

## QUALIDADE NA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: ENTENDIMENTOS E DESAFIOS

*QUALITY OF EDUCATION AND TEACHER TRAINING: UNDERSTANDINGS AND CHALLENGES*

*CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE LOS PROFESORES: ENTENDIMIENTOS Y DESAFÍOS*

Filipe Ferreira Martins<sup>1</sup>

Sonia Regina Mendes dos Santos<sup>2</sup>

Laélia Portela Moreira<sup>3</sup>

**Código DOI**

### **Resumo**

A qualidade da formação que os professores recebem vem sendo associada à qualidade do ensino que é oferecida aos alunos no contexto das escolas e, por consequência, ao sucesso escolar. No escopo da temática da formação de professores, arena de profundos debates e críticas, observa-se no discurso, especialmente de organismos e instituições internacionais, argumentos em defesa da relevância da “boa formação” como imprescindível para a oferta de uma educação dita “de qualidade”. Esse ensaio teórico discute os diferentes posicionamentos sobre a qualidade na educação e as expectativas depositadas na formação continuada dos professores a partir da seleção de autores que contribuem para a reflexão do tema. Observa-se a centralidade da responsabilização dos docentes em detrimento de uma perspectiva mais ampla e integrada dos elementos que envolvem a qualidade. Cabe reiterar a perspectiva de continuidade dos processos formativos como relevantes no que se refere à autonomia docente e quanto aos demais desdobramentos no processo ensino-aprendizagem. Contudo, dada a complexidade da teia de fatores que permeia e perpassa uma educação de qualidade, é preciso ultrapassar os discursos unidimensionais focados na formação continuada exclusivamente como suficiente e com repercussões diretas na qualidade da educação.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional docente. Educação de qualidade. Formação continuada de professores. Formação de professores. Qualidade na educação.

### **Abstract**

---

<sup>1</sup> Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, Brasil. Email: [filipesix1234@yahoo.com.br](mailto:filipesix1234@yahoo.com.br) | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1325-570X>.

<sup>2</sup> Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, Brasil. Email: [profsmende@gmail.com](mailto:profsmende@gmail.com) | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8896-9083>.

<sup>3</sup> Centro Universitário Serra dos Órgãos, Rio de Janeiro, Brasil. Email: [moreira.laelia@gmail.com](mailto:moreira.laelia@gmail.com) | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8531-1059>.

*The quality of the training that teachers receive has been associated with the quality of education offered to students in school settings and, consequently, with academic success. Within the scope of teacher training—an arena of deep debates and criticism—discourses, especially from international organizations and institutions, present arguments defending the relevance of "good training" as essential for providing so-called "quality education." This theoretical essay discusses different perspectives on educational quality and the expectations placed on teachers' continuing education, drawing from selected authors who contribute to reflections on the topic. A key observation is the centrality of teacher accountability at the expense of a broader and more integrated perspective on the elements that shape quality education. It is important to reaffirm the perspective of continuous training processes as relevant to both teacher autonomy and other developments in the teaching-learning process. However, given the complexity of the network of factors that influence and shape quality education, it is necessary to move beyond one-dimensional discourses that focus exclusively on continuing education as a sufficient and direct determinant of educational quality.*

**Keywords:** Continuing education of teachers. Quality education. Quality in education. Teacher professional development. Teacher training.

## Resumen

*La calidad de la formación que reciben los profesores ha sido asociada con la calidad de la enseñanza ofrecida a los estudiantes en el contexto escolar y, en consecuencia, con el éxito académico. En el ámbito de la formación docente, un espacio de intensos debates y críticas, se observa en el discurso, especialmente de organismos e instituciones internacionales, argumentos en defensa de la relevancia de una "buena formación" como un elemento imprescindible para la oferta de una educación denominada "de calidad". Este ensayo teórico analiza las diferentes posturas sobre la calidad en la educación y las expectativas depositadas en la formación continua de los docentes, a partir de la selección de autores que contribuyen a la reflexión sobre el tema. Se observa la centralidad de la responsabilización del profesorado en detrimento de una perspectiva más amplia e integrada de los elementos que influyen en la calidad educativa. Es importante reiterar la perspectiva de continuidad en los procesos formativos como un factor relevante tanto para la autonomía docente como para otros desarrollos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, dada la complejidad de la red de factores que influyen y atraviesan una educación de calidad, es necesario superar los discursos unidimensionales que se centran exclusivamente en la formación continua como un factor suficiente y con repercusiones directas en la calidad de la educación.*

**Palavras-chave:** Desarrollo profesional docente. Educación de calidad. Formación continua del profesorado. Formación de profesores. Calidad en la educación.

## Introdução

Pensar sobre a melhoria do ensino escolar, em seu sentido amplo, envolve o tratamento de questões profundas e complexas. Além disso, surgem novos desafios os quais estão diretamente

envolvidos na organização e no planejamento de ações voltadas ao aprimoramento desse ensino que é ofertado pelas escolas. Nessa perspectiva, no decorrer dos debates, embates e esforços direcionados a esse objetivo de melhoria, tornou-se comum observar o termo “qualidade” inserido nos discursos e nos processos envolvidos no alcance desses objetivos e metas. A partir das novas exigências da sociedade capitalista, o chamado “ensino de qualidade” passa a fazer parte das discussões no campo de estudos da educação, em especial, no escopo das discussões daqueles que se dedicam à compreensão e análise das políticas públicas voltadas à educação.

Para a construção de propostas que visem ao dito “ensino de qualidade”, é importante que se leve em consideração as respectivas necessidades demandadas pelas diferentes escolas, inseridas em distintas comunidades, não deixando de fora seus professores e alunos. Nesse sentido, é preciso que se avalie e que se garanta a adequada distribuição de recursos destinados à melhoria da infraestrutura dessas escolas e que também haja mais investimentos financeiros em variados recursos pedagógicos e na valorização dos docentes e dos demais profissionais da Educação atuantes nesses respectivos contextos. Conforme propõem Oliveira e Araujo (2005), faz-se necessário

levar em conta as desigualdades entre os alunos e as escolas, bem como as suas diferentes necessidades educativas, para distribuição de recursos, implica especificação da qualidade da educação financiada pelo Estado e debate sobre quanto é possível gastar para atingir a qualidade especificada (p. 20).

Diretamente associado ao campo econômico e comercial, o conceito de “qualidade” envolve e perpassa as relações de consumo, próprias do mercado, as quais abrangem múltiplas variantes que estão diretamente relacionadas às percepções de quem consome, projetadas a um determinado objeto e/ou serviço, sendo este último, desejado e/ou consumido. Nesse sentido, Silva (2009) evidencia que

no campo econômico, o conceito de qualidade dispõe de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, rankings, testes comparativos, hierarquização e standardização próprias do âmbito mercantil. De acordo com essa perspectiva, a qualidade de um produto, objeto, artefato ou coisa pode ser aferida com o uso de tabelas, gráficos, opiniões, medidas e regras previamente estabelecidas. Portanto, apreender a qualidade significa aferir padrões ou modelos exigidos, conforto individual e coletivo, praticidade e utilidade que apontem melhoria de vida do consumidor. O conceito de qualidade construído na relação entre negociantes e consumidores modifica-se de acordo com as circunstâncias econômicas e sociais. Na relação mercantil, o produto, o objeto, o artefato, o símbolo, a coisa une

os interesses de ambos e, ao mesmo tempo, os distingue de outros produtos pelas suas características. A qualidade é negociada, dinâmica, transitória e contém as marcas históricas da opinião pública, o que estimula o ato comparativo (p. 219).

Já no que tange à qualidade em educação, é preciso que se tenha em mente que este termo está imbuído de diversos significados a ele associados, o que torna importante ressaltar as características polissêmicas que este conceito adquiriu dentro desse campo de estudos. Nesse sentido, conforme Fernandes e Nazareth (2011) propõem,

a qualidade da educação é um fenômeno complexo que possui determinações intraescolares (currículo, formação docente, gestão escolar, etc.) e extraescolares (condições de vida da população, capital econômico e cultural das famílias dos alunos, entre outros) (p. 65).

Partindo-se desta compreensão apresentada pelas autoras, pode-se perceber que a complexidade que permeia o termo “qualidade”, associado ao processo de ensino-aprendizagem, envolve fatores tanto internos quanto externos ao contexto escolar, os quais o influenciam direta ou indiretamente, e trazem consequências, sejam elas facilitadoras ou dificultadoras, a este processo que é realizado no meio escolar. Apesar dessas constatações, conforme descrevem Nunes e Oliveira (2017),

muitos gestores públicos tendem a atribuir os baixos índices de resultados dos alunos à falta de motivação e de compromisso dos professores. No entanto, ao fazê-lo, desconsideram que as condições de trabalho e, sobretudo, de remuneração desses profissionais os impelem muitas vezes a buscar outras atividades remuneradas, às vezes até informais e paralelas ao exercício da docência (p. 76-77).

E, por esses gestores adotarem tais percepções, acabam por direcionar a responsabilização pelo (in)sucesso escolar dos alunos às equipes de profissionais das escolas, em especial, aos docentes.

Silva (2009) aponta quatro fatores externos à escola que são determinantes desse processo e que influenciam diretamente a qualidade da educação escolar, são eles: [a] fatores socioeconômicos; [b] fatores socioculturais; [c] financiamento público adequado; e [d] compromisso dos gestores centrais.

Este ensaio teórico teve como objetivo analisar as diferentes concepções de qualidade que atravessam o contexto histórico brasileiro e o enfoque dado ao entendimento sobre uma escola de qualidade, fazendo-se um convite a um olhar reflexivo sobre possibilidades de melhorias dessa instituição. Por se tratar de um artigo de reflexão, e não uma revisão de literatura, não se delineou especificamente

critérios de exclusão e inclusão para a seleção do material bibliográfico. As referências teóricas, aqui utilizadas, foram decorrentes das abordagens acerca do tema, identificadas pelos autores em textos clássicos sobre o assunto. As reflexões estabelecidas surgem, portanto, como ponderações que almejam abordar a complexidade que permeia o fenômeno da qualidade da educação e das múltiplas dimensões que envolvem essa temática. A discussão direciona-se ao entendimento de que a construção da qualidade da educação vai além da formação recebida pelos professores, relacionando a qualidade a outros vetores que compõem essa problemática.

Como considerações finais, além da defesa da necessidade da busca de uma educação de qualidade para todos os estudantes, sem distinções e diferenciações, reafirma-se o entendimento de que a formação sozinha não seria suficiente para resolver os problemas relacionados a educação, dada a complexidade da teia de fatores que permeia e perpassa essa questão.

### **Concepções de qualidade no contexto brasileiro e os caminhos para a construção de uma escola de qualidade**

Ao discorrerem sobre o contexto histórico educacional brasileiro, no que se refere à relação entre “qualidade” e “ensino”, Oliveira e Araujo (2005) mencionam três correntes de pensamentos as quais carregavam distintos significados relacionados ao conceito de qualidade no que se refere ao campo educacional e, como consequência, também relacionados à escola.

Esses significados citados acompanharam os discursos próprios de cada momento histórico nos quais estavam situados e seguiram condizentes com a concepção de *qualidade* até então estabelecida, nesse caso, no que se refere ao contexto histórico brasileiro.

Desse modo, segundo os autores, o critério mais adequado para se apurar a qualidade do sistema educacional seria mediante a utilização de determinados indicadores de medição apropriados e específicos. Assim, para cada uma das concepções diferentes de qualidade citadas, um tipo de indicador foi levado em consideração, cada qual, como mencionado anteriormente, correspondendo aos parâmetros e aos enfoques próprios de cada época. Conforme dispõem os autores,

de um ponto de vista histórico, na Educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos e circularam simbólica e concretamente na sociedade: um primeiro,

condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala (Oliveira; Araujo, 2005, p. 8).

A primeira concepção de qualidade em questão, relativa à “oferta de oportunidades”, possuía vínculo direto com o número de vagas disponíveis nas escolas e o acesso dos estudantes das grandes massas populares à educação escolar.

Dado que o sistema educacional fora inicialmente organizado para atender aos interesses e os privilégios das elites brasileiras, o número de vagas disponíveis acabava por ser insuficiente para o atendimento das demandas de acesso requeridas por essas populações presentes no país.

Como iniciativa para a solução desse “problema de qualidade”, os governantes entenderam que a ação necessária a ser posta em prática seria a de viabilizar a ampliação do número de escolas e, conseqüentemente, do número de vagas disponíveis para o atendimento desses alunos das classes populares. Nesse sentido, entendia-se que, quanto maior fosse o número de escolas e, como consequência, com cada vez mais indivíduos tendo acesso à essa educação oferecida, melhor seria assim a qualidade de um determinado sistema de ensino.

Com o passar do tempo, várias ações foram sendo postas em prática, especialmente, com os objetivos de ampliação do número de vagas nas escolas e de fazer com que cada vez maiores contingentes dessas massas populares pudessem ter acesso à essa escolarização. Conforme destacam Oliveira e Araujo (2005), a década de 1940 compreende um período importante para a expansão dessa escolarização no Brasil, dado que naquele período

foram incorporadas parcelas da população que antes não tinham acesso à educação e cujas experiências culturais eram diferentes daqueles que antes constituíam o grupo de usuários da escola, ou seja, com o processo de expansão das oportunidades a escola incorporou as tensões, as contradições e as diferenças presentes (p. 28).

Em um segundo momento que, de acordo com Oliveira e Araujo (2005), compreendeu o período final dos anos 1970 e perpassou os anos 1980, o entendimento sobre o que seria uma “escola de qualidade” mudou. O que antes era motivado pelas pressões e demandas populares direcionadas aos governantes, voltadas ao crescimento do número de vagas nas escolas e ao acesso à educação escolar

pelos estudantes das classes populares – cujos resultados se sucederam na tentativa do governo em agregar o maior contingente de estudantes em um maior número de escolas possível –, nesse novo momento, deu-se lugar a um redirecionamento do enfoque para a questão da permanência e do êxito educacional dos alunos.

A perspectiva que antes se voltava para o ingresso dos alunos no sistema educacional, passou a ser estruturada baseada em uma nova perspectiva da qualidade, a centrada na ideia de fluxo e permanência (Oliveira; Araujo, 2005). Conforme Oliveira e Araujo (2005, p. 10) afirmam,

a partir da comparação entre a entrada e a saída de alunos do sistema de ensino, era medida a qualidade da escola. Se a saída se mostrasse muito pequena em relação à entrada, a escola ou o sistema como um todo teria baixa qualidade.

Como se pode observar, passou-se a entender qualidade em relação ao número de alunos ingressantes e concluintes de uma dada escola; em uma conta simples, quanto maior o número de alunos formados por uma instituição, esta seria considerada de maior qualidade.

Nesse sentido, com o objetivo de construir estratégias para ampliar os indicadores de permanência e de aprovação, foram sendo organizados procedimentos e mecanismos de seleção, tanto internos quanto externos à escola, cujos objetivos estavam voltados à garantia do que, nesse novo contexto, passou a ser entendido como qualidade do ensino (e da escola). Este novo movimento de compreensão de qualidade possuía relação direta com a progressão (e aprovação) dos estudantes no contexto das etapas (e séries) estabelecidas pelo sistema educacional do país.

Por esse entendimento encerrava uma relação direta com a ideia da necessidade do estabelecimento de critérios rígidos de seleção por parte das escolas e, inclusive, cujas ações contribuíam (e interferiam) na/para a permanência e o prosseguimento dos estudos dos estudantes do sistema educacional. Nesse sentido, ainda nas palavras de Oliveira e Araujo, “os obstáculos à democratização do ensino foram transferindo-se do acesso para a permanência com sucesso no interior do sistema escolar” (Oliveira; Araujo, 2005, p. 10).

Dado que o Brasil, ao longo dos anos 1970, construiu uma política de escolarização baseada em expansão do número de vagas e de escolas,

apesar do aumento expressivo do número de matrículas na etapa obrigatória de escolarização, chegou ao final da década de 1980 com uma taxa expressiva de repetência: de cada 100 crianças que ingressavam na 1ª série, 48 eram reprovadas e duas evadiam (Brasil, Ministério da Educação, 1998), o que evidenciava a baixa qualidade da educação oferecida à população brasileira (Oliveira; Araujo, 2005, p. 10).

Esses dados apresentados pelos autores demonstraram a pouca efetividade das políticas públicas relacionadas à educação postas em prática naquele período, especialmente, no que tange à garantia da aprendizagem desses novos alunos ingressantes, advindos de culturas e de classes sociais distintas, e que foram inseridos nas escolas daquele contexto. Em uma comparação com a realidade atual, é possível perceber que pela via da análise de um observador não muito atento, muitos desses problemas identificados em um passado não muito distante, ainda podem ser observados no cenário educacional brasileiro, mesmo nos tempos presentes.

No que concerne à questão da distorção série-idade, Freitas (2006, p. 13) dispõe que as principais consequências (negativas) trazidas por esse grave problema que assola o sistema educacional brasileiro, primeiramente, teria uma relação direta com a elevação dos custos em decorrência dessa ineficiência dos sistemas de ensino e, em segundo lugar, estaria relacionado à queda da autoestima, do aproveitamento e do rendimento dos alunos que enfrentam esse obstáculo em suas vidas acadêmicas. Conforme o autor afirma “[...] o desafio continua sendo assegurar as condições de permanência no sistema e a garantia de sucesso escolar”.

Quanto ao período seguinte, relativo aos anos 1990, Oliveira e Araujo (2005) assinalam uma relativa melhoria nos índices de qualidade, quando comparados aos resultados apresentados anteriormente. Essa evolução se deu, principalmente, com relação aos alunos concluintes das escolas, especialmente, porque esse período foi marcado

pela tendência de regularização do fluxo no ensino fundamental por meio da adoção de ciclos de escolarização, da promoção continuada e dos programas de aceleração da aprendizagem que foram difundidos a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei nº 9.394/1996), mas que já vinham sendo adotados em vários estados e municípios desde a década de 1980 (p. 10).

Já em um terceiro momento, o movimento de busca pela qualidade em educação no Brasil teve um novo reajuste de rumos, passando a ter seu enfoque direcionado para a avaliação da aprendizagem

dos alunos e para a verificação do desempenho das escolas a partir dos resultados apresentados em avaliações em larga escala, aplicadas em etapas específicas da Educação Básica, pelas diferentes esferas administrativas responsáveis pela gestão das respectivas pastas da Educação.

Essa mudança de enfoque se deve basicamente à necessidade de apuração da qualidade do ensino, que inicialmente esteve relacionada ao acesso dos estudantes à escola e, em um segundo momento, esteve associada à ideia de fluxo, contabilizando-se basicamente as entradas (matrículas) e as saídas (alunos concluintes) das escolas avaliadas.

Em virtude de um contexto cada vez mais complexo, notou-se a necessidade de se levar em consideração fatores que envolvessem não apenas os números de “entregas” das escolas, ou seja, aquilo que era considerado como “efetividade” dessas instituições, quando se comparava o número de alunos ingressantes nas escolas com o número de alunos concluintes e formados no contexto dos diversos sistemas de ensino em questão. É importante ressaltar que esse fator ganha especial importância na medida em que, conforme Oliveira e Araujo (2005) apontam,

a adoção de ciclos, da promoção automática e de programas de aceleração da aprendizagem incide exatamente na questão da falta de qualidade, evitando os mecanismos internos de seletividade escolar que consistiam basicamente na reprovação e na exclusão pela expulsão “contabilizada” como evasão (p. 11)

Assim, a partir da adoção dessas medidas voltadas à permanência dos alunos, visando reduzir o número de reprovações nas escolas e com o objetivo de incentivar um maior número de alunos a alcançarem a conclusão das respectivas etapas escolares, houve, de acordo com os autores, uma sensível redução no número de reprovações, já que, até então, a diferença entre as entradas e as saídas de alunos nos sistemas educacionais era o que, basicamente, se levava em consideração como o principal critério adotado nas análises postas em prática, para a definição dos parâmetros de qualidade, no que tange ao ensino.

Oliveira e Araújo (2005) prosseguem sua reflexão mencionando que o impacto dessas políticas adotadas surtiu os efeitos esperados sobre o problema do fluxo, posto à época; isso porque, como assinalado anteriormente, os índices apresentados pelas escolas quanto às aprovações e às retenções de

alunos correspondiam aos indicadores, até então utilizados, para a medição do quão eficiente era um determinado sistema de ensino.

No entanto, é imperativo destacar que, apesar das soluções adotadas terem alcançado os resultados esperados, estas não incidiram diretamente sobre o cerne do “novo” problema gerado, diretamente associado à questão do ensino/aprendizagem dos alunos. Com efeito,

se o combate à reprovação com políticas de aprovação automática, ciclos e progressão continuada incide sobre os índices de “produtividade” dos sistemas, gera-se um novo problema, uma vez que esses mesmos índices deixam de ser uma medida adequada para aferir a qualidade. Se existem políticas e programas que induzem a aprovação, a tarefa de aferir a qualidade num sistema com um índice de conclusão igual ou superior a 70% torna-se mais complexa (Oliveira; Araujo, 2005, p. 11-12).

Como consequência das ações organizadas e postas em prática pelas instâncias de ensino, houve um gradativo aumento no quantitativo das aprovações dos alunos, refletindo-se diretamente no número relativo às reprovações e à evasão escolar. Oliveira e Araujo (2005) destacam ainda que, apesar dos números denotarem uma suposta melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas escolas, especialmente porque era a partir desses parâmetros que se definia a qualidade de um sistema de ensino, as ações implementadas não incidiram diretamente sobre os reais problemas escolares no Brasil. Essas mudanças trouxeram novos desafios e obstáculos para se aferir a qualidade do ensino oferecido pelas escolas brasileiras.

Os autores prosseguem afirmando que, no cenário internacional, especialmente, no que se refere ao contexto norte-americano, novas políticas de avaliação passam a ganhar força nos Estados Unidos e vão sendo rapidamente disseminadas por diversos outros países, incluindo o Brasil. Trata-se da utilização de exames e/ou testes padronizados, desenvolvidos para serem aplicados em larga escala, com o objetivo de verificar se os estudantes participantes possuem os conhecimentos e competências preestabelecidos para os seus respectivos estágios e/ou anos de escolaridade. “Com a aplicação do teste, o pressuposto é que seja possível avaliar, segundo essa lógica, se o aluno aprendeu ou não aqueles conteúdos” (Oliveira; Araujo, 2005, p. 12).

Esses exames externos, geralmente são produzidos a partir de currículos, diretrizes e parâmetros preestabelecidos por governos e/ou organismos internacionais, e tendem a não considerarem as

diferentes realidades das diversas comunidades escolares, deixando de lado suas diferentes culturas, suas especificidades, suas características peculiares e suas necessidades particulares.

Oliveira e Araujo (2005) destacam que essa forma de avaliação encontra muita resistência por parte dos profissionais da Educação justamente pelo fato de que “não faz parte da nossa história e da nossa cultura educacional pensar a qualidade enquanto medida” (Oliveira; Araujo, 2005, p. 12). Além disso, os autores defendem que,

apesar da resistência dos profissionais da Educação à aferição da qualidade mediante os testes padronizados, em relação ao ensino fundamental, etapa obrigatória de escolarização, os resultados permitem a constatação de que a ampliação do acesso não eliminou as fortes desigualdades regionais e internas dos próprios sistemas (p. 12).

Assim sendo, os autores evidenciam certa validade na utilização desses testes padronizados como uma ferramenta útil para a averiguação da qualidade do ensino. Apesar das resistências encontradas no campo educacional, os dados apontados pelos exames externos possibilitaram conhecer as desigualdades existentes entre diferentes regiões do país, inclusive, dentro dos próprios sistemas de ensino.

Como contraponto, Ximenes (2012, p. 358) ressalta que a utilização desses testes padronizados trazem em suas bases um alinhamento a perspectivas neoliberais de mercado, as quais acabam por reduzir “o direito à educação, e suas dimensões coletiva, igualitária e processual, à ideia de direito à aprendizagem, de viés fortemente individualista e centrado no resultado”.

A partir das análises apresentadas por Oliveira e Araujo (2005), pode-se compreender que o direito a uma educação que possa ser considerada como “de qualidade” não tem sido garantido de forma igualitária e justa aos alunos das escolas brasileiras, principalmente, em virtude das grandes diferenças existentes entre as distintas regiões do país e entre os seus respectivos sistemas de ensino (e mesmo dentro deles próprios). A partir de dados estatísticos sobre a realidade educacional analisados, os autores afirmam que

apesar da ampliação do acesso à etapa obrigatória de escolarização observada nas últimas décadas, o direito à educação tem sido mitigado pelas desigualdades tanto sociais quanto regionais, o que inviabiliza a efetivação dos dois outros princípios basilares da educação entendida como direito: a garantia de permanência na escola e com nível de qualidade equivalente para todos (p. 13).

Conforme Ximenes (2012) destaca, torna-se de fundamental importância que o direito à aprendizagem de todos seja garantido, respeitadas as características e necessidades individuais, dado que tal propósito é o que se espera como efeito último do processo de escolarização dos indivíduos. Entretanto, essa questão

não pode ser entendida como o único bem jurídico a ser protegido pelo direito à educação. Dimensões como a garantia de insumos, como professores valorizados e espaços adequados de convívio; e de processos educacionais, que possibilitem o exercício dos direitos humanos *na* educação, assim como a formação cidadã e o exercício prático da cidadania, são igualmente relevantes (p. 372-373; itálico do original).

Ao discorrerem sobre o que se poderia compreender como uma escola dita “de qualidade”, Fernandes e Nazareth (2011) mencionam duas visões (ou perspectivas) atuais inseridas nesse panorama, que defendem o estabelecimento de um modelo de escola alinhado aos parâmetros particulares de cada corrente, apresentando diferentes diretrizes e alinhamentos quanto aos atributos, características e funções esperados de parte dessa instituição.

A primeira das visões indicadas pelas autoras é aquela inserida no contexto das políticas neoliberais e de mercado, que entendem como missão principal da escola

fazer com que os alunos tenham bons desempenhos em exames que abarcam conteúdos arbitrários, padronizados e mundializados. Isso significa dizer, entre outras coisas, que o problema da má qualidade está na ineficiência da escola e baixo desempenho dos alunos se comparados a outros países do mundo (p. 67).

Já a segunda visão, de cunho progressista, por estar baseada em questões sociais e humanas mais amplas, compreenderia preocupações

fundamentalmente políticas, voltadas para a democratização do acesso à escola e do sucesso escolar, englobando práticas de gestão democrática e de formação, relacionamento com a comunidade local e a preocupação com a formação dos sujeitos para o exercício pleno da vida (p. 67).

Para complementar o entendimento a respeito dessa última perspectiva relatada pelas autoras, encontra-se em Ximenes (2012) a compreensão de que essa concepção traz consigo uma visão expandida

do conceito de qualidade. Nessa perspectiva, enfatiza-se a existência de outros fatores que influenciam na questão da qualidade, para além da melhoria da formação recebida pelos professores. Para esse autor,

essa concepção ampliada de qualidade leva a que se privilegiem os aspectos do financiamento e dos insumos educacionais, que devem ser assegurados na legislação como requisitos indispensáveis. Privilegia-se a aposta na gestão e avaliação democráticas como instrumentos de garantia da qualidade socialmente referenciada, que passa a ser exigível na medida em que são asseguradas pelo Estado as condições elementares de funcionamento das instituições escolares. Requer, por consequência, a substituição do enfoque das atuais avaliações externas, que deveriam incorporar essencialmente os aspectos dos insumos e dos processos, complementados por indicadores de desempenho e de sucesso escolar. Ou seja, substituiríamos os indicadores de aprendizagem por indicadores de direito à educação (p. 373).

E esses “indicadores de direito à educação” estariam diretamente associados a um fazer educativo que atenda às necessidades e às expectativas de todos os envolvidos nesse processo, o qual não resume a formação integral humana a meros resultados apresentados em testes e exames realizados em larga escala. Quanto à função social da escola, Dourado e Oliveira (2009) propõem que esta seria a de produzir e disseminar saberes e conhecimentos historicamente construídos e compartilhados pelos seres humanos ao longo de sua história, trajetória e constituição.

Ao tratar da escola como uma escola dita “de qualidade”, Silva (2009) faz referência a esta como uma instituição cujos objetivos envolvem o atendimento e o alcance das necessidades e das expectativas dos alunos, dos pais e da sociedade como um todo. Na visão do autor, essa escola “de qualidade” se preocupa com o que dela é esperado por todos, ocupando-se em atender aos marcos legislativos que organizam as diretrizes e as orientações para o seu funcionamento, às questões socioambientais que envolvem a relação entre homem e a natureza e as suas interações com outros indivíduos, às questões políticas inseridas em seu contexto e fora dele e que a influenciam direta ou indiretamente. Além disso, ela também está engajada nas lutas pela valorização de seus profissionais, no fortalecimento das suas funções sociais e na sua incumbência de transformar os espaços e tempos nos quais ela está inserida. Assim,

a escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por

financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens (Silva, 2009, p. 224).

A partir dos estudos apresentados, defende-se, aqui, que uma escola “de qualidade” pode ser entendida como uma instituição que busca trabalhar com autenticidade, por se apropriar e por estar vinculada à realidade social, histórica, espacial e temporal em que se localiza, construindo e estruturando suas bases, com o objetivo de aprimorar e desenvolver os indivíduos os quais dela fazem uso e que, ao mesmo tempo que são transformados por ela, colaboram para a sua transformação e seu desenvolvimento.

### **Qualidade da educação: uma mera questão de formação?**

Como se pode verificar, pensar a qualidade da educação envolve questões tanto internas quanto externas ao meio escolar, ao ambiente da sala de aula e às interações que nela ocorrem. Partindo-se desta compreensão é que se pode afirmar que

a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados (Dourado; Oliveira, 2009, p. 205).

Verifica-se, assim, das contribuições trazidas por Dourado e Oliveira (2009), que não é possível se compreender a questão da qualidade da educação apenas levando-se em consideração aspectos relativos ao financiamento das verbas e dos insumos destinados à essa área que é, de fato, estratégica para o desenvolvimento do país. Obviamente, quanto maiores são os investimentos direcionados à Educação, a tendência seria a de que ela melhorasse; ressalte-se, no entanto, que esses subsídios são fatores necessários, porém não suficientes para encerrar a discussão sobre a problemática da qualidade da educação.

Dourado e Oliveira (2009) afirmam que, por se tratar de um fenômeno complexo e multidimensional, a compreensão da qualidade da educação é composta por diferentes aspectos, dentre os quais se pode destacar as questões socioculturais e econômicas da comunidade e dos alunos que fazem uso da escola, as diferentes perspectivas de currículo adotadas nos projetos políticos e pedagógicos dessas instituições, e outras questões sociais, como a violência urbana, o trabalho infantil e a insegurança alimentar, que são alguns dos fatores que acabam por influenciar, direta ou indiretamente, a garantia da qualidade esperada.

Para se pensar em qualidade da educação é importante ter ciência da necessidade do estabelecimento de critérios e de padrões claros para o que se propõe e se espera no que se refere à qualidade. A definição desses parâmetros e o estabelecimento de metas de melhorias possibilitam a construção de caminhos para o alcance desses padrões desejados de qualidade para a formação e para o aperfeiçoamento docente, assim como a busca da garantia de oferta de uma educação de qualidade para todos. Nesse sentido, Dourado e Oliveira (2009) propõem que

é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada (p. 207).

Assim, pode-se dizer que a partir do estabelecimento de padrões determinados para o que se espera de uma educação de qualidade, seria possível pensar em formas de avaliação e de monitoramento das ações propostas pelas diferentes esferas governamentais projetadas para serem postas em prática pelas escolas.

A importância central dessa avaliação de qualidade estaria diretamente relacionada à construção de uma escola efetiva, cujo projeto é legitimado socialmente; um lugar vivo, onde se produz conhecimento e cuja importância e papel sejam percebidos pela sociedade.

Dada a complexidade dos debates que focalizam a qualidade da educação e dos diversos aspectos que acompanham essa temática, é útil refletir sobre os principais desafios que têm permeado esse tema atualmente. A esse respeito, Dourado e Oliveira (2009) argumentam que, dentre os principais desafios para o desenvolvimento de uma proposta de educação de qualidade, além desta estar baseada na

garantia do acesso e da permanência dos estudantes matriculados nas escolas, da formação para a cidadania, para a autonomia e para a liberdade, está o esforço de que essa educação seja oferecida de forma igualitária, democrática, não excludente e com equidade. Conforme os autores destacam,

parece que o grande desafio do atual momento histórico, no que diz respeito ao direito à educação, é fazer com que ele seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social. Portanto, que o direito à educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não (re)produza mecanismos de diferenciação e de exclusão social (2005, p. 16-17).

Dessa maneira, pensar uma escola de relevância social, estabelecida nos princípios da garantia do direito a uma educação de qualidade para todos, abrange pensar também naquela formação oferecida aos professores que atuam nessas escolas. Haja vista que a formação dos professores em serviço pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a reflexão sobre os princípios que a embasam, as principais estratégias a serem adotadas e os processos imbricados no seu planejamento e execução tornam-se de grande importância para o contexto dos estudos no campo da Educação na atualidade.

Dentre as dimensões que envolvem essa qualidade, está a formação e a qualificação dos profissionais que estão diretamente envolvidos nas atividades escolares. Admitindo-se que a formação inicial não seja suficiente para formar integralmente um professor, é necessário que políticas e ações sejam postas em prática a fim de garantir o aperfeiçoamento constante do corpo docente e dos demais profissionais da Educação que atuam nas escolas brasileiras. Sendo assim, torna-se importante o investimento por parte dos governos no planejamento, na construção e na oferta de um sólido programa de formação continuada a ser oferecido aos docentes em exercício.

Apesar da importância que é dada aqui à formação docente, defende-se que é imprescindível que haja veemente rejeição a qualquer tipo de movimento de responsabilização direcionado unicamente à escola e/ou ao corpo docente pelo (in)sucesso escolar dos alunos, especialmente, quando se relaciona, de forma direta, a questão da qualidade na educação à formação recebida pelos professores. Tal discussão é relevante em razão do perigo de se impor uma culpabilização descabida a esses profissionais, principalmente, quando não se levam em consideração outras questões que interferem (in)diretamente na problemática da qualidade. Conforme estabelecem Nunes e Oliveira (2017),

algumas condições são essenciais, como tempo, espaço e recursos pedagógicos, com vistas ao professor aprender e promover, coletiva e individualmente, inovações nos conteúdos e novas formas de ensiná-los aos estudantes, de modo a incentivá-los (os estudantes) no desejo de aprender. É necessário apoio sistemático de outros profissionais da educação que dão suporte ao trabalho do professor, além das condições sociais favoráveis, com valorização do trabalho docente, compreendida como condições adequadas de trabalho, incentivo à carreira e à formação e remuneração salarial compatível, e da escola como um todo, de modo que a ambiência nos contextos em que se inserem colabore para que as pessoas atribuam a ela um respeito coletivo, que contribua para elevar sua importância (p. 75-76).

Nesse sentido, de acordo com os pressupostos apresentados pelos autores, torna-se necessário reconhecer e pôr em evidência a diversidade de condições e de requisitos necessários para que seja possível oferecer aos alunos uma educação de qualidade, sem que se impute unicamente às escolas e aos professores que nelas atuam, a responsabilização exclusiva pelo (não) êxito escolar de seus alunos.

Assim como Nunes e Oliveira (2017), outros autores, tais como Ximenes (2012), Oliveira (2020), Voss e Garcia (2014) apresentam reflexões importantes a respeito da relação entre “qualidade”, “sucesso escolar” e “(auto)responsabilização docente”, e colaboram para a construção de uma compreensão crítica sobre o discurso da qualidade e de suas implicações para os profissionais da Educação, em especial, para os professores.

De acordo com Ximenes (2012), ao se adotar uma postura estabelecida na responsabilização da escola e, conseqüentemente, dos profissionais que nelas atuam, baseadas em metas e em resultados, abre-se caminho para a instituição de uma conduta orientada na competição, inserida em um ambiente de comparação e de diferenciação entre escolas, direcionada pelos resultados apresentados por essas respectivas instituições em testes e nas posições e colocações alcançadas por essas escolas em *rankings* avaliativos.

No entendimento do autor, essa perspectiva, baseada no viés do mercado, percebe o direito à educação alinhado a um modelo de pensamento “fortemente individualista e centrado no resultado, capaz de criar oposições entre o estudante e o sistema, compreendidos como cliente e empresa” (Ximenes, 2012, p. 358), convertendo as relações educativas, as quais compreendidas aqui como plurais, colaborativas e coletivas, em relações de consumo de produtos e de serviços educacionais.

Ximenes (2012) postula, assim, a aderência a uma concepção na qual a responsabilização esteja centrada nos deveres dos atores políticos e nos direcionamentos coletivos da educação, os quais tenham por meta

o cumprimento das determinações em termos de financiamento da educação pública em cada ente federado, a valorização dos trabalhadores da educação nos termos da legislação, a garantia de oportunidades de aprendizagem e de insumos básicos em todas as unidades públicas do país (p. 373).

Tal proposição conduz a um afastamento de uma perspectiva que evoca a culpabilização das escolas e, conseqüentemente, dos profissionais da Educação que nelas atuam, e redireciona a responsabilização tanto para o coletivo social quanto para os entes políticos diretamente envolvidos na oferta e na garantia dessa educação que se almeja como “de qualidade”.

No caso brasileiro, ao se estabelecerem os resultados apresentados no IDEB como índices balizadores da qualidade educacional no país, verifica-se uma perspectiva fundamentada e centrada em uma lógica gerencialista e performativa que “produz efeitos de vigilância sobre o trabalho das escolas e dos professores e acirram disputas entre as instituições e os sujeitos, fortalecendo as lógicas empresariais da concorrência e da competitividade na gestão da educação” (Voss; Garcia, 2014, p. 392).

Por esta última se tratar de uma perspectiva gerencialista (e, por isso, pautada na avaliação e no controle) e performativa (sendo focada no desempenho e na maximização de resultados), essa concepção gera um ambiente de competição (Voss; Garcia, 2014, p. 392) no qual, segundo Oliveira (2020),

para obter maior performatividade, a instituição já não se organiza de acordo com os seus interesses discutidos com os sujeitos que a compõem, mas, ao contrário, ela se ajusta constantemente ao que é demandado de fora, e esforça-se por apresentar-se bem, por tornar-se auditável. Assim, muitas escolas, nessa busca por adequarem-se às exigências de desempenho (ou de performatividade), tornam seus projetos educativos esvaziados, perdem sua autenticidade (p. 11).

Para Oliveira (2020), esse movimento direcionado à adequação do fazer escolar ao mero alcance de metas e de resultados, em que se visa ao alcance de uma suposta “qualidade” cuja definição se resumiria a uma boa performance nas avaliações, traz como consequência um movimento de reajuste das ações pedagógicas postas em execução pelas escolas. Essas instituições passam, assim, a se desviarem de seus fins e propósitos fundamentais de formação humana, reconduzindo o seu enfoque no treino e na

prática preparatória dos alunos para a conquista de bons resultados nos testes aplicados; daí o referido “esvaziamento” das práticas escolares, conforme relatado pelo autor.

Tal postura se estabelece, nesse sentido, com a função de adequação das escolas à realidade educacional do país e, também, como uma espécie de medida de “defesa” de parte dessas instituições, em razão das políticas de responsabilização e de culpabilização vigentes, nas quais os profissionais de ensino e/ou os gestores escolares são responsabilizados diretamente pelo (in)sucesso escolar de seus alunos. Dessa maneira, “fazer um bom trabalho, demonstrar competência profissional passa a significar para o professor garantir a excelência dos resultados, podendo, inclusive, receber recompensas em seus salários” (Voss; Garcia, 2014, p. 399).

Além disso, Voss e Garcia (2014) acrescentam que o discurso da melhoria da qualidade da educação, estabelecido na elevação dos resultados aferidos pelos sistemas de avaliação, a exemplo do IDEB, pode trazer implicações e consequências diretas aos profissionais da Educação, especialmente, em virtude de um forte sentimento de autorresponsabilização gerada nesses profissionais. E, por esta perspectiva de qualidade estar fortemente atrelada a métricas estatísticas, a qualidade na educação desvincula-se do seu caráter social e da complexidade que permeia o campo educacional.

### **Considerações Finais**

Defende-se aqui a rejeição da inserção de princípios neoliberais no fazer educativo que se efetiva nas salas de aula e que também influenciam a formação dos professores, seja ela inicial ou continuada. Visões que adotam tais princípios orientam a conversão de uma educação integral, democrática, inclusiva e de qualidade, em um processo de alcance de metas e de resultados pelos alunos em testagens em larga escala. Essas perspectivas compreendem como o principal objetivo do processo de escolarização, uma mera adequação do desempenho das escolas, dos professores e dos alunos aos consensos burocráticos preestabelecidos, em última instância, por organizações internacionais multilaterais influenciando e guiando as instâncias governamentais locais.

Sendo assim, além de prezar por uma educação de qualidade socialmente referenciada, que vai além da busca pelo êxito nas avaliações disponibilizadas, torna-se fundamental o empenho de toda a

sociedade para que o direito a essa educação almejada seja ampliado e esteja disponível para todos os estudantes, sem quaisquer distinções e restrições.

Quanto à formação continuada dos professores, fica evidente que ela é um dos fatores necessários para garantir que os docentes ofereçam uma educação que resulte em melhores desempenhos no processo de ensino e de aprendizagem crítica. Mesmo diante da ampliação de suas funções no processo escolar, o professor continua com a formação pouco alterada. Acrescenta-se a essa dificuldade a precariedade das condições de ensino, a insuficiência de recursos destinados à educação, o rebaixamento salarial e a desvalorização social da profissão (Almeida, 2004; Hypolito, 2021; Machado; Kampff; Castro, 2023; Oliveira, 2020). Entretanto, é preciso destacar que a continuidade dos processos formativos e a valorização dos docentes são condições potenciais, mas não suficientes em si, para a garantia da qualidade na educação.

## Referências

ALMEIDA, Maria Izabel de. Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 165-176, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602004000200008&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200008&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 13 fev. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectiva e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2022.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; NAZARETH, Henrique Dias Gomes de. A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala. **Impulso**, Piracicaba, SP, v. 21, n. 51, p. 63-71, 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/download/526/550>. Acesso em: 19 fev. 2022.

FREITAS, Alexandre Simão de. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-31.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 35-52, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8915>. Acesso em: 12 fev. 2025.

MACHADO, Karen Graziela Weber; KAMPPFF, Adriana Justin Cerveira; CASTRO, Thomas Selau de. Formação docente, tecnologias digitais e interculturalidade: reflexões para educação em uma sociedade plural e conectada. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 26, n. 48, p. 1-29, 2023. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6306>. Acesso em: 12 fev. 2025.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 66-80, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022017000100066&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000100066&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 28 fev. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas conservadoras no contexto escolar e autonomia docente. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15335>. Acesso em: 28 fev. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 85-107, 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/oliveira.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2025.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 28, p. 5-23, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNck4n7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2022.

VOSS, Dulce Mari Silva; GARCIA, Maria Manuela Alves. O discurso da qualidade na educação e o governo da conduta docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 391-412, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362014000200004&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000200004&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 28 fev. 2024.

XIMENES, Salomão Barros. Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 353-377, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000200003&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200003&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 28 fev. 2024.

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CCBY-NC4.0)

**Como citar este artigo:**

MARTINS, Filipe Ferreira; SANTOS, Sonia Regina Mendes dos; MOREIRA, Laélia Portela. Qualidade da educação e a formação dos professores: entendimentos e desafios. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 22, 2025. Disponível em:

<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11437>.

**Financiamento:** O estudo não recebeu financiamento.

**Contribuições individuais:** Conceituação, Metodologia, Investigação, Curadoria dos Dados, Recursos e Escrita – Primeira Redação: Filipe Ferreira Martins. Revisão Bibliográfica, Organização Estrutural do Texto e Escrita – Considerações Finais: Sonia Regina Mendes dos Santos. Análise Formal, Validação, Revisão Crítica do Conteúdo e Escrita – Revisão e Edição: Laélia Portela Moreira.

**Declaração de uso de Inteligência Artificial:** Os autores declaram que não utilizaram ferramentas de Inteligência Artificial na redação, análise ou revisão deste manuscrito.

**Revisores:** Vania Coutinho Santiago (Revisão de Língua Portuguesa e ABNT).

**Sobre os autores:**

**FILIFE FERREIRA MARTINS** é doutor em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA) e realiza estágio pós-doutoral em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da mesma instituição (PPGE/UNESA). Atualmente é professor de Língua Inglesa na Prefeitura Municipal de Niterói (RJ) e na Prefeitura Municipal de São Gonçalo (RJ).

**SONIA REGINA MENDES DOS SANTOS** é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente é docente no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (PPGE/UNESA).

**LAÉLIA PORTELA MOREIRA** é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente é assessora pedagógica do Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO).

Recebido em 19 de junho de 2024

Versão corrigida recebida em 13 de fevereiro de 2025

Aprovado em 7 de maio de 2025