

O discurso da qualidade na educação: *a voz dos professores*

The discourse of quality in education:
the voice of the teachers

El discurso de la calidad en la educación:
la voz de los profesores

GIVANILDO DA SILVA*

Universidade Federal de Alagoas, Maceió- AL, Brasil.

ALEX VIEIRA DA SILVA**

Universidade Federal de Alagoas, Maceió- AL, Brasil.

EVA PAULIANA DA SILVA GOMES***

Universidade Federal de Alagoas, Maceió- AL, Brasil.

RESUMO: O objetivo do texto é apresentar a visão de professores sobre a qualidade da educação. A metodologia desenvolvida esteve pautada na abordagem qualitativa. O método utilizado foi o estudo de caso e a coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário aberto com quatro professoras de uma escola pública da rede municipal de Messias, no estado de Alagoas. Os resultados apontaram que as participantes têm uma visão sobre a qualidade da educação que vai de encontro às perspectivas defendidas na década de 1990 e aprimoram a discussão sobre o papel do Estado na responsabilização da educação pública para todos.

* Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. É Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas e Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. *E-mail:* <givanildopedufal@gmail.com>.

** É graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é doutorando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, onde também atua como professor substituto. *E-mail:* <alexpedufal@gmail.com>.

Palavras-chave: Qualidade da educação. Política educacional. Escola pública.

ABSTRACT: The objective of the text is to present the teachers' view on the quality of education. The developed methodology was based on the qualitative approach. The method used was the case study and data collection were performed through an open questionnaire with four teachers from a public school in the municipal system of Messias, in the state of Alagoas. The results showed that the participants have a view on the quality of education that meets the perspectives defended in the 1990s and improve the discussion about the role of the State in accounting public education for everyone.

Keywords: Quality of education. Educational politics. Public school.

RESUMEN: El objetivo del texto es presentar la visión de los docentes sobre la calidad de la educación. La metodología desarrollada se basó en el enfoque cualitativo. El método utilizado fue el estudio de caso y la recopilación de datos se realizó mediante un cuestionario abierto con cuatro maestras de una escuela pública en la red municipal de Messias, en el estado de Alagoas. Los resultados mostraron que los participantes tienen una visión sobre la calidad de la educación que va en contra de las perspectivas defendidas en la década de 1990, y mejoran la discusión sobre el papel del Estado como responsable por la educación pública para todos.

Palabras clave: Calidad de la educación. Política educativa. Escuela pública.

Introdução

[...] Vivenciamos, assim, uma forte contradição entre um discurso que formalmente valoriza a educação e prioriza a educação básica para todos e a situação real de muitas escolas e das condições de trabalho dos professores do sistema público. Estes são apresentados como ineficientes e resistentes às mudanças propostas. De forma muitas vezes encoberta e sutil, a educação está sendo retirada da esfera dos direitos para integrá-la na dinâmica do consumo, como produto que também se compra no mercado (CANDAUI, 2013, p. 34).

A educação é um campo em construção (SILVA, 2015) pautado no contexto das políticas educacionais responsáveis pelo processo de organização e delineamentos dos itinerários das práticas educativas na escola. Assim, pode-se dizer, ainda, que a educação também é um campo complexo (APLLE, 2001) e sua estruturação é resultado de correlações de forças instauradas na arena educacional que perpassam por diversas áreas, entre elas o currículo, a avaliação da aprendizagem, o planejamento, a gestão escolar e o financiamento da educação.

Em meio ao processo de organização escolar, as dificuldades enfrentadas pelos profissionais são inúmeras, pois, além dos problemas estruturais presentes na escola, como estrutura e espaços escolares, superlotação das turmas, aprendizagem dos estudantes, há, ainda, as cobranças oriundas do sistema educacional sobre a melhoria da qualidade e dos anseios da comunidade local sobre as práticas educativas. Assim, compreende-se a qualidade da educação como dimensão complexa e em movimento, a qual depende das condições políticas, sociais, estruturais e econômicas dos envolvidos.

A qualidade da educação é uma discussão intensa e o seu ponto de partida é o papel do Estado para assegurar condições propícias de ensino, de aprendizagem, de possibilidades de um efetivo trabalho que viabilize alternativas para os profissionais da educação terem condições de realizar suas propostas a partir da efetivação de um planejamento participativo embasado nos anseios da comunidade escolar. Nessa lógica, pode-se refletir que a qualidade da educação perpassa pela estrutura das escolas, pela formação e valorização dos profissionais, pela realidade social e cultural dos estudantes, pela concepção de educação que se tem nas propostas pedagógicas e no papel do Estado nas condições de oferta da educação.

Na visão de Silva (2015, p. 26),

entende-se uma educação de boa qualidade como um espaço de democratização, em que todos têm condições igualitárias de acesso e permanência na escola, um lugar que vivencia a inclusão, a democracia e a qualidade social, bem como a efetivação de políticas públicas ofertadas pelo Estado para os profissionais da educação, as quais disponibilizam condições materiais e financeiras para concretização dos objetivos educacionais.

As condições de trabalho dos profissionais da educação e o papel do Estado na sua oferta apontam para importantes indícios de como a qualidade da educação está sendo vivenciada e apreciada por determinado espaço escolar. No entanto, a qualidade da educação não é desenvolvida por meio de padronização de práticas escolares, mas é o resultado da visão da comunidade local e escolar sobre a sua função social no âmbito das relações política, social, cultural, econômica etc.

O objetivo do texto é apresentar a visão de professores sobre a qualidade da educação, tendo como ponto de partida as práticas desenvolvidas em seu espaço de trabalho e as configurações que embasam os seus olhares sobre a área.

A metodologia desenvolvida esteve pautada na abordagem qualitativa. Na perspectiva de Minayo (1994), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis.

O método desenvolvido na pesquisa foi o estudo de caso. Assim, “como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (YIN, 2010, p. 24). De um modo geral, o estudo de caso “permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança da vizinhança, o desempenho escolar” (YIN, 2010, p. 24).

A coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário aberto com quatro professoras de uma escola pública do ensino fundamental da rede municipal de Messias, no estado de Alagoas. As profissionais pertencem à mesma unidade escolar, trabalham com turmas de 5º ano do ensino fundamental, sendo duas no período matutino e as demais, no vespertino. Os questionários foram entregues às profissionais, que se prontificaram em participar da pesquisa sem nenhuma recusa, e depois foi recolhido para o desenvolvimento do relatório. O critério de escolha da instituição foi pautado a partir da escola com o maior Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) no município e os sujeitos da pesquisa por se tratar de profissionais do 5º ano, em que as turmas realizam a Prova Brasil.

Os dados foram considerados por meio da análise do conteúdo, na perspectiva de Bardin (2002), tendo como categorias: Qualidade da Educação, Política Educacional e Escola Pública. As categorias emergiram através das leituras prévias realizadas durante o levantamento bibliográfico e serviram para a compreensão dos principais aspectos abordados na interpretação dos resultados.

O texto está dividido em três partes que se completam, além da introdução e das considerações finais. Na primeira, dialoga-se sobre a qualidade da educação no contexto da reforma do Estado instaurada na década de 1990. Na segunda parte, evidencia-se a qualidade da educação no atual Plano Nacional de Educação, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. E, por fim, apresenta-se a visão de quatro professoras sobre a qualidade da educação, através da coleta de dados da pesquisa na realidade de uma escola pública da rede municipal de Messias, no Estado de Alagoas.

O discurso da qualidade no contexto da reforma do Estado

A reforma do Estado, na década de 1990, esteve vinculada aos ditames do mercado e da lógica do capital, congregando mudanças no modelo de gestão pública, direcionando responsabilidades para a sociedade civil e diminuindo o tamanho do Estado no provimento das políticas sociais, aumentando o seu papel no que se refere à avaliação e à mensuração das ações dos órgãos estatais. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 96):

Os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes.

Os organismos internacionais¹ foram importantes interlocutores da reforma do Estado na década de 1990, apontando caminhos e possíveis programas e projetos a serem efetivados no cenário da nova ordem política brasileira, vinculada aos ditames de um mercado cujo interesse foi intervir nas decisões políticas com explícitas intenções nas riquezas brasileiras. Os organismos internacionais são formados, em sua grande maioria, por bancos que projetam diretrizes para diversas áreas aos países em desenvolvimento, destacando-se, nesse cenário, o Brasil e outros países da América Latina.

O ponto de partida para a consolidação das reformas na década de 1990 foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, a qual teve como objetivo planejar um grande projeto de educação mundial, financiada pelos organismos internacionais. Participaram desse evento 155 países, incluindo o Brasil, e todos assinaram acordos que tinham como objetivo aumentar a qualidade da educação, por meio das orientações estabelecidas em nível mundial (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

O contexto da reforma do Estado na década de 1990 no Brasil perpassa três governos brasileiros, os quais têm características distintas e, no desenvolvimento das suas ações, aprimoraram os objetivos da reforma. O primeiro foi Fernando Collor de Melo (1990-1992), o segundo Itamar Franco (1992-1995) e o terceiro Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), tendo dois mandatos consecutivos.

Nessa configuração, a década passou por mudanças importantes para a educação, consolidando-se como campo de interesses e de conflitos por meio das ações planejadas e desenvolvidas no contexto da escola pública. Entre os principais destaques na área estão a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

Os dois mecanismos foram relevantes para a estruturação da educação brasileira, em especial a LDB, uma vez que norteou a organização da educação pós-promulgação da

Constituição Federal de 1988. No caso do Fundef, teve como foco o financiamento para o ensino fundamental, excluindo a educação infantil, o ensino médio e as modalidades da educação brasileira – educação especial, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, educação indígena e quilombola, educação a distância –, seguindo as orientações internacionais.

No contexto das políticas educacionais desenvolvidas no âmbito da escola pública, programas e projetos foram implementados com a finalidade de orientar os profissionais da educação para que pudessem desenvolver os objetivos planejados no projeto de nação. Assim, pode-se destacar o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Programa Escola Aberta, o Sistema Nacional de Avaliação para a Educação Básica (Saeb), cuja lógica foi intervir na gestão escolar, no currículo e na avaliação da aprendizagem, interferindo diretamente na concepção de sociedade e educação do País.

A política educacional desse período esteve pautada em configurações que apontavam para novas orientações e posturas dos profissionais da educação, respaldada em um projeto de sociedade cujo objetivo era padronizar práticas e conhecimentos e prescrição do modo de conduzir a escola, na forma de organização e nas possibilidades de estruturação do currículo escolar. Esse cenário foi marcado pela influência da política neoliberal, consolidada pelos governos da década de 1990, situação que se perpetua até os dias atuais, devido às fragilidades políticas do País, tendo como discurso a melhoria da qualidade da educação.

Na visão de Marrach (1996, p. 3),

o termo qualidade total aproxima a escola da empresa. Em outras palavras, trata-se de rimar a escola com negócio. Mas não qualquer negócio. Tem de ser um bem-administrado. O raciocínio neoliberal é tecnicista. Equaciona problemas sociais, políticos, econômicos como problemas de gerência adequada e eficiente ou inadequada e ineficiente. Por exemplo, ao comparar a escola pública de primeiro e segundo graus à escola particular, a retórica neoliberal diz que a qualidade da primeira é inferior à da segunda porque a administração da escola pública é ineficaz, desperdiça recursos, usa métodos atrasados. Não leva em conta a diferença social existente entre ambas, nem a magnitude do capital econômico de cada uma. Assim, a noção de qualidade traz no bojo o tecnicismo que reduz os problemas sociais a questões administrativas, esvaziando os campos social e político do debate educacional, transformando os problemas da educação em problemas de mercado e de técnicas de gerenciamento. Com as novas tecnologias de informação e comunicação, a educação escolar vai para o mercado, seja via financiamentos de pesquisa, marketing cultural, educacional, da mesma forma que com as técnicas de reprodutibilidade do início deste século, a arte foi e ficou no mercado. No fundo, ambos os processos são apenas desdobramentos de um processo maior, o de racionalização ou "desencantamento do mundo", analisado por Max Weber, em que qualquer coisa pode se tornar uma mercadoria.

O discurso da qualidade permeou as justificativas das investidas neoliberais e mercadológicas no contexto da educação pública, intensificando a presença de diferentes

grupos no campo da educação e no processo de consolidação das propostas educacionais. Nesse cenário, desde a década de 1990, as diretrizes que direcionam a educação pública brasileira são pautadas na lógica da eficiência, da eficácia e da produtividade, apresentando visões aproximadas da educação pública com a gestão empresarial, especialmente na perspectiva de responder aos ditames do mercado por meio dos resultados.

A reforma do Estado na década de 1990 instaurou uma cultura no sistema educacional brasileiro que tem como princípio norteador a busca da qualidade, por meio de resultados quantitativos nos testes estandardizados e padronizados, gerando consequências na organização da escola pública, no currículo, na avaliação da aprendizagem, uma vez que a educação é vista como mercadoria, a escola como uma empresa e os estudantes como clientes.

Esse paradigma desconsidera a função social da escola e aponta itinerários formativos com a finalidade de que a escola e os seus profissionais se adequem à lógica da competitividade do mercado financeiro. Desse modo, a conjuntura política, social e educacional é reconfigurada, uma vez que a estrutura organizacional da escola é fruto da posição político-ideológica predominante em cada momento histórico. Em outras palavras, a escola é filha do seu tempo e visa atender ao apelo social emergente.

A qualidade da educação no Plano Nacional de Educação (2014-2024)

O atual Plano Nacional de Educação, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, foi sancionado pela presidente Dilma Rousseff, sem nenhum veto. O Plano foi resultado de intensos debates realizados durante um período de três anos e meio, mediante as conferências municipais, estaduais, distritais e nacionais de educação.

O PNE é composto de 20 metas, 254 estratégias e apresenta temáticas diversas como: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial, alfabetização, educação integral, aprendizado e fluxo, escolaridade média, EJA – alfabetização, EJA – integrada e profissional, educação profissional, educação superior, titulação dos professores, pós graduação, formação dos professores, formação continuada e pós graduação de professores, valorização docente, plano de carreira docente, gestão democrática e financiamento da educação.

O PNE é uma política de Estado, oriunda de conflitos e de tensões, um mecanismo importante do planejamento da política educacional para os próximos anos, uma vez que está direcionando ações e estratégias para serem vivenciadas nas decisões políticas nos 5570 municípios e nos diferentes 26 estados brasileiros, além do Distrito Federal. Na visão de Azevedo (2014, p. 267), o PNE é a “porta de ferramentas voltadas para a construção do futuro da nossa educação - que nem sempre consideram os interesses da maioria”.

Nessa lógica, Azevedo (2010, p. 31) acrescenta,

o próprio planejamento, como instrumento de política pública, exprime, de modo explícito ou subjacente, embates, negociações, acordos, que resultaram, enfim, em definições para um determinado setor. Sendo assim, expressa elementos da filosofia de ação que predominou e, portanto, elementos que nortearam os processos decisórios relativos à sua elaboração.

As proposições no atual PNE são resultado das correlações de forças dos diferentes grupos presentes na arena da política educacional. Assim, as questões sinalizadas são dimensões que exprimem a ideologia e os anseios dos grupos vitoriosos na disputa. As temáticas que mais tiveram destaque nesses conflitos foram o financiamento da educação, a discussão sobre gênero e sexualidade, e a qualidade da educação.

A qualidade na política educacional é resultado das políticas instauradas na década de 1990, desencadeadas pelas avaliações em larga escala, resultando na reorganização e reestruturação do trabalho docente e nos saberes vinculados ao currículo escolar. Essa prática vincula os pressupostos de que, quanto maiores as notas estabelecidas pelos resultados dos testes padronizados, maior é a qualidade da educação vivenciada na escola.

Desse modo, essa concepção de qualidade está atrelada à lógica do mercado e do sistema capitalista, legitimando os princípios defendidos pela reforma do Estado na década de 1990. A qualidade da educação, nessa perspectiva, é fragmentada e não apresenta elementos coerentes com a percepção de uma educação pública, inclusiva e referenciada socialmente. Para Azevedo (2014, p. 276),

as orientações para o sistema de avaliação privilegiam a estandardização de resultados, mostrando a forte interferência no PNE e na política educacional brasileira dos padrões de qualidade estabelecidos para as sociedades de mercado, segundo parâmetros globalizados. Ao estimular o favorecimento de escolas com melhor desempenho, premiando-as, a tendência é que sejam penalizadas aquelas unidades que, de princípio, necessitariam de maior estímulo e apoio em termos de recursos financeiros. Nesse quadro, avaliar a qualidade por meio de índices, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), restringe aprendizagens a terminalidades, sem considerar processos. Do mesmo modo, tem-se o estímulo para que sejam reforçadas políticas de valorização de professores por meio de avaliação por desempenho de resultados e bonificação, prática que vem trazendo para as escolas a competição de acordo com elementos do mercado, segundo parâmetros da qualidade total e que não vêm apresentando a eficácia esperada.

O discurso da melhoria da educação está presente nas políticas educacionais e, de modo muito particular, no trabalho realizado pelas redes e sistemas de ensino que, sem perceber, legitimam os objetivos do mercado na busca de “provar” eficiência, eficácia e produtividade no desenvolvimento das práticas educativas. O PNE aproxima essas características mercadológicas das escolas ao evidenciar os resultados dos testes padronizados como mecanismo de qualidade.

A meta 6 do atual PNE diz que é necessário fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de

modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio, até 2021. Desse modo, percebe-se que a qualidade refere-se aos resultados, não sinalizando outras questões que garantem o princípio da qualidade da educação.

Nessa lógica, Aranda e Lima (2014, p. 310) asseguram que

é preciso ainda considerar as dimensões intra e extraescolares, a socioeconômica e a cultural, bem como o custo aluno-qualidade, a qualidade social, a qualidade política, que compreendem fins, valores e ética, processos educativos (práticas curriculares, planejamento pedagógico, processo de participação, dinâmica da avaliação), financiamento público, estrutura e características de cada sistema ou instituição, livre organização sindical, formação inicial e continuada dos profissionais de educação, valorização e planos de carreira, satisfação e engajamento dos diferentes segmentos da educação.

O debate sobre a qualidade da educação é complexo e intenso. A sinalização da oferta da educação pública de boa qualidade é relativa, isso porque as comunidades local e escolar espalhadas pelo País são heterogêneas e têm percepções e anseios distintos sobre o que define a qualidade da educação. Cabe destacar que, sem investimentos na educação e na valorização docente, não é possível a oferta que tenha como propósito contribuir na formação moral, ética e política dos envolvidos, uma vez que o papel do Estado é designar políticas que contribuam na formação dos professores e lhes deem condições estruturais, materiais e humanas para a concretização de melhorias no campo educacional.

Dourado e Oliveira (2009, p. 201) acrescentam ao debate que,

no caso brasileiro, ressalta-se que a efetivação de uma escola de qualidade se apresenta como um complexo e grande desafio. No Brasil, nas últimas décadas, registram-se avanços em termos de acesso e cobertura, sobretudo no caso do ensino fundamental. Tal processo carece, contudo, de melhoria no tocante a uma aprendizagem mais efetiva. Debater tais questões remete à apreensão de um conjunto de determinantes que interferem, nesse processo, no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras.

As proposições sinalizadas pelos pesquisadores são relevantes e contribuem para a análise crítica da política educacional oriunda das reformas na década de 1990, reconhecendo que as configurações desenhadas são insuficientes para nortear e legitimar a qualidade da educação nas escolas públicas brasileiras. É oportuno perceber que há outros elementos que asseguram a qualidade e os profissionais que estão no dia a dia no contexto escolar podem contribuir com essa análise. Eis o objetivo da próxima seção.

As vozes das professoras...

As relações estabelecidas no âmbito da política educacional interferem no processo de organização da escola e no desenvolvimento do trabalho de seus profissionais. Na concepção de Ball (2011), há diferentes forças que enveredam na educação e tornam os processos complexos, pois há intenções nas decisões e políticas planejadas. De um modo geral, pensar sobre a qualidade da educação é tentar visualizar as configurações políticas e sociais que estão inseridas no movimento, quais os seus objetivos e quais as implicações no “chão” da escola.

A definição da qualidade da educação é ampla, sua concretização depende da visão de mundo, de sociedade, de educação e de escola. Cada indivíduo carrega consigo histórias, experiências e oportunidades que lhe atribuem sentido a determinadas ações, configurando-se em princípios que regem o pensar e o agir na sociedade. O quadro 1 apresenta o conceito de educação de qualidade definido pelas quatro participantes:

Quadro 1 - Conceito de qualidade da educação

P1	Educação de qualidade é aquela que atende às necessidades básicas e fundamentais dos sujeitos que nela estão inseridos.
P2	Uma educação de qualidade que alcance a todos, que atenda às necessidades de quem a busca e em todos os aspectos, seja cultural, social, onde o educador e a escola sejam um caminho para o conhecimento.
P3	Uma educação de qualidade é aquela que garante ao aluno o seu desenvolvimento pleno, intelectual, físico, motor e cognitivo. Uma educação que o prepare para a vida.
P4	São profissionais engajados com atividades e projetos dentro da instituição educacional, envolvendo seus alunos, para que os mesmos se sintam valorizados e motivados para seus estudos a cada série de seu ano letivo.

Fonte: Participantes da pesquisa.

Por meio das respostas das participantes, pode-se detectar que nenhuma situou o resultado das avaliações como indício da qualidade da educação. Assim, infere-se que as profissionais, a partir de suas visões sobre a educação, concebem a qualidade como uma dimensão ampla a qual requer condições de trabalho, planejamento coletivo, olhar sobre a realidade dos envolvidos, enfim, uma educação que expresse ações, reações e sinalizem projetos e sentidos para a vida.

Na visão de Azevedo (2014), a educação pública é um campo complexo e os seus profissionais são responsabilizados pelos resultados oriundos das avaliações em larga escala. No entanto, a pesquisadora salienta que esses profissionais não são convocados para o processo de planejamento, discussão e avaliação das políticas implementadas no “chão” da escola, portanto, não se sentem representados pelas configurações da política macro da educação.

Marrach (1996, p. 3) reflete que a educação de qualidade nos tempos das políticas de cunho neoliberal “não leva em conta a diferença social” e “a noção de qualidade traz no bojo o tecnicismo que reduz os problemas sociais a questões administrativas, esvaziando os campos social e político do debate educacional, transformando os problemas da educação em problemas de mercado”. Essas sinalizações aprofundam o debate de que a qualidade da educação deve levar em consideração aspectos que dialoguem com a comunidade escolar, a vivência de seu projeto político-pedagógico, a formação inicial e continuada de seus profissionais e a efetiva aprendizagem dos estudantes, a partir da sua realidade e da dimensão político-cultural.

Nessa perspectiva, afirma-se que, para pensar sobre a educação pública, é necessário compreender o público com o qual se está trabalhando, com a finalidade de designar atividades que façam sentido e aprimorem os seus anseios e as configurações sociais. Essa análise é desenvolvida a partir da interpretação da educação e do processo de ensino e de aprendizagem como um campo dinâmico que resulta das interações e das construções coletivas dos sonhos, dos projetos e das possibilidades.

A educação, em sua plenitude, é uma dimensão favorável à construção de caminhos que contribuam para a resolução de conflitos, de interpretação da realidade, de construção de possibilidades e de escolhas. Eles serão realizados se as perspectivas defendidas estiverem centradas na função social, que compreende os estudantes como seres ativos, dinâmicos, históricos e políticos, frutos do seu meio. Logo, a valorização de sua cultura é o ponto de partida para o desenvolvimento das práticas educacionais.

As vozes das professoras, no contexto da definição de qualidade da educação, apresentam sinais de uma concepção de educação vinculada à transformação da sociedade e da compreensão do local em que os estudantes pertencem. Percebe-se que os conceitos propostos têm palavras-chave que vão de encontro às proposições apresentadas pelas políticas neoliberais. Desse modo, destaca-se os trechos que comprovam as análises: “atender às necessidades básicas e fundamentais dos sujeitos” (P1), “educação que alcance a todos” (P2), “desenvolvimento pleno, intelectual, físico, motor e cognitivo” (P3), “uma educação que o prepare para a vida” (P3), “professores envolvendo seus alunos” (P4), “alunos motivados para seus estudos” (P4).

As vozes das professoras evidenciam que a educação pública, na configuração da educação de qualidade, deve sinalizar ações que tenham como epicentro cultural e educacional o estudante, a sua preparação para atuar na sociedade em meio aos seus conflitos e às tensões. Pode-se inferir que esse modelo de educação é configurado através da gestão democrática, da autonomia dos profissionais em preparar o currículo escolar, as propostas pedagógicas, sem a imposição de um modelo prescritivo e pela concretização de uma avaliação da aprendizagem pautada na perspectiva diagnóstico-formativa.

Cabe sinalizar que a concepção de qualidade da educação apontada pelas professoras vai de encontro aos princípios defendidos pelas políticas educacionais, desde a

década de 1990. Segundo Freitas (2014), os profissionais da educação são responsabilizados e cobrados por resultados evidenciados em cada avaliação aplicada. Assim, gestores, coordenadores pedagógicos, professores e demais envolvidos são impulsionados a desenvolver estratégias para que os resultados das escolas atendam as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação.

Na relação entre as instituições escola e Ministério da Educação, as políticas educacionais são desenhadas em uma relação vertical, em que o segundo aponta o que a primeira deve fazer para apresentar os resultados esperados, bem como o papel de cada profissional envolvido. Freitas (2014) apresenta que os gestores escolares cobram cotidianamente resultados positivos dos professores, sendo o gestor o profissional que tem o objetivo de manter a ordem na escola e estar atento aos principais desafios que levem à escola a não alcançar os resultados esperados. O autor salienta, ainda, que este profissional é visto como o gerente que supervisiona o trabalho dos demais agentes escolares para alcançar a produtividade esperada (FREITAS, 2014), a partir das orientações propostas pelo Ministério da Educação.

Percebe-se a complexidade na discussão sobre a qualidade da educação quando se aprofunda as relações de poder instauradas no contexto da educação, bem como a diversidade de interesses na configuração da política educacional. Na visão de Dourado e Oliveira (2009, p. 201), compreender essa problemática “remete à apreensão de um conjunto de determinantes que interferem, nesse processo, no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras”.

Sobre os fatores que contribuem para a oferta da educação pública de boa qualidade, as participantes da pesquisa mencionaram:

Quadro 2 - Fatores que contribuem para a qualidade da educação

P1	Qualificação dos profissionais da educação, estrutura física, gestão, recursos, ensino e aprendizagem, condições de trabalho, serviços oferecidos, planos de ações, metas e organização.
P2	São diversos: a formação de professores, o ambiente escolar acolhedor, uma proposta curricular da escola que busque sempre aprimorar a prática educativa.
P3	Um currículo que atenda às necessidades dos alunos não fugindo da sua realidade, planejamentos pedagógicos, espaço físico adequado e professores qualificados que tenham uma formação contínua.
P4	Entendo que é preciso haver pessoas compromissadas com o cargo que ocupam e que o gestor público realmente se preocupe com a educação trazendo recursos, e que estes recursos realmente sejam utilizados por profissionais, através de formação e oficinas nas escolas para que o alunado se orgulhe de seus professores a cada ano letivo.

Fonte: Participantes da pesquisa

Os elementos sinalizados pelas participantes auxiliam na interpretação dos aspectos defendidos anteriormente, uma vez que a educação de boa qualidade se efetiva com a presença do Estado, ofertando subsídios que contribuam com a manutenção das escolas nos aspectos materiais, financeiros, estruturais e humanos, importantes mecanismos para qualificar o desenvolvimento das propostas educativas.

Na visão de Azevedo (2014), o Estado deve ser o provedor para a construção da boa qualidade no ambiente educativo, desenvolvendo ações favoráveis à formação e à valorização dos profissionais, com a oferta de espaços educativos condizentes com as demandas da comunidade escolar e com a presença qualificada nas políticas educacionais, tendo a preocupação com as condições de como o processo educacional está sendo conduzido.

Os problemas educacionais são elementos que exprimem a falta de prioridade no contexto da educação, desencadeando responsabilidades para o corpo de profissionais e para a comunidade local. Os depoimentos das participantes alertam para a presença contínua de formação dos envolvidos, a existência de um ambiente acolhedor, a construção coletiva de uma proposta curricular que tenha como dimensão primária a realidade em que a escola esteja inserida e a responsabilidade ético-política dos gestores municipais, estaduais e federal.

Por meio das vozes das participantes, o ponto de partida para definir a qualidade da educação é a possibilidade de construção coletiva da proposta pedagógica, tendo as condições para o desenvolvimento do trabalho pautadas em uma dimensão que vislumbre a concretização dos anseios dos envolvidos no processo. Outra questão que é possível discutir por meio das vozes das professoras é a infraestrutura escolar, pois o espaço da escola é um dos elementos importantes para a concretização dos trabalhos educacionais, de modo que possa atender as demandas pedagógicas e culturais.

A formação dos professores configura-se como outro destaque na voz das professoras, uma vez que essa demanda é uma problemática histórica no cenário da educação brasileira. Aranda e Lima (2014) apontam que a educação de boa qualidade é a busca infinita das comunidades escolares e a formação inicial e continuada dos profissionais da educação se torna a bússola para a concretização de uma escola inovadora, conscientizadora e dinâmica. Atrrelada a essa dimensão, cabe destacar o papel do Estado na efetivação de políticas para a formação dos professores, na intenção de alcançar o apelo social e respondendo às propostas planejadas pela sociedade civil no atual Plano Nacional de Educação.

A formação dos professores é uma importante dimensão em meio às contradições das políticas educacionais. É por essa questão que as entidades Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) defendem a formação de professores nas universidades, em cujo espaço há a possibilidade de compreender essas questões com olhares que favoreçam uma ação reflexiva das práticas educativas. Para Veiga (2012), as políticas educacionais

contemporâneas não incentivam a formação de um profissional reflexivo, pesquisador e autônomo, mas, sim, um profissional tecnólogo do ensino, o qual tem o papel de reproduzir o que está posto nas apostilas formuladas pelas consultorias, assim como treinar os estudantes para a realizações de testes padronizados.

De um modo geral, as participantes da pesquisa têm uma visão sobre a qualidade da educação que vai de encontro às perspectivas defendidas na década de 1990, aprimorando a discussão sobre o papel do Estado na responsabilização da educação pública para todos. Pensar dessa forma, em meio às discussões atuais, pode ser considerado um avanço político, social e educacional, uma vez que as políticas educacionais apresentam um discurso contrário a essas ideias e legitimam a defesa da educação de boa qualidade pautada nos resultados dos testes padronizados do Ministério da Educação.

Nessa dimensão, Dourado e Oliveira (2009, p. 211) dialogam que a escola pública de boa qualidade necessita perceber

a estrutura e as características da escola, em especial quanto aos projetos desenvolvidos, o ambiente educativo e/ou clima organizacional, o tipo e as condições de gestão, a gestão da prática pedagógica, os espaços coletivos de decisão, o projeto político-pedagógico da escola, a participação e integração da comunidade escolar, a visão de qualidade dos agentes escolares, a avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado, a formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, a dimensão do acesso, permanência e sucesso na escola, entre outros, são aspectos que traduzem positiva ou negativamente a qualidade da aprendizagem na escola.

As sinalizações dos pesquisadores auxiliam na compreensão de que a qualidade da educação é uma dimensão contínua, complexa e inerente aos processos organizacionais de cada escola, por meio de suas concepções políticas. Assim, não é possível padronizar a qualidade da educação ou medi-la através dos resultados das avaliações em larga escala e das perspectivas mercadológicas que desconsideram os objetivos da educação na formação humana, política e ética dos envolvidos.

Cabe fazer o destaque de que as reflexões sinalizadas por Dourado e Oliveira (2009), estiveram presentes nas vozes das professoras, quando elas destacaram: “estrutura física, gestão, recursos, ensino e aprendizagem, condições de trabalho” (P1); “a formação de professores, o ambiente escolar acolhedor” (P2), “planejamentos pedagógicos, espaço físico adequado e professores qualificados que tenham uma formação contínua” (P3), “gestor público realmente se preocupe com a educação trazendo recursos, e que estes recursos realmente sejam utilizados por profissionais” (P4), como elementos importantes para a designação da qualidade da educação na escola pública.

As proposições evidenciadas mostram que as profissionais, mesmo inseridas em um contexto de pressão, de cobranças e de políticas neoliberais, decorrentes das práticas atuais (FREITAS, 2014), têm uma concepção de educação que vai além das intenções e do pragmatismo político emergente. Possivelmente, a concepção apresentada pelas

professoras pode estar sustentada na visão de mundo, de escola e de sociedade que cada uma tem, bem como nos processos formativo e identitário percorridos pelas participantes. Por meio das vozes colocadas, percebe-se que o olhar para a educação comprometida com o político, o social, o cultural é uma dimensão presente nas ações e nas configurações de organização do processo educativo.

Considerações finais

As proposições apresentadas são importantes para a compreensão da educação contemporânea, uma vez que a lógica que embasa as práticas educativas está pautada na busca por resultados e na concretização de ações que “provem” à comunidade local e escolar a qualidade da educação, oriunda exclusivamente dos resultados das avaliações em larga escala, elaboradas pelo Estado avaliador e interventor.

Cabe destacar que não se está fazendo a defesa do fim das avaliações em larga escala, até porque se compreende que o seu objetivo é mapear a realidade educacional por rede, sistema, escola e turma, com a finalidade de diagnosticar as fragilidades e as possibilidades de cada uma. A crítica pontuada no texto é o uso exclusivo desses resultados para mensurar a qualidade da educação, situação que se torna inverídica e desigual quando se analisa a complexidade da realidade brasileira.

Por outro lado, não se está afirmando que o sucesso escolar dos estudantes e da escola nos testes padronizados não seja importante; acredita-se que é resultado das estratégias e do trabalho realizado pelos profissionais, pelos pais e/ou responsáveis e pela comunidade com a finalidade de contribuir com a formação dos estudantes. A ideia que está em evidência é a de que os resultados são consequências dos diversos trabalhos, das forças empreendidas, das configurações individuais e coletivas, portanto, apenas uma prova não pode estabelecer se a escola tem ou não qualidade, uma vez que não se analisa todo o processo.

O destaque que ficou evidente nas vozes das professoras foi a necessidade do efetivo financiamento público das escolas públicas brasileiras, considerando que a educação é um direito constitucional e o papel do Estado é ofertá-la em meio aos padrões de qualidade. Os resultados expressos pelas participantes estão em consonância com a defesa de que a educação de qualidade acontece quando os profissionais têm condições de desenvolvê-la a partir da existência dos aspectos materiais, estruturais e humanos.

As políticas educacionais evidenciam contradições no trabalho docente, tendo os resultados das avaliações em larga escala como principais reguladores para aferição da qualidade da educação. Muitas vezes, não é o caso do resultado da pesquisa empírica; diante desse paradoxo, os profissionais se veem sem saída e contribuem para manutenção dessas políticas dando validade e importância a forma de organização e divulgação

desses resultados. No entanto, é significativa a defesa de uma formação inicial e continuada, que possibilite reflexões políticas por parte dos profissionais e faça com que estes evidenciem uma formação integral para os estudantes, por meio de conhecimentos humanos, políticos, físicos, culturais e sociais. Desenvolver esta proposta é um desafio cotidiano diante do cenário político e educacional em que as escolas públicas brasileiras estão situadas.

A defesa que se tece no conjunto da discussão sobre a qualidade da educação é que a escola pública é um patrimônio histórico e cultural da humanidade. Por meio das experiências vivenciadas no seu interior, é possível a construção de práticas libertadoras, conscientizadoras e humanizadoras, contribuindo para o processo de emancipação humana, social e política. Assim, é necessária a compreensão de que os profissionais envolvidos, a comunidade local e escolar e os estudantes são os sujeitos que podem definir quais os princípios que melhor definem a qualidade para aquele espaço, livrando-se das orientações internacionais, padronizadas, prescritivas e homogêneas. É preciso que eles assumam as rédeas e construam o caráter histórico e político da escola. Eis, portanto, o desafio!

Recebido em: 17/06/2019 e Aprovado em: 07/11/2019

Notas

- 1 Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (Bird), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização Mundial do Comércio (OMC), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal), Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (Orealc), Acordo de Livre Comércio das Américas (Alca).

Referências

APPLE, M. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

ARANDA, M. A.; LIMA, M. F. R. O Plano Nacional de Educação e a busca pela qualidade socialmente referenciada. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 3, n.2, p. 291-313, ago./dez. 2014.

AZEVEDO, J. M. L. Plano Nacional de Educação e planejamento: a questão da qualidade da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014.

AZEVEDO, J. M. L. Reflexões sobre políticas públicas e o PNE. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 27-35, jan./jun. 2010.

- BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? o papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 junho de 2014**: Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 1996.
- CANDAU, V. M. Reformas educacionais hoje na América Latina. IN: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085/1114, out./dez. 2014.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.
- MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: CELESTINO JÚNIOR, C. A. S.; BUENO, M. S.; PAULO JÚNIOR, G. (Orgs.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- SILVA, G. **O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como mecanismo de descentralização financeira, participação e autonomia na gestão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015. 136 p.
- VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. ; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2012.
- YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução: Ana Thorell; revisão: Cláudio Damacena. Porto Alegre: Bookman, 2010.