

SENTIDOS DE QUALIDADE DO ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA: considerações a partir da perspectiva docente

Maria Kélia da Silva

Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, associação ampla UERN, IFRN, UFERSA.
marykellya@hotmail.com

Erivelton Nunes de Almeida

Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, associação ampla UERN, IFRN, UFERSA.
eriveltonalmeida@yahoo.com.br

Jean Mac Cole Tavares Santos

Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, associação ampla UERN, IFRN, UFERSA.
maccolle@hotmail.com

Resumo:

Este artigo traz resultados parciais 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 pelo docentes que preenchem os sentidos de qualidade do ensino no ambiente escolar, 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 a priori, estando mais relacionado com o contexto escolar e com as concepções e interesses docentes. O conceito de qualidade, assim, vai sendo significado, construído provisoriamente, representando as demandas de um determinado grupo, em um certo momento, em relação com as questões da própria escola e da comunidade escolar. A pesquisa, realizada com aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas, 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.

INTRODUÇÃO

Atualmente, principalmente devida a 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 de todos, 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, “pesquisar sobre qualidade na educação exige perceber os híbridos sentidos de qualidade que permeiam o ambiente escolar” (2015, p. 43), 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?

Deste modo, tomando a escola pública como principal articuladora da discussão sobre a qualidade do ensino, este artigo busca investigar quais os elementos que preenchem os sentidos de qualidade do ensino no ambiente escolar. A intenção é contribuir para as discussões em torno desta temática, percebendo como os sentidos sobre qualidade se configuram, com percepções muitas vezes antagônicas. Assume-se, portanto, a impossibilidade de uma definição a priori 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 histórico (LOPES, 2012).

O procedimento da pesquisa foi realizado com aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas. Escolhemos como sujeitos 10 (dez) professores da rede pública de ensino em Mossoró atuantes no ensino fundamental. O questionário, por sua vez, foi composto por seis questões fechadas de múltiplas escolhas e uma questão aberta. A partir das

(83) 3322.3222
contato@conidis.com.br

respostas apresentamos as diversas compreensões dos inúmeros elementos que podem preencher, provisório e contextualmente, o sentido de qualidade do ensino na escola pública.

Este trabalho está dividido em duas partes, além desta introdução e das considerações finais. Primeiro apresentamos as ideias de Paro (2012) e Lopes (2012) a respeito do ensino de qualidade. Depois a apresentamos a discussão sobre os elementos que preenchem a qualidade do ensino na perspectiva dos docentes.

ASPECTOS DE UM ENSINO DE QUALIDADE EM PARO (2012)

Para Vitor Paro, 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 (PARO, 2012).

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.

É preciso considerar a complexidade dessa relação (conhecimento e formação humana). E 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).

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).

Paro (2012) apresenta a importância da gestão escolar na contribuição na qualidade da escola pública “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 aquele 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.

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

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 que a escola pública tenha educação, tenha 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.

ASPECTOS DE UM ENSINO DE QUALIDADE EM LOPES (2012)

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. Autores como 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 diversos 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).

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 pelo 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.

Tão logo, o currículo passa a ser compreendido, também, pelo enfoque discursivo. O mesmo acontece com conteúdos, 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 provisoriedade 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 (2014) 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 DA 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. Os docentes consideram que um ensino de qualidade deve *contribuir para a inclusão no mundo do trabalho* e 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. 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 (II Congresso Nacional de Educação, CONED, 1997).

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 sentindo-se 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 os professores elencaram *a escola* como sendo imprescindível para a contribuição dessa qualidade. 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.

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

(83) 3322.3222

contato@conidis.com.br

www.conidis.com.br

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. As crenças dos docentes nesse aspecto adequa-se a perspectiva crítica de ensino de qualidade:

Na perspectiva crítica um currículo de qualidade pressupõe a possibilidade de 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 pautados 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.

Com 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.

“Querer aprender é um valor e, como tal, não nasce com a pessoa, é criado e recriado historicamente” (PARO, 2012, p. 71). 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 reinterpretções dos textos das políticas, seja nas trocas constantes entre os vários contextos (SANTOS e 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 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 professores 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. Consequentemente o seu envolvimento nestes âmbitos tem impactos na escola, seja de forma positiva ou negativa.

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 significativo 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:

o ensino da escola pública não é de qualidade. 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).

O pensamento dos professores 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.

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 preenchem 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 preencher esse 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.

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

(83) 3322.3222

contato@conidis.com.br

www.conidis.com.br

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 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

- ANTUNES, Celso. Os focos da indisciplina escolar. *Jornal Mundo Jovem*, Porto Alegre, RS, agosto. 2001.
- DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cad. Cedes*, Campinas vol. 29, n. 78, 2009.
- Gil, António Carlos (2008) Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª Ed. Editora Atlas S.A. São Paulo. Brasil.
- 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, RJ: Vozes, 2009.
- 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, 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

