

## QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES E SENTIDOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE RECIFE

Ariana Santana da Silva<sup>1</sup>  
Shenia Santos de França<sup>2</sup>

### RESUMO

O estudo objetiva analisar como duas escolas da mesma rede de ensino e coordenadas pela mesma política de educação, que apresentam resultados divergentes no IDEB, percebem e significam a qualidade da educação. Para tanto, usamos uma abordagem metodológica qualitativa baseada no pluralismo explicativo, com realização de entrevistas, questionários e análise de documentos. Concluímos que as escolas não apresentam diferenças expressivas em termos das percepções/significados da qualidade da educação. A qualidade da educação é percebida/significada como resultado de fatores internos (organização escolar, estrutura física e pedagógica) e externos (papel do Estado em prover as condições de funcionamento das unidades de ensino).

**Palavras-chave:** Escola, Qualidade da educação, Políticas Educacionais, Percepções e significados.

### INTRODUÇÃO

É consenso entre os pesquisadores que se debruçam a estudar a qualidade da educação pública no Brasil a sua complexidade como objeto de estudo (MACHADO, 2007; SILVA, OLIVEIRA, LOUREIRO, 2009; GOMES, 2009), uma vez que apresenta uma polissemia de significados e abrange aspectos relacionados ao currículo, avaliação, formação de professores, gestão escolar, financiamento, capital cultural, dentre outros. Também é consenso entre estudiosos a necessidade cada vez maior da sociedade, inclusive dos setores políticos e econômicos, de políticas educacionais que se proponham a cumprir com o que determina a Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 206) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394/96), no que trata da qualidade da educação.

A LDB (BRASIL, 1996) trata da questão, por exemplo, no art. 3° (IX), que se refere aos princípios da educação; no art. 4° (IX), que afirma que é dever do Estado a garantia da qualidade na educação pública; no art. 9° (VI) que afirma que é dever da União assegurar processo de avaliação do sistema de ensino, para a definição de prioridades para a melhoria de sua qualidade. No art. 70° (IV) que reza sobre o incentivo à realização de estudos, pesquisas e levantamentos estatísticos sobre a expansão e a qualidade do ensino. No art. 74° diz que a União,

---

<sup>1</sup> Pedagoga. Psicopedagoga. Mesta em Educação – Centro de Educação – UFPE. santana.ariana@hotmail.com

<sup>2</sup> Pedagoga. Psicopedagoga – Centro de Educação – UFPE. sheniasantospe@yahoo.com.br

em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá estabelecer padrões mínimos de oportunidades educacionais para o ensino fundamental tendo como base o cálculo do custo mínimo por aluno, assegurando o ensino de qualidade; e, por fim, o art. 75º afirma que a redistribuição dos recursos da União aos Estados e Municípios ocorrerá de forma progressiva, de modo a corrigir as disparidades de acesso e garantia de um padrão mínimo de qualidade de ensino.

Na verdade, podemos afirmar que a preocupação com a qualidade da educação remota o Brasil Império e se acentua a partir dos anos de 1930, marcado pela criação do Ministério da Educação e Saúde, a Reforma Francisco Campos e pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A partir de então houve um crescente acesso ao ensino fundamental, que só veio a ser universalizado e democratizado nos finais de 1990, refletindo-se na expansão do acesso aos demais níveis de educação. Assim, a educação passou a ser compreendida como um fator inerente ao desenvolvimento humano, econômico e social do país.

Recentemente, orientada pelas políticas neoliberais, a educação experimentou profundas transformações, passando a ser regida por uma lógica privatizante e mercantil. É neste cenário que surgem mecanismos que se propõem a “medir” a qualidade da educação. Inicia-se, assim, no Brasil, as avaliações em larga escala no início dos anos de 1990, com o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB - (LIBÂNIO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2007). Os autores destacam que tais avaliações se pautam na perspectiva neoliberal e adotam uma lógica de “ranqueamento” e competitividade entre instituições de ensino, com sérias implicações sobre o trabalho docente.

Apesar de haver uma intensa discussão sobre a qualidade da educação, no que concerne aos seus aspectos pedagógicos, políticos, técnicos e financeiros (SILVA, OLIVEIRA, LOUREIRO, 2009; MARCHELLI, 2010; MACHADO 2007), estamos ainda longe de um consenso sobre os caminhos a seguir para alcançar tal objetivo. Reconhecemos, no entanto, que se trata de um tema que apresenta grandes variações no tempo e do espaço histórico em que se localiza, bem como dos interesses divergentes ou antagônicos dos diversos grupos sociais. Vale ressaltar, entretanto, que o que nos move nessa pesquisa não é necessariamente uma resposta pronta e consensual, mas sim a possibilidade de podermos contribuir com a reflexão sobre um assunto que por décadas faz parte da agenda da educação brasileira.

O interesse por esta temática parte do incômodo que nos causam afirmações, quase que unânimes, sobre a má qualidade da educação básica pública, esteio de uma ideologia que vem fortalecendo cada vez mais uma visão mercantilista, individualista e consumista da educação, advogada pelo neoliberalismo (GENTILI 1996; GENTILI, SILVA, 1996; GENTILI, SILVA,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

1995), associada às políticas públicas governamentais que não oferecem serviços de qualidade aos seus cidadãos. Ressaltamos que somos “filhas” da educação pública e, sentimos, na prática, o efeito de sua carência. Reconhecemos que sem esta não poderíamos ter chegado à educação superior pública, fato que contradiz, parcialmente, o discurso da má qualidade da educação básica.

Daí emergiram as seguintes problematizações: em um contexto social cada vez mais complexo e conflituoso, como a qualidade da educação é percebida e significada? O que professores e a comunidade escolar pensam sobre a qualidade da escola onde, respectivamente, trabalham e seus filhos estudam? Para tratar destas questões, investigamos, a partir dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a qualidade da educação na Rede Municipal do Recife. O objetivo geral é analisar como duas escolas pertencentes à mesma rede de ensino e coordenadas pela mesma política de educação e de financiamento, que apresentam resultados diferentes no IDEB, percebem/significam a qualidade da educação. Como objetivos específicos, 1) analisar as condições e fatores atribuídos aos resultados alcançados no IDEB pelas escolas; 2) compreender a percepção de professores e familiares sobre a qualidade da educação; e 3) identificar os efeitos da relação família-escola sobre a qualidade percebida em cada escola pública.

Para dar conta do objeto da pesquisa, usamos a abordagem crítico-relacional, especialmente do pluralismo explicativo ou metodológico, pois se trata de um tema que apresenta múltiplos aspectos, relações e processos (GOMES, 2011). Como procedimentos metodológicos, fizemos mapeamento dos resultados do IDEB das escolas localizadas em determinada Região Político-Administrativa (RPA) do município de Recife, objetivando selecionar as duas escolas, a de maior e o menor IDEB no ano de 2013. Selecionadas as escolas, fizemos observações nelas e no seu entorno, entrevistamos professores do 5º ano do ensino fundamental de cada escola nos turnos da manhã e tarde. Aplicamos também questionários com os familiares dos alunos matriculados no 5º ano, e analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas.

O pressuposto é que a existência de fatores intra e extraescolares impactam sobre os resultados alcançados pelas escolas no IDEB. Pesquisa realizada por Paro (*apud* SILVA, OLIVEIRA, LOUREIRO, 2009) sobre a qualidade da educação na perspectiva de pais e alunos de uma rede pública, aponta o fato dos alunos gostarem da escola como um fator de qualidade, assim como demonstram que o modo como os professores problematizam os conteúdos didáticos é muito mais atraente e envolvente do que as formas tradicionais de ensino. No que se refere à gestão democrática, Gadotti (2013) afirma que esta forma de gerir a escola possibilita

uma melhor articulação e participação de todos os sujeitos da comunidade escolar nos resultados alcançados pela escola, responsabilizando todos pelo seu sucesso ou fracasso.

Para compor o nosso referencial teórico inicialmente tecemos algumas reflexões sobre o Estado, políticas públicas e qualidade da educação, depois tratamos da qualidade da educação em uma breve perspectiva histórica. Em seguida apresentamos os determinantes sociais da qualidade da educação e, por fim, discutimos avaliação, políticas públicas e a qualidade educacional.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa está referendada em uma metodologia que busca compreender determinado objeto a partir da combinação de seus aspectos relacionais, pois compreendemos que o tema qualidade da educação, em função da complexidade e polissemia que envolve, deva ser investigado na perspectiva do pluralismo metodológico ou explicativo. Este rejeita, conforme Gomes (2011), qualquer olhar monocausal que empobrece a análise.

O pluralismo explicativo reafirma a abordagem qualitativa e possibilita a compreensão de determinado fenômeno através da triangulação de vários procedimentos metodológicos e diferentes tipos de dados, além de permitir a relação entre dados construídos, implicando, assim, um maior nível de confiabilidade aos resultados. Neste sentido, Gonzaga (2006, p.70) afirma que:

(...) a pesquisa do tipo qualitativa apresenta como característica peculiar a diversidade metodológica, de tal maneira que permite extrair dados da realidade com o fim de ser contrastado a partir do prisma do método. Possibilita também realizar exames cruzados dos dados obtidos, angariar informações por meio do processo de triangulação, chegar a contrastar e validar as informações obtidas por meio de fontes diversas sem perder a flexibilidade.

Como primeiro procedimento para seleção das escolas pesquisadas, realizamos levantamento na página eletrônica da Secretaria de Educação do Recife<sup>3</sup>, especialmente das escolas de uma determinada Região Político-Administrativo (RPA). Levantadas as escolas nessa regional, realizamos, em seguida, mapeamento na página eletrônica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP)<sup>4</sup>, e selecionamos duas escolas<sup>5</sup>, respectivamente, com maior e menor nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do ano de 2013. Para realizar o trabalho de campo, escolhemos os instrumentos de

---

<sup>3</sup> <http://www.recife.pe.gov.br/educacao/>

<sup>4</sup> <http://ideb.inep.gov.br/b>

<sup>5</sup> 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.

levantamento de dados que possibilitaram, posteriormente, realizar uma análise consistente e abrangente da problemática da qualidade da educação, identificados abaixo. Vale ressaltar que o uso dos instrumentos e metodologias não seguiu uma ordem subsequente.

1. Observação sistemática ou planejada, baseada em roteiro pré-estabelecido, com as questões orientadas e do diário de campo (RAMPAZZO, 2002). Foram realizadas um total de seis observações, três em cada escola, compreendendo: funcionamento, organização e gestão escolar, aspectos da relação família-escola e escola-comunidade, interação entre alunos, técnicos, professores e equipe pedagógica, e infraestrutura das escolas. Informações técnicas referentes a quadro de funcionários, alunos e professores;
2. Entrevista semiestruturada com quatro professores, sendo uma regente da escola que obteve o maior resultado no IDEB do ano de 2013, nesta escola só havia uma turma nessa etapa de ensino; e três com os professores do 5º ano da escolar de menor IDEB. Apesar das quatro turmas do 5º ano (A, B, C e D) existente nessa escola, uma professora que leciona em duas turmas (5º A e D) nos turnos da manhã e tarde. Vale ressaltar que todos os professores entrevistados são licenciados em pedagogia e possuem pós-graduação em nível de especialização e mestrado. Todos já haviam tido alguma experiência com turmas que realizaram provas do SAEB;
3. Questionários com os familiares dos alunos matriculados no 5º ano, preferencialmente, para os pais ou responsáveis legal ou socialmente. Distribuímos um total de 82 questionários, correspondente ao número de alunos que foram à aula no dia da entrega dos mesmos. Desse total, tivemos retorno de 61 questionários, ou seja, aproximadamente 74 % do total de questionários entregues, o que significa um retorno considerável tendo em vista a contribuição voluntária dos sujeitos da pesquisa.
4. Por último, mas não menos importante, analisamos o PPP das escolas para compreender melhor o contexto histórico, cultural e social em que estão inseridas a escola e a comunidade, assim como os princípios pedagógicos que norteiam as práticas e decisões das escolas. Identificamos, também, como as escolas vêm tratando os aspectos relativos a qualidade da educação e os resultados obtidos no IBED/2013.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **A) Condições e fatores atribuídos aos resultados alcançados pelo IBED**

Como vimos, um elemento de promoção da qualidade educacional é a participação efetiva da comunidade escolar nas decisões que se referem à gestão pedagógica e dos recursos

(83) 3322.3222

[contato@conedu.com.br](mailto:contato@conedu.com.br)

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

financeiros, bem como a organização do próprio espaço escolar. De acordo com Gadotti (2013), a gestão participativa é aquela que envolve toda a comunidade interna e externa da escola, tendo em vista a melhoria do processo pedagógico.

Nesse sentido, vale ressaltar que as escolas Alfa e Ômega elegeram recentemente novas gestões (2015-2017), fato que corrobora com o princípio da gestão democrática. Em função disso, seus PPPs estão sendo reformulados para inclusão dos planos de gestão atuais e avaliação das metas anteriores. Segundo as coordenadoras pedagógicas das escolas, a revisão dos PPPs está ocorrendo durante as reuniões do Conselho Escolar, e devem levar algum tempo para se realizar os ajustes necessários.

Entretanto, apesar da afirmativa de que a revisão dos PPPs estava sendo realizada pelos e nos Conselhos Escolares, as coordenadoras também admitiram que em função de outras demandas, oriundas do cotidiano e da organização das escolas, elas estão tendo que andar com os documentos e quando podem “realçam/apontam” os aspectos que consideram importantes mudar. Assim, apesar de haver um esforço para cumprir o que determina a LDB (BRASIL, 1996) sobre a obrigatoriedade da gestão democrática nas escolas públicas, percebemos a existência de outras práticas que questionam o seu cumprimento, o que se articula com o entendimento de Weick (*apud* COSTA, 1998) sobre os sistemas debilmente articulados presentes nas organizações.

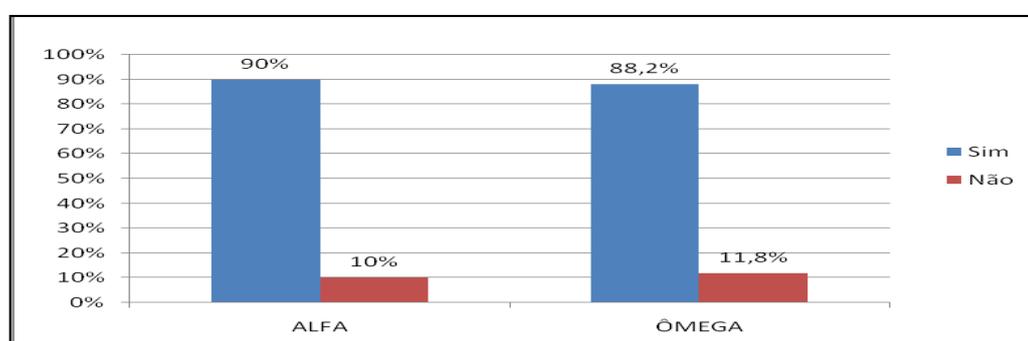
No que diz respeito à forma como cada escola aborda os aspectos relacionados à qualidade da educação em seus documentos normativos, a escola Alfa apresenta uma compreensão ampla do processo educacional, afirma a educação como processo social inclusivo que ocorre na escola, mas que se articula como as comunidades escolar e externa. Por outro lado, a escola Ômega apresentou uma visão mais tecnicista e utilitária de educação, o que denuncia uma perspectiva neoliberal de entender a qualidade da educação, baseada em metas expressas em porcentagens e na linguagem técnica e de desempenho, como podemos verificar no PPP da escola Alfa e no Plano de Gestão da escola Ômega:

Buscar a melhoria da qualidade de ensino, para que haja também melhoria na qualidade de vida e nas relações humanas. Planejar e executar projetos, envolvendo pais, alunos, professores e funcionários. Melhorar o processo de ensino-aprendizagem, de modo que os alunos usufruam da escola para aprender, construir, crescer e conviver. (Escola Alfa, PPP, 2011, p.8)

Meta 1: Acompanhar e avaliar o desempenho de aprendizagem dos estudantes. Meta 2: Monitorar atividade de acompanhamento pedagógico dos Programas Mais Educação e Qualiescola. Meta 3: Dinamizar as práticas de ensino. Meta 4: Fortalecer o trabalho de alfabetização nos iniciais. Meta 5: Diminuir em 3% o número de estudantes retidos nos 3º anos. Meta 6: Diminuir para 1% a evasão e a retenção para 3% dos estudantes da EJA. Meta 7: Consolidar a educação inclusiva na Unidade Educacional. (Escola Ômega, Plano de Gestão, 2014, p.15).

No que se refere à relação escola-comunidade, a escola Alfa demonstrou ser bem-sucedida nessa relação, pois foi comum, durante o período de observação, encontrarmos pais e moradores do entorno da escola interagindo de forma positiva com a comunidade escolar. Uma evidência que corrobora com esse achado foi o alto índice de comparecimento dos mesmos na eleição para o Conselho Escolar, assim como os dados do gráfico abaixo, que indicaram que 90% dos familiares participavam/tinham uma boa relação escola-comunidade. De outra parte, não verificamos na escola Ômega, em nenhum momento durante o período que estivemos na escola, a participação de pais ou moradores da comunidade na vida da escola. Esse achado entra em contradição com os dados levantados por questionários, uma vez que os resultados indicaram que 88,2% participavam/tinham uma boa relação escola-comunidade, conforme o gráfico abaixo.

**Gráfico 1 – Relação: Escola X Comunidade**



Fonte: Os autores

Um aspecto que merece ser destacado é a forma como cada escola se organiza, pedagogicamente, para proporcionar aos seus alunos, o direito a uma aprendizagem de qualidade que lhes garantam condição de inserção social, no que diz respeito às exigências postas pela sociedade contemporânea. A escola Alfa traçou algumas estratégias que melhor favorecem o processo de ensino-aprendizagem, como o acompanhamento das turmas nas primeiras séries do ensino fundamental pela mesma professora, o trabalho com projetos que envolvem todas as turmas e a coordenação, e a realização de atividades e avaliações direcionadas para atingir um bom resultado no IDEB. Isso demonstrou uma visão integrada do processo pedagógico. Como podemos identificar no extrato abaixo:

Tem o projeto da escola que a gente aplica dentro da realidade de cada turma, faz um projeto de um mês no dia do planejamento, aí então a gente vai e aplica dentro da realidade da turma. (...) Então a gente tenta encaixar o que vem diretamente da Rede com a realidade da turma e com o trabalho que a gente tem que fazer, com os conteúdos obrigatórios que a gente tem que trabalhar (...). A gente procura trabalhar da forma como as provas do IDEB vêm. Então, a gente vai trabalhando dentro daquela forma que eles vão ter que aprender e fazer (Escola Alfa, P1).

Na escola Ômega, não há evidência de acompanhamento das turmas, nem de que os professores trabalharam com projetos coletivos e não foi realizada nenhuma atividade direcionada para a participação na Prova Brasil, como podemos verificar no extrato abaixo:

Assim, a gente pode até trabalhar em paralelo, mas não é toda hora que a gente vai trabalhar em paralelo porque senão o conteúdo fica a desejar. Então, eu muitas vezes deixo de trabalhar algum projeto, por exemplo, naquela semana é dia do LEGO, mas muitas vezes eu não levo. Essa semana eu não levarei a minha turma para os projetos que existem. Por quê? Porque a gente tá em semana de revisão, semana que vem é prova (Escola Ômega, P3).

Como podemos identificar nos relatos, a professora da escola Alfa revelou uma percepção articulada do processo pedagógico-educacional, de modo que o planejamento mensal dos conteúdos é ajustado à realidade das turmas e da rede de ensino, sendo também projetado para o processo avaliativo que implica o IDEB, que reúne avaliação do fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações em larga escala. O testemunho da professora da escola Ômega não relevou planejamento pedagógico, não revelou articulação interna da escola, e demonstrou uma percepção fragmentada da aprendizagem, além de que pareceu que termina por escolher as atividades que realiza com seus alunos tendo em vista “prioridades” da semana (por exemplo, prova).

Apesar das diferenças nas falas acima, as professoras apontaram um ponto convergente: a não existência de um espaço propício para diálogo e reflexão dos problemas que emergem da prática diária de cada educador.

Freire (1991) afirma que para haver uma verdadeira transformação nas escolas, é preciso a criação de espaço criativo, que estimule o diálogo e a participação de todos nessa transformação. “Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre” (p.25). É importante que os professores sejam sujeitos do processo educativo, de modo que possam compreender os projetos e programas com os quais trabalham, o que parece mais pertinente à escola Alfa, e menos pertinente à escola Ômega.

## **B) Efeitos da relação família-escola sobre a qualidade percebida em cada escola**

Segundo relatos de alguns professores e funcionários das escolas, há pouca participação dos pais nos assuntos que dizem respeito ao desempenho escolar dos seus filhos/as. No período de observação da pesquisa, a presença dos pais concentrou-se predominantemente nos horários de início e de final das aulas. Ainda segundo o testemunho dos professores e funcionários, a coordenação pedagógica precisa fazer uso de algumas “manobras” para conseguir atrair os pais para reuniões e encontros pedagógicos promovidos pela escola. Uma das “manobras” mais

eficaz é colocar na pauta de discussão assuntos referentes ao Programa Bolsa Família, como se evidencia na fala a seguir:

(...) a família é muito ausente. Pra fazer uma reunião, um plantão pedagógico aqui se vier cinco pais, vem muito. A família só vem quando o assunto é *bolsa escola*, *bolsa família*. Então muitas vezes quando a gente quer fazer uma reunião, um plantão pedagógico, temos que incluir na pauta algum assunto sobre *bolsa qualquer coisa*, aí eles vêm, entendeu? Se a gente disser que vai só fazer o plantão pedagógico, eles não vêm. Aí a gente diz que vai falar também sobre a *bolsa família*, mesmo que não fale, mas aí a gente pincela qualquer coisa para poder eles virem [Grifos nosso] (Escola Ômega, P2).

Ao lado disso, do não interesse pela dimensão pedagógica das escolas, o que se articula com os baixos níveis de escolaridade dos pais, assim como com a não apropriação do capital simbólico-cultural que denota a valorização real da educação escolar, durante o período de observação da pesquisa, não foi incomum assistirmos, na escola Ômega, cenas de violência física e/ou simbólica entre familiares-alunos e aluno-aluno. Esse fenômeno social foi percebido nos momentos de entrada dos alunos na escola e apareceram com mais ênfase no recreio escolar, como registramos em nosso diário de campo:

As brincadeiras realizadas pelos alunos durante o recreio são todas muito, muito, muito violentas. Esse fato parece ser percebido por todos os adultos que acompanham esse momento – professores e pessoas de serviço geral –, como algo natural, pois ninguém interfere. Observa-se que a violência não tem faixa etária, vai do grupo IV ao 5º ano, intensificando-se nas séries mais elevadas. As brincadeiras giram em torno de tapas, murros, pontapés, entre outras. Há várias discussões entre os meninos e as meninas, mas as meninas parecem partir mais para a agressão física. (Escola Ômega, Diário de campo, 1º dia de observação, 26/03/2015)

Na escola Alfa, durante o período de observação, não foi percebido nenhum episódio de violência. Ao contrário, presenciamos momentos de acolhimento aos discentes, familiares e demais pessoas da comunidade, como, por exemplo, a recepção dos familiares na hora de entrega e busca dos discentes, destacando-se que os funcionários se referiam aos familiares e aos alunos pelos seus nomes próprios. Naquele momento, registramos:

(...) recreio das crianças, percebemos que há uma rotina estabelecida, talvez, pelos próprios alunos, pois que não tinha nenhum adulto para dizer o que eles teriam que fazer, o adulto presente apenas observava-os, sem dar comando algum. A rotina parece ser: lanche-entrega dos pratos na cozinha, brincadeira e retorno a sala de aula. Todas as brincadeiras entre as crianças pareciam bem “saudáveis”. Houve um momento em que uma criança se referiu a outra de forma depreciativa, uma funcionária do setor de serviços gerais fez uma intervenção, reclamou com a criança que depreciava a outra e informou que ela deveria se referir a qualquer pessoa pelo nome próprio. (Escola Alfa, Diário de campo, 2ª dia de observação, 31/03/2015).

No que diz respeito à violência escolar, Njaine e Minayo (2003) oferece uma explicação que ajuda a entender o contexto social na qual a escola Ômega está inserida, evidenciando a importância de compreensão sociológica para a questão da relação escola-violência:

Alunos e professores das escolas públicas referiram, com maior frequência, conviver com todos os tipos de conflitos graves não resolvidos, sobretudo quando estão localizadas em bairros onde os eventos violentos são mais frequentes. Nesse sentido, estudos vêm mostrando que as raízes da violência na escola encontram-se na violência no bairro, na família e em condições estruturais como a pobreza e privação (...), a

violência vivida e testemunhada fora da escola tem impacto direto e indireto sobre a dinâmica escolar. (p. 124).

Consideramos que, a luz dos dados, a baixa ou não participação da família na vida escolar pode ter implicações significativas na violência percebida, principalmente, na escola Ômega. Mas, por outro lado, a escola, como agência socializadora e educacional, pode lidar com a questão da violência no seu interior, a partir do acordo pedagógico que estabelece, como evidência a escola Alfa. A relação escola-comunidade, a partir de projeto comum, pode debelar as situações de violência que brotam dentro da escola, mas cujas raízes estão fora dela.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As escolas apresentaram diferenças e semelhanças bem delineadas, mas que por vezes se entrelaçam. A Alfa é uma escola de pequeno porte que parece ter uma boa relação com a comunidade ao seu entorno, os docentes parecem dialogar entre si e junto à gestão na procura por melhores estratégias pedagógicas que favorecem o bom desempenho de seus alunos. Fazem uso da biblioteca escolar estimulando a leitura por meio de empréstimos dos livros e a realização de contação de história na própria biblioteca. A Ômega é uma escola de grande porte, no período de observação não foi constatado participação da comunidade aos assuntos que diziam respeito ao desempenho pedagógico da mesma. Os professores demonstram-se sufocados com o grande número de projetos e conteúdos que tem que dar conta. Durante o período de observação não encontramos a biblioteca escolar em funcionamento.

A semelhança mais latente entre as escolas ocorreu na relação família-escola, pautada pelo distanciamento da família no contexto pedagógico. Os docentes das duas as escolas afirmaram que há sempre a necessidade de criar estratégias para garantir a presença da família para discutir questões pedagógicas. Os professores compartilham da percepção comum sobre a Prova Brasil, ambas, percebem a avaliação em larga escala como um instrumento que aponta um direcionamento na busca de qualidade, mas que está dissociado e distante dos contextos escolares.

Em síntese, a qualidade da educação é um fator proveniente da combinação da qualidade de diversos aspectos do universo escolar, e fica evidente que não se pode melhorar a qualidade apenas por uma única perspectiva isolada, pois ela é plural, dinâmica, multifacetada. Assim, aspectos como a ação pedagógica, a gestão democrática, a participação da família, políticas públicas e financiamento da educação, foram no estudo e são alguns dos fatores de grande relevância para o aprimoramento da qualidade da educação básica.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, J. C. Escola cidadã: construção coletiva e participação popular. In: SILVA, HERON, L. (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 3ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BRASIL. *Constituição Federal*, Brasília, 1988.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96*, 20 de dezembro de 1996.
- 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.
- DAVOK, D. F. *Qualidade da Educação*. Avaliação. Campinas, set 2007, v. 12, p. 505 – 513.
- 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.
- FONSECA, M. *Políticas Públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social*. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- FREIRE, P. *A educação na cidade*. Ed. Cortez. São Paulo, 1991.
- GADOTTI, M. *Qualidade da Educação: Uma nova abordagem*. COEB, 2013.
- GENTILI, P. e SILVA, T. T. (orgs). *Escola SA*. Brasília: CNTE, 1996.
- GENTILI, P. e SILVA, T. T. (orgs). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 2ª ed., 1995.
- GENTILI, P. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (orgs). *Escola S.A quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE. 1996.
- GOMES, A. Políticas públicas discurso e educação. In: GOMES, Alfredo (Org.) *Políticas públicas e gestão da educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.
- GOMES, A. V. A. *Custo aluno qualidade*. Câmara dos Deputados, Brasília, 2009.
- GOZANGA, A. M. *A Pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa*. In: *Pesquisa em educação: Alternativas investigativas com objetos complexos*. Ed. Loyola, São Paulo, 2006.
- LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA J. F; e TOSCHI M. S. *Educação Escolar; políticas, estrutura e organização*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MACHADO, N. J. *Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança*. Estudos avançados. 2007.
- MARCHELLI, P. S. *Expansão e qualidade da educação básica no Brasil*. Cadernos de pesquisas, v. 40, n. 140, p. 561-585, maio/ago. 2010.
- MARTINS, A. M. *A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura*. Educação & Sociedade. Revista de Ciência da Educação: CEDES, n. 77, ano XXII, p.28-48, 2001.
- MARTINS, P. de S. *O financiamento da educação básica como política pública*. RBPAE – v26, n.3, p. 497-514, set/dez. 2010.
- MELLO, G. N. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1997.
- NJAINÉ, K.; MINAYO, M. C. S. *Violence in schools: identifying clues for prevention*, *Interface - Comunic, Saúde, Educ*, v.7, n.13, p.119-34, 2003.
- RAMPAZZO, L. *Metodologia científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação*. Edições Loyola, São Paulo. 2002.
- 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.