

Indicadores da Qualidade na Educação: a Opinião dos Educadores

Quality Indicators in Education: the educators' opinion

Nonato Assis de MIRANDA ¹; Heloisa Poleti de Souza BUENO ²; Gabriela Pinheiro BRESSAN ³; Renata Maria SOBRAL ⁴; Romildo Rocha ESTEVAM ⁵

Recebido: 04/02/2018 • Aprovado: 05/03/2018

Conteúdo

1. Introdução
 2. Metodologia
 3. Resultados
 4. Conclusões
- Referências

RESUMO:

O objetivo desse artigo é discutir os indicadores de qualidade na educação na perspectiva gestão pedagógica e administrativa. Os dados foram obtidos por meio de um questionário semi-estruturado respondido por diferentes atores de uma escola pública paulista. Os resultados mostram que há algumas potencialidades acerca da construção de indicadores de qualidade na educação na perspectiva da gestão pedagógica e administrativa como: melhoria da participação dos alunos no conselho de classe e série, participação dos professores na construção da proposta pedagógica e colaboração de professores com o grêmio estudantil. Contudo, há fragilidade quanto à aceitação e colaboração da equipe gestora com a organização estudantil, desconhecimento das normas que regem a Associação de Pais e Mestres e baixo monitoramento curricular. Depreende-se com isso que apesar da difusão da gestão democrática nos últimos anos, as práticas de gestão nem sempre correspondem ao preconizado na literatura que trata do assunto.

Palavras chave: Gestão Escolar Democrática. Qualidade do ensino. Prática de gestão pedagógica. Prática de gestão administrativa

ABSTRACT:

The purpose of this article is to discuss quality indicators in education in the perspective of pedagogical and administrative management. The data were obtained through a semi-structured questionnaire answered by different actors of a public school in Sao Paulo. The results show that there are some potentialities about the construction of quality indicators in education from the perspective of pedagogical and administrative management, such as: improvement of students' participation in the class and series council, teacher participation in the construction of the pedagogical proposal and collaboration of teachers with the student body. However, there is fragility regarding the acceptance and collaboration of the management team with the student organization, ignorance of the Parents and Masters Association rules and low curricular monitoring. It should be noted that despite the diffusion of democratic management in recent years, management practices do not always correspond to the one recommended in the literature that deals with this subject.

Keywords: Democratic School Management. Quality of teaching. Pedagogical management practice. Administrative management practice.

1. Introdução

No Brasil, discussões e debates em torno da qualidade na educação ganharam destaque com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que inscreveu o princípio da garantia de padrão de qualidade do ensino em seu artigo 206 ao afirmar, por meio do inciso VII, que o ensino deve ser ministrado dentro de um padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Esse princípio representa uma resposta às duras críticas que a escola pública tem recebido, nas últimas décadas, acerca dos serviços prestados à sociedade no que tange à "ausência de qualidade, tanto em relação aos conteúdos ministrados quanto à infraestrutura" (MACHADO, 2011, p. 9).

Com relação à infraestrutura nas escolas, estudos apontam que sua precariedade "afeta diretamente a qualidade da educação (SATYRO; SOARES, 2007, p.7). Para esses autores, prédios e instalações inadequadas, bem como a inexistência de bibliotecas, espaços esportivos e laboratórios ou, até mesmo, a falta de acesso a livros didáticos, materiais de leitura e a relação inadequada do tamanho da sala de aula em relação ao número de alunos, são problemas que influenciam diretamente no desempenho dos alunos (SATYRO; SOARES, 2007).

Ademais, tem-se observado, nas escolas públicas que outros fatores como professores mal preparados, mal pagos e pouco motivados também, interferem na qualidade da educação.

Em decorrência disso, surgem diferentes instrumentos que buscam analisar a qualidade da educação, tanto na perspectiva quantitativa como o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) criado pelo Governo Federal, em

2007, quanto na dimensão qualitativa como o "Indicadores da Qualidade na Educação" criado pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF) e pela Ação Educativa que foi o instrumento eleito para a realização dessa pesquisa.

É oportuno destacar que há outros indicadores, especialmente, aqueles criados pelos governos estaduais que, grosso modo, seguem as mesmas diretrizes do IDEB. Esses indicadores, por conta das políticas de *accountability* dos governos Federal e Estaduais transformaram-se em instrumentos de avaliação e norteador da gestão escolar.

Assim, busca-se com este texto, apresentar os resultados de uma pesquisa que procurou compreender as concepções de um grupo de educadores acerca da qualidade na educação na perspectiva da avaliação institucional.

Para efeito didático, este artigo está estruturado da seguinte forma: na primeira parte, faz-se algumas considerações acerca do conceito de educação de qualidade buscando distinguir os termos ensino e educação de qualidade, bem como a subjetividade que está por trás do conceito qualidade, especialmente, quando vinculado à educação. Em seguida são apresentados os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa e, em seguida, são feitas a apresentação e reflexões acerca da qualidade na educação na concepção dos educadores investigados. Por fim, são propostas as considerações finais.

1.1. Aproximações Acerca do Conceito de Qualidade em Educação

Por razões diversas, é sabido que, definir o conceito de qualidade em educação é um grande desafio. Estudos apontam que, no Brasil, a questão da qualidade do ensino foi concebida em três perspectivas distintas. Na primeira, a qualidade era determinada pela oferta insuficiente de vagas; na segunda, pelas disfunções do fluxo ao longo do ensino fundamental e, na terceira, por meio da generalização das avaliações baseadas em testes padronizados (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2005).

Não obstante, é sabido que o conceito de educação de qualidade é dinâmico, na medida em que, pode ser reconstruído constantemente, de acordo com a situação política, econômica e cultural vivenciadas pela sociedade ao longo dos anos, não existindo assim, um padrão ou modelo único (MACHADO, 2011) fazendo com que, por vezes, se confunda a expressão ensino de qualidade com educação de qualidade.

Assim, cabe destacar que embora estes termos tragam consigo similaridades lexicais, é sabido que têm sentidos distintos, principalmente, quando analisadas suas origens e finalidades (MORAN, 2013) gerando, por vezes, dúvidas quanto ao emprego adequado de cada um deles.

Destaca-se que apesar das discussões que esses termos têm suscitado nas últimas décadas, especialmente, a partir do final de 1990, eles nem sempre coexistiram, pelo menos, tal como ocorre na contemporaneidade.

Quanto às suas origens, constata-se que o verbo ensinar surge "no século XI, na língua francesa (*enseigner*), e no século XIII, na língua portuguesa; do baixo latim *insignare*, alteração de *insignire*, que significa indicar, designar, e que pode chegar a ser compreendido como "marcar com um sinal" (BARBOSA-LIMA; CASTRO; ARAÚJO, 2006, p.240). Por sua vez, o verbo educar é registrado em português e castelhano, somente, no século XVII, e em "francês no século XIV (*éduquer*). Porém, esse verbo teve uso raro antes do século XVIII tendo sido, inclusive, mal recebido no o século XIX. Ainda em 1900, o *Dictionnaire Général* qualifica o verbo educar como palavra popular. Por fim, o verbo educar do latim "*educare* que é uma forma derivada de *educere* que contém a idéia (sic) de conduzir" (BARBOSA-LIMA; CASTRO; ARAÚJO, 2006, p.240-241) ganhando, portanto, sentido e destaque no campo educacional.

Ocorre que, diante das transformações vivenciadas pela sociedade, especialmente, a partir da segunda metade do século XX, a educação tomou para si a função pelo "ato ou processo de educar (-se)"; pela "aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano"; tendo, portanto, uma relação muito próxima com pedagogia, didática e ensino. Por sua vez, o ensino assumiu a responsabilidade da "transferência de conhecimento, de informação, especialmente de caráter geral, na maioria das vezes, em local destinado a esse fim (escola, oficina etc.)" (HOUAISS, 2017).

Observa-se, portanto, que as palavras sofreram modificações de sentido com o passar do tempo, conforme as finalidades sociais que assumiram na sociedade. Ou seja, enquanto o ensino tomou para si uma dimensão mais instrumental, a educação, para além disso, passou a ajudar "a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade". Supõe-se que isso tenha ocorrido porque "educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade que temos" (MORAN, 2013, p.21-24).

Não obstante, quando a educação foi adjetivada com o termo qualidade, a expressão adquiriu um grau de complexidade bem maior do que seu sentido individual. Ocorre que para se fazer uma análise acerca da qualidade da educação, obrigatoriamente, faz-se necessário compreender o que se entende por educação. Sabe-se que:

Para alguns, ela se restringe às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo sistemático por meio do sistema escolar. Para outros, a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p.203).

Diante do exposto, considera-se que, enquanto a qualidade da educação tem uma dimensão macro e multifacetada, a qualidade do ensino está atrelada à qualidade dos serviços prestados pelo sistema público de ensino à população, conforme o preconizado na Constituição Federal de 1988, bem como na LDB nº 9.394/96 que prevêem a oferta de ensino com a garantia de padrão de qualidade.

Assim, considerando-se a subjetividade que está por trás do termo "qualidade da educação" recorre-se a Gadotti cuja análise transcende o sentido da palavra, na medida em que, para esse autor,

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (GADOTTI, 2013, p. 2).

Talvez, por esse motivo, o tema qualidade seja tão complexo de ser compreendido, levando a crer que, não basta melhorar uma dimensão para melhor a educação como um todo. Para dar conta dessa demanda, é necessário pensar e investir em todas as dimensões, caso contrário, dificilmente, o sistema público de ensino ofertará uma educação com qualidade social. Aliás, se fosse tão simples assim, o assunto não teria a relevância que tem e, tampouco, mereceria a atenção que tem recebido de educadores, pesquisadores, bem como das políticas educacionais, nas últimas décadas.

Esta atenção está centrada, principalmente, na oferta de educação de qualidade que segundo Paro (2007), abrange uma dupla dimensão: individual e o social, o individual prevê ao sujeito auto-desenvolvimento gerando condições de bem-estar social e usufruindo de bens sociais e culturais disponíveis. Em outras palavras seria "educar para o viver bem" (p. 16). E a dimensão social que está ligada ao cidadão tendo em vista a sua contribuição e atuação para garantir uma sociedade adequada para a realização do bem viver de todos, construindo e exercendo a liberdade social. Ou seja, trata-se "de educação para a democracia" (PARO, 2007, p. 17)

A despeito da complexidade de se mensurar a qualidade da educação, parte-se do pressuposto de que, a prática pedagógica, por exemplo, é uma dimensão que representa um indicador de qualidade social que assume papel preponderante na gestão e organização do trabalho na escola pública.

Segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007), a qualidade social deve considerar as dimensões intra e extraescolares que afetam as condições de ensino e aprendizagem. Esses mesmos autores acrescentam que a dimensão intraescolar compreende: (i) as condições de oferta do ensino (plano do sistema); (ii) a gestão e organização do trabalho escolar (plano da escola); (iii) a formação, profissionalização e ação pedagógica do professor (plano do professor) e; (iv) as condições de acesso, permanência e desempenho escolar (plano do aluno). A dimensão extraescolar, por sua vez, corresponde aos fatores econômicos, socioculturais e às obrigações do Estado no provimento público da educação e na viabilização de condições de formação e valorização da carreira docente.

Nesses termos, este trabalho tem o objetivo de apresentar e analisar as concepções de um grupo de professores e demais educadores de uma escola pública da Rede Estadual Paulista localizada na cidade de São Paulo acerca da qualidade da educação na perspectiva da prática de gestão pedagógica e administrativa.

2. Metodologia

Considerando-se os objetivos dessa pesquisa optou-se pelo método qualitativo de pesquisa por tratar-se de uma abordagem multimetodológica quanto ao seu foco, envolvendo abordagens interpretativas e naturalísticas dos assuntos. Isto significa que o pesquisador qualitativo estuda coisas em seu ambiente natural, tentando dar sentido ou interpretar os fenômenos, segundo o significado que as pessoas lhe atribuem (DENZIN; LINCOLN, 1994, p.2). Ademais, "a pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos atribuem a um problema social ou humano" (CRESWELL, 2014, p.49-50).

Os dados foram coletados, em 2016, por meio da aplicação do instrumento "Indicadores da Qualidade na Educação" que consiste em um conjunto com sete dimensões criadas pela Ação Educativa, Unicef, Pnud, Unesco e Inep/MEC (RIBEIRO, 2004) com o objetivo de avaliar os serviços prestados pelas unidades escolares aos seus usuários.

A escola participante da pesquisa, escolhida aleatoriamente, (MARCONI; LAKATOS, 1999) contava, à época, com um total de 48 funcionários incluindo equipe gestora (Diretor de Escola, Vice-Diretor e Professor Coordenador), professores e funcionários. Como o instrumento está dividido em sete dimensões (ambiente educativo; prática pedagógica; avaliação; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; ambiente físico escolar e acesso, permanência e sucesso na escola), os educadores foram divididos em seis grupos de tal sorte que, cada grupo pudesse discutir e, em seguida, esboçar suas concepções acerca da dimensão que estivesse avaliando.

Os grupos foram organizados por meio de sorteio para que fossem compostos por professores, funcionários e, na medida do possível, um membro da equipe gestora tendo em vista que o número de grupos era maior que o número de gestores. Ao final, os participantes fizeram uma plenária para discutir as diferentes dimensões da qualidade na educação e, em seguida, entregaram uma síntese das concepções de cada grupo.

De posse dos dados, o conteúdo das respostas foi analisado seguindo as orientações de Bardin (2011) para quem, a análise do conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás do significado das palavras. Em síntese foca-se em mensagens (comunicações); na categorização temática que é apenas uma das possibilidades de análise e novos objetivos, ou seja, na manipulação de mensagens para confirmar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem (SANTOS, 2012).

3. Resultados

A seguir, são apresentados e discutidos os resultados desta pesquisa com base nas entrevistas realizadas e na literatura de discute o assunto.

No que diz respeito à dimensão **prática pedagógica e avaliação**, é oportuno destacar que "por meio de uma

ação planejada e refletida do professor no dia-a-dia da sala de aula, a escola realiza seu maior objetivo que é fazer com que os alunos aprendam e adquiram o desejo de aprender cada vez mais e com autonomia (RIBEIRO, 2004, p.24). Para tanto, faz-se necessário investir na prática pedagógica para que esses objetivos se efetivem.

Esse investimento justifica-se porque nem todas as práticas realizadas no ambiente escolar são pedagógicas tendo em vista que "há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano" (FRANCO, 2016, p.535-536), valorizando, desta forma, a dimensão técnica.

Segundo Pinto (2005), a técnica é um produto humano, diferente da técnica como produtora do humano. Depreende-se, portanto, que

Isso remete a uma possível mistificação da técnica no campo pedagógico, supervalorizando-a como produtora das práticas. Considera-se que, nas práticas pedagogicamente construídas, há a mediação do humano e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído" (FRANCO, 2016, p.536).

Partindo-se do pressuposto de que a construção da Proposta Pedagógica, coletivamente, é um caminho para se evitar o agir mecânico que desconsidera a construção humana, conforme ilustrado nos depoimentos de alguns educadores da escola investigada, a dimensão pedagógica ganha relevância em prol da melhoria da qualidade da educação.

Assim, ao serem indagados se a escola investigada possuía uma proposta pedagógica escrita (em forma de documento), os participantes responderam que "*a escola possui uma proposta pedagógica escrita, porém nem todos os participantes da comunidade escolar têm conhecimento dela, tanto na sua elaboração quanto na sua aplicação*" (G1).

Deduz-se, portanto, que a despeito da existência de um documento formal, escrito, conforme preconiza a legislação vigente, não houve, nesta escola, a apropriação por parte de seus usuários da proposta pedagógica. Isso é preocupante porque a construção da proposta pedagógica da escola que deve considerar sua identidade e, ao mesmo tempo,

[...] se constituir em processo democrático de decisões, preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1995, p.13-14)

Contudo, com base nos depoimentos desse grupo de educadores, depreende-se que a escola não considerou essa prerrogativa transformando a Proposta Pedagógica em documento formal e burocrático que não contemplou toda a comunidade escolar, no seu processo de construção, conforme propõe a LDB 9394/96 tornando-a desconhecida pela maioria de seus usuários. Ademais, não se sabe qual a periodicidade de sua atualização, pois de acordo com os respondentes, "*a proposta pedagógica deve ser atualizada periodicamente em função das necessidades da escola*" (G1).

Essa opinião merece atenção porque a Proposta Pedagógica representa a articulação de concepções de mundo, de educação e de ensino definidas pela escola, com o propósito de realizar sua função social (FREIRE, 1996; PIMENTA, 1995; VEIGA, 1995). A partir da análise desses estudos e, por entender que toda proposta por ser pedagógica é, também, política, infere-se que todo projeto político-pedagógico se configura como um projeto de sociedade, visto que inclui, necessariamente, a visão de ser humano que se pretende formar (SANT'ANA; GUZO, 2016).

A segunda dimensão objeto desta avaliação foi a **Gestão Escolar Democrática**. Buscou-se verificar se havia, na escola, a atuação de órgãos colegiados expressando comprometimento, iniciativa e forte colaboração voltada para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Essa indagação é importante porque dentre outras,

Algumas características da gestão escolar democrática são o compartilhamento de decisões e informações, a preocupação com a qualidade da educação e com a relação custo-benefício e a transparência (capacidade de deixar claro para a comunidade como são usados os recursos da escola, inclusive os financeiros). (UNICEF, 2007, p. 41).

Nesses termos, feita a consulta aos educadores, constatou-se que "*em relação ao Conselho de Escolar, existem normas de funcionamento conhecida por todos, mas acreditam que nem todos estão cientes quanto à legislação vigente*" (G2), ou seja, apesar de esse colegiado representar um canal de participação e democracia na escola, na opinião dos respondentes, não é isso que ocorre.

Não obstante, parece que a efetividade do Conselho de Escola como instrumento de gestão democrática não é uma realidade nas escolas, pois em um estudo realizado por Paro (2011, p.58), constata-se que "no período de coleta dos dados, durante o ano de 2008, não foi possível assistir a nenhuma reunião desses colegiados", isto é, Conselho de Escola (CE) e Associação de Pais e Mestres (APM) induzindo pensar que esses colegiados atendem, tão somente, às exigências burocráticas e ao cumprimento de metas estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação (SEE). (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016).

Com relação ao Grêmios Estudantil (GE) é sabido que quando recebe apoio da gestão escolar, pode tornar-se um importante elemento da gestão escolar democrática, mas na escola investigada "*o que ocorre, todos os anos, é a boa vontade de um professor que informa, organiza e executa a eleição de forma transparente, contudo, depois das eleições as propostas elaboradas pelo grêmios não são realizadas em função das disparidades entre o grêmios e a direção escolar*" (G2).

Além de preocupante, na medida em que, essa prática desconsidera que o GE representa um espaço de discussão,

de ação e de luta, na qual os estudantes se organizam para reivindicar pautas em prol deles mesmos, a direção desta escola desrespeita uma orientação do sistema de ensino do qual a escola faz parte que faz determinando que:

Os diretores de escola da rede estadual de ensino deverão, no sentido de colaborar com a organização dos Grêmios Estudantis, propiciar aos alunos, condições de realização de reuniões para a formação de Comissões pró-Grêmio, bem como, respeitadas as normas disciplinares da Escola, permitir o acesso de tais comissões às salas de aula e o uso das dependências para informes esclarecedores das finalidades do Grêmio (SÃO PAULO, 1986, p.1).

É oportuno destacar que, se em meados da década de 1980 a SEE fazia essas considerações, em 2017, principalmente, por conta da pressão dos estudantes que ocuparam as escolas em 2015 (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016) determinou que:

A eleição do grêmio e o apoio dos educadores é condição para a educação do estudante como cidadão uma vez que, assumir a responsabilidade de participar de um grêmio como representante de seus pares na escola estimula o protagonismo juvenil na lógica da gestão democrática, transforma as formas de lidar com o cotidiano de suas tarefas e promove inúmeras possibilidades de mudanças no cenário social (SÃO PAULO, 2017, p.2).

Considerando-se essas orientações, torna-se evidente que não basta a boa vontade de um professor para subsidiar os alunos, mas o entendimento e a colaboração da equipe gestora quanto ao papel desse colegiado no desenvolvimento do protagonismo juvenil na perspectiva da gestão escolar democrática. Destaca-se que o GE é a organização que representa os interesses dos estudantes na escola e permite que eles discutam, criem e fortaleçam inúmeras possibilidades de ação tanto no próprio ambiente escolar como na comunidade (INSTITUTO SOU DA PAZ, 2016). Ademais, o GE é um importante espaço de aprendizagem, cidadania, convivência, responsabilidade e de luta por direitos estudantis.

A despeito das fragilidades da participação efetiva dos alunos no GE, o mesmo não se aplica ao Conselho de Classe e Série que tem, nesta escola, uma situação protagonista tendo em vista que "*os alunos participam efetivamente do Conselho de Classe e Série*" (G2) diferentemente do que acontece com o GE.

Depreende-se, portanto, que, nessa escola, a abertura para a participação dos estudantes no conselho de classe e série é vista um instrumento de gestão democrática (MIRANDA; SÁ, 2014).

Em razão disso, concorda-se com Vitor Paro, para quem

[...] uma das maiores dificuldades encontradas para pelos conselhos escolares para promoverem a democratização da escola tem sido precisamente o fato de que, por mais deliberativo que seja, ele nunca é diretivo, cabendo essa incumbência ao diretor escolar que, como responsável último pela instituição, se vê obrigado a atender, em primeiro lugar, aos interesses do Estado (PARO, 2011, p. 61).

Talvez a pouca participação dos alunos nesse colegiado esteja atrelada a essa premissa que, na prática, não é bem vista pelo grupo de educadores que defendem uma participação mais ativa dos alunos no CE.

Outro aspecto importante identificado nessa dimensão diz respeito à transparência da aplicação dos recursos financeiros por parte da Direção da Escola. Segundo alguns educadores investigados, nesta escola, isso "[...] é prática comum da direção escolar informar o corpo docente dos recursos disponíveis e utilizados, bem como solicitar a participação deles sobre a sua utilização e a prestação de contas" (G3). Contudo, esse mesmo grupo sugere que "[...] a prestação de contas esteja disponível à sociedade como um todo" (G3). Sugerem ainda que a Direção "*poderia fixar a 'prestação de contas' nos andares para dar ciência aos alunos e, na entrada escola, para conhecimento dos pais e comunidade local*. Contudo, advertem que "*a comunidade desconhece o assunto gestão da escola, participação, pois não se envolve muito*"(G3). Depreende-se, portanto, que não basta fazer uma discussão interna com os professores, é necessário prestar contas para a comunidade escolar e local.

As boas condições do **ambiente físico escolar** são fundamentais para a oferta de uma educação de qualidade. Destaca-se que essa dimensão não restringe ao espaço físico, mas, também, a existência de "móveis, equipamentos e materiais didáticos adequados à realidade da escola, com recursos que permitam a prestação de serviços de qualidade aos alunos, aos pais e à comunidade, além de boas condições de trabalho para professores, diretores e funcionários em geral" (UNICEF, 2007, p. 51).

É oportuno destacar que

[...] existência de biblioteca ou sala de leitura, além de um índice de materiais pedagógicos; infra-estrutura de comunicação e informação, como televisões e computadores; além de formação de professores, que não é infra-estrutura, mas é de importância fundamental para a qualidade do ensino (SATYRO; SOARES, 2007, p. 34).

Pode contribuir, sobremaneira, para a melhoria da qualidade da educação caso esses recursos forem utilizados, de forma racional, em prol da aprendizagem dos alunos.

Não obstante, é sabido que boa parte das escolas não contam com esses recursos. Na escola investigada, por exemplo, segundo os participantes "*faltam instalações adequadas para utilização dos mapas durante as aulas; materiais identificados e bem guardados*" (G4). Além disso,

Nem sempre há disponibilidades de material pedagógico, faltam vídeos, livros, equipamento e espaços adequados, há uma sala específica para utilização de mídias como filmes e apresentação em data show, porém a sala não é funcional, tendo em vista a eventual falta de cabos, pilhas e o tempo que é perdido pela professora na organização e montagem do equipamento.(G4).

Nesse cenário, as condições de trabalho do professor tornam-se bastante difíceis e, em razão disso, a possibilidade de a escola ofertar serviços de qualidade aos alunos fica cada vez mais remota. Destaca-se que a utilização de

recursos e materiais didáticos suficientes, bem como a existência de ambientes apropriados tanto para os professores quanto para os alunos tende a auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficiente (CERQUEIRA; FERREIRA, 1996).

A garantia de um ambiente físico adequado à aprendizagem é imprescindível porque "ao contrário do que diz a maior parte da literatura internacional sobre o tema, os insumos escolares são muito relevantes na definição dos resultados educacionais"(SATYRO; SOARES, 2008, p. 16) característicos das políticas da SEE.

Nesses termos, considerando-se que há correlação entre melhoria da qualidade da educação e a redução do abandono escolar, nos últimos anos, a garantia do **acesso e permanência dos alunos na escola** tem sido objeto de políticas da SEE. Em razão disso, um dos maiores desafios para as escolas e, conseqüentemente, para os Gestores, é "fazer com que crianças e adolescentes nela permaneçam e consigam concluir os níveis de ensino em idade adequada, e que jovens e adultos também tenham os seus direitos educativos atendidos" (UNICEF, 2007, p. 57).

Cientes disso, os educadores participantes dessa pesquisa reconhecem o problema, mas se limitam em afirmar que "em relação ao problema da baixa frequência de alguns educandos, todas as medidas cabíveis foram tomadas, com bastante antecedência, tanto pelos professores, quanto pelo mediador e direção da escola" (G5).

Esse tipo de atitude está fundamentada nas orientações da Secretaria da Educação de São Paulo que, por meio da Resolução SE 42/2015 instituiu o Projeto "Quem Falta Faz Falta", com a finalidade de incrementar o cumprimento do compromisso da Secretaria da Educação de reduzir os índices de ausências, de abandono escolar e de reprovação por baixa frequência (SÃO PAULO, 2015).

Por fim, os educadores foram indagados acerca do cumprimento do planejamento com o intuito de saber se a equipe gestora e a comunidade escolar monitoravam o trabalho dos professores no que concerne ao planejamento escolar.

De acordo com participantes da pesquisa, "de certa forma isso acontece", mas como acreditam que deveria ser. Segundo eles, "deveria ter um melhor acompanhamento dos conteúdos aplicados no decorrer do ano letivo, principalmente quando tem um professor que acabou de ingressar na rede estadual e não conhece a proposta curricular" (G6).

Depreende-se, portanto, que esses educadores não são contrários ao monitoramento curricular diferentemente de Leite (2011) que faz sérias críticas à reforma educacional paulista por acreditar que, embora haja a defesa "de um discurso de autonomia para a escola", isso não acontece porque a SEE "tem negado essa mesma autonomia com sutileza ao captar a adesão de um grande número de professores que passam a ver o currículo prescrito como um bem a ser preservado, impactando o trabalho coletivo daquela escola de maneira quase irreversível" (LEITE, 2011, p.109-110).

Não obstante, eles (participantes da pesquisa) vêem o monitoramento curricular como um recurso que pode garantir um ensino de melhor qualidade, pois mostram-se preocupados com o fato de a escola receber um professor novo que não tenha participado do planejamento anual e, em razão disso, corre-se o risco de ele não garantir aos alunos o que preconiza o Art. 26 da LDB 9394/1996.

Considerando-se que essa discussão diz respeito à qualidade na educação tendo como ponto de partida os Indicadores de Qualidade da Educação, de certo modo, essa preocupação faz sentido por entender que:

[...] uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, 2016, p.536).

Não obstante, um professor iniciante e sem orientação poderá ter dificuldade para de apropriar desse processo e, em razão disso, o monitoramento curricular feito pelo professor coordenador poderá subsidiar esse professor recém formado que, supostamente, ainda não se apropriou da cultura escolar e, por conta disso, talvez realize, mesmo que não intencionalmente, práticas mais mecânicas e menos pedagógicas (PINTO, 2005).

Diante do exposto e considerando-se que a qualidade da educação está atrelada à democracia cabendo à escola pública, portanto, a responsabilidade por dotar seus usuários de capacidades culturais exigidas para o exercício da cidadania, os resultados dessa pesquisa sugerem que essa escola investigada, em certa medida, está negligenciando esse princípio.

4. Conclusões

Essa pesquisa foi realizada com o objetivo de apresentar e analisar as concepções de um grupo de educadores de uma escola pública de São Paulo acerca da qualidade na educação tendo como ponto de partida o instrumento intitulado "Indicadores de Qualidade na Educação" criado pela UNICEF e pela ONG Ação Educativa.

Os resultados mostram que há algumas potencialidades acerca da construção de indicadores de qualidade na educação na perspectiva da prática pedagógica como: melhoria da participação dos alunos no conselho de classe e série, participação dos professores na construção da proposta pedagógica e colaboração de professores com o grêmio estudantil. Contudo, ainda há fragilidade com relação à aceitação e colaboração da equipe gestora à organização estudantil (Grêmio Escolar), ao desconhecimento por parte da comunidade escolar das normas que regem a APM, bem como o monitoramento curricular.

O quadro apresentado é preocupante, na medida em que, para melhorar a qualidade na educação, "é preciso focar a prática pedagógica no desenvolvimento dos alunos, o que significa observá-los de perto, conhecê-los,

compreender suas diferenças, demonstrar interesse por eles, conhecer suas dificuldades e incentivar suas potencialidades" (RIBEIRO, 2004, p.24). Contudo, os resultados apontam a opção pelo caminho inverso da qualidade levando a pensar que, dificilmente, esta escola dará conta dessas demandas se não abrir mão do emprego de práticas de gestão norteadas por princípios autoritários, desconexas, portanto, da dimensão democrática da gestão escolar.

Referências

- ARAUJO, G.; OLIVEIRA, R. P. (2005). **Qualidade de ensino**: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação, nº 28, Jan /Abr.
- ARELARO, L.R.G; JACOMINI, M.A; SILVIO, R.G.C. (2016). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 137, p.1143-1158, out.-dez.
- BARBOSA-LIMA, M. C.; CASTRO, G.F.; ARAUJO, R. M. X. (2006). Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. **Ciência e Educação**. Bauru, vol.12, n.2, p.235-24.
- BARDIN, L. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.
- BRASIL. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases. Lei Federal nº 9394/1996**. Brasília-DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 mar. 2017.
- BRASIL (1988). **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 23 dez. 2017.
- CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. M. B. (1996). Recursos didáticos na educação especial. **Revista Benjamin Constant**, edição 5 vol. 6, nº 15, Rio de Janeiro, dez.
- CRESWELL, J.W. (2014). **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3.ed. Porto Alegre: Penso.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S.(1994). **Handbook of qualitative research**. London, Sage Publication.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. (2009). A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago.
- DOURADO, L.F.; SANTOS, C. A. (2007).**A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série Documental. Textos para discussão, Brasília, v. 24, n. 22.
- GADOTTI, M. (2013). Qualidade na educação: uma nova abordagem. **Anais do COEB 2013**. Disponível em: < http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.
- GRANDE DICIONÁRIO HOUAISS**. Disponível em: < <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-0/html/index.htm#2>>. Acesso em: 05 mar. 2017.
- FRANCO, M. A. R. S. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagógicos** . Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez.
- FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO (2007)**. Ação Educativa, Unicef, Pnud, INEP, Seb/MEC (coordenadores) – São Paulo: Ação Educativa, 3ª edição ampliada. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/pt/IQE2007.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2017.
- INSTITUTO SOU DA PAZ. **Caderno Grêmio em Foco**. Disponível em: < http://www.soudapaz.org/upload/pdf/caderno_gremioemforma.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2017.
- LEITE, E.A. (2011). **O impacto da reforma curricular do Estado de São Paulo (gestão 2007-2010) em uma unidade escolar da rede**. Dissertação (mestrado em Educação) Faculdade de Educação da USP.
- MACHADO, F.T.M. (2011). **Indicadores de qualidade na educação básica: uma discussão a partir dos documentos "indicadores de qualidade na educação" da ação educativa e "índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)", do MEC**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro-SP.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. (1999).**Técnica de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- MIRANDA, N. A.; SÁ, I. R. (2014). Conselho de classe e avaliação da aprendizagem: instrumentos de gestão democrática na escola pública. Revista Online de Política e Administração da Gestão. Araraquara-SP n.16. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9360>>. Acesso em: 23. mai. 2017.
- MORAN, J.(2013) **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus.
- PARO, V. H. (2011). **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.
- PARO, V.H (2007). Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino. São Paulo: Ática.
- PIMENTA, S. G. (1995). **O pedagogo na Escola Pública**. São Paulo: Edições Loyola.
- PINTO, A. V. (2005). **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto.
- RIBEIRO, V.M. (2004). **Indicadores da qualidade na educação** / Ação Educativa,Unicef, PNUD, Inep-MEC (coordenadores). – São Paulo: Ação Educativa. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.
- SANTOS, F. M. (2012). Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6,

n. 1, mai. Resenhas

SANT'ANA, I. M.; GUZZO, R. S. L. (2016). Psicologia escolar e projeto político-pedagógico: análise de uma experiência. **Psicologia & Sociedade**. Belo Horizonte, vol. 28, n. 1, p.194-204.

SÃO PAULO (2017). **Orientação para as escolas sobre a implantação/implementação dos grêmios estudantis**. Disponível em: < <https://debragancapaulista-public.sharepoint.com/Paginas/Not%C3%ADcias/ORIENTA%C3%87%C3%95ES-SEESP-%E2%80%93-GR%C3%84MIOS-ESTUDANTIS---2017.aspx>>. Acesso em: 28 mai. 2017.

SÃO PAULO (1986). **Comunicado SE** de 26 de setembro de 1986 que esclarece sobre a implantação e implementação dos Grêmios Estudantis. Disponível em: < http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/comSE26_09_86.htm>. Acesso em: 28 mai. 2017.

SÃO PAULO (2015). **Resolução SE nº 42**, de 18-8-2015 que Institui o Projeto "Quem Falta Faz Falta", no âmbito do Programa Educação - Compromisso de São Paulo, e dá providências correlatas. Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201508180042>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

VEIGA, I.P.A. (1995). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. In: Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas-SP: Papirus.

SATYRO, N.; SOARES, S. (2007). **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA.

SATYRO, N.; SOARES, S. (2008). **O impacto da infraestrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: IPEA.

1. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor e Coordenador do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. E-mail: mirandanonato@uol.com.br

2. Professora da Rede Municipal de São Caetano do Sul. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul - PPGE. E-mail: hpoleti@yahoo.com.br

3. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul - PPGE. E-mail: gabriela.bressan@hotmail.com

4. Professora da Rede Municipal de São Caetano do Sul. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul - PPGE. E-mail: resobral03@gmail.com

5. Professor da Faculdade de Mauá. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul - PPGE. E-mail: rochaestevam@bol.com.br

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 39 (Nº 25) Ano 2018

[Índice]

[Se você encontrar algum erro neste site, por favor envie um e-mail para webmaster]

©2018. revistaESPACIOS.com • Todos os Direitos Reservados