

**CONSIDERAÇÕES SOBRE ENSINO DE QUALIDADE:  
PERSPECTIVA DOCENTE NA PRÁTICA ESCOLAR**

**CONSIDERATIONS ON TEACHING QUALITY  
TEACHERS' PERSPECTIVES ON SCHOOL PRACTICE**

**CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE CALIDAD:  
PERSPECTIVA DOCENTE EN LA PRÁCTICA ESCOLAR**

Jean Mac Cole Tavares SANTOS/UERN<sup>1</sup>  
Maria Kélia da SILVA/UERN<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo traz resultados de uma pesquisa realizada com docentes do ensino fundamental da rede pública sobre sentidos de qualidade no ensino. O foco da pesquisa foi analisar os elementos apresentados pelos docentes que contribuem para os sentidos de qualidade do ensino na escola, bem como as relações com o contexto escolar que possibilitam a construção de tais elementos. A discussão sobre o conceito de qualidade, principalmente no diálogo com Lopes (2012) e Paro (2012), mostrou a impossibilidade de uma definição a priori de qualidade, admitindo que o termo não pode ser considerado como algo fixo, determinado, estando mais relacionado com o ambiente escolar e com as concepções e interesses docentes. O conceito de qualidade, assim, vai sendo significado, construído provisoriamente, representando demandas de um determinado grupo, em certo momento, em relação com as questões da própria escola e da comunidade escolar. A pesquisa, então, possibilitou perceber que formar para a cidadania, desenvolver pensamento crítico, contribuir para o entusiasmo do aluno em aprender e manter boa relação com o discente são elementos que estão no campo do conceito de qualidade do ensino.

**Palavras-chave:** Qualidade do ensino. Sentidos de qualidade. Contexto escolar.

**ABSTRACT:** This paper presents the results obtained from a research carried out with middle school (middle school in Brazil refers to Ensino Fundamental II) teachers from public schools in order to understand the meanings of teaching quality in their perspectives. The aim of this research was to analyze the elements, presented by the teachers that contribute to the meanings of teaching quality as well as the relationship with the school context that make the construction of such elements possible. The discussion about the concept of quality, which was based mainly on works of Lopes (2012) and Paro (2012), showed the impossibility of a previous definition of quality, and led us to the understanding that this is a term that cannot be considered as something fixed, rigid, determined, but being more related to the school environment and with the teachers' conceptions and interests. The concept of quality, then, gains meaning, is provisionally built, and represents the demands of a certain group, in a given moment, in relation to the issues of the school and the school community. The

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Professor Adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO). E-mail: [maccolle@hotmail.com](mailto:maccolle@hotmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Ensino (UERN). Especialista em Educação e Contemporaneidade (IFRN). Graduada em Pedagogia (UERN). E-mail: [marykellya@hotmail.com](mailto:marykellya@hotmail.com)

findings revealed that the elements that constitute a quality teaching – from the teachers’ perspectives – are: education to the development of citizenship and critical thinking, contributions to make learning an exciting activity and the maintenance of a good relationship with the students.

**Keywords:** Teaching quality. Meanings of quality. School context.

**RESUMEN:** Este artículo trae resultados de una investigación realizada con docentes de la enseñanza fundamental de la red pública sobre sentidos de calidad en la enseñanza. El foco de la investigación fue analizar los elementos presentados por los docentes que contribuyen a los sentidos de calidad de la enseñanza en la escuela, así como las relaciones con el contexto escolar que posibilitan la construcción de tales elementos. La discusión sobre el concepto de calidad, principalmente en el diálogo con Lopes (2012) y Paro (2012), mostró la imposibilidad de una definición a priori de calidad, admitiendo que el término no puede ser considerado como algo fijo, determinado, estando más relacionado con el ambiente escolar y con las concepciones e intereses docentes. El concepto de calidad, así, va siendo significado, construido provisionalmente, representando las demandas de un determinado grupo, en cierto momento, en relación con las cuestiones de la propia escuela y de la comunidad escolar. La investigación, entonces, posibilitó percibir que formar para la ciudadanía, desarrollar pensamiento crítico, contribuir al entusiasmo del alumno en aprender y mantener buena relación con el alumnado son elementos que están en el campo del concepto de calidad de la enseñanza.

**Palabras clave:** Calidad de la enseñanza. Sentidos de calidad. Contexto escolar.

## Introdução

Atualmente, principalmente devido à expansão do acesso ao ensino fundamental e médio ocorrida nas décadas passadas, o discurso em prol de um ensino de qualidade ganhou destaque nas políticas educacionais, tornando-se objetivo central das diretrizes educacionais para a educação. Garantido o acesso como direito, a qualidade passou a ser a grande promessa, afinal, não basta que milhões de crianças e jovens estejam nos bancos escolares. Faz-se necessário que o ensino seja de qualidade (PARO, 2012). O termo qualidade, desse modo, virou discurso rotineiro, dentro e fora da escola, nem sempre preenchido com os mesmos sentidos, nem sempre significando elementos facilmente identificáveis pela escola e pelos governos que insistem em (precisam) medir o nível de qualidade da educação, visando escalonar, hierarquizar e melhor desenvolver as políticas para o setor.

Para Santos e Oliveira (2015, p. 43) “pesquisar sobre qualidade na educação exige perceber os híbridos sentidos de qualidade que permeiam o ambiente escolar”, entendendo que os sujeitos se constituem a partir de articulações desenvolvidas por meio de suas histórias e seus diversos processos sociais de representação. Assim, não

podemos falar em qualidade do ensino sem fazermos alguns questionamentos: Qualidade para quem? Quais as intenções dessa qualidade? Quais os sentidos de qualidade na escola e no contexto escolar? Quem valida os parâmetros para medir a qualidade no ensino? Enfim, do que se fala quando se diz qualidade?

Partindo dessas indagações, tomando a escola pública como principal articuladora da discussão sobre a qualidade do ensino, este artigo busca investigar quais os elementos que contribuem para os sentidos de qualidade do ensino no ambiente escolar. A intenção é colaborar com as discussões em torno desta temática, percebendo como os sentidos sobre qualidade se configuram, com percepções muitas vezes antagônicas.

Paro (1998) acredita que a má qualidade do ensino público atual envereda por dois viés de um lado está a falta de escolas de verdade, com condições adequadas de funcionamento e no outro lado a ausência de uma filosofia de educação comprometida com a formação do homem histórico que ultrapasse a mera sobrevivência, mas tenha como objetivo o viver bem contribuindo com a construção do social e sua realidade.

Assume-se, portanto, a impossibilidade de uma definição de qualidade admitindo que o termo não pode ser considerado como algo fixo, determinado a priori, mas como elemento construído por meio de relações, de disputas, de busca por hegemonizar sentidos que se tornam temporariamente universais, como defende Laclau (2011). São significados construídos que, provisoriamente, representam a demanda de um determinado grupo, em um determinado momento (LOPES, 2012).

Este trabalho está dividido em quatro partes, além desta introdução e das considerações finais. Primeiro discorremos o percurso para a realização da pesquisa. Depois apresentamos as ideias de Paro (2012) a respeito do ensino de qualidade. Em seguida trazemos considerações de Lopes (2012) sobre o ensino de qualidade. E por fim apresentamos a discussão sobre os elementos que contribuem para a qualidade do ensino na perspectiva dos docentes.

### **Caminhos metodológicos**

Inicialmente, vale afirmar a opção pela pesquisa qualitativa. Segundo Richardson (2010) esse tipo de pesquisa busca a compreensão minuciosa dos sentidos e características de cada situação apresentada pelos sujeitos pesquisados, ultrapassando a primeira impressão sobre os dados “permitindo fazer uma análise teórica dos fenômenos

sociais baseada no cotidiano das pessoas” (RICHARDSON, 2010, p.103). Dessa maneira, a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21).

O procedimento da pesquisa foi realizado com aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas. O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”, possibilitando extrair dos entrevistados respostas que possam ser analisadas a luz de uma determinada teoria.

Escolhemos como sujeitos da pesquisa 10 (dez) professores da rede pública de ensino em Mossoró, no Estado do Rio Grande do Norte, atuantes no ensino fundamental do 2º ao 9º ano. Vale ressaltar que todos os docentes participantes da pesquisa apresentaram formação com pós-graduação *latu sensu* ou *stricto sensu*.

O questionário, por sua vez, foi composto por seis questões fechadas de múltiplas escolhas e uma questão aberta. A partir das respostas apresentamos as diversas compreensões dos inúmeros elementos que podem preencher, provisório e contextualmente, o sentido de qualidade do ensino na escola pública.

### **Aspectos de um ensino de qualidade em Paro (2012)**

Para Vitor Paro, a concepção de educação que se destaca e que, inclusive, dita a maneira de ser da escola básica, tendo como orientação as políticas públicas, é aquela que nos oferta o senso comum e a caracteriza como mera transmissora de conhecimento e informações. Dessa forma, há pessoas que detém o conhecimento que faltam a outras. Os educadores e professores (detentores do conhecimento que faltam aos alunos) ensinam os educandos, estudantes (desprovidos do conhecimento), dando a abertura desses conhecimentos e informações, tornando estes mais educados, ou seja, detentores de uma maior parcela de conhecimentos. Quando as mais distintas áreas escolares como Matemática, Ciência, História, Geografia e Línguas organizam esse conhecimento, ele passa a ser acatado como os ‘conteúdos’ do ensino e passam a ser transmitidos para as diferentes séries e níveis de cada escola (PARO, 2012).

A Lei nº 9.394/1996, art. 1º, declara como objetivo da educação o pleno desenvolvimento do educando. No entanto, quando se averigua se o propósito está

sendo devidamente cumprido, só se avalia, e de forma muito precária, a aquisição de conhecimento. “A isso se reduz a concepção de educação que está por trás das políticas educacionais: aquisição de conhecimentos, em vez de construção de personalidades” (PARO, 2012, p. 59).

Os sistemas de avaliação estatal, segundo o autor, para aferir o desempenho das escolas, não assegura que houve de fato aprendizado mesmo com o bom resultado dos alunos. O educando pode apenas, no momento da prova, ter na memória a informação necessária, assim não existe a garantia de que no futuro a informação ou conhecimento provisório se mantenha fixo na memória se não houve de fato o expressivo aprendizado.

Dessa maneira, para Vitor Paro, o estudo apenas como passagem de conhecimento não permite ao educando o usufruto de uma cultura humana que compense o tempo (9, 10 ou mais anos) em que passou na escola. Tendo como resultado apenas a pobreza cultural em decorrência do ensino que lhe foi ofertado: “essa pobreza na aquisição de conhecimentos é resultado da pobreza dos procedimentos utilizados para ensinar, que são tributários da própria visão estreita que se tem de educação” (PARO, 2012, p. 60).

A educação, vista como simples transmissora de conhecimento, isola a importância e especificidade da relação pedagógica, torna-se assim uma relação externa entre transmissor e receptor (do conhecimento), perde-se então o marco característico do ensinar que podemos chamar de didática.

[...] Mesmo que o objetivo da educação escolar se reduzisse ao conhecimento – que é, sem dúvida nenhuma, um componente cultural extremamente valioso e de inegável necessidade para a formação humana -, não é a simples presença deste na situação de ensino que garante sua apropriação pelo educando. É preciso considerar a complexidade dessa relação. É a pedagogia, como teoria e prática da educação, que pode tornar possível a compreensão dessa complexidade e propiciar o bom desenvolvimento dessa relação. Sua negligência pode significar a perda do domínio teórico e a ausência da aplicação de procedimentos didáticos imprescindíveis para a boa prática educativa, que nossas escolas em geral estão longe de incorporar em seu dia a dia (PARO, 2012, p. 60).

Na carência de uma boa prática educativa, o ensino e a educação não pode ter boa qualidade de forma a propiciar a formação de cidadão completo capaz de construir sua personalidade humano-histórica.

Dessa maneira, Paro defende que a concepção de educação como apropriação cultural se caracteriza pela capacidade subjetiva que o indivíduo tem de se construir

como ser humano-histórico sendo capaz de apropriar-se de todos os aspectos culturais produzidos pelas gerações passadas. Essa apropriação é o que permite que a educação também seja histórica. A cultura não é geneticamente adquirida, assim cada indivíduo ao nascer não traz em sua constituição nenhum componente cultural. Não existe outra forma de se apropriar da cultura senão por meio da educação. O indivíduo torna-se humano composto da personalidade humano-histórica ao se apropriar da cultura que dispõe o meio social (PARO, 2012).

Mas a cultura não é composta apenas por conhecimentos ou informações, como leva a crer o conceito de educação do senso comum. A arte, a filosofia, o direito, a técnica, os valores, as crenças, o direito, a ciência, a prática política, os costumes e todas as demais conquistas e realizações do gênero humano são componentes da cultura com os quais só se entra em contato e dos quais só se apropria para compor a própria personalidade por meio da educação (PARO, 2012, p. 63).

Portanto, não podemos nos apropriar da cultura revestidos apenas de conhecimentos e informações, devemos nos revestir de construções sociais e históricas que nos permitam viver com maior plenitude.

Logo, na concepção de educação como apropriação cultural a escola não mais é vista como mera transmissora de conhecimentos e tem a oportunidade de mostrar seu legítimo papel de educadora pois “o que está em jogo é a constituição do próprio indivíduo como ser humano histórico. O suposto é que o ideal de cidadania não se separa do direito à cultura em sentido pleno, que deve ser apropriada e usufruída pelo indivíduo, na formação de sua personalidade” (p. 64). Assim o resultado da escola não é diagnosticado pela retenção de conhecimento medido por avaliações e testes que em nada garante a apropriação, mas dão direito apenas a certificados e diplomas. Seu resultado é a construção de um ser humano complexo e peculiar dotado de uma educação que não pode ser medida por métodos convencionais que em nada avalia a qualidade do processo de aprendizado (PARO, 2012).

Dessa forma, inferimos que o conceito de educação que devemos adotar para verificação da qualidade de ensino e educação que a escola pública está ofertando é a visão de educação como apropriação plena da cultura. Para isso, Paro (2012) apresenta a importância da gestão escolar na contribuição na qualidade da escola pública.

Paro (2012) constata que “tal contribuição deriva inteiramente da possibilidade que a administração oferece de adequar meios a fins, cuidando da melhor utilização

possível dos recursos tanto objetivos quanto subjetivos por meio da coordenação do esforço humano coletivo da racionalização do trabalho” (p. 69). Um requisito que não pode ser esquecido como objetivo dessa contribuição é a formação da personalidade do educando.

Dos processos de trabalho que tem lugar na escola, o de maior importância, e em função do qual os demais existem, é, sem dúvida, nenhuma aquela que consiste na atividade-fim do empreendimento escolar, ou seja, o processo pedagógico. Para a gestão escolar, portanto, o processo de aprendizado deve ser tomado como o ponto de partida e o ponto de chegada de toda reflexão e ação (PARO, 2012, p. 69).

Assim, a coordenação da escola pública deve ter como meta principal no desenvolver de sua gestão a instrumentalização do processo pedagógico, vislumbrando sempre o aprendizado verdadeiramente significativo. O trabalho pedagógico é bem peculiar e necessita da presença do aluno como sujeito no processo de aprendizado.

Segundo Paro a prática permite a constatação de que o aluno só aprende se quiser. A vontade de querer aprender deve ser criado e recriado historicamente, uma vez que não é algo intrínseco ao educando. Para isso, necessita-se de conteúdos culturais como artes, ciências, tecnologia, crenças, valores, direito, entre outros, e que costumam ter pouco valor no currículo da escola.

É a natureza da educação como relação humano-histórica que deve condicionar o emprego dos recursos objetivos e subjetivos na instituição escolar. Para isso, é preciso que as conquistas teóricas e técnicas da pedagogia e da didática sejam o sustentáculo de uma administração escolar consonante com o princípio de adequação de meios a fins, de modo a transformar nossa velha escola tradicional, em sua estrutura e metodologia, superando as bases científicas medievais em que está assentada (PARO, 2012, p.72).

Dessa maneira, Paro (2012) afirma que para a escola pública ter educação, ter ensino de qualidade, a administração não pode jamais esquecer as especificidades de seus (nesse caso da escola) objetivos e a condição histórica do objeto de trabalho, nesse caso a formação do educando, por meio de uma educação como apropriação plena da cultura.

Concordamos com Paro que a qualidade do ensino se faz apesar de exames e testes pontuais e não desconsideramos a importância da boa estrutura das escolas para viabilizar essa tal qualidade. Mas discordamos dele quando coloca como ponto central a gestão escolar com a instrumentalização do processo pedagógico que vise o

aprendizado. A gestão por si só não tem como resolver esse um problema de nível tão elevado. Se para oferecer um ensino de qualidade se faz necessário uma ampla cultura, essa cultura necessitará de um dado currículo que acaba por preencher fixar e unificar o currículo e a cultura.

Destarte, o nosso pensamento se aproxima mais da perspectiva de Lopes trazendo a impossibilidade de fixação de sentidos a partir da concepção pós-estruturalista de Ernesto Laclau buscando ressaltar o caráter histórico, contextual e contingente do que entendemos como realidade.

### **Aspectos de um ensino de qualidade**

Para Lopes (2012), dizer que a qualidade da educação ou educação de qualidade depende da qualidade do currículo (a real possibilidade de alunos aprenderem o conteúdo) é uma constatação óbvia, no entanto se faz necessário problematizar a significação de qualidade e de currículo. A ênfase dada aos aspectos técnicos no que condiz a qualidade no campo educacional, quando conectada ao currículo, necessita ser superada. Diversos autores (SANTOS; MOREIRA, 1995; MOREIRA; KRAMER, 2007) acreditam que cabe ao conhecimento adquirido na escola a função de ampliar o universo cultural dos educandos sem desvalorizar suas memórias e origens. Sem deixar de lado elementos intrínsecos a escola podendo ser caracterizados como formação docente, condição de trabalho, gestão, avaliação da educação, como também os elementos externos como a qualidades de vida dos grupos sociais de classe menos favorecida. Análises de alguns pontos de vista (FRANCO, 2007; DOURADO; OLIVEIRA, 2009), sobre a qualidade da educação, não abrem espaços para discussão da luta política em busca do sentido de qualidade e quando feito é apresentado como identidade fixa,

ao invés de conceber que a luta política constrói os processos de identificação dos sujeitos com determinados projetos de qualidade, trabalham como se existisse, antes dos embates e articulações entre demandas diversas, projetos estabelecidos que disputam a hegemonia. Nessa perspectiva, como a qualidade da educação – e nesta a do currículo em particular - é defendida por todos, passa a ser necessário adjetivar a qualidade – como socialmente referenciada, por exemplo -, de maneira a tentar identificá-la como um projeto distinto do projeto do outro (LOPES 2012, p. 15).



As lutas políticas, não sendo vistas de forma a estabelecer processos de identificação dos sujeitos com projetos ditos de qualidade, a sociedade se organiza de forma estruturada capaz de definir as posições dos sujeitos como se houvesse uma escala social que posicione o sujeito na política.

Contextualmente, o currículo, adquire diversos sentidos. No contexto da prática, nesse caso específico a escola, as concepções instrumentais se sobressaem como referência na maioria das vezes, com destaque no prescrito (conjunto de normas e regras, textos e programas e procedimentos que regulam as ações). Mas a concepção de currículo como seleção de conteúdos ainda é uma ideia bem pensada. Assim, surge a problematização de poder e interesses nessa seleção de conteúdos para formar o currículo. Na visão neomarxistas “constrói-se a ideia de que existe um repertório de bens simbólicos legitimados, a partir do qual a escola, nas suas relações com o entorno social, seleciona o que ensinar” (LOPES, 2012, p. 17).

Para Lopes (2012) tendo como base as interpretações de Michael Apple (1989) não é claro que suposições sociais e ideológicas de alguns grupos são legitimadas enquanto bens simbólicos de outros são conseqüentemente desvalorizados. De tal modo,

O currículo é, então, significado como produto dinâmico de lutas contínuas entre grupos dominantes e dominados, decorrentes de acordo, conflitos, concessões e alianças. Para Aple esses conflitos e acordos situam não apenas questões socioeconômicas, de classe, mas dinâmicas de raça e gênero (LOPES, 2012, p.17).

Não se pode negar o avanço nas relações que se fixa entre currículo e poder. Seguindo essa linha de pensamento poderíamos dizer que o objeto selecionado, nesse caso, o conteúdo para formar o currículo entra em conflito, uma vez que interesses diferente vão surgindo de acordo com a necessidade concepções e ideologias dos grupos envolvidos no processo.

Na perspectiva crítica, o currículo é formado pela seleção contraposta de conteúdos de uma cultura mais ampla, que também se insere em lutas pelo poder na conquista de legitimação de bens simbólicos, nessa perspectiva é possível definir o sujeito que seleciona, mais que isso é possível consolidar essa seleção, assim, tanto o sujeito que seleciona como o objeto selecionado tem suas identidades fixadas em função de uma particularidade conexas aos parâmetros de classe social (LOPES, 2012).

Seguindo a perspectiva crítica de currículo os embates políticos para organizar certos currículos são determinados pela idealização de sociedade que se tem. Esses são os projetos que se acreditam ter qualidade para formar o currículo.

Na perspectiva crítica um currículo de qualidade pressupõe a possibilidade de ampliar a capacidade de pensamento crítico, de entendimento das relações sociais conflituosas, de conscientização como a estrutura de classes sociais condiciona nossas formas de pensar e, sobretudo, de ação contra-hegemônica. Ou seja, não se trata apenas de interpretar a sociedade como um todo estruturado em classes e entender os processos ideológicos que a sustentam, mas em formar consciências e capacidade de ação dos sujeitos para que essa sociedade se transforme pela desestruturação e posterior estruturação de novo modo de produção. Dessa forma deixa-se de considerar, como perspectivas instrumentais de currículo, que existe um saber legitimado a ser ensinado a todos na escola (LOPES, 2012, p. 19).

Destarte, o pensamento crítico apresenta a qualidade do currículo como aquele capaz de transformar o aprendizado do sujeito, para além de conhecimentos sistematizados, em conhecimento que amplia o universo crítico e social, sendo capaz de formar em consciência e capacidade de ação, o sujeito, envolvido nessa construção.

Seguindo pela vertente pós estruturalista, Lopes (2012) abandona a concepção de estruturas plenas e passa a falar em estruturas falidas, ou seja, estruturas sem base fixa que integre uma conclusão final. A partir do momento que a estrutura não tem mais um cerne centralizador se tornando desestruturada se faz necessário uma negociação de sentidos para resolver tanto os processos de significação quanto de comunicação. Pois todo texto terá um sentido significado pelo contexto e pela relação de quem o lê com quem escreve por meio de suas ideias e julgamentos. Dessa maneira surgem os acordos que se articulam hegemonicamente constituindo um centro temporário e contingente na estrutura falida. Suprindo a ideia de estrutura pela ideia de discurso.

O discurso não se reduz a linguagem, mas abarca o conjunto da vida humana significativa, incluindo a materialidade das instituições, práticas e produções econômicas, políticas e linguísticas. É pelo discurso concebido como prática, que significamos e somos significados (LOPES, 2006, p. 20).

Toda experiência compartilhada necessita de um entendimento mútuo e não existe outra forma de compartilhamento e apropriação dessa experiência que não seja discursivamente.

Tão logo, o currículo passa a ser compreendido, também, pelo enfoque discursivo. O mesmo acontece com conteúdo, conhecimento, cultura, avaliação, professor, aluno, por estarem conexo ao currículo. A formação discursiva pode ser caracterizada pelos diversos discursos que se articulam através das mais variadas práticas hegemônicas. Dessa forma, o processo hegemônico se dá pelo discurso de sujeitos descentrados em sociedades que não são fixas com negociações e provisoriamente de sentidos. Assim, não existindo uma totalidade discursiva, surgem os significantes vazios que podem ser preenchidos de forma contingencialmente pelos diversos elementos que envolveram o processo articulatório. Lopes (2012) mostra a importância dos significantes vazios para a política de qualidade citando Laclau (2011):

o esvaziamento e o hibridismo de sentidos cada vez mais amplos, característicos de determinados significantes, não é uma perda, uma distorção nem tem nenhum sentido negativo. Para que a cadeia de equivalência seja cada vez mais ampla e assim se institua uma articulação hegemônica, há necessidade de significantes nos quais flutuem sentidos tão diferentes que sejam capazes de incluir demandas as mais distintas no processo político. Por essa flutuação de sentidos nos significantes, eles se tornam cada vez mais vagos e imprecisos: de tão cheios de sentidos, se esvaziam de significado (LOPES, 2012, p. 23).

Dessa maneira, conclui-se que o currículo não é fixo, vive em constante embate político buscando a sua significação. O mesmo acontece com o discurso de qualidade: são tão cheios de sentidos, próprios de cada um e do contexto que se insere, que acaba se esvaziando do significado. Tornando um significante vazio, mas sem esquecer, que temporariamente já foi homogeneizado pelos interesses e demandas de algum grupo. É por isso, que o conceito de qualidade se torna híbrido aglutinando diferentes demandas e construindo diferentes sujeitos. Dessa forma, o entendimento de qualidade é negociado o tempo inteiro por ser contextualizado de diversas maneiras, por ser construído em lutas contextuais, o significado será sempre provisório (LOPES, 2012).

### **Elementos que preenchem a qualidade do ensino: concepção docente**

Assim como estudiosos da área, os docentes tomam posição frente ao discurso de qualidade do ensino e permitem elucidar que [...] “a definição dessa qualidade não depende apenas do que acreditamos e do que queremos, mas depende de inúmeras negociações de sentidos a serem feitas, inclusive, por quem vem depois de nós”

(LOPES, 2012. p. 26). Sendo construídos não apenas com base em suas convicções, mas por meio de lutas e embates em um processo que se faz contextualmente.

A primeira questão levantada aos professores esteve fundamentada no papel que um ensino de qualidade deve desempenhar. Para tal questionamento, dentre as opções mencionadas, a maior parte dos docentes consideram que um ensino de qualidade deve *contribuir para a inclusão no mundo do trabalho* e em pé de igualdade acreditam que deve também *desenvolver habilidades de leitura e escrita*. Em seguida vem as opções *preparar para a continuação dos estudos; preparar para o acesso à universidade*. É possível perceber a contradição de ideias dos professores na medida em que colocam no mesmo patamar as opções *contribuir para a inclusão no mundo do trabalho* e *preparar para o acesso à universidade*. Esses não caminham separados? Mas essa contradição pode ser justificada quando se trata da qualidade do ensino pois:

A educação é aqui entendida como um instrumento de formação ampla, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social, preparando as pessoas e a sociedade para a responsabilidade de construir, coletivamente, um projeto de inclusão e de qualidade social para o país (CONED, 1997, p. 33).

Reconhecendo a complexidade das múltiplas dimensões que envolvem a qualidade da educação, que tomamos como sinônimo de ensino, os professores constroem, provisoriamente, sem certezas, um sentido para essa qualidade levando em consideração os múltiplos contextos que se inserem.

Um dos entrevistados não se sentindo contemplado dentre as opções acrescentou: “Um ensino de qualidade deve formar um cidadão de bem, capaz de exercer de forma clara e objetiva a sua cidadania” (professor 2). Assim, os sujeitos vão se apropriando do papel da qualidade do ensino, tendo como base suas concepções e capacidade valorativa, que mais preenchem a sua demanda contextual e momentânea.

Para tratar do significado de ensino de qualidade foram dadas as seguintes opções: *a família; a religião; a sociedade; a escola; o currículo; o grupo social que o aluno participa; os professores; a situação financeira dos alunos; a gestão escolar; os projetos escolares*. Em síntese, os professores elencaram a escola como sendo imprescindível para a contribuição do significado do ensino de qualidade, classificado como bem relevante ficaram *os professores*, significativamente relevante *a família* e a *situação financeira dos alunos* se enquadraram na categoria de apenas relevante

Quando os professores citam a escola como contribuinte no significado da qualidade do ensino, implicitamente, estão mencionando diversos outros elementos que lhe foram sugeridos como opção, mas que não foram contemplados em sua escolha. Desse modo, pensam em uma escola democrática, com gestores atuantes e participativos, em professores bem remunerados e bem formados, pensam em uma educação que amplie o universo cultural dos alunos sem desvalorizar as suas peculiaridades. A família se faz importante a medida que acompanha e incentiva o desempenho e desenvolvimento do educando e como sujeito social luta por uma escola pública de qualidade capaz de atender a necessidade da comunidade.

Dos dez (10) entrevistados, em média setenta (70) por cento tem como representatividade para a qualidade do ensino *formar para a cidadania e desenvolver pensamento crítico*. Baseando-se nas respostas dos docentes a escola não está dando o suporte necessário para a formação dos sujeitos no que afere ao desejo de formação mais ampla, cuidando de aspectos que possibilitem a formação humanística, na perspectiva de formação cidadã. A crença dos docentes nesse aspecto adequa-se a perspectiva crítica de ensino de qualidade:

Na perspectiva crítica um currículo de qualidade pressupõe a possibilidade de ampliar a capacidade de pensamento crítico, de entendimento das relações sociais conflituosas, de conscientização como a estrutura de classes sociais condiciona nossas formas de pensar e, sobretudo, de ação contra-hegemônica [...] (LOPES, 2012, p. 19).

Destarte, as construções para um ensino de qualidade são pautadas pelo projeto de sociedade que se tem contextualmente. Nesse caso, específico, a demanda social dos docentes vai além de um ensino sistematizado. A sua demanda, provisória, é formar sujeitos com consciência e capacidade de ação.

Abordando elementos físicos e estruturais da escola, capazes de influenciar na qualidade do ensino, os entrevistados condescendem que a *boa estrutura física da sala de aula* (espaço, ventilação, limpeza) é o que pode garantir um ensino de qualidade, os *recursos didáticos* são citados também como grande colaborador nessa qualidade, o salário dos professores entra como o terceiro elemento que mais contribui.

Explanando a escolha do professor conclui-se que o espaço físico e a infraestrutura quando bem utilizados colaboram para melhorar a aprendizagem. Se o aluno não tem o mínimo de conforto não sentirá vontade de voltar, muito menos de

permanecer, em um ambiente que necessariamente tem que ficar por tanto tempo. É importante pensar novas formas do trabalho docente, com a utilização de recursos diferenciados, que não seja tão somente em sala de aula. Para alcançar uma cultura mais ampla é necessário pensar em um ensino de qualidade construído para além dos muros da escola. A satisfação pessoal e financeira dos professores valorizará o trabalho docente incentivando novas formações e atuações.

Outros elementos que estão diretamente envolvidos num processo de melhoria para a qualidade do ensino, elencados pelos professores, foram *entusiasmo pessoal do aluno em aprender e boa relação professor-aluno*. Mas como melhorar o ensino por meio do desejo do aluno? Os sujeitos têm vontades próprias e suas ações são frutos dessa vontade. Segundo Paro, “essa condição do educando remete a constatações mais óbvia, e ao mesmo tempo, mais arrebatadora da didática: o educando só aprende se quiser” (PARO, 2012, p. 71).

No entanto, “querer aprender é um valor e, como tal, não nasce com a pessoa, é criado e recriado historicamente” (PARO, 2012, p. 71). E o professor pode ensinar, além do conteúdo atribuído pela escola, outros conteúdos como por exemplo os culturais que valorizem e despertem, no educando, o valor do aprender pois assim,

o professor, em sua função docente, tem a liberdade de recriá-la e reinventá-la. Como parte do ciclo, os agentes mantêm intensa relação com sua construção, seja na ressignificação das propostas apresentadas e nas releituras e reinterpretações dos textos das políticas, seja nas trocas constantes entre os vários contextos (SANTOS; OLIVEIRA, 2016, p. 42).

O professor pode então ir construindo e desconstruindo os sentidos para os tais projetos de qualidade que considere viável a medida que desperte o interesse pessoal do aluno.

Evidenciando que falar de qualidade do ensino pode ser um tanto contraditório os professores foram indagados com uma pergunta com sentido negativo a todas as outras perguntas anteriormente citadas. Dessa vez a pergunta esteve baseada nos elementos que contribuem para a *não* qualidade do ensino na escola pública. Dentre os entrevistados a alternativa que teve maior destaque foi a *indisciplina na sala de aula*. Como segunda opção que mais contribui para a não qualidade do ensino citaram a *má formação dos professores* e o *desinteresse do aluno*. A indisciplina na escola é um dos elementos mais citado quando se fala de ensino e escola pública. É natural encontrar na

escola inúmeras situações no qual o aluno é denominado como indisciplinado, como inquieto e ou como agressivo.

O professor que tem como prioridade a aplicação de conteúdos esquece que o fator principal que rege a escola (o aluno) precisa de atenção e reconhecimento. Falar de atenção e reconhecimento não quer dizer que o aluno deve ser exaltado, mas sim, ser reconhecido como ser humano que tem uma vida que envolve a família, os amigos, os grupos sociais que participa, além da escola. Conseqüentemente o seu envolvimento nestes âmbitos tem impactos na escola, seja de forma positiva ou negativa. Cabe ao professor buscar compreender as situações vivenciadas por seu aluno, fora da realidade escolar, para não tomar medidas precipitadas.

Quanto a formação de professores é interessante pensar que o mesmo professor que, outrora, foi indagado sobre elementos que contribuem para um ensino de qualidade em momento nenhum citou a formação dos professores como uma de suas respostas. Se um ensino sem qualidade é consequência de um déficit na formação dos professores, uma formação de qualidade (adequada aos professores e ao contexto) não seria um elemento fundamental para a qualidade do ensino? Nesse sentido, Lopes sobre a qualidade da educação, que aqui é usado como sinônimo de ensino, remata:

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, 2012, p. 340).

Cada sujeito contrapondo-se a ideia de qualidade pode apresentar diferentes concepções na tentativa de preencher esse significante vazio, mas não dependerá tão somente de suas vontades, crenças e valores, depende de inúmeras negociações de sentidos a serem feitas em uma disputa.

Na pergunta aberta o entrevistado pode relatar com mais espontaneidade expondo seus motivos e convicções. Sobre o ensino da escola pública na atualidade o professor 1 expõe:

Em minha opinião, o ensino da escola pública não é de qualidade, segundo o que objetivo por qualidade no ensino. A maioria dos alunos estão em séries de níveis superiores ao seu desempenho na leitura, escrita e etc.; não é oferecido aos professores materiais didáticos

necessários para realização de suas aulas, nem autonomia para realizar suas atividades segundo a necessidade dos alunos, pois as exigências em cumprir o currículo e finalizar o livro didático no prazo estabelecido prevalece (professor 1).

Corroborando com o colega de profissão, o professor 3 se expressa da seguinte maneira:

Cito como destaque, a estrutura física e humana. As escolas não possuem salas de aulas ou espaços de apoio adequados, não contam com equipamentos e recursos didáticos e financeiros suficientes. Em relação a estrutura humana, mesmo com os avanços da atual LDB, ainda encontramos na maioria das escolas profissionais atuando sem a formação necessária, gestores sem qualificação para tanto, e principalmente, uma comunidade escolar omissa e/ou excluída. Portanto, o grande problema da escola pública é promover a tomada de responsabilidade de gestores, profissionais e comunidade escolar (professor 3).

O pensamento dos professores citados acima apesar de um dar visibilidade ao outro por compartilharem da mesma opinião estão marcados por demandas específicas do ambiente escolar e dessa forma, as demandas de tanto citadas, terminam por se hegemonizar como pertencente a todo um grupo. Para Lopes 2012 os sentidos de qualidade são tomadas em diferentes contextos, e se materializam em discursos específicos, escondendo seu caráter de provisoriedade, apresentando-se como o já instituído

É interessante destacar que na opinião dos docentes entrevistados *biblioteca com acervos atualizados e área de lazer* é minimamente relevante para a qualidade do ensino.

Algo que chama a atenção é que diferentemente do que os documentos legais e o Estado demonstram ou buscam ser a qualidade do ensino, como a não evasão escolar, maior número de aprovações, premiações conquistadas pela escola e o bom resultado nas tão cobradas avaliações nacionais não são identificados, pelos professores, como parâmetro para a qualidade do ensino.

Assim, atrela-se as declarações dos entrevistados ao pensamento de Laclau quando fala que: a fronteira entre o que se projeta e o que se deseja superar se constrói por meio de significantes vazios (LACLAU, 2011).



## Considerações

Esse trabalho buscou investigar quais os elementos que contribuem para os sentidos de qualidade do ensino no ambiente escolar. Nosso interesse pautou no que o professor considera um ensino de qualidade apontando os elementos que podem, temporariamente, preencher o sentido de qualidade. Em meio ao percurso, apresentamos perspectivas de alguns autores pós estruturalista, defendendo a impossibilidade de uma definição a priori de qualidade admitindo que o termo qualidade não pode ser algo fixo e determinado, mas algo construído, através de relações hegemônicas que se tornam temporariamente universais. São significados construídos que, provisoriamente, representam a demanda de um determinado grupo, em um determinado momento histórico. Podendo tão somente identificar alguns elementos que tentam preencher esse significado.

Para realização do estudo tomamos como base os discursos de (10) dez professores locados em escolas da rede pública de ensino atuantes em classe de 2º ao 9º ano. Tais discursos foram coletados por meio de questionários com perguntas fechadas e abertas. Durante o estudo, percebemos que a qualidade do ensino é algo complexo de se precisar pois seu sentido é preenchido com elementos que englobam demandas específicas.

Por meio do discurso dos professores, elencamos alguns achados resultantes dessa pesquisa. Os professores acreditam que o papel do ensino de qualidade é contribuir para a inclusão no mundo do trabalho e desenvolver habilidades de leitura e escrita. Consideram a escola como sendo imprescindível para a contribuição do significado do ensino de qualidade. Compreendem que formando para a cidadania e desenvolvendo pensamento crítico a escola terá um ensino de qualidade. Que a boa estrutura física da sala de aula e os recursos didáticos garantem um ensino de qualidade. Citam o entusiasmo pessoal do aluno em aprender e boa relação professor-aluno como de fundamental importância quando se fala em qualidade do ensino. E a indisciplina aparece como a maior causa de não se conseguir um bom ensino-aprendizagem dentro de sala de aula.

Desse modo, compreendemos em Lopes (2012) que devemos considerar a qualidade do ensino como um projeto a ser construído, sem certezas, sem uma resposta única possível, pois são múltiplos os contextos que produzem sentidos para essa qualidade.

## Referências

- APPLE, Michael W. Currículo e poder. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, 1989).
- BRASIL. Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (LDB), 1996.
- CONED. Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira. Belo Horizonte, II CONED, 1997. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/PNE/pnebra.pdf>>. Acesso em: 30 de Janeiro de 2017.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.
- FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 989-1014, out. 2007.
- GIL, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas S.A Brasil, 2008.
- LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2011.
- LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, 2006.
- LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: VIANA, F.; OLIVEIRA, Marcus Aurelio; FONSECA, Nelma; LIMA, Rita Cristina (Org.). **A Qualidade da Escola Pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Editora, 2012.
- MINAYO, Maria Cecília de Sousa. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira Pesquisa (org.). **Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MOREIRA, Antonio Flavio; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. p. 1037, out. 2007.
- PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In SILVA, Luiz Heron da; (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2007.
- PARO, Vitor Henrique. A qualidade da escola pública: A importância da gestão escolar. In: VIANA, F.; OLIVEIRA, Marcus Aurelio; FONSECA, Nelma; LIMA, Rita Cristina

(Org.). **A Qualidade da Escola Pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Editora, 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2010.

SANTOS, Lucíola; MOREIRA, Antônio Flavio. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. *Ideias*, São Paulo, n, 26, p. 47-65, 1995.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Márcia Betânia de. Contexto escolar e sentidos de educação de qualidade para o ensino médio. **Educação Unisinos**. Volume 20, número 1, 2016. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.04>. Acesso em 29 de janeiro de 2017.

**Enviado em:** Maio de 2017.  
**Aceito em:** Julho de 2017.

#### **Como referenciar este artigo:**

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SILVA, Maria Kélia. Considerações sobre ensino de qualidade: perspectiva docente na prática escolar. **EDUCA - EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**. Porto Velho, v. 4, n. 8, p. 96-114, mai/ago, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA>>. e-ISSN: 2359-2087.