na qualidade do aluno e com um trabalho mais direcionado, aí você pode ver o trabalho com a língua portuguesa e avançar mais para os alunos terem mais condições de avançar, mais qualidade! (Escola Ômega, P3)

A qualidade da educação pra mim implica em vários setores, é estrutura das escolas, é participação da comunidade, envolvimento dos alunos, valorização do professor em todos os sentidos, né? É envolvimento da família (...) (Escola Ômega, P4)

Assim como os familiares, os professores evidenciam em suas falas a preocupação com as condições que possam garantir a qualidade, e apresentaram, no conjunto, uma visão plural do fenômeno, inclusive no que diz respeito à profissionalização docente e às políticas que lhes garantam melhores condições de trabalho e maior reconhecimento. Desde modo, para os professores, a qualidade da educação, deve estar, antes de tudo

(...) associada à necessidade de uma sólida política de formação inicial e continuada, bem como à estruturação de planos de carreira compatíveis aos profissionais da educação, destaca-se a importância de políticas que estimulem fatores como motivação, satisfação com o trabalho e maior identificação com a escola como local de trabalho, como elementos fundamentais para a produção de uma escola de qualidade. (DOURADO e OLIVEIRA 2009, p.12)

Um dado importante é o desconforto que as avaliações em larga escala ocasionam nos professores, pois foi unânime entre suas respostas sobre a Prova Brasil, a percepção da precariedade e/ou superficialidade desse e de outros métodos de aferição de qualidade, indicando que se tratam de avaliações pontuais e homogêneas, que desvalorizam os dados qualitativos e imensuráveis da realidade escolar, conforme os depoimentos abaixo:

Menina, a Prova Brasil, eu acho que ela não mede a capacidade do aluno, ela vem, mas você tem que aplicar, eu acho que ela não mede a capacidade do aluno, só isso, ela... é só pra ter um nível lá fora. (Escola Alfa, P1)

É um instrumento, na verdade, que vem pra avaliar, como toda avaliação. Quer ver alguns índices que pode melhorar na escola. Acho que precisa ainda ter alguns ajustes porque muitas vezes ela foge da realidade do contexto da própria escola, tá entendendo? Considerando que as escolas são... tem múltiplas realidades, múltiplos contextos, mas eu acho que muitas vezes ela foge da realidade dos alunos da gente. (Escola Ômega, P4)

Se por um lado os professores criticam as avaliações diagnósticas, por outro eles reconhecem que elas podem servir de parâmetro para identificar possíveis problemas e demais aspectos relacionados à própria cultura escolar, como sinalizam os professores ao serem perguntados sobre o que acham dos resultados que suas escolas atingiram no IDEB/2013:

Bom, é como eu disse a você, a Prova Brasil ela não serve mesmo pra medir o resultado no geral... Mas eu acho que aqui como a gente vem trabalhando dentro do nível do aluno, levando o aluno a desempenhar bem, conseguir ler e interpretar, então a gente vai, como o nível é diferente... (Escola Alfa, P1)

Que poderia ser melhor, tá entendendo? Mas... como a gente já conversou, a escola, essa escola... tem muitas dificuldades em relação... ao envolvimento da família, participação da comunidade junto a escola, é uma escola que ela é muito violenta, tá entendendo? Tem um índice muito alto de violência. Tem mudado, tem melhorado aos poucos (Escola Ômega, P4).

Os professores perceberam que as avaliações de larga escala não refletem a qualidade da educação de cada escola, pois se apresentam de forma muito geral e homogeneizadora, nivelando as escolas por meio de aspectos comuns e atuando como um tipo de “prestação de contas” do Estado para a sociedade, corroborando com as reflexões de Cabrito (2009). Por outro lado, reconhecem também que ela fornece informações importantes para a comunidade escolar, bem como para a sociedade, que é necessário rever suas ações e estratégias para garantia de oferecimento de melhor qualidade da educação, aproximando-se de Mello (1997) quando afirma que as avaliações em larga escala são importantes, mas que é necessário aprimorar os seus instrumentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A percepção da qualidade nas falas dos professores e nos questionários se aproxima, apesar das diferenças evidentes entre as duas escolas e os respondentes das duas comunidades, do conceito de qualidade social da educação. Esta percepção de qualidade da educação prima pela valorização dos fatores educacionais, mas também de fatores que foram ou são secundarizados no processo educativo, tais como, os culturais, econômicos e sociais.

Tendo em vista o conjunto da análise realizada neste estudo, emerge uma questão como possibilidade de pesquisas futuras: qual a percepção sobre a qualidade da educação na ótica das coordenadoras pedagógicas, dos gestores e dos professores, a partir de estudo comparativo, considerando a especificidade de seus papéis no contexto escolar? Além disso, a própria questão aqui analisada precisa ser melhor explorada, a partir de uma amostra maior de escolas e sujeitos, assim como do refinamento dos instrumentos de coleta de dados, visando aprofundar a análise.

REFERÊNCIAS

- CABRITO, B. G. *Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?* Caderno Cedes, Campinas, vol.29, n. 78, p. 178-200, maio/ago2009.
- COSTA, J. A. *Imagens organizacionais da escola*. 2. ed. Portugal: Asa Editores, 1998.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C.A. A qualidade da educação: conceitos e definições. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.
- GADOTTI, M. *Qualidade da Educação: Uma nova abordagem*. COEB, 2013.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Associados, 2013
- SILVA, A; OLIVEIRA, J. e LOUREIRO, W. *A qualidade na educação básica municipal: políticas, realidade educacional e agenda de pesquisa na área*. In: SILVA, Andréia; OLIVEIRA, J. e LOUREIRO, W. (Orgs.) *A qualidade da educação básica: Sistemas e Escolas em Góias*. São Paulo: Xamã, 2009.
- VIEIRA, S. L. ALBUQUERQUE, M. *Políticas e planejamento educacional*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- ZITKOSKI, J. J. *Educação em qualidade: que qualidade queremos?* In: *Qualidade em educação: um debate necessário*. Passo Fundo: Universidade Educação Básica. 1997.