



Jean Mac Cole Tavares Santos

*Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte (UERN)*

maccolle@hotmail.com

Erivelton Nunes de Almeida

*Universidade Federal Rural do Semi-Árido
(UFERSA)*

eriveltonalmeida@yahoo.com.br

DESAFIOS DE ENSINO DE QUALIDADE: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

RESUMO

Este trabalho discute os desafios docentes na busca pela qualidade do ensino, buscando a compreensão dos diferentes sentidos construídos pelos professores em torno do significado de qualidade. A pesquisa foi realizada com professores do ensino básico da cidade de Mossoró-RN. Como referência utilizamos a ideia de ressignificação de qualidade proposta por Lopes (2012), Santos e Oliveira (2016), em diálogos com Laclau (2011) e em contraposição com as perspectivas de qualidade idealizada por Paro (2007) e Teixeira (2012). A partir da análise das falas de cinco professores, obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas, além da análise de documentos curriculares utilizados na escola que defendem algumas perspectivas de qualidade, consideramos que o constituinte 'ensino de qualidade' assume diversos significados que envolvem influências e negociações de sentidos, construídos conforme os embates, interesses e lutas no contexto da prática. Entender as diferentes possibilidades de ensino de qualidade contribui para desmistificar uma ideia unitária do fenômeno, percebendo construções contextuais da escola, em busca de hegemonização de sentidos que satisfazem, mesmo que provisoriamente e em constante tensão, os interesses ali localizados.

Palavras-chave: Ensino de qualidade. Contexto da prática. Significados de qualidade.

QUALITY TEACHING CHALLENGES: CONCEPTIONS AND TEACHING PRACTICES

ABSTRACT

This paper discusses the teaching challenges in the quest for quality teaching, seeking to understand the different meanings built by teachers around the meaning of quality. The research was carried out with teachers of the basic education of the city of Mossoró-RN. As reference we used the idea of quality re-signification proposed by Lopes (2012) and Santos and Oliveira (2016), in dialogues with the perspectives of quality idealized by Paro (2007) and Teixeira (2012). Based on the analysis of the statements of five teachers, obtained through semi-structured interviews, besides the analysis of curricular documents used in the school that defend some quality perspectives, we consider that the constituent 'quality education' assumes different meanings involving influences and negotiations Of meaning, constructed according to the conflicts, interests and struggles in the context of practice. Understanding the different possibilities of quality teaching contributes to demystify a unitary idea of the phenomenon, perceiving contextual constructions of the school that satisfy, even if temporarily and in constant tension, the interests located there.

Keywords: Quality education. Context of practice. Meanings of quality.

Submetido em: 18/07/2017

Aceito em: 25/01/2018

DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n20p222

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo são apresentados os resultados de uma pesquisa com cinco professores da rede pública de Mossoró-RN sobre os desafios de um ensino de qualidade. Interessa-nos, porém, antes de qualquer discussão, compreender os sentidos atribuídos pelos docentes à qualidade de ensino.

Consideramos em nossa pesquisa que o termo qualidade apresenta um conceito polissêmico e flutuante e que pode adquirir vários sentidos construídos politicamente através das lutas de grupos que buscam hegemonizar o significado de ensino de qualidade. Trouxemos, portanto, elementos de uma concepção pós-estruturalista defendidas por Ernesto Laclau (2011) e Alice Lopes (2012) a respeito da impossibilidade de fixação de sentidos.

Essa discussão a respeito da qualidade de ensino não é algo recente, porém avançou após a abertura e a universalização do acesso ao ensino fundamental. Outro fator que contribuiu significativamente para essa discussão foi a implementação das avaliações nacionais (Franco *et al.*, 2007), como: o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (1998); o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que contempla a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB (2005); a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC/Prova Brasil (2005); a Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA (2013) e o Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, para o Ensino Superior.

No Ensino Básico, o SAEB, juntamente com o Censo Escolar, é representado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB). Criado em 2007, o Sistema apresenta, de forma numérica, os dois principais conceitos ligados genericamente à ideia de qualidade de ensino pelo governo: a aprovação - verificada através do censo escolar, e; o desempenho dos alunos (avaliações).

Outro aspecto que influenciou consideravelmente a discussão em torno da qualidade do ensino, segundo Lopes e Matheus (2014), foi o estreitamento das relações entre a forma de se conceber a educação e as dinâmicas empresariais, incutindo-se no processo de ensino-aprendizagem os princípios da qualidade total difundida nos anos 90 na área de Gestão Empresarial. De acordo com as autoras, esse discurso foi difundido nas propostas de qualidade de ensino, como, por exemplo, no movimento Todos Pela Educação, que associa as metas de qualidade ao processo de inclusão escolar e ao alcance de índices instrumentais estabelecidos em testes centralizados.

Todavia, para a devida compreensão dos desafios apontados pelos professores, faz-se necessário, antes de qualquer discussão, problematizar o significado de qualidade, haja

vista que o termo pode adquirir vários sentidos, possibilitando diversas interpretações e contextualizações. Dessa forma, coube inicialmente investigar quais os sentidos atribuídos pelos professores entrevistados à expressão qualidade de ensino, para, seguidamente relacioná-los com a construção política da qualidade de ensino adotada por Lopes (2012).

Consideramos importante investigar, também, como a legislação atual entende qualidade de ensino e quais as políticas públicas direcionadas para a sua consecução. Observamos os textos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, do Plano Nacional de Educação - PNE e da própria Constituição Federal - CF/88 e verificamos que através dessas normas foram criados os processos de avaliações nacionais, as quais têm como objetivo aferir a qualidade do ensino através de índices, sendo este outro fator que contribui atualmente para a discussão em torno do tema apresentado no presente artigo.

Percebemos que nenhum diploma legal, até mesmo a CF/88, descreve objetivamente o que seja ensino de qualidade. De acordo com Dourado e Oliveira (2009), o quadro complexo da educação brasileira, marcado pelas desigualdades regional e local e por significativa quantidade de normas desarticuladas, torna difícil a construção de indicadores comuns de qualidade. Esse é um fator importante para a base de nossa pesquisa, já que consideramos a constituinte qualidade como algo a ser preenchido através de lutas políticas, e não algo fixo com elementos predeterminados.

Após analisar os desafios apontados pelos professores entrevistados para o alcance de um ensino de qualidade, fizemos uma relação entre os desafios apontados e os trazidos por Teixeira (2012). A princípio, a autora explica que os desafios de uma educação de qualidade são os mais variados e complexos, passando por fatores sociais mais amplos, como a desigualdade, até fatores mais específicos da escola, como condição de trabalho, estrutura, formação docente, gestão e currículo.

No que diz respeito à metodologia, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, com aplicação de questionários semiestruturados com cinco professores que atuam na rede pública do ensino fundamental em Mossoró-RN, objetivando analisar os desafios apontados pelos docentes à expressão ensino de qualidade. Todavia, antes disso, buscamos entender o significado atribuído pelos sujeitos pesquisados quanto à expressão citada.

Optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa, por entender que esse tipo de pesquisa responde a questões particulares das quais se ocupam as Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser qualificado (MINAYO, 2009).

2 DELINEANDO O SIGNIFICADO DE QUALIDADE

A discussão em torno da qualidade de ensino nos remete primeiramente à definição de ensino. Para isso, nos apropriamos provisoriamente de Paro (2007, p.37), ao afirmar que “O ensino é uma atualização do homem para que ele se aproprie de uma cultura para sua formação como ser histórico”. Outrossim, que esse ensino apresenta dupla dimensão: a individual e a social. A primeira, segundo o referido autor (idem), “relacionada ao bem-estar pessoal e a segunda à formação cidadã”.

Já no que diz respeito à definição de qualidade, entendemos, assim como Lopes (2012), que devemos problematizar seu conceito. Ao tratá-la como um conceito fixo, sem levar em consideração que ele é algo impreciso, indecível e constantemente ressignificado, podemos simplificar seu sentido e, conseqüentemente, limitar seu entendimento. Assim, vejamos o que (LOPES, 2012, p. 14) afirmou quando diante da premissa de que a qualidade da educação depende de uma qualidade do currículo: “Considero, porém, a necessidade de problematizar essa aparente obviedade, na medida em que ela pode ser interpretada como hegemonização de uma determinada significação de qualidade e também de uma determinada significação de currículo.”

Segundo Lopes (2012), pensar qualidade de forma fixa e centralizada não problematiza a luta política pela definição do termo. Alguns autores, ainda quando tentam descentralizá-lo, pressupõem identidades fixas na luta por sua significação. Fazendo isso, ao invés de se conceber o significado de qualidade como uma luta política que constroi os processos de identificação dos sujeitos, alguns autores insistem em afirmar que existem processos estabelecidos que disputam hegemonia.

Nesse contexto, podemos afirmar que o sentido que se dá ao termo qualidade não pode ser revestido de algo fixo e determinado, mas construído através das relações hegemônicas que se tornam temporariamente universais, ou seja, significados construídos por um jogo precário de linguagem que representa uma demanda de determinado grupo em um determinado momento histórico.

Para Lopes (2012), esses processos de significados são provisórios e dependem de uma negociação desses sentidos. Outrossim, dependem ainda do contexto histórico, político, cultural e também do autor, que ao interpretar o termo poderá lhe dar novos significados. Os conceitos, na verdade, são acordos garantidos por uma relação hegemônica que provisoriamente definem os significados construídos politicamente.

Desse modo, entendemos, assim como Laclau (2012, *apud* LOPES, 2012), que o termo qualidade de ensino é um significante vazio, cujo preenchimento dependerá de

demandas atuais de grupos que politicamente pretendem homogeneizar, mesmo que temporariamente, o significado que melhor se adequa aos seus interesses, tornando híbrido o conceito de qualidade, ou seja, um conceito construído a partir de uma mescla de tendências e discursos interessados.

Vejamos o que afirmam Lopes e Matheus (2014, p. 340) ao tratarem da qualidade da educação:

São tantas as demandas sociais em relação ao que vem a ser qualidade da educação, desde aquelas sintonizadas com as condições socioeconômicas de vida até as relações interpessoais nos lugares de trabalho, que a qualidade se esvazia de significado. É por meio desse vazio, que a expressão qualidade na educação se torna capaz de aglutinar diferentes demandas e construir diferentes sujeitos que atuam em seu nome, contrapondo-se a uma ideia de escola sem qualidade.

Dessa forma, acreditamos que é por meio desse vazio que a expressão qualidade se torna capaz de aglutinar diferentes demandas e construir diferentes sujeitos. Isso se explica porque cada pessoa preenche esse significado baseando-se em suas concepções e capacidade valorativa e, principalmente, das demandas políticas em que está envolvida, considerando-se sempre as negociações de sentidos e possibilidades de interpretações.

Pensar no conceito de qualidade é pensar em um significado provisório construído contextualmente. Do mesmo modo que se aproxima do conceito de qualidade exige relacioná-lo às demandas de determinando grupo e a um contexto sociocultural e histórico. Podemos dizer, então, que qualidade é uma palavra polissêmica, que alberga vários significantes, sendo capaz, inclusive, de provocar falsos consensos. Para Dourado e Oliveira (2009, p.202):

Compreende-se a qualidade com base em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social.

Para Paro (2007), os múltiplos pontos de vista podem levar a uma falta de rigor nos discursos sobre qualidade. O autor ainda chama a atenção para a necessidade de uma reflexão sobre essa diversidade de concepções de qualidade, principalmente quando se trata de concepções baseadas em paradigmas neoliberais que associam a escola ao mercado e ao trabalho. No entanto, entendemos, assim como Lopes (2014), que não há como fechar o significado da qualidade no ensino, uma vez que ele variará de contexto para contexto e de escola para escola, onde até mesmo os sujeitos não têm identidades fixas.

A falta de um conceito fixo é fator de um processo democrático. Para Laclau (2011 *apud* LOPES, 2012), os significantes vazios são importantes para o processo político de construção e significação, não sendo, necessariamente, uma perda ou uma distorção e

tampouco algo que traz sentido negativo. A falta de um conceito e de critérios, apesar da possibilidade de reforçar uma concepção tradicional e conservadora de educação, conforme observa Paro (2007), faz parte desse processo político irrenunciável.

Diante disso, entendemos, assim como Lopes e Matheus (2014), a importância da característica “flutuante” da expressão ensino de qualidade, pois é no processo de significação da qualidade que se observa a construção política do termo. Não que não seja preocupante essa concepção conservadora que vem apresentando alguns traços nas políticas públicas atuais, principalmente com relação às avaliações nacionais. Tanto que os resultados dessas avaliações se resumem a dados estatísticos pontuais e priorizam somente algumas dimensões de qualidade, como a aferição do aprendizado. Entretanto, fixar o conceito do termo não resolve a questão.

Essa visão tradicional pode nos levar a pensar, por exemplo, que a função do ensino é apenas conduzir o aluno a se apropriar de conhecimentos disciplinares. Seguindo essa compreensão, seria mais qualificada a escola que tivesse o maior índice de aprovação nessas avaliações. Atualmente, isso se evidencia nos resultados aferidos nessas avaliações e atribuídos a cada escola, quando são expostas e anunciadas para a comunidade as melhores e piores escolas na avaliação, conforme explicam Santos e Oliveira (2016). Essa publicidade incentiva um acirramento produtivista entre as instituições

Ball (2008 *apud* Santos e Oliveira, 2016, p. 42) confirma a existência de indícios dessa concepção de qualidade no espaço educacional quando afirma que a ideia de qualidade no ensino atual está diretamente ligada à concepção de mais (alunos, tempo, formação) e melhor (resultado, desempenho), ideia advinda, segundo o autor, da competitividade do capitalismo. Para o referido autor,

a retórica do mundo econômico contamina os espaços educacionais, fazendo emergir no cotidiano escolar categorias associadas ao conceito de qualidade total, competitividade, enfim, indícios de uma educação de resultados similar ao que se espera dos homens de negócios.

Esse centramento e o respectivo fechamento do conceito de qualidade proposto por Paro (2007) acabam limitando o alcance de seus significados. O conceito de ensino de qualidade é algo mais amplo do que os resultados propostos em avaliações de desempenho, os trazidos nos textos legais e os construídos por determinadas parcelas sociais. Na verdade, ele é algo que está sendo construído politicamente, a todo tempo.

Explorando essa construção de sentidos de qualidade, Lopes e Matheus (2014) observam que na luta pela homogeneização do significado de qualidade se destaca, atualmente, uma articulação entre dois discursos que, a priori, aparentam ser antagônicos.

Um seria o discurso da qualidade total, apoiado por grupos empresariais, e o outro o discurso de qualidade social, construído em parte por movimentos sociais.

Para Lopes e Matheus (2014), o discurso da qualidade social tenta fixar um discurso de qualidade que se distancia de um discurso de eficiência e eficácia das concepções denominadas de instrumentais da educação, sendo que é nesse antagonismo que se constrói politicamente o conceito de qualidade. Dizem os autores (2014, p. 342):

É pelo antagonismo ao discurso de qualidade total que o discurso de qualidade social se institui. É pela negatividade ao projeto de qualidade vinculada a critérios instrumentais que a identidade de qualidade social se projeta. É em relação ao que se pretende expulsar de seu campo de lutas que a articulação se faz.

É pela redução do discurso do outro que o discurso que se pretende fortalecer se instaura. O uso do adjetivo social se contrapõe ao termo total, dando-nos uma ideia de grupos. Todavia, de acordo com Lopes e Matheus (2014), ambos os discursos se fortalecem e não é possível afirmar que cada um desses pertence a determinado grupo.

Nesse sentido, e considerando que o conceito de ensino de qualidade é algo a ser preenchido, tomando como referência o atual momento político social, nos deparamos com duas principais visões que discutem e reconstróem o significado de qualidade no ensino: uma de cunho empresarial e a outra, de cunho social. Ambas com bases e demandas diversas.

A princípio, essas duas concepções parecem ser totalmente antagônicas. No entanto, esse antagonismo demonstra a construção de conceitos de um significante vazio, que é o termo qualidade no ensino. Acreditamos, assim como Santos e Oliveira (2016), que esses discursos de qualidade pelo gerencialismo ligado ao mercado de trabalho não excluem outros discursos sobre qualidade, sendo plenamente possível a convivência e a articulação dessa concepção com os demais significados de ensino de qualidade, inclusive os voltados para a inclusão e a justiça social.

3 SIGNIFICADOS DE QUALIDADE ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES

Diante desse contexto, buscamos analisar os significados atribuídos pelos professores à expressão qualidade no ensino e compreender quais os desafios apontados por eles para o alcance dessa qualidade. O Quadro abaixo apresenta o que cada um dos entrevistados apontou:

Quadro 1 – Conceito do termo “Qualidade” expresso pelos professores entrevistados.

PROFESSORES	O que você entende por qualidade?
D1	<i>“Qualidade está ligada ao que é eficiente, àquilo que se faz bem e traz um bom resultado.”</i>
D2	<i>“Padrão exigido no cotidiano da vida das pessoas, sobretudo na vida profissional.”</i>
D3	<i>“Acredito eu que a palavra qualidade tenha um significado amplo e, muitas vezes, subjetivo. De modo geral, a palavra pode estar ligada a ideia de “benefícios” ou a algo “positivo”, ou até mesmo a ausência disso.”</i>
D4	<i>“Algo que dá efeitos positivos em comparação a outros, dentro de parâmetros específicos”.</i>
D5	<i>“A qualidade está relacionada a algo que funciona bem, ou seja, ao final do processo temos os resultados esperados e projetados”.</i>

Fonte: Dados do autor (2017).

Inicialmente, ao observarmos as repostas, verificamos uma tendência da falta de uniformidade da definição dada ao termo, o que já era esperado, já que se trata de um conceito que incorpora significados diversos, muitas vezes construídos subjetivamente.

No entanto, diante de termos como “eficiência, padrão, parâmetros”, extraídos das respostas dos professores quanto ao conceito de qualidade, entendemos que no conjunto das repostas essa significação vem associada ao conceito genérico de qualidade, relacionado à ideia de qualidade total aplicada no mercado de trabalho.

Quando se relaciona, porém, qualidade ao ensino, surge a ideia de aprendizagem efetiva, que “é quando o ensino alcança os objetivos propostos nos currículos (D1). Ou então, que ensino de qualidade esteja ligado aos resultados no sentido da aprendizagem do aluno, que se espera ter em um período de tempo preestabelecido. A qualidade dependerá do bom desempenho do aluno” (D3).

Percebemos nas falas que os professores se apropriaram dos conceitos legais e de critérios utilizados pelas políticas públicas, principalmente nas que se baseiam as avaliações nacionais. No entanto, diferente do parâmetro de qualidade referenciada pelas políticas públicas, os docentes não citaram o critério quantidade (acesso) e a questão da aprovação (fluxo).

Os parâmetros expostos pelos professores para um ensino de qualidade, todavia, não ficaram restritos à eficácia da escola em ensinar os conteúdos previstos nos currículos. Outras características foram apontadas, como, por exemplo, o cumprimento da função social da escola como fator de qualidade, expressa nas palavras do professor (D2): “onde professor e aluno têm condições para desenvolver as atividades, obtendo êxito e que as utilizem durante a vida escolar e social”. Percebemos, aqui, que quando os professores falaram sobre o ensino de qualidade, além de indicarem a eficácia do ensino, apontaram também como fator de qualidade a função social da escola. Esse entendimento é ratificado

pelo professor (D4) ao se referir ao ensino de qualidade como “Um ensino voltado para suprir as necessidades sociais e culturais da sociedade e, principalmente, capaz de superar as necessidades peculiares de cada aluno”.

Esse parâmetro remonta às características apontadas por Teixeira (2014, p. 128), ao afirmar que “qualidade está diretamente ligada a adequação das condições para a formação dos educandos, passando por condições internas e externas à escola, pedagógicas e sociais”. Assim, escola de qualidade está diretamente ligada a uma vida justa.

Um fato que chamou a atenção nesse contexto foram as respostas dos professores em relação às avaliações nacionais, que levam também em consideração a aprendizagem como um dos critérios de qualidade, os quais reportaram-nas como “simplistas” (D1) e “pontuais” (D4), o que pode, a princípio, demonstrar uma contradição, haja vista tratar-se de um parâmetro em comum, ou seja, tanto os professores como as avaliações consideram a aprendizagem como referencial de qualidade.

Esse antagonismo entre o entendimento dos professores e o trazido pelas políticas governamentais, conforme explica Lopes e Matheus (2014, p.45), “é parte de uma construção do significado de qualidade”. Essa construção fica muito clara quando as autoras tratam da interação entre os significados de qualidade total e qualidade social. Diante do aparente antagonismo verificado nessa interação, elas afirmam que é exatamente na negação ao projeto de qualidade vinculada a critérios instrumentais (qualidade total) que a identidade de qualidade social se projeta, ou seja, é na negação por parte dos professores dos significados de qualidade adotados pelo governo, através das avaliações nacionais, que se constroi, reconstroi e se projeta o conceito de qualidade ressignificado pelos professores.

Observamos, ainda, que uma das críticas apresentadas pelos professores entrevistados se deu pela não participação no processo de construção dessas avaliações. Outra crítica considerada importante decorre dessas provas terem alterado significativamente a forma de ensinar, expressa na fala do professor (D1): “a escola agora só se preocupa com o ENEM. Tudo é voltado para essas provas. Estamos deixando de lado outras funções da educação para ensinar os alunos a responder essas avaliações”.

Relacionando as respostas com o referencial adotado, percebemos que elas coadunam com a preocupação apontada por Lopes e Matheus (2014), quando dissertam sobre a possibilidade de vinculação do ensino às avaliações, priorizando em demasia os testes. Para as autoras, há um receio de que as escolas foquem seu trabalho apenas no que é avaliado nas provas externas, deixando de lado outros aspectos importantes do

ensino ou até mesmo abonando a proposta curricular em função dos resultados propostos pelos exames nacionais.

Essa é uma posição do próprio Ministério da Educação (MEC) que no documento Subsídio para Diretrizes Curriculares Nacionais específicas da Educação Básica trouxe:

ênfase excessiva nos resultados desse tipo de avaliação - que oferece indicações de uma parcela restrita do que é trabalhado na escola - pode produzir a inversão das referências para o trabalho pedagógico, o qual tende a abandonar as propostas ou guias curriculares e orientar-se apenas pelo que é avaliado por esse sistema. Assim, a avaliação deixa de ser parte do desenvolvimento do currículo, passando a ocupar o lugar dele no processo educacional. Esse fato ocasiona outras consequências, como a redução do ensino à aprendizagem daquilo que é exigido nos testes. (BRASIL, 2009, p. 62)

Essa preocupação é corroborada por Santos e Oliveira (2016), ao afirmarem que a escola é constantemente obrigada a se adaptar a uma cultura empresarial de sucesso, com eficácia relacionada pelos índices dessas avaliações que, de alguma forma, podem indicar “lucro”.

Outra situação apresentada pelo professor (D1) foi a forma como os resultados são divulgados, gerando competição entre as instituições de ensino e posteriormente cobrança sobre os professores. A publicidade desses resultados, para o professor citado, demonstra a interferência da ideia de produtividade utilizada no setor empresarial no processo de ensino. Para Santos e Oliveira (2016), essa forma de divulgação causa certo embaraço em professores, alunos e pais, haja vista a partir daí ser necessário apontar quem são os culpados ou os heróis.

Além disso, segundo Silva e Garcci (2014, *apud* Santos e Oliveira, 2016,p.25), essa exposição serve para legitimar os discursos oficiais que propagam o controle social sobre os resultados das avaliações nacionais, produzindo uma vigilância sobre o trabalho do professor, acirrando uma disputa entre as instituições e fortalecendo a lógica empresarial da concorrência no processo de ensino.

Não há dúvidas de que essas avaliações tem suas importâncias, na medida em que podem servir de base para as políticas públicas. No entanto, a qualidade do ensino não pode se resumir a médias pontuais e a aspectos pré-selecionados, haja vista que ela é um processo multifatorial, complexo e dinâmico que não se resume ao ambiente escolar.

4 PRINCIPAIS DESAFIOS DO ENSINO DE QUALIDADE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR

Adotamos aqui, temporariamente e para fins de análise as dimensões, fatores e condições de qualidade apontadas por Dourado e Oliveira (2014) e colaboradores. De acordo com esses autores, as dimensões vão desde as relações sociais mais amplas, que envolvem questões como concentração de renda, desigualdade e educação como direito, a questões internas, como condições de trabalho, processos de gestão da escola, dinâmica curricular, formação docente, entre outras. Essa ideia é corroborada por Teixeira (2014, p. 220) ao definir dois fatores como aspectos a serem examinados nos discursos sobre a qualidade da escola: “O de ordem pedagógica e o de ordem social.”

Lopes e Matheus (2014, p. 32), ao apresentarem as principais demandas educacionais trazidas pelos programas governamentais, enumeram as seguintes situações:

A efetiva aprendizagem por parte do aluno, o acesso e a permanência de todos na escola, a redução da distorção série-idade, a eliminação da reprovação, a igualdade de acesso ao conhecimento a todos, a equidade de oportunidades de ensino e a classificação de todos os IDEB's sob o valor de seis.

Quanto às demandas sociais, as autoras apresentam a redução da pobreza, a diminuição das desigualdades socioeconômica e estrutural, a construção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária, o desenvolvimento econômico e sustentável, a consolidação da cidadania do povo e a construção de um Brasil ético, justo, livre e democrático.

Já Teixeira (2014, p.231), sendo mais pontual, afirma que “o processo de ensino-aprendizagem é sempre relacional, porém não se esgotam nos sujeitos professores e alunos”. De acordo com o autor, há outros fatores que influenciam diretamente na qualidade dessa relação. A autora lista duas categorias de condições essenciais a uma escola de qualidade: “condições objetivas e materiais e; dimensões simbólicas e de subjetividade”.

As condições objetivas e materiais estão ligadas à materialidade da escola e às condições de trabalho do professor, como: infraestrutura, equipamentos, recursos didáticos, normatividade adequada, cultura da escola, currículo e a relação entre o número de alunos e professores. No que diz respeito às condições laborais, entram questões trabalhistas, de carreira, salários, calendário escolar, quantidade de alunos e turmas, forma de governo da escola e a participação do professor. Quanto às dimensões simbólicas e de subjetividade são consideradas a satisfação profissional, a valorização profissional e as significações que o professor confere ao seu trabalho e ao aluno. Segundo Teixeira (idem, pp.129-130):

Esse conjunto de aspectos relativos à escola e às condições laborais da docência está diretamente associado à qualidade da instituição escolar (...) contudo, esse

aspecto das significações e subjetividade docente é essencial em relação ao trabalho que o professor realiza com seus alunos, e portanto, é um dos elementos que mais interferem na qualidade da escola.

A partir desse aporte teórico, passamos a analisar o que os professores entrevistados indicam como desafios do ensino de qualidade ressignificado por eles.

Aos observamos as entrevistas realizadas, identificamos que apesar de não haver um fechamento de conceitos, a partir de uma dinâmica própria, os docentes preenchem, provisoriamente, os sentidos apontados nos referenciais oficiais, dando um fechamento provisório ao conceito de qualidade e apontando alguns traços básicos da qualidade (SANTOS E OLIVEIRA, 2016).

Quatro fatores em comum foram apontados como desafios de uma melhor qualidade no ensino, todos relacionados pelos autores estudados, quais sejam: gestão pública; professores; condições de trabalho e aluno.

A Gestão Pública é um dos fatores de qualidade mais citados pelos professores entrevistados. Alega-se que a ingerência com a escola implica diretamente na qualidade do ensino. De acordo com o professor (D4), a falta de compromisso e de conhecimento sobre educação por parte dos gestores acabam limitando o trabalho do docente, que muitas vezes têm que cumprir programas que são adotados unilateralmente pelos governos e que não trazem qualidade ao processo de ensino-aprendizagem.

Um dos professores aponta como solução para esse desafio a consolidação da gestão democrática. Vejamos: “pensar em qualidade é pensar também em uma gestão de forma integrada e participativa, e nesse sentido a responsabilidade pela qualidade do ensino seria compartilhada entres todos os agentes do processo de ensino-aprendizagem” (D3).

No discurso sobre a existência de ações propostas pela gestão que contribuíssem com o ensino de qualidade, as repostas foram positivas: “pouco se consegue se o professor não abraçar a sua responsabilidade” (D2). Este docente afirma ainda que o principal responsável pela qualidade do ensino é o professor.

Esse discurso nos faz refletir sobre o posicionamento de Teixeira (2014, p.232) quando diz que “o professor tem lugar fundamental, e que dependendo de como ele vê seus alunos e de como vê a docência poderá elevar ou diminuir a qualidade da escola”

Outros fatores foram relacionados aos professores, como: “valorização, reconhecimento e motivação”. De acordo com Teixeira (2014, p. 231), “se os docentes se sentirem motivados e valorizados na profissão, com orgulho e gosto pelo que fazem, haverá maior possibilidade da existência de uma escola de qualidade”.

Quanto à formação, Teixeira (2014, p.230) afirma que “a forma como os professores se relacionam com o conhecimento também influencia em suas condutas e práticas na sala de aula, com implicações diretas na qualidade do ensino”. Vejamos o que afirmou o professor (D2) nesse mesmo sentido: “Culturalmente, o professor é desvalorizado, motivo de discriminação. Não vejo isso em outras profissões. Acho que isso acaba influenciando no nosso trabalho”.

Nesse destaque, vale a pena retomar a ideia de Santos e Oliveira (2016) quando abordaram a importância do professor na resignificação do ensino de qualidade aplicada no contexto da prática. De acordo com os autores, “as práticas políticas são contextualizadas a partir das dinâmicas específicas de cada escola”. Dessa forma, os autores envolvidos na reelaboração das políticas influenciam nos rumos de cada ação, o que demonstra claramente a importância dos professores como protagonista na busca pela qualidade do ensino.

Porém, nem tudo depende da vontade dos professores. De acordo com Teixeira (2014, p. 132), a ação dos professores dá sentido a outros elementos que constituem a escola. No entanto, sem as condições de trabalho não há educação decente.

A profissão docente comporta um forte envolvimento humano, exigindo condições adequadas para se realizar. Necessita de tranquilidade e suportes. Contudo, as condições objetivas e meterias, tanto quanto as subjetivas sob as quais esses docentes realizam seu trabalho são precárias, adversas e preocupantes, agravando os desafios laborais do magistério.

A condição de trabalho foi outro aspecto levantado pelos professores (totalidade dos entrevistados). Esse discurso confirma a visão de Teixeira (2014, p.132), ao afirmar que “a falta de condições de trabalho torna impossível realizar um trabalho pedagógico compatível com uma escola pública de qualidade”. É importante observar que essas condições de trabalho não se resumem aos aspectos materiais, incluem também baixos salários e a necessidade de várias jornadas, citados pelo professor (D2).

Quanto ao alunado, os professores entrevistados elencaram como desafio a falta de interesse e a indisciplina. Para Teixeira (2014), isso decorre principalmente pelas diferenças entre a escola do passado e a escola atual, começando pela questão da autoridade. Atualmente, e nesse sentido, a experiência docente se realiza sob pressão. A sala de aula tornou-se sinônimo de problemas. Há uma dificuldade em construir um significado positivo e prazeroso para o processo de ensino. Muitas vezes, essa situação provoca conflitos e “mal-estar”.

Nesse sentido, é importante observar a afirmação de Dourado e Oliveira (2009), quando relacionam qualidade de ensino ao aluno. Devemos considerar qual a visão que

este tem da escola e do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o significado atribuído pelo aluno à educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O significado de qualidade de ensino é algo complexo, polissêmico. O entendimento e o preenchimento dessa expressão estão vinculados às demandas específicas de determinados grupos sociais. Na busca pelo alcance dessa qualidade, esses grupos legitimam suas demandas através da hegemonização conceitual, fechando temporariamente o significado da expressão.

Essa diversidade de significados não pode ser vista como algo negativo, mas uma construção política das demandas que os grupos sociais almejam. Esse processo de reconstrução é contínuo e dinâmico e nem mesmo os sujeitos desses grupos podem ser considerados como fixos.

Como exemplo dessa disputa pela tentativa de homogeneização do conceito de qualidade no ensino, podemos citar como exemplo dois dentre vários outros grupos. Um que relaciona qualidade de ensino à qualidade total, aplicada no mundo dos negócios, e o outro baseado na qualidade social. No entanto, concluímos que o antagonismo desses dois discursos é apenas aparente, sendo possível a convivência de ambos e até mesmo o fortalecimento do significado de ensino de qualidade através dessa disputa.

Ao longo deste artigo, apresentamos como essas significações foram construídas pelos professores entrevistados, mostrando que os conceitos não são fixos, nem mesmo dentro do grupo de professores de uma mesma localidade, isto porque a significação de qualidade envolve aspectos objetivos e subjetivos, fazendo com que haja interpretações distintas para o termo.

Evidenciamos, ainda, a luta pela homogeneização do termo qualidade, quando contrapomos a visão dos professores em relação à visão das políticas públicas, principalmente quando o tema é a aferição da qualidade do ensino através das avaliações nacionais, apesar de os professores terem indicado o aprendizado como um critério de qualidade no ensino. Critério este também utilizado pelo governo como prioritário na aferição da qualidade.

Finalmente, encerramos este artigo apresentando os principais desafios apontados pelos professores entrevistados na busca por um ensino de qualidade. Percebemos que a ressignificação do conceito qualidade faz com que os profissionais de educação atribuam

critérios e fatores que indicam qualidade. E relacionamos os critérios apontados pelos professores ao referencial teórico adotado no trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição 1988**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n.78, p 201 – 2015, maio/ago.2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educ. Soc.**, Campinas. vol. 28, núm. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1728100.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: OLIVEIRA, Marcos Aurélio *et al.* (Org.). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 13-29.

LOPES, Alice Casimiro; MATHEUS, Daniele dos Santos. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003 – 2012). **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p 337 – 357, abr/jun. 2014. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a02.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely

Ferreira.; GOMES Romeu.; MINAYO, M. C. de S. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2007.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Maria Betânia de. Contexto escolar e sentidos de educação de qualidade para o ensino médio. **Educação Unisinos**. V. 20, n. 1, p. 39-47, janeiro/abril. 2016. Disponível em:< <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.04>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

TEIXEIRA, Ines Assunção de Castro. A qualidade das escola pública: as condições de trabalho e a condição docente (Reverberações do pensar). In: OLIVEIRA, Marcos Aurélio et al. (Org.). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 119 – 138.