



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

OS SIGNIFICADOS E OS DESAFIOS DE UM ENSINO FUNDAMENTAL DE QUALIDADE, SOB A PERSPECTIVA DO PROFESSOR

Erivelton Nunes de Almeida, Maria Kélia da Silva, Orientador: Jean Mac Cole Tavares Santos.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), eriveltonalmeida@yahoo.com.br,
marykellya@hotmail.com, macolle@hotmail.com

Resumo: Este artigo apresenta alguns resultados de uma pesquisa realizada com docentes da rede pública de ensino fundamental da cidade de Mossoró. O objetivo do trabalho foi investigar os diferentes significados construídos em torno da expressão qualidade do ensino, levando em consideração as concepções desses docentes, bem como compreender os fatores por eles indicados como imprescindíveis na busca por essa qualidade. Metodologicamente utilizamos uma pesquisa qualitativa, com aplicação de questionários semiestruturados e coleta de dados documentais. Utilizamos como aporte teórico-conceitual os seguintes autores: Lopes (2012); Lopes e Matheus (2014); Dourado e Oliveira (2009); Paro (2007); Franco, Alves e Bonamino (2007); Santos e Oliveira (2016), e Teixeira (2012). Consideramos que qualidade no ensino assume diversos significados, mas que é possível apontar algumas características primordiais, que estão relacionadas com a expressão qualidade no exercício da docência.

Palavras-chave: significados, desafios, qualidade, ensino.

Introdução

A discussão em torno da qualidade de ensino não é algo recente, porém ultimamente tem ganhado novas dimensões. No Brasil, esse debate avançou bastante, após a abertura e universalização do acesso ao ensino fundamental nos anos 90 e, mais recentemente, se potencializou com a abertura do ensino médio.

Fator importante que dinamizou essa discussão foi a implementação das avaliações nacionais (Franco et al, 2007), esse fator, juntamente com a obrigatoriedade da oferta pelo estado do ensino levaram a um aumento considerável no número de alunos matriculados nas escolas públicas, e isso tem chamado atenção dos profissionais de educação para a qualidade do ensino ofertado.

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, inculcando-se no processo de ensino aprendizagem os princípios da qualidade total difundida nos anos 90, na área de gestão empresarial.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Para uma melhor compreensão da expressão ensino de qualidade, se faz necessário antes de qualquer discussão, problematizar o significado de qualidade, haja vista que se trata de um termo que pode adquirir vários sentidos, possibilitando diversas interpretações e contextualizações. Sabendo disso, coube inicialmente a esse trabalho investigar quais os sentidos atribuídos pelos professores entrevistados à expressão qualidade do ensino, para em seguida relacioná-los com o referencial teórico adotado.

Foi importante investigar também como a legislação atual trata o conceito de qualidade no ensino, e quais as políticas públicas direcionadas ao que se entende por qualidade a nível governamental. Observamos os textos da Lei de Diretrizes de Base (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a própria Constituição Federal (CF/88). O que percebemos, no entanto, é que nenhum diploma legal descreve claramente o que seja ensino de qualidade. De acordo com Dourado e Oliveira (2009), o quadro complexo da educação brasileira, marcado pela desigualdade regional e local, e por uma grande quantidade de normas desarticuladas, torna difícil a construção de indicadores comuns de qualidade.

Por fim, passamos a analisar os elementos apontados pelos professores entrevistados como desafiadores para o alcance de um ensino de qualidade, considerando claro, suas experiências e os respectivos contextos.

Para isso realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, com aplicação de questionários semiestruturados, com quatro professores que atuam na rede pública de ensino em Mossoró. O objetivo do estudo foi analisar os significados atribuídos pelos docentes a expressão ensino de qualidade, e compreender os principais desafios apontados por eles na busca por essa qualidade.

As repostas dos questionários foram analisadas e relacionadas com o aporte teórico apresentado no artigo, no sentido de aprofundar o conhecimento e a compreensão em torno dos significados de qualidade e os desafios apontados na perspectiva dos docentes entrevistados.

Delineando o significado de qualidade

A discussão em torno da qualidade do ensino nos remete primeiramente à definição de ensino. Segundo Paro (2007), “O ensino é uma atualização do homem, para que ele se aproprie de uma cultura para sua formação como ser histórico”. Ainda de acordo com o autor, o ensino tem dupla dimensão: a individual e a social, a primeira está relacionada ao “bem estar” pessoal e a segunda, liga-se à formação cidadã.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Já quanto à qualidade, nos propomos a investigar quais as dimensões, desafios e fatores que estão relacionados a um ensino de qualidade, sob a perspectiva dos professores entrevistados. Porém, antes de qualquer discussão em torno desse assunto, faz-se necessário compreender qual significado foi atribuído por esses docentes ao termo.

Ao tratarmos a expressão qualidade com um conceito fixo, sem levar em consideração que o termo pode abranger vários significados, podemos ocorrer em uma simplificação do seu sentido e, conseqüentemente, uma limitação do seu entendimento. Vejamos o que afirmou Lopes (2012) 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. (LOPES, 2012, p.14)

Segundo Lopes (2012), pensar qualidade de forma fixa e centralizada não problematiza a luta política pela definição do termo. Alguns autores ainda quando tentam descentralizar, pressupõem identidades fixas na luta pela significação do termo qualidade. Fazendo isso, ao invés de se conceber o significado de qualidade como uma luta política que constrói 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 a qualidade não pode se revestido de algo fixo e determinado, mas sim construído através de relações hegemônicas que se tornam temporariamente universais, ou seja, são significados construídos por um jogo precário de linguagem, que representa uma demanda de um grupo, em um determinado momento histórico.

Para Lopes (2012), esses processos de significados são provisórios e dependem de uma negociação desses sentidos. Os sentidos 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 o significado das expressões.

Desse modo, utilizando-se de Laclau, citado em Lopes (2012), podemos afirmar que o significado de qualidade do ensino é um significante vazio, pois o preenchimento do sentido de qualidade dependerá de demandas atuais de um grupo que politicamente pretende homogeneizar, mesmo que temporariamente, o significado que melhor se adequa aos seus interesses, tornando assim híbrido o conceito de



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

qualidade, ou seja, um conceito construído a partir de uma mescla de tendências e discursos. Vejamos o que afirma Lopes e Matheus (2014), quando trata da qualidade da educação, podendo-se utilizar a mesma ideia para quando pensamos em qualidade do ensino:

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. (LOPES E MATHEUS, 2014, p.340)

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, levando em consideração principalmente as negociações de sentidos e possibilidades de interpretações.

Assim, pensar no conceito de qualidade é pensar em um significado construído historicamente, que não se fixa nem no tempo, nem no espaço. Do mesmo modo que alcançar o conceito de qualidade exige relacioná-lo as demandas de um grupo em um contexto sociocultural de um determinado processo histórico. Podemos dizer então que qualidade é uma palavra polissêmica, que alberga vários significantes, sendo capaz, inclusive, de provocar falsos consensos.

Portanto, não há como fechar em definitivo o significado da expressão qualidade no ensino, pois esse conceito vai variar de contexto para contexto, de escola para escola, onde nem mesmo os sujeitos são fixos. Porém, de acordo com Paro (2007), os múltiplos pontos de vista podem levar a uma falta de rigor nos discursos sobre qualidade. O autor chama atenção ainda 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 trabalho.

Essa ideia também é seguida por Dourado e Oliveira (2009), que entendem que nesse sentido é fundamental estabelecer a definição, dimensões e fatores de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante a melhoria do processo educativo, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada.

A falta de um conceito fixo, porém, pode ser vista como um fator de um processo democrático. Para Laclau, citado em Lopes (2012), os significantes vazios são importantes para o processo político de construção e significação, não sendo necessariamente uma perda ou uma distorção, e nem tão pouco algo que traz um



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

sentido negativo. Mas a falta de um conceito e de critérios mais fundamentados de qualidade do ensino, pode também reforçar uma concepção tradicional e conservadora de educação, conforme observa Paro (2007).

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 de qualidade que se observa a construção política do termo. Mas compartilhamos da preocupação de (Paro, 2007), quando o preenchimento desse “vazio” passa a ser feito baseando-se em concepções conservadoras de educação, pois entendemos que nessas concepções, conforme explica Paro (2007), o que prevalece são as ideias da qualidade total, aplicadas ao mundo dos negócios.

O mais preocupante é que essa concepção conservadora vem apresentando alguns traços nas políticas públicas atuais, principalmente com relação as avaliações nacionais. É tanto que os resultados dessas avaliações se resumem a dados estatísticos pontuais e priorizam somente algumas dimensões da qualidade como a aferição do aprendizado.

Essa visão pode nos levar a pensar que a função do ensino é apenas conduzir o aluno a se apropriar de conhecimentos disciplinares. Seguindo esse entendimento 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 expostos e anunciados para a comunidade, dando conta das melhores e piores escolas na avaliação, conforme explica Santos e Oliveira (2016).

Ball, citado em Santos e Oliveira (2016), confirma a existência de indícios dessa concepção de qualidade no espaço educacional. Isso fica claro quando ele afirma que a ideia de qualidade no ensino atualmente está ligada diretamente a concepção de mais (alunos, tempo, formação) e melhor (resultado, desempenho), ideia advinda, segundo ao autor, da competitividade do capitalismo.

Para esse 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. (SANTOS E OLIVEIRA, 2016, p.42)

Essas concepções acabam limitando o significado de qualidade. Ensino de qualidade é algo mais amplo que os resultados obtidos em avaliações de desempenho. Para Paro (2007), deve-se levar em consideração, além desses índices em que medida se alcança a formação do indivíduo, considerando as dimensões individuais e sociais da aprendizagem.

Explorando os sentidos de qualidade, Lopes e Matheus (2014) observam que na luta pela homogeneização do significado de qualidade, existe



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

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 a autora, 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 de educação, e é nesse antagonismo que se constrói politicamente o conceito de qualidade.

É pelo antagonismo ao discurso de qualidade que se pretende 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. (LOPES E MATHEUS, 2014, p.342)

É pela redução do discurso do outro que o discurso que pretende se fortalece e se instaura. O uso do adjetivo social se contrapõe ao termo total, dando-nos uma ideia de grupos. Porém, de acordo com Lopes e Matheus (2014), ambos os discursos se fortalecem e não é possível afirmar que cada discurso pertence a um 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 visões que rediscutem e reconstróem o significado de qualidade do ensino, a de cunho empresarial e a de viés social. As duas concepções têm bases e demandas diversas. A princípio parecem ser totalmente antagônicas, no entanto, esse antagonismo é na verdade uma forma de construção de conceitos diante de um significante vazio.

Acreditamos, assim como Santos e Oliveira (2016), que esse discurso de qualidade pelo gerencialismo, ligado ao mercado de trabalho, não exclui outros discursos sobre qualidade, sendo plenamente possível a convivência e articulação dessa concepção com os demais significados de ensino de qualidade, inclusive os voltados para a inclusão e a justiça social.

Significados de qualidade atribuídos pelos professores

Diante desse contexto, buscamos analisar os significados atribuídos pelos professores a expressão qualidade no ensino. Tomamos como referência os questionários aplicados e, posteriormente, os relacionamos com o referencial teórico adotado. Inicialmente, observando as repostas dos professores pesquisados, verificamos uma tendência da falta de uniformidade do conceito de qualidade. O que já era esperado, já que se trata de um conceito que incorpora significados diversos.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Porém, diante de termos como: “eficiência”, “padrão”, “parâmetros”, entendemos que no conjunto das repostas, essa significação vem associada ao conceito genérico de qualidade, relacionado a ideia de qualidade total aplicada ao mercado. Vejamos o que três dos professores afirmaram quando questionados sobre o que se entende por qualidade: (D1) *“qualidade está ligada ao que é eficiente, àquilo que se faz bem e traz um bom resultado”*; (D2) *“padrão exigido no cotidiano da pessoa, sobretudo na vida profissional”*; D4 *“Algo que dá efeitos positivos em comparação a outros, dentro de parâmetros específicos”*.

Quando se relaciona, porém, qualidade ao ensino, surge a ideia de aprendizagem efetiva, (D1) *“é quando o ensino alcança os objetivos propostos nos currículos”*, D3: *“compreendo que ensino de qualidade esteja ligado aos resultados no sentido da aprendizagem do aluno, que se espera ter em um período de tempo pré-estabelecido. A qualidade dependerá do bom desempenho do aluno”*, ou seja, conceitos baseados em um dos critérios utilizados pelas políticas públicas governamentais nas avaliações nacionais. No entanto, diferente dos parâmetros governamentais não foi utilizado pelos docentes os critérios quantidade (acesso), nem a questão da aprovação (fluxo).

Os parâmetros expostos pelos professores para um ensino de qualidade não ficaram, porém, restritos a eficácia da escola em ensinar os conteúdos previstos nos currículos (aprendizagem). Outras características foram apontadas pelos professores, como por exemplo, o cumprimento da função social da escola como um fator de qualidade, D2: *“onde professor e aluno têm condições para desenvolver as atividades, obtendo êxito e que as utilizem durante a vida escolar e social”*. Entendimento ratificado pelo docente 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 as características apontadas por Teixeira (2014), quando afirma que qualidade está ligada diretamente a adequação das condições para a formação dos educandos, passando por condições internas e externas a escola; pedagógicas e sociais. Assim, escola de qualidade está ligada diretamente a uma vida justa e de qualidade.

Um fato que chamou atenção nesse contexto é que, ao observar as respostas dos professores com relação as avaliações nacionais, que levam em consideração também a aprendizagem como um dos critérios de qualidade, os docentes se reportaram a essas avaliações como: D1: *“simplistas”* e D4: *“pontuais”*, o que pode, a princípio, demonstrar uma contradição, pois trata-se de um parâmetro em comum. Porém, este parâmetro está sendo significado sob pontos de vista diversos, e sendo aferidos de maneiras diferentes.

Esse antagonismo, conforme explica Lopes e



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Matheus (2014), é parte de uma construção do significado de qualidade. Ao tratar da interação entre os significados de qualidade total e qualidade social, as autoras afirmam que é exatamente na negação ao projeto de qualidade vinculada a critérios instrumentais, 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 constrói, reconstrói-se e se projeta o conceito de qualidade dos professores.

Principais desafios de ensino de qualidade na perspectiva do professor

Mesmo não sendo fixo o conceito de qualidade do ensino entende-se que é fundamental adotar a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade (Dourado e Oliveira, 2014). Ideia corroborada por Teixeira (2014), 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), ao apresentarem as principais demandas educacionais trazidas pelos programas governamentais, que caracterizam o que se entende por um ensino de qualidade, enumera 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 6,0.

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

Já Teixeira (2014), afirma que o processo de ensino aprendizagem é sempre relacional, porém não se esgotam nos sujeitos professores e alunos. 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 as dimensões simbólicas e da subjetividade.

As condições objetivas e materiais estão ligadas a materialidade da escola e as condições de trabalho. Com relação a materialidade podemos citar: a infraestrutura, equipamentos, recursos didáticos, normatividade adequada, cultura da escola, currículo, relação entre o número de alunos e professores. Quanto as condições laborais entram questões trabalhistas, carreira, salários, calendário escolar, quantidade de alunos e turmas, forma de governo da escola e a participação do professor.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Já quando trata dos aspectos simbólicos e da subjetividade será levado em consideração: a satisfação profissional, a valorização profissional, as significações que o professor confere ao seu trabalho e ao aluno.

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 professor realiza com seus alunos, e portanto, é um dos elementos que mais interferem na qualidade da escola. (TEIXEIRA, 2014, p. 129/130)

Analisando as entrevistas realizadas identificamos que, apesar de não haver uma clareza 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 eles foram relacionados pelos autores estudados: a gestão pública, o professor, as condições de trabalho e o aluno.

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

Dois dos professores apontaram como solução para esse desafio a consolidação da gestão democrática. Vejamos o que disse D3: *“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 ensino aprendizagem.”*

No discurso sobre a existência de ações propostas pela gestão que contribuíssem com o ensino de qualidade, as repostas foram positivas, porém conforme disse (D2): *“pouco se consegue se o professor não abraçar a sua responsabilidade”*. Esse 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) 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.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

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

Quanto a formação, a autora 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 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.”*

Aqui vale a pena retomar a ideia de Santos e Oliveira (2016), quando abordaram a importância do professor na ressignificação 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), a ação dos professores dá sentido a outros elementos que constituem a escola. No entanto, sem as condições de trabalho não há educação decente. Vejamos o que afirma a autora:

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. (TEIXEIRA, 2014, p. 132)

A condição de trabalho foi outro aspecto levantado pelos professores. O discurso de ambos confirma a visão de Teixeira (2014), ao afirmar que a falta de condições de trabalho torna impossível realizar um trabalho pedagógico compatível com uma escola pública de qualidade. Importante observar aqui que essas condições de trabalho não se resumem aos aspectos materiais, mas incluem também “baixos salários” e a necessidade de “várias jornadas”, citados por D2.

Quanto ao aluno os professores entrevistados elencaram como desafio a “falta de interesse” e a “indisciplina”. Para Teixeira (2014), isso se dá 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



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

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), que quando se relaciona qualidade de ensino ao aluno, devemos considerar qual a visão que esse aluno tem da escola, bem como do processo de ensino.

Considerações finais

O significado de qualidade do ensino é algo complexo, polissêmico, que se altera no tempo e no espaço. O entendimento e preenchimento desse termo vincula-se às demandas específicas de determinados grupos sociais. Na busca pelo alcance dessa qualidade, esses grupos legitimam suas demandas através de uma hegemonização conceitual, fechando temporariamente o significado da expressão qualidade no ensino.

Essa diversidade de significados não pode ser vista como algo negativo, pelo contrário, demonstra 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. Atualmente há dois discursos que interagem mais expressivamente nessa significação da expressão qualidade no ensino. Cada grupo com o objetivo de dar sentido ao conceito de qualidade no ensino de acordo com essas demandas, um baseado em qualidade total, aplicada no mundo dos negócios, e outro baseado na qualidade social. O antagonismo desses dois discursos é apenas aparente, sendo totalmente possível a convivência de ambos os discursos, e até mesmo o fortalecimento do significado de ensino de qualidade através dessa disputa.

Ao longo do artigo apresentamos como essas significações foram construídas pelos professores entrevistados, mostrando que, de fato, os conceitos não são fixos, nem mesmo dentro do grupo de professores. Isso 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 assunto 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 esse também utilizado pelo governo como prioritário na aferição da qualidade.

Por fim, encerramos o artigo trazendo os principais desafios apontados pelos professores entrevistados na busca por um ensino de



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

qualidade. Percebemos nesse ponto que a ressignificação do conceito de qualidade faz com que os profissionais de educação atribuam critérios e fatores que indicam qualidade. Relacionamos os critérios apontados pelos professores ao referencial teórico adotado no trabalho.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da educação Básica**. Brasília:MEC/SEB, 2009,

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.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. **Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites** Educação & Sociedade, Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas. vol. 28, núm. 100, pp. 989-1014. 2007

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, n2, p 337 – 357. abr/jun. 2014

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, p39 – 47, jan/abr. 2016

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