

UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RONIRIA S. DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE:  
verso e reverso em Uberaba - MG**

Uberaba - MG  
2009

RONIRIA S. DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE:  
verso e reverso em Uberaba - MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sálua Cecílio.

Uberaba - MG  
2009

RONIRIA S. DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE:  
verso e reverso em Uberaba - MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sálua Cecílio  
Universidade de Uberaba - UNIUBE

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Vieira da Silva  
Universidade de Uberlândia - UFU

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dirce Maria Falcone Garcia  
Universidade de Uberaba - UNIUBE

## DEDICATÓRIA



bwbw0038 fotosearch.com.br

### **Disse Mario Quintana:**

*O segredo é não correr atrás das borboletas... é cuidar do jardim para que elas venham até você.*

Por todas as borboletas que passaram...  
as que hoje estão e, as que ainda virão  
é que dedico este trabalho a ELE  
que deu, a cada um de nós, um  
lindo jardim no Éden.  
Com imenso amor ao  
meu, seu, nosso  
Querido

**DEUS**

## AGRADECIMENTOS

Aos meus *famíliares*, pais e irmãos, muito grata sou pela força que me fez adentrar neste caminho.

Agradeço à instituição **CAPES** pelo financiamento de grande parte de meus estudos.

A **Prefeitura de Uberaba** pela dispensa para a formação em serviço.

Aos verdadeiros *amigos* que souberam entender minha ausência, sinceramente, obrigada.

Agradeço por todos os novos *colegas* que fiz ao ingressar na quinta turma de Mestrado, com suspiro especial para os que jamais sairão de minha vida: Tássia, Márcio e Rudney.

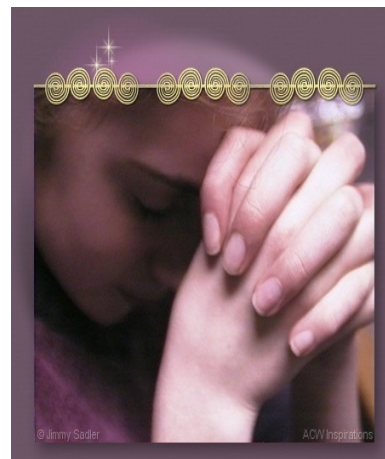
Aos **profissionais** que cedo demais nos deixaram, obrigada pelo valoroso exemplo.

Eterno agradecimento aos **professores** que permaneceram e souberam com muito profissionalismo assumir a nova proposta.

Um obrigada muito especial as **Professoras Doutoradas**: Fernanda Telles, Dirce Falcone e Maria Vieira que se dispuseram a ler e aprimorar este estudo.

Enfim, a *tudo* e a *todos* que comigo participaram em mais uma conquista...

**MUITO OBRIGADA!**



## RECONHECIMENTO

*Todos os dias é um vai-e-vem  
A vida se repete na estação  
Tem gente que chega pra ficar  
Tem gente que vai pra nunca mais  
Tem gente que vem e quer voltar  
Tem gente que vai querer ficar  
Tem gente que veio só olhar  
Tem gente a sorrir e a chorar  
E assim ...*

ENCONTROS E DESPEDIDAS  
- Milton Nascimento e Fernando Brant

Escolhi este trecho musical para registrar meu sincero reconhecimento ao valor que se faz presente no ato da orientação, na pessoa da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sálua Cecílio. Hoje sei não ser esta tarefa uma atividade de fácil execução. Sendo assim, meu respeito e admiração pelo profissionalismo que vi ser exercido, por essa brilhante profissional do ensino.

Espero, lealmente, que nesse vai-e-vem da estação, conforme traduz a música, o destino traga-lhe sempre “gentes” de muito valor, querida orientadora. Penso que vivemos muitos e especiais momentos, nesses dois anos de convivência. A relação me fez chorar, gracejar e um pouco sofrer, mas me fez, por isso mesmo, crescer, distinguir e muito aprender. Guardarei sua imagem eternamente em meu coração. E reafirmo, sou gente que quer ficar.

## RESUMO

A política brasileira baseada na lógica neoliberal que, a partir da década de 1990, foi assumida pelo Estado nacional, projetou novo desenho para a gestão de instituições públicas, especialmente, daquelas ligadas aos direitos sociais. É neste cenário, que as políticas educacionais destacam a educação de qualidade como compromisso de todos. Apesar das diferentes designações, no discurso governamental, a qualidade aparece representada pela média 6.0, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, a exemplo dos países desenvolvidos. Nesse sentido, esta pesquisa é um estudo de caso que trata da educação básica e indaga se as avaliações internacionais e nacionais, que aferem a média fixada como meta a ser cumprida, seriam indicadores confiáveis e suficientes para determinarem a qualidade do ensino público no segmento da educação básica, e/ou se haveria no contexto educacional, outros fatores que tirariam a exclusividade do trabalho docente como fator explicativo e determinante dos resultados apontados pelas referidas avaliações? Busca compreender a realidade da Rede Pública Municipal, visando à identificação dos possíveis entraves à educação de qualidade, tida como a que permite aproximações entre a formação do cidadão e a sua inserção no contexto social. Para tal, analisa-se a educação e o seu lugar no campo societal, com base nos autores Castells (1999), Rifkin (2001), Bauman (2002) e Lipovetsky (2007), tendo em vista caracterizar a sociedade contemporânea em suas relações com a ação educativa e as atuais políticas públicas educacionais, consideradas na perspectiva de Gracindo (1994), Demo (1999), Cury (2003) e Arelaro (2007). O exame da questão da qualidade em seus vínculos com as orientações dos organismos internacionais apóia-se diferentes autores que tratam desse tema. Em uma abordagem quali-quantitativa, a metodologia incluiu pesquisa documental, bibliográfica e de campo. Recorreu-se também à técnica da triangulação, pela qual foram investigados comparativamente os indicadores de qualidade segundo três segmentos. O teórico, por meio de 38 artigos, o profissional, a partir dos servidores da Rede Municipal e o leigo representado pelos alunos e seus responsáveis. Dentre os resultados e, a partir de uma lista de 107 indicadores, foi possível comparar a realidade de duas unidades escolares com o maior e o menor resultado de desempenho escolar, avaliado pelo Sistema de Avaliação das Escolas Municipais - SAEM. Os dados apontam que muitos são os fatores que instituem uma educação de qualidade e um deles é o trabalho docente, que não é o único responsável conforme, indiretamente, o discurso das atuais políticas públicas deixa entrever. A ele há fatores associados e complexos que contribuem para libertar o professor da atual circunstância que o qualifica como maior responsável pelo quadro de ineficiência educativa que dificulta o alcance de um Ensino Municipal Público de qualidade cujos pressupostos conceituais se voltam para uma educação humana cidadã.

**Palavras-chave:** Educação de qualidade. Trabalho docente. Políticas públicas.

## RESUMEN

La política brasileña a partir de los neo-lógica liberal que desde la década de 1990, fue asumida por el gobierno nacional, ha diseñado el nuevo diseño de la gestión de las instituciones públicas, especialmente las relacionadas con los derechos sociales. Es en este escenario, las políticas educativas hincapié en la educación de calidad y compromiso de todos. A pesar de los diferentes nombres, el discurso del gobierno, la calidad está representada por el promedio de 6,0, índice de Desarrollo de la Educación Básica - IDEB, como los países desarrollados. Así, esta investigación es un estudio de caso que se ocupa de la educación básica y le pregunta si las evaluaciones nacionales e internacionales, para evaluar la media de fijar una meta a ser cumplida, sería suficiente y fiable de indicadores para determinar la calidad de la serie de sesiones de la educación pública la educación básica, y / o si no habría en el contexto educativo, hay otros factores que tendría la exclusividad de la enseñanza como factor explicativo y determinante de los resultados indicados en estas apreciaciones? Se trata de comprender la realidad del sistema de salud pública a fin de identificar los posibles obstáculos a una educación de calidad, considerada como la que permite los vínculos entre la formación de los ciudadanos y su integración en la sociedad. Analiza a la educación y su lugar en el campo social, basado en la Castells autores (1999), Rifkin (2001), Bauman (2002) y Lipovestsky (2007) a fin de caracterizar la sociedad contemporánea en sus relaciones con actividades educativas y de políticas públicas para la educación, considerada desde la perspectiva de la Gracia (1994), Demo (1999), Cury (2003) y Arelaro (2007). Un examen de la calidad de sus vínculos con las directrices de los organismos internacionales se basa diferentes autores se ocupan de esta cuestión. En un enfoque cualitativo y cuantitativo, la metodología en la investigación de la literatura y de campo. También fueron la técnica de triangulación, en la que se indagan comparativamente los indicadores de calidad en tres segmentos. La teórica, a través de 38 artículos, los profesionales, de los servidores municipales y de los laicos representados por los estudiantes y sus padres. Entre los resultados, y de una lista de 107 indicadores, fue posible comparar la realidad de dos escuelas tienen los mejores y peores resultados del rendimiento escolar, medido por el Sistema de Evaluación de Escuelas de la Ciudad-SAEM. Los datos indican que hay muchos factores que se establece una educación de calidad y uno de ellos es la enseñanza que no es el único responsable en cuanto a indirectamente, a la actual política pública resistiendo. Los factores asociados con ella son complejos y contribuir a aliviar a la maestra de la circunstancia actual, que califica como más responsable para el marco de la ineficiencia educativa que obstaculiza el logro de una sala de la escuela secundaria pública de calidad cuyos supuestos conceptuales a su vez a una educación ciudadana humanos.

**Palabras clave:** Calidad de la educación. Enseñanza. Políticas públicas.



## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01-	Total de servidores da Secretaria Municipal de Educação -----	83
FIGURA 02-	QUADRO DE PROGRAMAS, SUBPROGRAMAS E PROJETOS DA SECRETARIA -----	88
FIGURA 03-	Legislação Municipal de Educação no período 2005/2008 -----	99
FIGURA 04-	Classificação das Escolas segundo o SAEM -----	109
FIGURA 05-	Fotos das Unidades Escolares de a – i -----	122
FIGURA 06-	Referências bibliográficas acerca do tema qualidade na educação -----	132
FIGURA 07-	Indicadores de qualidade na educação segundo estudos teóricos -----	139
FIGURA 08-	Indicadores de qualidade segundo profissionais da Rede-----	144
FIGURA 09-	Indicadores de qualidade conforme a técnica da triangulação -----	151
FIGURA 9a -	Indicadores de qualidade conforme a técnica da triangulação -----	151
FIGURA 10-	Quadro de programas e projetos da unidade escolar vermelha (2008)---	155
FIGURA 11-	Quadro de programas e projetos da unidade escolar verde (2008) -----	156
FIGURA 12-	Indicadores de gestão eficiente: de recursos físicos -----	158
FIGURA 13-	Indicadores de gestão eficiente: aspectos pedagógicos -----	159
FIGURA 14-	Indicadores de gestão eficaz: aspectos pedagógicos -----	160
FIGURA 15-	Indicadores de qualidade em duas unidades escolares municipais -----	163
FIGURA15 a	Indicadores de qualidade em duas unidades escolares municipais-----	165

## SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS -----	11
1 SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E POLÍTICA: interfaces no tempo presente	27
1.1 <b>Sociedade Contemporânea</b> -----	27
1.2 <b>Educação um valor constante</b> -----	34
1.3 <b>Políticas públicas para a educação nacional</b> -----	37
2 POLÍTICAS PÚBLICAS: entre o legal e o teórico -----	52
2.1 <b>Brasil, um Estado Democrático de Direitos</b> -----	52
2.2 <b>A Lei de Diretrizes e Bases - LDB em diferentes momentos</b> -----	59
2.3 <b>As políticas públicas sob a avaliação dos teóricos educacionais</b> -----	66
3 O ENSINO MUNICIPAL EM UBERABA - MG -----	82
3.1 <b>O retrato da Rede Municipal de Ensino</b> -----	83
3.2 <b>O Sistema de Avaliação das Escolas Municipais de Uberaba</b> -----	102
3.3 <b>As unidades escolares pesquisadas</b> -----	108
4 A QUALIDADE NA ÓTICA DE: teóricos, profissionais e leigos -----	130
4.1 <b>A qualidade em diferentes concepções</b> -----	131
4.1.1 <i>Qualidade na perspectiva dos teóricos</i> -----	132
4.1.2 <i>Qualidade na ótica profissional</i> -----	141
4.1.3 <i>Alunos e pais falando de qualidade</i> -----	145
4.2 <b>Uma análise comparativa</b> -----	150
5 TRABALHO DOCENTE: ideário, teoria e prática -----	166
5.1 <b>A escolha pelo magistério</b> -----	166
5.2 <b>O professor sob a ótica das teorias educacionais</b> -----	170
5.3 <b>O trabalho na ótica de quem o exerce</b> -----	177
PALAVRAS FINAIS -----	184
REFERÊNCIAS -----	198
APÊNDICE A <b>Educação de qualidade em periódicos do SciELO</b> -----	203
APÊNDICE B <b>Pedido de autorização</b> -----	204
APÊNDICE C <b>Roteiro de entrevistas</b> -----	205
APÊNDICE D <b>Questionário aplicado aos professores municipais</b> -----	206
ANEXOS A <b>PISA Resultado do Desempenho</b> -----	210
ANEXOS B <b>PROJETO: Cidadania em Ação</b> -----	211
ANEXOS C <b>Reportagens Jornalísticas</b> -----	213
ANEXOS D <b>SAEM Uberaba 2008</b> -----	225
ANEXOS E <b>CONTRATO DE GESTÃO</b> -----	235
ANEXOS F <b>Estrutura Básica para Pré-Projeto de Gestão</b> -----	238
ANEXOS G <b>Relatório de Desempenho da Escola</b> -----	240
ANEXOS H <b>Registro de Assessoramento in Loco</b> -----	243
ANEXOS I <b>Lista de material</b> -----	245



## PRIMEIRAS PALAVRAS

*O conhecimento nos faz responsáveis*

— CHE GUEVARA

O pensar inicia-se a partir da Sociedade do século XXI, lugar e tempo em que vivemos. A questão é entender a educação, campo de nosso desempenho profissional, e suas conexões com este momento. Ressaltamos esse tempo, considerando em especial suas relações com: as tecnologias comunicacionais, a família, o trabalho, o consumo e o meio ambiente. Tratamos de uma condição hoje muito almejada e exigida pela sociedade e pelos órgãos públicos educacionais: educação de qualidade.

O Ministério da Educação e Cultura - MEC tem hoje como slogan “Educação de Qualidade, compromisso de todos”. Porém, é preciso que entendamos o cenário contemporâneo em que o ato educativo se efetiva. Ele apresenta modificações relacionais, tecnológicas de comunicação e do mundo do trabalho. Transformações ocorridas no final do século XX, relacionadas à era globalizada, alteraram o contexto social, exigindo da educação mudanças, em destaque, as relativas à elevação dos índices de qualidade. Assim, muitos são os desafios impostos à tarefa educativa que, na sociedade brasileira, postula-se como primeira numa lista de nove direitos sociais, expressos pela Constituição Federal.

O assunto desta dissertação parte do eixo da sociedade atual em ligação com o universo educacional e ainda considera as interconexões que são feitas com as políticas públicas em vigor, chegando até o trabalho docente, com ênfase no pensamento do professor. Isso, pois, se, pela educação, espera-se que os indivíduos adquiram diferentes aprendizagens, buscamos refletir sobre tal realidade. Consideramos a criação, a apropriação e o domínio do conhecimento pelo homem, como maneiras dele conhecer-se e de controlar o mundo. Afinal, isso lhe possibilitou superar desafios e evoluir.

Certo é que o ser humano modificou o universo dominando-o pelo conhecimento. Muito se fez. Grandes saltos e superações ocorreram e, ainda, ocorrem no mundo contemporâneo. Os caminhos da evolução humana demonstram que o poder advindo do saber foi, sobretudo, inicialmente disseminado por meio das vias marítimas. Os europeus, ao desbravarem o mundo por meio das grandes navegações, consolidaram no século XIX o início da Revolução Industrial. As navegações reconfiguraram significativamente o modo

de ser e de pensar do indivíduo. Hoje, pelo domínio do conhecimento, o homem redireciona sua ambição. Na atualidade, não é mais o domínio por colonizações terrestres ou o acúmulo de propriedades que se intenta. Pela ciência quer-se estabelecer caminhos viáveis para o domínio espacial e, pela economia, o que se almeja é a oferta de produtos centrados no prazer, nos sonhos e na liberdade de desfrutar o aqui e o agora, muitas vezes como expressão de felicidade e bem estar.

A evolução humana sempre rompeu com os próprios limites por meio do poder do conhecimento. As conquistas do ser humano são cumulativas, uma vez que novas redescobertas são sempre almejadas, e logo o domínio humano é alargado. Contudo, no percurso histórico, tais conquistas não são usufruídas de forma igualitária pela maioria dos cidadãos.

Não são todos os continentes, países e cidadãos que integram o que chamaremos de comando hegemônico. Este é viabilizado pelo poder do conhecimento tecnológico, com extensão ao domínio economicista, e ainda é excludente e elitista. A América do Sul é um exemplo dessa exclusão assim como, também, a África. Muitos lugares ficam à margem das conquistas operadas pelo capital, embora haja nestes mesmos lugares, grupos minoritários que deles se beneficiam.

Isso atestado pelas tecnologias de comunicação que hoje, em tempo real, desvendam a configuração mundial econômica, cultural e tecnológica em que se confirmam os extremos sociais que sugerem distintos modos ou estilos de vida. Por isso, a equidade, um princípio atualmente muito defendido pelos teóricos, não é garantida nessa realidade. Poucas nações, há tempos, têm satisfeitas suas necessidades em relação à saúde, à educação, aos bens e serviços, dedicando-se, inclusive, à busca e à vivência de prazeres sofisticados, como uma minoria da população já o faz. Enquanto isso, outras muitas ainda lutam pela própria sobrevivência. As relações que se estabelecem entre tais extremos interessam-nos já que, tal realidade, contraria essencialmente os fundamentos e a organização governamental de nosso país, tido como nação democrática.

As nações subdesenvolvidas dependem de ajuda ofertada por Organizações não Governamentais - Ongs, enquanto aguardam que suas crianças não sejam dizimadas pela desnutrição e que seus jovens possam deixar de trabalhar para se dedicarem aos estudos; ao mesmo tempo em que seus pais sonham em adquirir ao menos uma casa própria pelo esforço de um trabalho oportuno. Entretanto, nessa espera, vão morrendo aos poucos, pela inexistência de condições para um serviço que promova a saúde e o bem-estar social.

Eis o retrato da sociedade contemporânea. Advindo em sua maioria dos arcabouços científico e econômico vigentes, originados historicamente antes da era industrial, e expandidos, a partir dela. Hoje muitos se apropriam dessa composição para lidar com a realidade. Todavia, neste cenário histórico, no qual uma sociedade é erigida sob o jugo da lógica mercadológica, com diversas conquistas na área científica, o seu desenvolvimento não é usufruído pela maciça maioria dos cidadãos que nela sobrevivem e, mesmo assim, fato no mínimo curioso, o governo exige da educação, uma imperiosa condição de qualidade que não é vista em quase, ou nenhum, outro segmento governamental.

Neste tempo, muitas especialidades científicas foram surgindo para se adequarem ao que as novas descobertas trouxeram à luz. Nessa perspectiva, houve a criação de outros territórios de saber. Como consequência, outros setores profissionais, além de novos modos de se viver em sociedade, diferentes espaços, além da sala de aula, se estabeleceram favorecendo a difusão da informação.

Dada a diferença entre informação e conhecimento, importa destacar que temos hoje evidenciado uma grande difusão de elementos que favorecem a aprendizagem. A televisão, as revistas, os periódicos diversos e, hoje em dia, a Internet são exemplos reais desse estímulo ao conhecimento. O momento atual se sustenta principalmente nessa base informacional. E a educação não escapou a essa realidade. Como parte da produção sociocultural da sociedade, sofre com as transformações do contexto social. A tecnologia informacional, nos últimos anos do século XX, instalou-se e, desde então, expande-se em ritmo acelerado, proporcionando significativas mudanças.

Vivemos uma realidade que é imersa no consumismo exacerbado, na incerteza das relações e na degradação ambiental, enquanto uma grande disseminação de informações é favorecida, especialmente, pelas tecnologias comunicacionais. Muitos delegam à política neoliberal responsabilidades diante dessa herança. Como esse quadro atinge a educação pública e como pode interferir na questão da qualidade é interesse desta pesquisa. Muito em função da discrepância que se faz presente na contemporaneidade, ou seja, grandes avanços e conquistas em alguns setores e ao mesmo tempo, grandes limites que se estabelecem muito em razão deste mesmo movimento desenvolvimentista.

Estudiosos teorizam sobre esta sociedade. Castell (1999) faz uma análise multidimensional para compreender essa época em suas especificidades, possibilitando a definição de possíveis traços característicos do final desse tempo denominado por ele como “Sociedade em Redes”. Outra denominação nos é dada pela expressão “modernidade líquida,” do autor Bauman (2002), que registra como se transita de uma modernidade

pesada e sólida para uma leve e líquida. Já Lipovetsky (2007) se refere a esse tempo como “civilização do desejo”. Nele, o consumo não é mais exibido como um *status* social. Adquirir não é agora mais uma ação tão importante. O que se torna ideal é a aquisição de prazeres imediatos, como uma extensão ao que é considerado bem-estar. A representação de uma vida de qualidade, à medida que o consumo se torna mais íntimo, está associada hoje às emoções que satisfazem desejos privados.

Há também os estudos de Rifkin (2001) que, para compreender os mecanismos da globalização, analisou o capital e suas metamorfoses. Ele afirma que as transformações evoluem e se redimensionam, promovendo mudanças culturais em muitas instâncias sociais. Estamos, de acordo com o autor, de a “Era do acesso”. O cenário contemporâneo, refletido e denominado de diferentes formas, por distintos estudiosos, será por nós denominado “tempo presente”. Mesmo que estejamos cientes de que uma denominação não tem em si o poder de traduzir por completo uma realidade, vamos, a exemplo dos teóricos, distinguir pelo termo -tempo presente- a junção do que eles explicitaram a respeito do tempo que abarca o objeto do estudo: a educação de qualidade.

A realidade instantânea, porque atualmente tudo se dá numa forma radicalmente breve, materializada, já que a globalização a isso favorece e, renovada, pois a vida útil da materialidade que nos cerca precisa ser cada vez menor, é perceptivelmente sentida em diferentes segmentos da sociedade e insinua subjetividades emergentes e em reconfigurações. Os indivíduos se veem em diferentes ângulos, num movimento contínuo de rupturas e reconstruções advindas da nova realidade que, para muitos, se expressaria em novas identidades, manifestadas na família, nas relações de trabalho e também na política. Castell (2008) elucida tal contexto. A mesma realidade para Bauman (2002) é associada aos gases que se moldam facilmente a qualquer tipo de contorno, sugerindo o necessário sentido de nos atermos ao que a contemporaneidade vem exigindo.

A partir do panorama desse tempo, a ideia é de que as estruturas fixas de identidade cedem lugar às metamorfoses, num contínuo de mudanças que sequer conferem tempo para o indivíduo se adequar e se adaptar a elas. O homem contemporâneo deve ser capaz de se transformar a todo instante. A escola, aparentemente, não traduziu a interposição contínua de interfaces trazidas pela “modernidade líquida”, de Bauman; da “sociedade em rede”, descrita por Castell; inalcançável em termos aquisitivos da “civilização de desejo” de Lipovetsky (2007) e, por fim, da possível exclusão ao não se conseguir adequar-se a “era de acesso” definida por Rifkin (2001). O desafio está na educação se mover entre a tradição e o tempo presente. Este ainda marcado e regido pelo capital.

Em muitos aspectos, a escola não consegue escapar dos contornos do passado, especialmente, no que se refere à estrutura física e ao ensino centrado no método da autoridade, em muito ligado às assimétricas relações entre professor - aluno dificultando o debate e a troca de ideias. Isso, acrescido do movimento histórico, marcado pelas inovações informacionais e tecnológicas que, necessariamente, não se estabelecem como democráticas. Alguns autores inferem que tais transformações sociais nem sempre se traduzem em inovação real, mas podem se constituírem muito mais numa “modernização conservadora”, uma vez que, nesse contexto, as mudanças são representadas pela mera introdução de máquinas e não ocorre com isso ou, a partir delas, uma forma nova de educar e transformar as relações na escola.

O professor, no cenário do tempo presente, atua quase sempre como transmissor de conhecimentos, apesar das conquistas tecnológicas. Isso reconhecido no ato de passar matéria na lousa, na tarefa para casa como reforço do aprendizado e apresentação de conteúdos, às vezes, fragmentados, ou seja, não ligados à vida dos discentes, conforme investigado nas unidades escolares. É sobre essa escola, imersa em um contexto de inovação tecnológica e ao mesmo tempo atada aos próprios limites, que a investigação recai. A tudo isso se acrescenta mais uma exigência, advinda de órgãos governamentais: a garantia de qualidade, mediada por resultados de avaliações que se expressam no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

A prática avaliativa, seja ela, internacional, federal ou ainda municipal vem apresentando resultados aquém daqueles cuja meta governamental é constantemente demonstrada em propaganda televisiva, ou seja, a média 6.0. Inúmeras expectativas, e podemos até dizer grandes cobranças, são dirigidas à escola, esperando bons resultados de sua ação. A sociedade anseia por respostas plausíveis, no que se refere à formação do indivíduo e à sua capacidade de se integrar ao ambiente e nele agir. Além disso, os segmentos empresariais exigem, de maneira peculiar, a formação de um perfil profissional de competências e habilidades adequadas ao que o mercado necessita.

Por tudo isso, é imprescindível saber como o professor da escola pública municipal interpreta esse tempo e como, na escola, desenvolve seu trabalho educativo para responder aos anseios, sociais e governamentais. Intentamos saber o que impede o estabelecimento da educação de qualidade. É nesse conjunto social e econômico que a pesquisa busca identificar aspectos do fenômeno educacional, por meio de indicadores que estabeleçam a qualidade. Essa qualidade será investigada na educação básica pública, na Rede Municipal de Ensino em Uberaba - MG, como vetor representativo da sociedade educativa brasileira.



A partir de um referencial teórico sobre a sociedade do tempo presente, entendendo as políticas educacionais bem como os apontamentos de diferentes enfoques teórico-epistemológicos sobre qualidade educativa, objetivamos compreender, em última análise, como toda essa rede de conexões sociais, políticas e educacionais se reportam ao ambiente escolar municipal em relação à ausência ou presença de qualidade.

A educação é uma instância significativa com particularidades a serem entendidas. A ela reportam-se possibilidades de superação humana frente aos problemas da atualidade, devido à característica de qualidade que a sociedade, de modo geral, espera ver no ato educativo. Então, ao se exigir qualidade em determinado serviço ou produto, entende-se que esse benefício irá adicionar maior valor ao que já foi definido como necessário.

Há certo consenso, na cultura brasileira, que pela educação há uma provável esperança de que toda a sociedade possa ser por ela beneficiada, uma vez que o sujeito terá, conforme previsto na Constituição Federal, assegurado seu pleno desenvolvimento como pessoa; seu preparo para o exercício da cidadania; e, sua qualificação para o mercado de trabalho. Sendo assim, o desenvolvimento, a habilitação e o sucesso profissional repercutirão na família, no contexto social e, também, na economia. Essa lógica explicaria o benefício educativo geral para a sociedade brasileira como um todo e, também, poderia elucidar as possíveis conexões entre educação e economia.

Além disso, pela educação de qualidade, há expectativa da garantia de colocação profissional para o sujeito, o que, por sua vez, viabilizaria o sustento da família de forma digna quando assim seria possível alcançar uma vida de prosperidade e justiça social. Todos ganhariam. O problema é que a educação básica, pública, brasileira, há um bom tempo, certamente nas últimas três décadas, carrega um estigma de má qualidade. Isso é sentenciado por diferentes resultados que nos colocam em classificações vergonhosas, ora em nível internacional, ora nacional ou regional. O resultado do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA, divulgado geralmente pelos meios de comunicação, comprova essa realidade.

Essa constatação não é nova. Há muito se sabe quão melindrosa é a situação em que a qualidade da educação brasileira é identificada e classificada. No Brasil, apesar de se delegar à educação papel fundamental, percebe-se que poucas ações políticas dão a ela a devida sustentação, isso, por certo, garantiria sua total e necessária hegemonia. O programa PISA, cuja finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, realiza avaliações nas áreas de matemática, leitura e ciências, a cada três anos, para os alunos que finalizam o ensino fundamental.

A coordenação geral é da responsabilidade da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE<sup>1</sup>. Os resultados apontam que os brasileiros estão, segundo classificação referente às três edições da avaliação, frequentemente, numa posição, nos últimos lugares conforme apresentado no quadro numérico disposto no Anexo 01- PISA - Resultado do Desempenho em Matemática 2000; 2003 e 2006.

Para confirmar se a ausência de qualidade educativa é um problema de ineficiência docente, como muitas vezes é subentendido em avaliações nacionais e municipais, nesta investigação, importa saber o que é educação de qualidade na Rede Municipal uberabense e, em que medida ela se torna também o desafio daqueles que a concebem como oferta pública de qualidade e condição de cidadania e de desenvolvimento da vida social. Isso pela educação ser uma possibilidade de tornar o sujeito mais consciente e, assim, co-autor na construção de um mundo melhor, com mais chances de mobilidade social.

Assumido que a oferta de uma Educação de Qualidade é direito de todos e dever do Estado e da Família, conforme previsto na Constituição Federal, cumpre-nos saber que fatores têm dificultado a realização integral desse direito e desse dever. Para nos aproximarmos desse entendimento, teremos, como demarcadores de percurso, a metodologia. Ela condensou não só a descrição estratégica definida para investigar determinado objeto, sujeito ou situação, mas, acima de tudo, se fez compatível com o universo de nossas crenças enquanto sujeitos que exercem a pesquisa. Afinal, conforme Brito e Leonardos (2001, p.27), a metodologia é “o elo que une o pesquisador e seu campo de pesquisa”.

Neste estudo, a constituição do desafio é, sobretudo, o esclarecimento sobre a dicotomia estabelecida de forma proeminente entre teoria e prática. Um novo olhar surgiu quando, como pesquisadores, exercemos nova visão sobre o cenário em que atuávamos como profissional da educação. Natural foi perceber que fragmentos da literatura selecionada se encaixaram com o que antes era apenas um panorama de possibilidades ou então, ao contrário, o que era vivido no espaço escolar municipal estava agora aberto para acomodar facilmente uma verdade teórica redescoberta pela leitura de diferentes autores.

Esse novo olhar de pesquisadora, antes na condição de supervisora, possibilitou significativas sensações em relação ao poder da investigação científica. Principalmente, quando foi possível reconhecer o que Freire (1996, p.124) registrava em um de seus livros. O autor, estimulado pela observação de uma amiga professora, proferiu sobre a

---

<sup>1</sup> OCDE - Organização internacional composta por 30 países considerados os mais ricos, comprometidos com os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado.

necessidade de saber escutar, por meio da leitura. Diz ele sobre o professor: “[...] ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva”.

Reforçou-se então, para nós, o valor, antes inconsciente, de ouvir o outro. Já era possível explicar uma das certezas que sempre nos acompanhou. Acreditávamos que escutar o professor se fazia essencial tanto quanto a qualquer outro processo de aprimoramento pessoal e de formação. De forma a demonstrar nesta pesquisa que a voz de todos os participantes do processo educativo tem valor e significado, o uso recorrente da primeira pessoa do plural pauta a dissertação. O pronome pessoal **nós** representa bem a construção a partir dos diferentes olhares que se fazem presentes no estudo.

Pela pesquisa bibliográfica, o dar sentido ao que hoje se vive foi ressignificado pelas produções de autores que se ligam e se desenvolvem, por meio de seus estudos, ao contexto no qual a educação se insere. Pela teoria aprendemos novo olhar e novas possibilidades. Por fim, ouvir distintos segmentos e compreender o que as teorias sistematizam, pareceu-nos ser uma condição rumo à autonomia profissional. Autonomia aqui entendida conforme a expressão cheia de sentido do autor Contreras (2002) *in primera persona*.

Com a colaboração da maioria envolvida no processo educativo e por fim do professor, o resultado da pesquisa tornou-se mais intenso e igualmente mais real. Real, no sentido de que proporcionou o entendimento do que o outro pensa, entende e almeja. Por fim, fidedigno, já que se deu sob as verdades de todos os envolvidos no processo educacional municipal. Assim, também mais fácil se faz a busca pelo que ainda é necessário ser compreendido. Importa que o pesquisador, e não só ele, tenha plena consciência do papel assumido como profissional da educação. É preciso saber os porquês que fundamentam a prática e assim se ter a certeza de que a ação profissional estará a serviço, da melhor forma, para o estabelecimento de uma sociedade mais justa e humana.

Por tudo isso, além de explicitar a realidade educacional, almejávamos apresentar e analisar opiniões e impressões dos que vivem ou desfrutam da educação básica. Mais do que compreender a realidade, importou-nos reconhecer e valorizar toda a “rede” que, direta ou indiretamente, vivencia o ato educativo. Interessou-nos favorecer a percepção de cada um, conforme sua realidade. Só assim possível seria diminuir a distância entre teoria e prática. Agora, entendemos a importância da pesquisa científica. Não só desta, mas de toda e qualquer pesquisa e o que dela pode ser apreendido.

Optamos por não sair do cenário da supervisão educacional, campo de nossa atuação, nos últimos anos. Primeiro, para elucidar fatos, atos e reflexões que explicassem

ou justificassem por que o ensino fundamental público, particularmente, é visto pela sociedade, se comparado ao das instituições educacionais privadas, como de não-qualidade. Depois, a opção em não sair do campo de atuação atrelou-se ao que o autor Luna (2000, p.61) descreve sobre o detalhamento do problema de uma pesquisa. Diz ele: “a despeito das razões oferecidas a favor desse procedimento, ele é polêmico e costuma gerar resistências. [...] um pesquisador pode descobrir que a formulação adequada do seu problema pode depender de algumas informações a serem coletadas preliminarmente”.

Então, estar no campo já conhecido, pareceu-nos uma escolha acertada, porque forneceu maiores detalhamentos das questões referentes ao problema. Sendo a qualidade uma questão controversa e vista de diferentes formas, estar no universo em que já se viveu e se atuou, pareceu ser, para um pesquisador iniciante, o mais indicado, pois muito do que move as lógicas praticadas no ambiente investigado já foi por ele entendido.

Para o processo metodológico nos apoiamos em Costa (2007) que lembra: conhecer significa incorporar algo novo. Essa ação não vem do vazio. É estabelecida também nas bases de nossas vivências. Considerando os elementos relevância, caráter pragmático, diálogo crítico e aproximação da realidade, este estudo representa um *olhar aproximado sobre a Rede de Ensino Municipal*, por meio do diálogo e da investigação com os envolvidos no processo educativo, tendo vistas a sistematizar características do ensino demonstradas no contexto prático e teórico em duas unidades escolares da Rede Municipal em Uberaba - MG.

O objetivo geral estabelecido é: compreender a realidade da Rede de Ensino Municipal, visando à identificação dos possíveis entraves à educação de qualidade, tida como a que permite aproximações entre formação do cidadão e sua inserção no contexto social. Para atingir esse fim, os meios que pautaram nossa ação se estabeleceram como objetivos específicos:

- Definir a orientação teórica das análises sobre os temas que cercam a questão da qualidade na educação básica no tempo presente.
- Analisar informações da Rede Municipal, visando à identificação de premissas e fatores que conduzam a encaminhamentos para descrição do universo investigado.
- Conhecer e relacionar os diferentes entendimentos e indicadores do conceito de educação de qualidade na ótica dos teóricos educacionais, profissionais e discentes bem como seus responsáveis.

- Identificar, de acordo com os indicadores de qualidade, sugeridos por distintos segmentos, quais as semelhanças e diferenças entre duas unidades escolares selecionadas para a investigação.

Isso posto, podemos dizer que esta investigação é: uma pesquisa *com abordagem quantitativa e qualitativa*, visto que lida com informações e dados mensuráveis bem como com elementos conceituais; tem *objetivo descritivo*, quando se propõe a compreender e descrever o universo da Rede de Ensino Municipal; por fim, em relação ao procedimento, é um *estudo de caso*.

Martins (2002), ao discorrer sobre estudos de caso, sugere-nos que o objeto central deva ser analisado profundamente, com o intuito de se conhecer o como e os porquês da situação em foco. Nesse sentido a questão foi entender como se processa a oferta da educação básica, em duas escolas do Município de Uberaba - MG, consideradas com o maior e o menor desempenho escolar. Isso nos levou ao interesse em compreender por que ainda não se consegue estabelecer, de forma equânime, a necessária e esperada qualidade no âmbito de toda Rede de Ensino Municipal.

Para Yin (2001, p.120) “os estudos de casos não precisam ficar limitados a uma única fonte de evidências. Na verdade, a maioria dos melhores estudos baseia-se em uma ampla variedade de fontes”. Este estudo contou com diferentes fontes de evidências e, pela triangulação, elas foram garantidas. Trivinos (1987, p. 138) diz: “a técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”. Logo, seu uso permitiu a interação e a comparação como possibilidade para descortinar a Rede de Ensino Municipal sob vários ângulos. Assim, a educação básica municipal foi analisada a partir de três fontes de evidências.

Assim: 1- a questão teórica foi entendida por meio da pesquisa bibliográfica pautada em produções acadêmicas científicas e pela pesquisa documental, enfatizadas as políticas públicas em vigor; 2- as evidências que registraram o aspecto profissional, foram representadas pelas entrevistas junto à equipe de gestores, especialistas, consultores e professores da Rede de Ensino Municipal, as quais foram anotadas por meio da pesquisa de campo; 3- por fim, as evidências que resumiram o caráter popular representado pelos integrantes da comunidade escolar (alunos e familiares), se deram, por meio também de entrevistas gravadas.

Esta pesquisa se deu em três fases, definidas por Costa (2007) como decisória, construtiva e redacional. Definir o tema, fazer o necessário recorte, explicitar o problema significou muitas escolhas, uma vez que apenas uma deveria ser explicitada. Esse contexto

foi a primeira fase. A segunda denotou a concretude inicial do trabalho rumo ao mundo da e pela pesquisa. Por fim, a tradução de todo o esforço dedicado ao trabalho investigativo, por meio da apresentação final da dissertação, categoriza-se como a terceira fase.

O levantamento bibliográfico e a revisão da literatura constituíram a primeira etapa do trabalho concretizado, visando ao entendimento do problema: qualidade no ensino público, no segmento da educação básica. Fundamentados na realidade do tempo presente, onde se inscreve e se divulga a ineficiência da ação educativa, estabelecemos um recorte de autoria daqueles que estão atentos a tal conjuntura. Isso foi feito pela eleição de autores mais representativos de tais estudos, cujas produções se referiam ao tema investigado e traziam em seu cerne indicadores de qualidade na educação básica.

Essa seleção funcionou como base bibliográfica da pesquisa. A escolha dos autores foi estruturada por rastreamento no serviço de busca *Google*, identificando *sites* científicos disponíveis na rede. A busca resultou num total de 38 nomes. Procedemos, então, à análise individual de cada um, objetivando entender a estrutura de cada apresentação. Tal análise possibilitou a escolha de apenas um *site* que demonstrou ser o maior representante de periódicos científicos disponibilizados na rede. Sua escolha assegurou que a variedade fosse mantida. Isso pode ser comprovado em sua estrutura, onde uma apresentação denominada “SciELO em números” - *Scientific Electronic Library Online* - confirma seu acervo. São 550 periódicos disponíveis para consultas.

Muitos desses periódicos não eram, entretanto, exclusivos da área do estudo em questão. Apenas 58 indicados se referiam às Ciências Humanas e, neles, 13 periódicos eram específicos da área educacional. Assim, mais uma delimitação se deu nesse processo de contorno bibliográfico. Após efetuar a busca de *sites* científicos, escolhemos aquele com maior representatividade, identificando os registros dentro da área pesquisada. Chegamos a 13 periódicos específicos da educação.

O passo seguinte foi selecionar todos possíveis trabalhos e próximos da área de interesse: qualidade no ensino público. Para tanto, usamos a expressão “educação de qualidade” como termo descritor de busca. Em cada um dos trezes periódicos identificamos quantos trabalhos estavam diretamente ligados ao objeto da pesquisa. Num total de 443 títulos, foi possível resgatar 116 relacionados ao universo do estudo.

Em uma primeira leitura desses títulos, apesar da expressão educação de qualidade ter sido utilizada como ferramenta de seleção, percebemos ainda, a presença de muitos trabalhos oriundos da área de saúde. Natural seria uma nova seleção. Essa foi delimitada pelo termo educação básica. Obtivemos um total de 56 títulos. Por fim, recuperando os

resumos de tais títulos, foi possível, com uma leitura classificatória, selecionar 38 artigos. Eles foram catalogados como a revisão da literatura que guiou nossa interpretação sobre o que estudiosos já explicitaram sobre o conceito de educação de qualidade.

O apêndice A - Educação de qualidade em periódicos do *SciELO*, por meio de um quadro demonstra, a partir de cada periódico, passando pelos exemplares, títulos e resumos, o resultado desse processo de busca. O encaminhamento metodológico, ao estabelecer a representação de estudos que indicam a qualidade no contexto educativo foi considerado o primeiro vértice do triângulo. A partir dele, a constituição do segundo e do terceiro vértice foi igualmente buscada.

Pelo vértice profissional selecionamos, além dos gestores municipais, também duas unidades escolares e seus professores e especialistas. Essa escolha se deu por estarem elas situadas nas extremidades positiva e negativa do quadro demonstrativo de desempenho escolar, resultado da realidade avaliativa denominada: Sistema de Avaliação das Escolas Municipais - SAEM, que ocorre no município de Uberaba - MG, desde 2006, bimestralmente, com provas temáticas, envolvendo todos os conteúdos previstos nas diretrizes da Rede de Ensino.

O resultado dessa prática avaliativa indica uma análise minuciosa da Rede, da escola, da turma e do aluno, demonstrado por meio de gráficos, lista de classificação e relatórios. A prova é realizada em todas as unidades escolares, num mesmo dia e horário. O resultado e o parecer da consultoria são apresentados à direção das unidades escolares e individualmente aos pais dos alunos matriculados. Toda a Rede Municipal de Ensino de Uberaba é avaliada e classificada, resultando daí um quadro indicativo das médias de desempenho de cada escola.

De um universo de 34 unidades escolares, duas delas, segundo média de desempenho escolar, denominadas aqui de verde e vermelha, foram selecionadas a comporem o espaço de nossa investigação. Tal critério se manteve nas demais seleções efetuadas. A escolha sempre considerou os extremos dessa realidade, ou seja, escolas, salas e alunos que estavam situados na mesma condição sugerida pela avaliação: o maior e o menor desempenho. Apesar dos possíveis riscos desta escolha, optamos em seguir esta lógica posta pela prática avaliativa, mesmo que excludente e eliminatória, por ser ela uma realidade nacional assumida pelo atual governo municipal.

Nesse cenário, com a finalidade de compreender o tema qualidade no ensino público municipal, escolhemos para sustentar a triangulação, gestores municipais, especialistas de ensino, professores e consultores, representando o segmento profissional.

E, por fim com último, todavia não menos importante, alunos e respectivos pais e/ou responsáveis que se estabelecem como integrantes da comunidade escolar. A seleção para a pesquisa se deu na seguinte forma:

**a)** quatro salas de aula, sendo duas de cada unidade escolar. Critério de escolha: Séries que apresentaram o maior e menor desempenho na última edição do SAEM; **b)** oito alunos e seus respectivos pais e/ou responsáveis, dois de cada turma observada, seguindo ainda a mesma lógica da classificação por desempenho. Pela lista de notas do SAEM, escolhemos o aluno com maior e menor rendimento escolar. A intenção foi comparar como cada família a partir de sua realidade entende a função da educação, possibilidades de qualificação no ensino pela escola e expectativas diante do ensino municipal; **c)** doze profissionais técnicos: Secretário Municipal, 2 Consultores, 2 diretores, 4 supervisores, 1 Coordenador de Projeto, 2 Diretores de Departamento e, 19 professores com a finalidade de conhecer diferentes interpretações e possíveis influências sobre o tema qualidade no ensino municipal.

Sempre considerando que o termo qualidade tem diferentes concepções e distintas interpretações, foi necessário evidenciar o que na realidade escolar pudesse revelar o entendimento desse conceito. Por isso, o triângulo de representações frente à ação educativa investigada, foram três. O segmento *teórico* representado por autores e representantes oficiais; *o profissional* na pessoa de diretores, especialistas, professores e gestores; e a *comunidade escolar* por meio de seus alunos e responsáveis.

A leitura das 38 produções científicas, acrescida às falas dos profissionais e da comunidade escolar, possibilitou a configuração de um quadro com 107 indicadores de qualidade. Este resultado foi utilizado como base comparativa junto às duas unidades escolares da Rede Municipal. Essa comparação possibilitou a resposta ao problema de pesquisa: *seriam as avaliações instrumentos indicadores confiáveis a determinarem a qualidade no ensino público, ou haveria, nesse complexo contexto educacional, possíveis entraves que tirariam a exclusividade do trabalho docente como fator explicativo e determinante de tais resultados?*

As pesquisas bibliográfica, documental e de campo, em suas diversas etapas, especialmente as referentes ao cenário social, político e à prática docente, possibilitaram a fundamentação ou grande parte do alicerce que permitiu a construção de uma base teórica, a partir da qual foram analisados os dados de realidade. Foram esses, enfim, os caminhos percorridos para chegarmos ao cenário final da pesquisa. Por diferentes olhares, averiguamos o entorno da Rede Municipal de Ensino com especial atenção ao trabalho



docente, ratificando, por seus entendimentos, o que pela pesquisa pode-se ser descoberto. Estes foram os critérios metodológicos demarcadores da pesquisa constituídos, aqui, a partir da junção dos contextos teórico e prático como convêm a qualquer busca científica.

Com o material obtido, as análises foram estruturadas dentro de um leque de interpretações, de modo a transcrever o entendimento de porque não se conseguir ofertar igualmente, nas trinta e quatro escolas da Rede Municipal, uma educação de qualidade. Cercamos triangularmente e traduzimos diferentes interpretações dos envolvidos no processo educativo.

Fossem eles teóricos que, no geral, se tornam os responsáveis pela elaboração e implantação das políticas educacionais, ou ainda, os profissionais especialistas e gestores municipais que repassam tais determinações políticas aos professores, que, por sua vez, apresentam o conhecimento aos alunos que devem assimilar esses ensinamentos, tendo, por meio de seus familiares, ou não, o apoio para permanência nesse processo escolar. Todos foram fundamentais para compor o cenário investigado.

Com isso foi possível que nosso olhar, acrescido de diferentes falas, fosse refletido a partir do diálogo com as teorias relacionadas ao tempo presente, com extensão ao campo das políticas públicas, chegando até a Rede de Ensino Municipal e finalizando com o pensamento daquele que para nós é o símbolo maior do ato educativo: o professor.

Do material e das análises obtidas, estruturamos a dissertação em cinco capítulos. O primeiro intitulado como Sociedade, Educação e Política: interfaces no tempo presente; apresenta, a partir da contemporaneidade, a sociedade e suas articulações com a evolução e expressão humanas. Destaca relações com a educação e as políticas públicas a ela pertinentes, especialmente uma que, em vigor, se configura como meta a ser cumprida: Educação de Qualidade. O segundo capítulo denominado Políticas Públicas: entre o legal e o teórico trata de dois documentos formais da sociedade e da educação. A Constituição Federal e a Leis de Diretrizes e Bases são apresentadas, sob a análise de estudiosos que acompanham o que essas normatizações que, no geral, regulam as ações educativas evocam no contexto brasileiro.

No capítulo terceiro: O ensino municipal em Uberaba – MG; apresentamos a realidade investigada da Rede Municipal de Ensino, principalmente por intermédios de seus documentos. Esclarecemos também a atual política pública assumida pelo governo frente à prática avaliativa. Finalizamos com as percepções advindas da pesquisa de campo. Já o quarto capítulo: A qualidade na ótica de teóricos, profissionais e leigos; apresentamos os dados da pesquisa e as evidências a eles relacionadas, segundo a realidade das duas

unidades escolares investigadas. Com isso, foi possível comparar, na mesma lógica das avaliações, prática sugerida pelos órgãos reguladores da educação, para responder por intermédio de uma média, ao problema que originou e guiou as buscas de todo este estudo.

O quinto e último capítulo Trabalho Docente: ideário, teoria e prática; apresentamos o que está inerente a essa escolha profissional, além das teorias educacionais sobre o sujeito professor que, aparentemente, se constitui como principal responsável pela não implementação de uma educação de qualidade. Buscamos pela aproximação e interpretação dos próprios professores, o entendimento deles a respeito desse tempo presente. O que sentem o que pensam e o que almejam.

Esses foram, enfim, encaminhamentos que para nós simbolizaram significativo exercício de formação pessoal e profissional. Pela pesquisa, vivenciamos especialmente a aproximação entre teoria e prática. A participação nos seminários, do curso de mestrado, possibilitou-nos que o assunto em debate refletido pelo grupo fosse, ao mesmo tempo, transportado para a vivência prática da investigação que já estava em curso. Esse movimento desmistificou a dicotomia entre teoria e prática. Grande oportunidade!

Enfim com essas Primeiras Palavras intentamos retratar nossa caminhada como pesquisadores. O olhar cuidadoso sobre a realidade posta nesse tempo presente desencadeou diferentes dúvidas e indagações. Ao interpretar e compartilhar as afirmações de alguns teóricos que focam suas reflexões nesse tempo, nosso referencial teórico, o problema central da educação se transforma em temática. Recortado o tema educação de qualidade no ensino público, define-se o cenário da busca, agora, acadêmica e científica.

Adentrar no campo investigativo supõe preparo, coisa pouco comum a pesquisadores iniciantes. Registramos que, graças ao papel fundamental do orientador, se tornou possível, aos poucos, a estruturação de tal aparelhamento. Com esse apoio, descortinamos a lógica funcional de pressupostos teóricos metodológicos, facilitando o entendimento dos caminhos mais viáveis para se chegar ao lugar almejado. Além da indicação técnica da triangulação, uma lógica que congregou a essência do que sempre defendemos como ideal: a interpretação de diferentes olhares sobre um mesmo objeto.

Afinal, nossa experiência, no campo da supervisão escolar, no sentido de desenvolver trabalhos com professores de diferentes conteúdos curriculares, foi trazida para o novo cenário científico, na forma de crença fundamentada no coletivo. Nossa única certeza torna-se inspiração ao formato que, agora, se estende à pesquisa. Esta desenvolvida também sob a perspectiva de vários olhares. O trabalho antes, agora pelo estudo, sempre se apoiou no caminho da coletividade. Isso porque sempre acreditamos na força do grupo

como possibilidade de estimular possíveis mudanças qualitativas para o cenário da educação pública. E, ao se tratar de coletivo, finalizamos estas Primeiras Palavras, referendando especialmente o grupo que conduz a educação nesta nação, na pessoa dos docentes e demais servidores municipais.

Na realização do trabalho de campo, uma acolhida carinhosa e atenciosa, recebida no ambiente escolar e também Secretaria de Educação, só fez aumentar nosso grande respeito a esses profissionais. Eles que, apesar de terem seu dia-a-dia acrescido de rotina, limitações e complicadores sociais, não deixam de lutar e acreditar nos ideais educacionais e estabelecem com quem a eles se junta uma forma bem afável e carinhosa de relacionamento. Nas duas unidades escolares, bem como nos Departamentos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC, fomos recebidos com atenção, carinho e muito apoio. Tal oportunidade foi muito expressiva.

A entrega da dissertação traduz muitos e especiais significados. Seu processo, no tempo de dois anos, em espaço de dedicação exclusiva, favoreceu intensos e significativos estudos. Especial, primeiro, por dar sentido teórico ao que antes era apenas inerente ao espaço de trabalho. As primeiras leituras trouxeram à tona o caráter libertador da educação e, assim, foi possível uma relação direta com o propulsor da Escola Cidadã - Paulo Freire.

Com seus preceitos, nasce, em meados da década de 1990, a crença da Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG denominada Escola Cidadã: construção amorosa da cidadania. Este espaço de investigação está, inclusive, presente no contexto bibliográfico.

A dissertação enfim, constituiu-se por meio de especiais e rotativos momentos. Entre eles: novidades, expectativas, medo, dúvidas, apoio, descobertas, cansaço, certezas e esperanças que foram se alternando nesse tempo particular e profícuo com duração de vinte e um meses. O Mestrado entra para a história da autora, de maneira inesperada, definitiva e muito significativa. Os capítulos a seguir são resultados de toda a vivência da pesquisadora que espera, verdadeiramente, de você, estimado LEITOR, sua apreciação.

*Não nego a necessidade objetiva do estímulo material,  
mas sou contrário a utilizá-lo como alavanca impulsora fundamental.  
Porque então, ela termina por impor sua própria força às relações entre os homens.*

## 1 SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E POLÍTICA: interfaces no tempo presente

*Os tempos primitivos são líricos, os tempos antigos são épicos,  
os tempos modernos são dramáticos*

— VICTOR HUGO

O mundo vive uma realidade configurada, em grande parte, pela presença da comunicação digital, pelo alargamento de territórios de informações e conhecimentos, pelo consumismo exacerbado, pelas instabilidades das relações e pela degradação ambiental. A educação não escapou dessa realidade e por ela é afetada.

Entender o contexto social e a partir dele analisar suas relações com a educação e as políticas públicas é objeto de exame neste capítulo. A educação se estabelece como produto e produtora social, tendo sua dinâmica definida na relação dialética e permanente com a sociedade. Dito de outra forma, a ação educativa se estabelece com a ação política, à medida que é instituída como um direito social.

Neste capítulo, propomo-nos compreender o tempo presente como construção histórica que tem na tecnologia informacional, instalada especialmente nos últimos anos do século XX, a expressão talvez mais vigorosa das transformações. Pretendemos saber até que ponto a educação tem conseguido atender ao que dela se espera especialmente pelo que está previsto em suas políticas, no decorrer da realidade histórica educacional.

### 1.1 Sociedade contemporânea

O homem, ao desenvolver a sua história na sociedade, passou por diferentes épocas e estágios. O domínio sobre a agricultura, a conquista de territórios, a produção industrial e, recentemente, a revolução digital foram constructos que figuram como expressão do domínio do homem sobre o ambiente. Esta autoridade adaptada e vivenciada historicamente reflete um processo evolutivo social, material e cultural. Tal evolução deixou marcas e contextos que se refletem no tempo presente. Práticas, ora superadas ou esquecidas, renascidas ou repaginadas, aceitas ou refutadas, sempre se fizeram como

bagagem de vida do *homo sapiens*<sup>2</sup>, ou melhor, *homo sapiens sapiens* conforme classificação antropológica.

Considerado o pressuposto que a partir da história social humana, o indivíduo se manterá pela busca de autoaprimoramento, o que significaria, na atualidade, definir-se como contemporâneo? Alguns estudos indicam que a exigência para o homem residiu, por muito tempo, e talvez ainda resida, em formas imediatas e palpáveis no ato de aquisição material, as quais tomam proporções cada vez mais elevadas.

O ser humano convive sob os ditames do consumismo que imperou por quase toda história e, ainda, reconfigura-se em novas formas de ambição humana. Todavia, a prática consumista trouxe ao cidadão muitos desconfortos. Fazendo frente aos apelos do “tempo da propriedade”, exigia-se e ainda exige-se razoável condição financeira. Esta quase nunca condizente com o poder aquisitivo da maioria dos brasileiros e, conforme Rifkin, também, de outros cidadãos mundiais.

Enquanto Bill Gates é mais rico que metade da população dos Estados Unidos, mais de um terço dos 3 bilhões de trabalhadores do mundo, segundo relatório da OIT publicado em 1998, sofrem situações de desemprego ou de subemprego.[...] perto de um bilhão de seres humanos vivem em condições de pobreza e vários outros bilhões conhecem condições de existência precárias.[...] Mais de 600 milhões de indivíduos no mundo vivem sem domicílio fixo ou em condições insalubres [...] (RIFKIN, 2001, p. 277).

O mundo convive com transformações e descobertas das ciências, mas em simbiose com limites de suas consequências -a exemplo da tecnologia automobilística- que traz poluição e engarrafamentos, ao proporcionar conforto e agilidade. O consumismo ainda, por muito tempo, orientará a vida em sociedade.

Não nos enganemos: nem os protestos ecologistas nem os novos modos de consumo mais sóbrio bastarão para destronar a hegemonia crescente da esfera mercantil, para fazer descarrilar o trem bala consumista, para opor-se à avalanche dos novos produtos com ciclo de vida cada vez mais curto. (LIPOVETSKY, 2007, p. 20).

De fato e cada vez mais, o mercado ganha força e centraliza a vida em sociedade. Para Lipovetsky (2007), estamos vivendo a terceira era do capitalismo de consumo, iniciada nos fins dos anos de 1970. Tal fase caracteriza-se pela sociedade do hiperconsumismo.

---

<sup>2</sup> No que respeita à evolução, Marconi e Presotto (1998, p.74) reconhecem as seguintes fases: 1. Pré hominida, do Australopitheucus; 2.Homo erectus, do Pitecanthropus; 3.Homo sapiens, do Neandertal; 4.Homo sapiens sapiens, do Cron-Magnon”.

O início dessa dinâmica aconteceu aproximadamente, no ano de 1880, quando grandes mercados nacionais foram, pela infraestrutura de transporte, possibilitados a expandirem sua produtividade.

Esta fase se estendeu até meados da Segunda Guerra Mundial. Naquela época, o comércio era de grande escala. Mesmo se tendo por objetivo um projeto de democratização de acesso aos bens mercantis, o limite de tal realidade esbarrava na escassez de recursos financeiros de grande parte da população. Mesmo assim, nada deteve a evolução do consumo.

Entende o autor que, logo após esse tempo, estabeleceu-se a “marca”. O que fazia o objeto mais vendável era o seu nome. Possíveis pela produção em escala e a facilidade na distribuição, além do *marketing* envolvendo os produtos numa aura de sedução, surgem os magazines. Em 1950, paralelamente à expansão econômica, dá-se a segunda era do capitalismo de consumo, a era do consumo em massa. As mercadorias, já como símbolos da sociedade, têm, nesse período, o crédito como facilitador de aquisição ao que a propaganda sugeria ser necessário.

Nasce uma nova sociedade, na qual o crescimento, a melhoria das condições de vida, os objetos-guias do consumo se tornam os critérios por excelência do progresso. Incrementar o PNB e aumentar o nível de vida de todos figura como “ardorosa obrigação”: toda uma sociedade se mobiliza em torno do projeto de arranjar um cotidiano confortável e fácil, sinônimo de felicidade. (LIPOVETSKY, 2007, p. 34-35).

Tanto a fase de consumo de massa, a qual visava melhoras sistemáticas por meio do consumo, bem como, a segunda fase quando se tem o início da revolução individual, trouxeram significativas consequências ao que hoje se constata. Inclusive, a atual fase que é demarcada como a terceira, ou seja, do hiperconsumo, fato das sociedades do século XXI, também colabora em tal realidade.

Segundo o autor profundas mudanças na condição humana se estabeleceram: transformação do espaço público, recriação de novas mercadorias, individualização do homem contemporâneo, o privado sufocando o bem comum além da não crítica a todas essas mudanças. Ainda sobre essas revolucionárias formas e conteúdos das mudanças atuais, Ianni (1997, p.115) esclarece que o capitalismo:

[...] compreende todo um vasto e complexo processo social, econômico, político e cultural. [...] Na medida em que se forma, consolida e expande, o capitalismo pode influenciar, criar, tensionar, modificar, recobrir ou mesmo dissolver outras formas de organização das atividades produtivas e da vida sócio-cultural.

Por outro lado, embora bombardeados por inúmeros acontecimentos e informações, nem sempre temos condições, interesse ou preocupação em processá-los. O passado torna-se um aglomerado de fatos nem sempre valorizados ou preservados.

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa existência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do Século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. (HOBSBAWM, 2003, p.13).

Aos poucos, as relações cada vez mais se fragilizam diante o perfil da vida moderna. O instável caráter das relações amorosas dos jovens, a alteração da estrutura familiar, o desrespeito aos valores e juízos morais, insurgem como limitações desse tempo. Por fim, o desenvolvimento da pessoa humana, apesar de constar como finalidade primeira da nação, registrado inclusive, na Constituição Brasileira, fica prejudicado. Pois, diante de tantas mudanças e readaptações que o tempo presente exige dos cidadãos contemporâneos, os direitos e a valorização da vida vêm sendo desconsiderados.

Chaves (2008, p.01) entende que diferente dos preconizados direitos sociais postos na Constituição Federal, o quadro social e educacional brasileiro é caótico.

Percorre-se o Brasil e vê-se o quadro de devastação que isto tem promovido: estradas abandonadas, esburacadas, impossíveis ao trânsito; escolas abarrotadas e a educação em seus níveis mais desastrosos de nossa história; gente desesperada e desempregada arremessada no colo do tráfico de entorpecentes e atividades congêneres; chovem balas perdidas encontradas em seres humanos nas grandes cidades; matam-se crianças a granel, com o Brasil há anos superando a China neste quesito; preço de alimentos em escala ascendente; mendigos por toda a parte, seja nas ruas, seja à porta dos bancos e casas lotéricas para receber a esmola governamental.

Essa realidade talvez seja o retrato mais aproximado do que muitos denominam como tempos de crise. Como chegamos a esse tempo? Expressariam uma ruptura no desenvolvimento e na evolução social e teriam estas alguma relação com a qualidade de vida e de educação preconizadas nas leis?

Ao descrever o tempo presente, identificando-o ao paradigma tecnológico que foca a informação de modo global e multissetorial, como um distintivo das sociedades do final do Século XX, Castell (1999, p.57) fala em uma organização denominada “Sociedade em Rede”. Reconhece que: “As novas tecnologias da informação estão interligando o mundo em redes globais de instrumentalidade. A comunicação mediada por computadores gera uma gama enorme de comunidades virtuais [...]”. O cenário social se transforma à medida que o capitalismo, ao passar por um processo de reestruturação, oportuniza

flexibilidade de gerenciamento e descentralização do poder, a partir da reorganização por meio de “redes”.

Nessa conjuntura, sucederam: movimentos sindicais em declínio; espaço a uma “individualização e diversificação” nas relações de trabalho; a mulher inserida cada vez mais como força de trabalho e o Estado cada vez mais se ausentando de suas atribuições. Além disso, o significado de “ser” relaciona-se aos intercâmbios advindos das redes digitais que conectam e desconectam pessoas, grupos, crenças e demais interesses coletivos. Para Castell, o tempo presente apóia determinantes que alteram nossa condição. Amanhã poderemos pertencer à outra rede de conexões.

Outra interpretação desse tempo é dada por Bauman (2002). Ele descreve como se transita da modernidade dita “pesada e sólida” para uma “leve e líquida”. Essa última mais dinâmica e com contornos mais tênues, a exemplo dos gases, que se moldam a qualquer delimitação, por vezes temporária. Para o autor, a mudança se deu apesar da escravidão e da opressão histórica, que, aos poucos, desfazem-se de algumas características e assumem outras. De controles diretos e disciplinares, passa-se a controles eletrônicos. A responsabilidade é individual e privatizada; os movimentos sociais são menos frequentes. Há uma desarticulação da coletividade e uma individualização do sujeito. A isso relacionado, tem-se o enfraquecimento das lutas pelo bem comum. Assim, aos poucos configuramos, segundo nosso referencial, o que denominamos tempo presente.

Ainda no relacionado às transformações ocorridas na economia do século XXI, Rifkin (2001) as entende como consequências da evolução social do homem e remetem à centralidade que a propriedade obteve na constituição histórica.

Para os capitalistas, o fim da história equivalia à colonização e à privatização integrais do patrimônio natural da humanidade e à difusão generalizada da propriedade privada no interior da população. Para os marxistas, em contrapartida, o fim da história seria a abolição da propriedade privada e a sua substituição pela propriedade coletiva do capital e dos recursos naturais. Contudo, em ambos os casos, eram as relações de propriedade que governavam a dinâmica da história, processo no interior do qual a cada ser humano cabia apenas o papel de um modesto figurante. (RIFKIN, 2001, p.245).

A contemporaneidade, representada pelo mercado e depois pela propriedade, presentes desde séculos anteriores, é reconfigurada por redes, pelo acesso e pela [...] “volatilidade e o ritmo desenfreado da nova economia”. (RIFKIN, 2001, p.17). O capital da sociedade industrial, antes físico, modernamente, é aparato considerado dispendioso. Patrimônio, estoque e equipamentos são hoje incompatíveis. O capitalismo do tempo presente não precisa ter para ser.



O peso da economia está se desmaterializando. Agora, o mais significa menos. Partilha é a chave para o comércio de rede nos dias atuais. O que movimenta a nova era é o capital intelectual, todavia é preciso situar as mudanças no contexto social em que estão inseridas. Para Pozo (2001, p.30), [...] “parece que cada vez aprendemos menos porque cada vez nos exigem que aprendamos mais coisas, e mais complexas. Em nossa cultura da aprendizagem, a distância entre o que deveríamos aprender e o que finalmente conseguimos aprender é cada vez maior”.

Realmente, hoje, por mais que tenhamos em termos de aquisição material, o consumismo é cada vez mais exacerbado, o mais se torna menos. Os desejos e as pretensas necessidades redobram-se em relação às indispensáveis conquistas e competências que o indivíduo precisa aprender e demonstrar. Por que, afinal, o mundo contemporâneo exige esse constante movimento de aprendizagem?

Ao comparar a capacidade humana de aprendizagem a outras espécies, o autor demonstra dois mecanismos: “programação genética” que possibilita apesar da rigidez de respostas, eficaz meio de sobrevivência e, “mecanismo adaptativo” capacidade de modificar atos de comportamento, no geral, características das “espécies superiores”. Pozo (2001, p.25) diz: “Cada sociedade, cada cultura gera suas próprias formas de aprendizagem, sua cultura da aprendizagem. [...] As atividades de aprendizagem devem ser entendidas no contexto das demandas sociais”. E, no contexto social humano, muitas demandas foram, são e continuarão sendo exigidas. A evolução e o progresso a isso comprovam.

Em tempos de globalização, de tecnologia e de flexibilidade para assimilar o novo, é preciso que estejamos aptos a entender a aprendizagem como uma extensão da ação humana. Hoje, o conhecimento é condição de vida. Sobre a importância do conhecimento, Pozo (2001) afirma que uma nação tem, segundo o Banco Mundial, dois terços de sua prosperidade ligados ao capital humano e, a capacidade de aprender é hoje um dos maiores investimentos de um país. Não são mais seus recursos naturais que o distinguem como um país rico. Na era atual, o que conta é como diz o autor, uma “sociedade da aprendizagem”.

No tempo presente o diferencial humano está na invenção cultural. Linguagem, valores ou virtudes nos distinguem dos demais seres. Em se tratando de cultura, também Rifkin (2001) considera que o significativo de riqueza é a substituição do patrimônio material pelo investimento em conceitos, ideias, imagens e afins. Assim, a potencialidade moderna não é mais concretizada materialmente, mas sim intelectualmente.

A transição de propriedade para o acesso faz com que as instituições e a cultura inerentes a essa lógica sejam abaladas. Rifkin (2001, p.19) nos diz: “Estamos em vias de passar da produção industrial para a produção cultural. Os futuros sectores de ponta assentarão na mercantilização de uma inteira gama de experiências culturais, mais que nos produtos e serviços tradicionalmente fornecidos pela indústria”. Assim, sufoca-se o físico e o real, fazendo nascer o imaginário e o imaterial. Hoje são naturais a terceirização de serviços, a concessão de marcas e o *marketing*. O desafio dessa época de acesso, segundo Rifkin (2001), é conseguir o equilíbrio entre as esferas cultural e mercantil. Ressalta o autor que a produção cultural é, hoje, tão importante quanto uma aquisição patrimonial.

Ainda em relação à cultura, perguntamos: qual é, hoje, na cultura brasileira, a maior demanda social imposta à educação? Cultura definida antropologicamente<sup>3</sup> como “produção humana histórica que, alterando a natureza, espera que tal transformação se reverta positivamente para o indivíduo ou sua coletividade” (MÁRQUES, 2009). Muitas são as prescrições. Neste trabalho, analisaremos especialmente a imposição que se dá na forma avaliativa. Contudo, muitos são os fatores explicativos desse tempo presente e diversos são os estudos sobre ele.

Vê-se o estabelecido como rede de conexões que se definem em uma trama complexa a exigir soluções para suas demandas. Afinal, fomos ao futuro cibernético sem, contudo, resolvermos questões mínimas de sobrevivência e dignidade humana. Sendo assim, o grande desafio se reverte a todo esse conjunto que perfaz a sociedade atual, ou seja, Estado, políticas e também seus cidadãos. O progresso resultou do imperialismo do consumo que passou por três fases. Readequou-se aos próprios limites sem perder o vínculo com a propriedade. Favoreceu a liquidez, a tecnologia e as transformações culturais. Sobre esse movimento, Lipovetsky (2007, p. 370) diz:

O que é verdade para a sociedade é verdade para o indivíduo: o homem caminha rumo a um horizonte que se evapora à medida que ele imagina estar próximo, toda solução trazendo consigo novos dilemas. A cada dia, a felicidade tem de ser reinventada e ninguém detém as chaves que abrem a portas da Terra Prometida: sabemos apenas pilotar sem instrumentos e retificar ponto a ponto, com mais ou menos sucesso. Lutamos por uma sociedade e uma vida melhor, buscamos incansavelmente os caminhos da felicidade [...].

O movimento de autossuperação parece ser inerente ao homem. Pela evolução da história social, uma adequação sempre se fez à medida que o modo de viver e desejos humanos surgiram e, logo, foram transformados em cultura. Essa consciência cultural liga-

---

<sup>3</sup> Definição dada no Curso de Pedagogia no componente curricular Relação Escola, Estado e Sociedade.

se à educação quando ela facilita a compreensão do contexto em mudança. Há, pois íntimas ligações entre transformação humana, social e educação.

## 1.2 Educação um valor constante

Se comparada a outras dimensões da sociedade, a educação tem um lugar de destaque. Seu valor se mantém estável mesmo que a prática esteja conectada com um cenário de grandes transformações em variados setores e instâncias sociais. Todavia continuamente se tem referências a momentos difíceis permeando o alcance de uma educação de qualidade.

Nesse sentido, Gadotti (2006, p.19) afirma: “Tem-se falado sempre que a educação está em crise[...]” Evidenciar o caminho percorrido como forma de compreendê-la, é dar-lhe a necessária interpretação capaz de explicar por que essa crise se faz presente na história da educação brasileira, se, por ela, é entendido possibilidade de superação para os limites socialmente colocados. O que se tem refletido sobre esta realidade? O cerne econômico é indicado como forte contribuinte para o estabelecimento de tal situação.

Com base no princípio econômico, que dita as regras de grande parte das nações, Chaves (2008) nos diz que uma Nova Ordem Econômica Mundial, com origens em meados de 1944, com representantes de 44 países, define e cria duas importantes instituições: o Fundo Monetário Internacional - FMI e o Banco Internacional para a Reconstrução do Desenvolvimento - Bird, hoje Banco Mundial. A nova prática política entra em exercício após o colapso econômico advindo da crise do petróleo em 1973.

Nesse período, as grandes potências têm um quadro de *déficits* públicos, balanças comerciais negativas e inflação. Segundo Chaves (2004), surge uma nova geopolítica mundial fundamentada no neoliberalismo, como possibilidade de libertar o Estado de suas atribuições como provedor, deixando-o apenas como responsável pela preservação da ordem política e econômica. Assim, o livre comércio permitiu novo crescimento da economia e do desenvolvimento dos países agora, sem o embate entre o capitalismo e o socialismo e seus distintos modos de entender a sociedade e sua pretensa lógica.

Enquanto um reafirmava a necessária intervenção estatal na economia, metas cooperativistas, o outro se dava pela competitividade mercantil, metas individualistas e excludentes. Nesse novo desenho mundial, relacionou-se, por muito tempo, à hegemonia neoliberal sob a liderança do G8, conjunto de países com maior desenvolvimento econômico, ou, dito de outra forma, os mais ricos. Freitas (2004) diz que esse grupo decide

caminhos que o mundo deve seguir. Sua força política exerce grande influência junto às organizações mundiais. Todos se intitulam como nações democráticas. Nossa dúvida: sob qual perspectiva? No ponto de vista registrado na Constituição ou no ideário econômico?

Independente de qual seja a perspectiva, o que se apresenta hoje é que a busca pelo lucro, como fim maior, acarreta problemas de consequências irreversíveis. A hipótese é que os últimos investimentos se deram apenas na parte material esquecendo-se a ética e a valorização humana. Esse convívio diário com uma realidade social, traduzida nos noticiários sob a forma de violência e exclusão, contribuiu para gerar, de forma maciça, na população, o medo e a desconfiança. Daí decorrem modificações no cenário social, constituindo para uns progresso e evolução humana, e para outros, um quadro de desafios à ação educativa quando solicitada a melhorar seus índices de qualidade. Afinal, esta pode ser ingrediente de harmonização entre progresso material e desenvolvimento social.

Entendemos que, mesmo no cenário de metamorfoses sociais, o valor da educação está como os poucos sentidos que não foram alterados. Muitos elementos relacionados à esperança convergem-se para ela, numa proporção inversa, aos limites impostos a realidade social. Talvez por desde cedo, ser comum ouvir a afirmação de sua relevância. É sabido por todos que educação é condição para o desenvolvimento de qualquer nação. Escutamos isso frequentemente. Ninguém se opõe. Esse valor insinua particularidades.

Fischiman (2003) faz alusão a um perfil característico da educação quando associa a “noção de crise da profissão docente”, discorrendo sobre o fato de ela também abarcar, em sua estrutura, outras possibilidades. Ceticismo, diferentes ideologias e, principalmente um caráter “redencionista”. No momento de “esquizofrenia”, atual espaço de onde, para Fischiman (2003, p.150), simultaneamente incidem ferozes críticas bem como, esperança de mudanças milagrosas, tem-se que: “a maior parte dos discursos atuais sobre professor@s está organizada seguindo o estilo esquizofrênico de narrativa dos velhos contos redencionistas, começando com pecado-crise-fracasso-trauma e terminando com absolvição-recuperação-sucesso-redenção”.

A não alteração do valor educativo, mesmo ele inserido em espaço ora situado no extremo da crise, ora no extremo da redenção, com fins distintos, nós, profissionais da educação, alicerçados na crença de uma prática educativa libertadora, aproximamo-nos da extremidade cujo discurso se dá pela forma redencionista. Entendemos a educação como possibilidade de acesso às conquistas anunciadas nos documentos legais da sociedade democrática que, estabelece a educação, como primeiro valor social.

Estando a escola inserida na sociedade do tempo presente e, hoje descrita, principalmente, por sua considerável ineficiência qualitativa, aproximamos do que é pensamento de Oliveira (2003). Ela situa a escola como sendo um importante espaço de socialização e, portanto, de regulação social, enquanto agência estatal. Diz a autora:

[...] conceber a educação como política pública no capitalismo, implica necessariamente compreendermos a gestão dessa sociedade por um Estado que possui relativa autonomia, ou, ainda, implica o reconhecimento de que há em tal sociedade espaços hegemônicos do capital e, por sua vez, a possibilidade de contra-hegemonia e, assim a educação seria um espaço em constante disputa. (OLIVEIRA, 2003, p.17).

Entendendo a escola em suas dimensões redencionista e ao mesmo tempo de disputa, reforça nossa confiança de que não é razoável tentarmos estabelecer uma discussão, no referente à qualidade no contexto da educação básica, se não partirmos do contexto real, no qual se estabelecem os fins e as condições concretas da educação nacional, ou seja, as políticas públicas educacionais e seus desdobramentos.

Por esta realidade, esperamos que, pela pesquisa, algo se destaque e sugira explicações para o cenário em que vivemos. Como fruto de todo um processo histórico, ainda temos um cenário submerso em crises, em diferentes instâncias sociais. Isso, apesar de todas as conquistas científicas, tecnológicas e digitais, além, da permanência do valor da educação e o que a ela está subjacente. Apesar da busca do conhecimento não apresentar limites e dada sua importância na evolução social e humana, como o fato de que, ainda hoje, a sociedade mesmo imersa em conhecimentos, não sabe ao certo como traduzi-los em benefícios da totalidade de seus cidadãos, que nela tentam sobreviver?

A análise vem mostrando que o percurso evolutivo se dá por meio de diferentes indagações e suposições. As teorias que explicaram a vida foram importantes marcas gravadas em nosso “*dna* cultural” muito em virtude do domínio territorial de diferentes espaços. Pelas grandes navegações; o nascimento da industrialização e sua sistemática evolutiva, hoje representada pela era digital e, por fim, o ato de possuir e consumir sistematicamente, interligando-nos, cada vez mais, ao mundo do tempo presente.

Sucessivas etapas que se encerram e, a partir delas próprias, recriam-se novas formas sem, contudo, perder a origem de sua razão de se constituir originou, conforme declarado, muitas consequências. Mas, não só negativas. Lipovestky (2007) analisa a sociedade atual e denomina-a de “civilização do desejo”.

Para ele esse tempo não encerra apenas limitações. Ao contrário, traz “elementos de positividade” à medida que simboliza o desejo humano. E, não sendo possível alcançá-los, pode-se, a cada instante, reiniciar a busca. Diz ele que, hoje, o mais importante é o agora.

Logo, natural se faz o eterno recomeçar. Lipovetsky (2007, p. 20) concorda com esse movimento de eterna busca:

No entanto, cedo ou tarde, chegará o momento de sua superação, que inventará novas maneiras de produzir, de trocar, mas também de avaliar o consumo e de pensar a felicidade. Em um futuro distante, uma nova hierarquia de bens e de valores virá à luz. A sociedade de hiperconsumo terá morrido, cedendo espaço a outras prioridades, a um novo imaginário da vida em sociedade e do bem viver. Para um mundo melhor? Para maior felicidade da humanidade?

Não é possível ou necessário respondermos às indagações do autor. Somente a vivência e as interconexões a serem estabelecidas no tempo presente, as quais fogem ao nosso controle, poderiam a isso responder. Contudo, pela educação, o homem ao dominar diferentes conhecimentos se pauta por eles, para conquistar uma melhor qualidade de vida.

Mesmo que científica e tecnologicamente estejamos cientes dos limites da realidade contemporânea, pelo não acesso a grande maioria dos cidadãos em analogia ao que constantemente é produzido e ofertado, também estamos cientes do valor da educação. Ela, hoje, relativiza-se em função do seu padrão de qualidade, o certo é que educação de qualidade é, pois, atualmente uma prioridade a ser alcançada seja pelos anseios da sociedade, ou ainda, pelo discurso da política.

### 1.3 Políticas públicas para a educação nacional

A educação entendida como um bem é algo desejado pela sociedade. Mesmo hoje, com uma realidade tecnológica e comunicacional permitindo-nos infinitas ações, ainda convivemos com limites pelo não acesso a tudo que é criado. Isso devido às disparidades de poder aquisitivo entre os cidadãos.

O contexto social reflete a hegemonia da lógica econômica. A toda transformação social a instância econômica não só se fez presente, mas determinou rumos. A cada nova consciência cultural assumida pelo homem, em distintos momentos da história, ela estava lá determinada e, também, determinando.

Para o Banco Mundial, talvez o maior gestor da atual lógica econômica, a educação é a necessária interlocutora na rede de consequências do tempo presente, conforme nos diz Leher (2005, p.01):

Assim, amparado pela teoria do capital humano (TCH), o Banco Mundial passa a sustentar que a educação é o fator chave da riqueza das nações e um instrumento decisivo para operar a governabilidade, servindo de ferramenta para *aliviar a pobreza* por meio de políticas focalizadas. Prevaleceu a idéia de que a maior ameaça para o capital é a presença de

culturas não “democráticas” e adversárias do mercado, portadoras de cosmovisões e concepções que, se não forem vigorosamente transformadas (e, se necessário, destruídas), mais cedo ou mais tarde irão colidir com a democracia liberal. Eis o choque de civilizações.

Entendendo a educação, conforme Fischiman (2003), ou seja, um caminho de redenção aqui, relacionado para o atual e restrito cenário social e econômico, buscaremos a partir do atual contexto regulador, saber se as orientações sugeridas pelos organismos internacionais foram estabelecidas e, se sim, em que bases?

Para tal, recorreremos a uma breve retrospectiva histórica da educação brasileira que hoje se direciona por políticas públicas pautadas no Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, lançado em 2007, com 30 ações em diferentes níveis e modalidades. Segundo Saviani (2007), a palavra “Plano” não é tão nova. Desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, ela foi utilizada e indicou o que faltava à situação educacional do país.

Sendo assim, o Manifesto sugeriu um “Plano de reconstrução educacional” que, na Constituição de 1934, aparece no artigo 150, como necessário e, de competência da União. Na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, de 1961, ficou sob incumbência do Conselho Federal de Educação - CFE a tarefa de elaboração do Plano de Educação. Ele distribuiria os recursos correspondentes ao ensino primário, médio e superior.

Ainda por uma composição histórica, Cunha (2007) representante da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação - ANPED, avalia os 30 anos da Instituição, resgatando fatos por meio de uma alusão à semente, a qual já tem pré-determinado seu destino. Segundo ele, a partir de 1968, um grande estímulo à carreira docente foi estabelecido por meio da titulação de mestres e doutores. O setor privado e as instituições estaduais buscavam diplomação, estimulados por subsídios governamentais: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

Assim nascem as associações com finalidades de intermediarem relações das instituições que ofertavam pós-graduação no país, segundo Cunha (2007), em um cenário nada promissor ou adequado à função de formação superior e a pesquisa. Frutos dessa história persistem ainda no cotidiano dos cursos de pós-graduação da atualidade. A improvisação curricular; a ausência de critérios definidos para projetos acadêmicos; as disciplinas que se justificam em função do interesse imediato dos professores e, por fim, temas diversos de pesquisas, impedem segundo o autor, a acumulação de conhecimentos.

E, nesse quadro percebe-se ainda uma corrida pela publicação. Para ele, o teor de irrelevância nos textos produzidos coloca em xeque a necessária qualidade acadêmica, apesar do aumento expressivo da produção científica no país. No Brasil, dados da Capes, no período de 2005 a 2006, tem-se 28,5% de acréscimo em relação às publicações. Percebemos nesse contexto, tanto quanto Cunha (2007), uma direta relação com a questão da qualidade. Hoje, atendendo aos critérios da própria CAPES, as instituições superiores necessitam de números expressivos de publicações para não serem penalizadas na avaliação institucional.

Ao se exigir números de publicações o próprio MEC estaria estimulando a desqualificação da produção científica no país, ressignificando a quantidade ao invés da qualidade. Sem contar que tal lógica dificulta a expressividade de pesquisadores novatos. Na corrida pela publicação, opinamos que tem maior vantagem, aquele que já possui largo e vasto acesso aos canais responsáveis pela publicação.

Num enfoque diferente, mas ainda se tratando de produções e estudos científicos, Oliveira (2003) esclarece que a partir dos anos de 1940, muito em função da euforia desenvolvimentista, a educação objetivou capacitar a força de trabalho para as indústrias. Dessa influência tecnicista, uma dissociação significativa restou entre pesquisas e trabalho docente, apesar da direta relação que se instituiu entre tais funções.

Já a década de 1980 foi muito produtiva em relação a estudos do trabalho educativo. Nesse período, segundo a autora, instituíram-se pesquisas com marcas de enfoque político, sob forte adesão marxista. Depois, o centro de interesse se deslocou para os aspectos culturais, ligando-se a preocupações como: etnia, gênero e subjetividade. Por fim, Oliveira (2003) demonstra que ao fim da década de 1990, o foco é apontado para a formação e profissionalização docente.

Paralelo a esse movimento nacional, Gadotti (2006) relembra que organismos internacionais projetaram ações a serem desenvolvidas no campo educacional. Na década de 70, uma Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, criada pela UNESCO, no Ano Internacional da Educação, com a finalidade de estudar os problemas educacionais em diferentes países, deveria apresentar estratégias de superação, na defesa de uma Educação Permanente, quando foram recomendados 21 princípios aos países.

Já, na década de 90, por meio da reflexão sobre educar e aprender para o século XXI, uma comissão presidida por Delors (2003) e mais 14 representantes mundiais, produziu-se um relatório com três partes, designadas: horizontes, princípios e orientações. Nessa ocasião, foram lançados os quatro Pilares da Educação, que, ainda hoje, direcionam



e justificam muitas ações escolares. São eles: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver com o outro e o aprender a ser.

Em 1996, mesmo ano da nova LDB - Lei 9394 de 20/12/96 é criado o FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. De natureza contábil, sua finalidade relaciona-se à definição do total de recursos, que municípios, estados e federação devem direcionar à educação básica. Foi substituído pelo FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação a partir de janeiro de 2007.

Tratando ainda de valorização temos nos estudos de Cury (2003) um resgate dos caminhos que a formação docente viveu, desde os tempos do Império, passando pela República e chegando ao tempo presente. O demonstrado pelo autor indica que o contexto histórico brasileiro não se constituiu por parâmetros de grandes superações:

Aos problemas vivenciados e sentidos pelos profissionais da educação nos aspectos formativos iniciais ou em exercício, às necessidades de formação holística não se tem obtido uma resposta ou respostas que tenham sido convergentes entre educadores e poderes públicos, sejam esses executivos, sejam normativos. Isso sem falar nos aspectos básicos da carreira, prestígio e valorização salarial [...]o assunto sempre foi polemico e complexo e tal característica não viria a ser muito diferente na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (CURY, 2003, p.134).

Para Cury, a formação dos profissionais da educação, apesar de ter sido instituída como uma constante expectativa na agenda governamental, não figurou, entretanto, como prioridade. Contrariamente ao que se deu no ensino superior.

Segundo seu pensamento, podemos a isso acrescer que as instituições públicas de ensino superior são consideradas, conforme a realidade nacional brasileira, as melhores. As atuais avaliações institucionais, realizadas pelo Ministério da Educação, sobre o desempenho de instituições de nível superior, pela média de desempenho, comprovam esta afirmativa. Sendo a qualidade, objeto de investigação, mesmo situada em nível de ensino diferenciado, pensamos que tal reflexão acresça informações à busca.

Matriculam-se neste nível educacional, discentes, no geral, oriundos de uma escolaridade vivida em instituições privadas. Só um aluno com um poder econômico razoável e currículo escolar tido de qualidade, conseguiria superar o difícil ingresso em tais instituições. Os estudos de Cury (2003) esclarecem:

Sabe-se já, com o avanço das investigações na área, que o ensino superior, este sim, foi objeto de cuidado tanto dos poderes gerais (no Império) quanto dos poderes federais (na República). [...] Nessa perspectiva, pode-se aventar a hipótese de uma homologia entre a importância atribuída à educação superior como distintivo das classes

dirigentes e a pouca prioridade atribuída à educação fundamental como destino final das classes populares. Se considerarmos o caráter escravocrata da sociedade, perverte-se de modo vergonhoso o conceito e a prática da cidadania. (CURY, 2003, p.126).

Tal registro elucidava quão importante se faz a relação entre prioridades governamentais e realidades sociais, no que se refere à qualidade de ensino. Isso, no denotado cuidado ao ensino superior, em distintas fases da nação, e conseqüentemente revertido de forma positiva, aos contornos desta modalidade de ensino.

Mesmo entendendo que o desvendamento público superior versus público básico se faça atraente e estando aqui, para uma composição histórica da realidade educacional brasileira, registramos em especial, uma constatação: tal realidade vem sendo alterada. Nos últimos anos, o governo está favorecendo o ingresso de alunos, das classes sociais mais baixas, em instituições de ensino superior.

Algumas dessas ações governamentais são: sistema de cotas, aproveitamento das notas do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e a pontuação nos vestibulares das instituições mais concorridas. Destacamos isso, por entender que, se foram eles - alunos - que, por toda uma vida escolar, sentaram nos bancos das escolas públicas, por direito, deveriam também, terem prioridades de acesso ao ensino superior.

Não é nosso interesse a extensa relação de estudos que explicitam realidades históricas. Importa-nos a organicidade do que tais proposituras científicas denotam em termos de informações sucedidas no contexto da história brasileira, já que este resgate foi por nós arrolado quando, pelo termo Plano, atualmente, base das políticas em curso, encadeamos tais ideias ao saber que sua propositura não é tão contemporânea como a primeira vista se supõe.

O certo é que, desde a década de 30, esse termo já havia sido previsto e preconizado como necessário. Então, se tomarmos como base apenas o que aqui foi relacionado em relação ao Plano de Educação, consideramos notória a desvalorização da educação, nessa nação, uma vez que se faz um diagnóstico (Pioneiros da Educação-1932) do que falta à realidade educacional, indicando o que precisa ser feito. Todavia, somente três décadas depois, isso é legalizado (LDB-1961 Plano sob a incumbência da CFE) e, mesmo assim, são necessários mais quarenta anos para sua parcial concretização (Década da Educação 2001/2010). Afinal, em 78 anos, nada ou quase nada superou a realidade preconizada pelos Pioneiros da Educação brasileira, pois ainda hoje, o clamor é por qualidade.

A retrospectiva histórica fez entender-nos que o trabalho educativo apesar de não ter alterado seu valor como muitas das instâncias sociais do tempo presente e, estar resguardado por leis que estabelecem sua necessária implementação, visando a resultados que sirvam como diretrizes em prol da sociedade, ainda assim, sobrevive na fragmentação, desvalorização e superficialidade do novo. Imaginando que isso se deu em tempos muito distantes, quando ainda não se prezava e estimulava tanto a eficiência, como hoje, pela pesquisa estamos percebendo, vale considerar análises mais recentes.

Estudos e ponderações referentes às atuais políticas públicas colocam a educação diretamente relacionada a uma lógica mercadológica, segundo ditames internacionais. Oliveira (2003) em estudos que relacionam escola e trabalho no Estado capitalista, evidenciou, levando em conta Carnoy-1993, uma apresentação que poderia resumir um pouco da função educativa composta para a sociedade industrial. Diz ela:

As primeiras reformas educacionais foram dirigidas ao atendimento das demandas apresentadas pelo trabalho, ou mais especificamente, para o local de trabalho, correspondendo à educação escolar pública dirigida ao atendimento direto das necessidades da produção capitalista. Em um segundo momento, as reformas estariam dirigidas à expansão da educação em uma perspectiva universal, por compreender que não só os trabalhadores deveriam ter acesso à escola, mas que todos os indivíduos necessitavam de uma educação para o pleno desenvolvimento da cidadania. O segundo movimento de reformas foi orientado pelo crescimento das sociedades democráticas e com ele o fortalecimento da noção de cidadania e participação. Contudo, essas reformas foram consideradas muito onerosas para os Estados nacionais, passando assim a representar uma ameaça de crises de financiamento para os governos. (CARNOY 1993, *apud* OLIVEIRA, 2003 p.23).

Para a autora, dessa realidade teríamos um novo limiar de reformas. Os anos 1990, desde a Conferência em Jointem -Tailândia- inauguram novo marco educacional.

Qualquer análise no campo da educação deve situar-se em tempo e espaço social e político. Saber de traços distintivos da agenda política, por diferentes autores, contribuirá para a estrutura do estudo. Cunha (2007) explica historicamente o estabelecimento de subsídios para o ensino privado e sua reversão. Para ele:

[...] o caráter meandroso dessas fronteiras expressa, de um lado, uma crise de hegemonia no que concerne à natureza do Estado republicano e, de outro, o travamento de uma qualidade de que a educação brasileira carece, qual seja, a da clareza na distinção entre o público e o privado, em sua dimensão institucional e curricular. (CUNHA, 2007, p.01).

Pensando nas entrelinhas que separam distintas correntes de pensamento educacional, elucidaremos, por intermédio da legislação, o que há previsto nesse campo.

Duarte (2007) esclarece que na nação brasileira, o direito à educação é expresso em diferentes documentos jurídicos nacionais e internacionais: Constituição Federal/1988; Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais/1966; Estatuto da Criança e do Adolescente/1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996; Plano Nacional da Educação/2001, e outros. Todavia, concretizar o que está impresso em uma política pública, segundo a autora, não é algo fácil:

A concretização das políticas públicas é tarefa complexa, que demanda a intervenção racional do Estado, em um conjunto de ações que envolvem, além da escolha de prioridades, a implementação de medidas legislativas, administrativas e financeiras. O processo de elaboração de uma política pública deve ser equacionado, pois, levando-se em conta os ditames constitucionais, os compromissos assumidos internacionalmente e os espaços deixados à discricionariedade do administrador, envolvendo diferentes etapas: planejamento, fixação de objetivos, escolha dos meios adequados, definição dos métodos de ação e destinação de recursos. (DUARTE, 2007, p. 707).

Como prioridade nacional, a educação tem lugar garantido. Nos documentos, seu espaço é de destaque e, por ela, intenta-se que privilégios sejam adquiridos pelo cidadão. Mesmo assim, uma tensão existe hoje, evidenciando uma realidade contraditória.

Convivem simultaneamente tecnologia científica de ponta e, ao seu lado, miséria, doenças, violência e degradação ambiental. A escola, nesse contexto, vem tentando se equilibrar. Diante das exigências do mercado, que cada vez mais alardeia competências e habilidades para o perfil ideal do profissional, a escola tem também que lidar com uma nova configuração resultante da democracia de acesso.

Adentrou ou então retornou ao espaço escolar, um grande grupo social e cultural de alunos. Crianças que antes reforçavam as finanças auxiliando na luta pelo sustento familiar, agora lotam as salas de aula. Tais alunos, contudo, apresentam-se com um perfil cognitivo e cultural diferente daquele para o qual a escola está organizada e que o mercado econômico/social espera e define como ideal para sua necessidade.

A antiga cultura de reprovações presente por muito tempo na história brasileira, hoje é identificada pela realidade do desempenho escolar medida pelos resultados de diferentes avaliações. O saldo de avaliações internacionais que situam o Brasil nos últimos lugares, atesta tal afirmativa. Logo, exige-se da escola uma readequação de atendimento a essa nova demanda, quando, ao mesmo tempo, do lado de fora de seus muros, em todo o seu entorno, vive-se a precária realidade historicamente construída e agravada pela opção econômica e política nacional.

O certo é que muito se exige do indivíduo contemporâneo. É preciso se manter atualizado e preparado para enfrentar as mudanças que são constantes. Contudo, o Estado social não lhe oferta as condições mínimas de enfrentamento ao que esse tempo exige. Cada vez mais vemos uma cidadania esvaziada e marginalizada dentro do cenário deste século. Além disso, o movimento contínuo de transformações, no qual a educação busca equilibrar-se, indica extremidades teóricas que se fazem presentes projetando a ação educativa para espaços antagônicos.

De um lado, a crença que a força da educação está em sua possibilidade libertadora. Vilela (2007, p. 07) investigou lições que trouxessem luz ao debate sobre educação no tempo atual, indicando que a ideal concepção da função educativa residiria naquela que fosse: “[...] capaz de se contrapor aos processos sociais estabelecidos de dominação. Uma Educação que se oriente pela necessidade de formar sujeitos capazes de falar e agir por si próprios; o que implica, como condição, serem capazes de pensar com autonomia”. Desse modo, a educação deveria se constituir rumo ao caminho da libertação. Entendemos que este seja o mesmo sentido que Freire apregoa; uma educação que liberte o sujeito de sua condição de dominado.

Já, do outro lado, uma posição identificada com a necessidade do mercado que aponta para a escola a necessidade de uma atuação na forma técnica, validando uma lógica da competitividade fundamentada na premissa de grupos hegemônicos. Países que detêm o poder econômico, por meio de suas agências financeiras, ditando regras para serem cumpridas por todos e, especialmente, por quem se interessa por ter deles o apoio de capital estrangeiro. A Assessoria Internacional / AI, do Ministério da Educação assim expressa a relação da política nacional junto aos tais organismos internacionais:

O Ministério da Educação mantém intensa atividade na área internacional, com vistas não só à obtenção e fornecimento de cooperação técnica e financeira, mas também ao aperfeiçoamento da capacitação de recursos humanos a fim de garantir qualidade crescente à educação. (BRASIL, p. 01, 2008).

São esses os dois pólos onde a ação educativa se equilibra na busca de seu aprimoramento. O espaço que se estabelece entre extremidades teóricas apontando para uma educação que libertaria o sujeito e, outra, que lhe moldaria conforme necessidades do mercado, comporta muitas reentrâncias.

A privatização na educação brasileira associada a um “emanhamento” onde cada subespaço, de distintos pensamentos, ou seja, em lados opostos, caso fosse adentrado por nós, seria como descreve Cunha (2007, p. 810): “a segmentação dos sistemas educacionais

não obedece a um trajeto retilíneo, sendo determinada por forças que ora incentivam o crescimento do setor público, ora do setor privado, ora de ambos”.

Outra análise, em se tratando do valor da função social da educação, é apresentada por Motta (2007), que traça um breve histórico da função educativa sob a égide do capitalismo. Indica a necessária e urgente reversão do que foi advindo dessa prática: a precarização do trabalho, o aumento da pobreza, a perda dos direitos conquistados e também a degradação do meio ambiente.

Segundo ela, a questão educacional, por exercer as funções de reprodução alienada da força de trabalho e de conformação com a realidade, sempre esteve envolta em uma problemática de definição em relação à sua real natureza e função social. E, entendemos que a consciência dessa função social de educação, se faz primordial, especialmente quando o que se busca é a implementação de qualidade.

Para os ideais iluministas, a função da educação era construir a consciência do cidadão. Já, em meados do século XIX, uma maior racionalidade confere um novo desenho de sistema educacional. Motta (2007) diz que, paralelamente ao grande desenvolvimento e triunfo da burguesia e à afirmação do industrialismo, começaram a ser questionadas as imanências do capitalismo que são, entre outros: a exclusão, o desemprego, a pobreza, a desigualdade que, no geral, ocasionam a violência, etc.

A grande capacidade de produção que gerava as riquezas, ao mesmo tempo produzia a degradação moral do proletariado. Inevitavelmente, neste caminho também havia a segregação dos princípios democráticos. Ainda pela autora soube-se que no período pós-guerra, na liderança dos Estados Unidos, houve a proposta de criação de um sistema mundial de segurança bem como uma cruzada pela democracia. A educação foi entendida como instrumento de modernização e equalização social. A criação da Organização das Nações Unidas - ONU, do Banco Mundial e da UNESCO se deu nesse período, para ajudar os países com dificuldades, como forma de se precaver ante a difusão da pobreza, já que ela poderia contaminar o tecido social.

Segundo Motta (2007), foi configurado nesse tempo o receituário economicista e técnico da educação por meio da teoria do capital humano. O modelo, porém, entrou em declínio em função da recessão, bem como das baixas taxas de crescimento e inflação nos anos 80, agravada pela crise do desemprego dos anos 90. Já Fischiman (2003, p.151) indica que a década estabelecida entre 1990 e 2000 foi muito profícua em relação ao fenômeno globalização e educação. O autor discute esse momento a partir do enfoque de três estudos ilustrativos de tal cenário redefinindo por meio de duas características: “a

primeira está representada por sérios esforços para incorporar perspectivas analíticas nas quais a discussão da profissão docente é contextualizada dentro da dinâmica global-local. A segunda indica uma considerável confusão sobre como realizar tal tarefa”.

Um dos estudos trata das mudanças das condições de trabalho do docente no cenário do tempo presente contrariamente ao discurso apregoado, “é culp@ d@s professora@s”. O estudo fala que, devido à “coragem e integridade” desse profissional, ele não se constitui, então, como “vítima ou proletalizado”, pelo contrário, tenta dar sentido ao que hoje constitui as estruturas débeis na construção da educação. O outro estudo destaca que, entre 1980 e 1990, em razão da lógica econômica, o perfil do profissional docente se fez limitado, técnico-racionalista, implementacionista e centrado na instituição ao aceitarem e concordarem com termos postos pelo neoliberalismo. Isso resultou em “acelerada desprofissionalização do trabalho docente.” Registra que:

[...] essa falta de reação profissional se explica em parte por três considerações: -No passado, professor@s tinham melhor status profissional; -As pressões presentes dos globalizadores neoliberais foram bem sucedidas em diminuir esse status; -A existência de estruturas burocráticas e hierárquicas é parcialmente responsável por nutrir atitudes complacentes relativas ao processo de desprofissionalização docente. Tais autores concluem que os processos de desprofissionalização docente não são prejudiciais somente para @s professor@s, mas também para o progresso da sociedade em que vivem. A razão para tal afirmação é que as economias globalizadas necessitam de trabalhadores mais flexíveis e criativos, com habilidades e percepção para processar informação complexa bem como para se adaptar e enfrentar constantes mudanças. (FISCHIMAN, 2003, p.154).

O terceiro estudo relaciona-se à Rede de Ensino investigada, no capítulo a seguir.

Ainda, a propósito de políticas públicas educacionais, em vigor, há quatro agendas presidenciais, que a cada novo período, são aprimoradas Bonamino, Alves e Franco refletem sobre as relações que se dão nesse período. Examinaram pressupostos e ênfases de quatro gerações de políticas, a partir da década 70, relacionadas à educação básica.

Ao discutirem potencialidades e limitações frente ao que hoje se intenta quanto à qualidade na educação, sugerem que muitas podem ser as oportunidades regulamentadas pelas políticas públicas.

[...] a política educacional evoluiu de um contexto marcado pela descontinuidade e pela esperança concentrada em novas políticas, que negavam as precedentes, para a situação marcada por mais continuidade do que descontinuidade. Por um lado, isso sugere amadurecimento tanto de gestores quanto de acadêmicos que tematizam a política educacional. No entanto embora diversas medidas de política educacional tenham potencial para contribuir para o aprimoramento da educação brasileira, a magnitude do desafio da qualidade está além do potencial das políticas que circulam entre nós. (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007, p.09).

As influências políticas sejam caracterizadas pela descontinuidade ou, seu inverso, muito esclarecem sobre a história educacional brasileira.

O estudo analítico das últimas quatro gerações de políticas públicas indica que nenhuma delas foi capaz de ofertar a qualidade. Para os autores, muito se pode avançar diante as políticas públicas:

É claro que há espaço para avanços na agenda da política educacional presente nas gerações passadas – mais pré-escola, maior titulação de professores, mais avaliação, mais autonomia de unidades escolares e melhores formas de indicação de diretores -, mas os resultados sinalizam que o desafio de qualidade hoje não pode ser enfrentado sem alterações profundas na agenda de políticas educacionais. (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007, p.13).

Não se nega os avanços, porém sinalizam-se grandes limitações acrescidas de tudo o que nesse capítulo vem sendo elucidado.

Certo é que, o universo das políticas traz em si complexidade e muito a ser desvendado. Pelas diferentes contribuições teóricas, soube-se que, diferentes planos acionados e implementados há muito na história educacional brasileira não instalaram a qualidade ainda hoje esperada e atualmente cobrada pelos órgãos governamentais.

Reprovações, abandono escolar, analfabetismo em grande contingente da população, foram fatos que ratificam, segundo Pretto (2007), tudo em relação à educação. Ou seja, o que se vive hoje, em relação à qualidade de ensino, não é situação nova. A questão da qualidade não surge apenas quando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB se estabelece na realidade como uma prática comum. A história educacional demonstrou tal preocupação em diferentes tempos e espaços.

Atualmente, segundo o MEC, esse índice é o meio pelo qual se verifica se o cumprimento das metas fixadas no “Compromisso Todos pela Educação” está sendo efetivado. Seu cálculo se baseia nos resultados do Censo Escolar e das avaliações. A meta governamental é de que esse índice passe dos 3,8 atuais para 6,0; o que representaria a garantia da qualidade educacional no Brasil tanto quanto a de países desenvolvidos, conforme divulgam as propagandas veiculadas nacionalmente em mídia televisiva pelo *slogan*: “Educação de qualidade, compromisso de Todos”<sup>4</sup>.

Concordamos com Pretto e com o que a pesquisa vem demonstrando: não é de hoje que as questões educacionais não figuram entre atos de sucesso nacional. Historicamente,

---

<sup>4</sup> Programa firmando com a sociedade civil cuja missão é efetivar o direito à Educação pública de qualidade, para que em 2022, bicentenário da Independência do Brasil, todas as crianças e jovens tenham acesso a um ensino básico de qualidade, que os prepare para os desafios do século XXI.



muitas dificuldades se fizeram presentes no contexto escolar e hoje apesar dessa constatação, o que se destaca são apenas os resultados finais direcionados a não qualidade. Exemplifica-nos o autor que, seja no ensino público, ou no privado, basta um pouco de tempo com nossos jovens para constatar uma defasagem não só referente aos números e às letras, mas, principalmente, no que se refere às ciências, à cultura, à política e especialmente à ética. Diz ele ainda que:

[...] só se encaminha à resolução dos problemas estruturais da educação se tivermos coragem de afastar definitivamente a perspectiva mercadológica, onde tudo é comprado e vendido, com ênfase no sucesso e no consumo, em detrimento de valores éticos, e a partir da qual a educação é reduzida a um processo fabril de transmissão de conhecimento, afastada das ciências e das culturas. (PRETTO, 2007, p.03).

Grandes são os problemas no contexto educacional e, apesar da realidade histórica demarcada, as políticas atuais vêm exigindo novas reconfigurações no interior da escola.

Nessa perspectiva -da lógica governamental- seria correto afirmar que toda a sociedade brasileira necessita de se envolver na busca de resultados que façam cumprir o que é identificado como condição crucial para o desenvolvimento da nação. Essa “tarefa de casa”, designada à sociedade brasileira pelo slogan “Educação de qualidade compromisso de todos” perguntamos, vai ser realizada? Considerando o contexto do tempo presente, até agora apresentado neste capítulo, pensamos que não. Essa estratégia de *marketing*, utilizada pelo MEC, conseguiu traduzir, de forma verídica, a condição da realidade implantada nos segmentos que compõem o universo da educação brasileira: a tarefa de casa, no geral, nunca é cumprida.

Nem é preciso um olhar mais atento para enxergarmos tal afirmação. Focando em cada instância da sociedade, veremos que a maioria deixou, há tempos, de fazer sua tarefa. Ianni (1997), Hobsbawm (2006), Chaves (2008) e outros, ilustraram essa realidade. Foi possível pela análise do contexto social, sabermos que: a família, a saúde, a política, a segurança nacional, entre outros, também se desestruturaram a partir do não cumprimento de tarefas.

Essa característica é hoje uma condição natural do tempo presente, já que em quase todos os segmentos da sociedade se têm o comparecimento de condições adversas. Todavia, para superar os limites hoje situados em qualquer segmento da sociedade, é preciso mais do que identificar quem fez, ou não, a tarefa de casa. Necessário se faz entender os porquês dessa situação posta em pleno século XXI. Esta pesquisa vem se delineando com essa finalidade.

Um desenho que retrate a educação, ampliando seu contorno para inserir a percepção da sociedade, suas necessidades e realidades. Esse é o meio para identificarmos caminhos mais legítimos, que nos aproximem da compreensão da necessária qualidade de vida e de educação que o cidadão busca historicamente. A situação educacional brasileira demonstra diversos exemplos em relação ao afastamento do que se idealiza, do que se supõe, do que se espera daquilo que realmente se entendeu, ou adquiriu-se, em termos mínimos de concretização. Enfim, do que chega à sala de aula, especialmente pelas políticas públicas. Poderíamos escrever, em larga escala, sobre a histórica condição restritiva da educação brasileira, na qual a sociedade, ausentando-se de cumprir exemplarmente sua tarefa, não exigiu do Estado que sua responsabilidade fosse exercida.

Todavia, ao compormos esse capítulo por meio de um quadro macro da sociedade queríamos apenas entender e ressaltar que as limitações da atualidade não se estabelecem somente no contexto da educação. Demonstramos isso por meio de uma alusão à tarefa de casa dada à sociedade. Uma difícil empreitada está hoje no eixo educacional: conseguir atrair todo o apoio advindo da sociedade, para o exercício e aprimoramento de sua missão.

Como estabelecer um compromisso coletivo para a solução de uma tarefa de tamanha importância social frente à uma realidade de individualização do homem contemporâneo? Num contexto extremamente competitivo, lugar que se faz natural o isolamento, não seria essa missão educacional, de envolvimento dos diferentes setores da sociedade, além do encargo original antes responsabilidade direta do Estado, muito difícil de alcançar por ser tal como nadar contra a maré?

Pensamos que sim. A missão dada à educação nacional, diante os limites do tempo presente, significa afastá-la de sua essência formadora e humana, cujo princípio maior refere-se aqueles que situam a função social da educação na possibilidade libertadora. Primeiro, por solicitar uma congregação de esforços que, cotidianamente, a sociedade desfaz no âmbito da coletividade, da discussão e da tomada de decisões em grupo. Como a escola conseguiria o sugerido envolvimento da sociedade quando o mundo e a vida no tempo presente sugerem e promovem a individualização?

Esse seria o primeiro dificultador da tarefa educativa. Sem mencionar que, sendo a educação um direito social, fundamentada e garantida na lei, não deveria ela constar como algo de responsabilidade geral e indefinida, em que todos devessem se envolver para sua manutenção. Esse encargo deveria a priori, ser garantido por quem de direito e de fato possui as condições para tal estabelecimento: o Estado.

Segundo, em relação ao afastamento de sua essência formadora e humana, é que, enquanto formação, entendemos ser a educação, uma instituição que forme seus alunos para um contexto, completamente diferente do que sugerem os ensinamentos do capital. Formadora de um cidadão que, ciente de suas responsabilidades, viva e lute por uma sociedade justa, igualitária e conseqüentemente humana. Espaço onde todos teriam, a princípio, as mesmas oportunidades. A exclusão, a individualização, a competição e, as diferenças econômica e social seriam diferentemente do que hoje presenciamos características a serem combatidas e não, estimuladas.

Não queremos impor, a *priori*, nosso entendimento. A pesquisa, desde seu início, registra a valoração frente ao reconhecimento do coletivo. Agora, não seria diferente. Este capítulo objetivou demonstrar o quadro contemporâneo e, como a educação insere-se nesse contexto que denominamos tempo presente. Perpassando distintos momentos, quando a educação se fez em razão da realidade posta, chegamos à lógica vigente e à nova missão repassada à sociedade pelo Ministério da Educação e Cultura.

Por tudo isso, do mesmo modo, está nossa discordância em relação à lógica posta. Isso, pois:

- pelo saber de diferentes estudiosos do tempo presente, apresentou-se o panorama da sociedade atual. Ambiente fundamentado no consumo que se reinventa de tempo em tempo quando seu limite começa a ser estabelecido. Assim faz nascer novos desejos e ideais de aquisição. As tecnologias, especialmente de comunicação, diariamente aprimoradas, deixam cada vez mais a sociedade e os seus cidadãos em sua dependência. O contexto histórico se esvai com a mesma rapidez que se dá o ressurgimento de uma nova onda de desejos, agora não mais tanto no plano material, mas sim com uma natureza efêmera;

- numa forma entrelaçada, instâncias sociais, educacionais e políticas se emaranham e fazem surgir o perfil economicista, parte integrante de todo processo de metamorfose, comum ao desenvolvimento da ação humana. Por ele, foi possível saber que a educação é indicada pelos órgãos financeiros como o caminho mais viável ao reequilíbrio do poder aquisitivo econômico, o qual se encontra em colapso podendo perfeitamente inviabilizar o desenvolvimento humano;

- pelo lado restritivo da reflexão, o qual muitos denominam estado de crise, buscou-se resposta a como e em que extensão e níveis a educação tem atingido seus objetivos em relação à conjuntura atual, já que sua atuação e seu espaço são vistos como importante palco de “disputa,” pois podem atuar na contra hegemonia. Pela educação,

percebermos os limites e as possibilidades do tempo presente quando pela escolha da função educativa;

- parte da configuração da realidade social foi desencadeada pela história possibilitando-nos as devidas conexões com a legislação em vigor. A qualidade no ensino superior; o limite da formação docente; distintos entendimentos frente à função social da educação; e, a responsabilização frente à tarefa de casa a ser cumprida de acordo com indicativos governamentais.

Por tudo isso e, discordando muito do que a lógica econômica sustenta, entendemos que tal discussão merece ser aprofundada. Responder quais são os fatores que dificultam o real estabelecimento de uma educação de qualidade não é algo simples e direto. A resposta a essa questão, mesmo após entendimento do contexto da evolução social do homem, passando pela projeção permanente da ação educativa e finalizando com o entendimento daqueles que estudam tal cenário, tudo isso, não teria sentido se não fosse ligado ao que hoje contorna e regula as políticas públicas em vigor; suas leis.

A composição se dará no próximo capítulo, contudo, o que fica é o fato de que, ainda hoje, presenciamos um mundo que, mesmo imerso em conhecimentos, não sabe ao certo como traduzi-los em benefício da totalidade de seus cidadãos, que nele tentam sobreviver.

Na promulgação do valor da educação, nossa esperança era de que, pelo ato humano, readequado e, supostamente aprimorado, de tempos em tempos, seria lícito afirmarmos que o caminho do desenvolvimento humano estaria garantido, especialmente pelo que se tem legalmente subsidiado pelas políticas públicas. Elas que estabelecem como modelo máximo. Dito de outro modo, um norte para que o cidadão contemporâneo, vivendo em sociedade, pudesse cumprir.

Constatando que não o foi, cientes estamos de que ainda se faz necessária a permanência no contexto da política educacional. Objetivamos entender o que está subjacente à nossa realidade que ainda impede o real estabelecimento de uma educação de qualidade, desejo historicamente registrado. Considerando que no campo educacional, a política é diretamente acoplada, manteremos a mesma linha de referência.

*Somos todos atores de um novo espaço político, marcado por um mal definido desencanto, disfarçado de baluarte de uma eficiência cujo passo é determinado pelos guardiões dos emblemas do capitalismo, hoje eleitos à categoria de mordomos da globalização.*

## 2 POLITICAS PÚBLICAS: entre o legal e o teórico

*Democracia serve para todos ou, não serve para nada.*

— BETINHO

No primeiro capítulo, contextualizamos a sociedade do tempo presente indicando fatos da evolução humana e seu desenvolvimento mediante interesses que, de tempos em tempos, foram superados por novos desejos estabelecidos na realidade do consumo. Vivendo em sociedade, o homem demonstrou sua própria superação, por meio de descobertas, adaptações e inventos. Nessa realidade cultural, reconhecemos a interconexão entre educação e políticas públicas. Porém, neste capítulo, interessa-nos a análise documental-bibliográfica das leis que regulam a educação.

O objetivo compreender as leis que fundamentam as políticas reguladoras da ação educativa, em curso, no referente à implementação de qualidade, com foco na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. A partir desse entendimento, analisamos a confluência desse conteúdo com estudos de autores que tratam do tema, seja na esfera federal, estadual ou ainda municipal.

### **2.1 Brasil, um Estado Democrático de Direitos**

A denominação que intitula este subitem é a mesma que atribui sentido à definição do Estado Brasileiro. A partir dela, entende-se o contorno legal da sociedade brasileira. Segundo Almeida (1999, p. 01) um conceito definitivo deve estar “de acordo com a perspectiva adotada pelo analista, o período histórico em que o estudo está sendo realizado e, principalmente, a posição ideológica de quem o define.” No propósito do estudo, contudo, a conceituação não necessitará de tamanha fundamentação visto que interessamos, apenas, a sugestão do que tal denominação a princípio pode despertar segundo uma interpretação comum.

*Estado*, território demarcado, regulamentado por lei constitucional e administrado por representantes eleitos; *Democrático*, regime de governo, no Brasil, na forma representativa e presidencialista, indicativo de poder relacionado a seu povo; *Direitos*, a tradução de garantias imprescindíveis ao pleno desenvolvimento da cidadania. Essa junção

de conceitos mesmo que esclarecidos, não têm em si, contudo, o poder de garantir o que a profundidade dos textos constitucionais evoca.

Antropologicamente<sup>5</sup> isso é explicado por tal designação situar-se na forma de cultura imaterial ideal. Existe, todavia, não estabelecida ou vivida plenamente. Pelo preâmbulo da Constituição (1988) podemos inferir o desenrolar de seu conteúdo:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. (BRASIL, Constituição, 1988, p. 01).

A característica democrática se dá, então, como forma de garantir, especialmente, os seis direitos, acima, previstos para os cidadãos que vivem na sociedade nacional.

Importa lembrar que a respeito do termo democrático, Leher (2005, p.01), no capítulo um, afirmou que esse título ampara ditames econômicos. A lógica do Banco Mundial destaca que a ameaça ao capital seria o afastamento da cultura não democrática. Diz: “a maior ameaça para o capital é a presença de culturas não “democráticas” e adversárias do mercado [...] se não forem vigorosamente transformadas (e, se necessário, destruídas), mais cedo ou mais tarde irão colidir com a democracia liberal”.

Sendo o Brasil um país que se define como um Estado Democrático e já, há quatro mandatos presidenciais, se organiza sob a lógica econômica internacional, buscando o perfil contemporâneo de eficiência indicado pelos órgãos economicistas, tais como o Banco Mundial, nesta pesquisa cujo objeto é a educação de qualidade no contexto municipal, a dúvida reside em não se perceber por que, no país, o resultado dessa escolha não se traduz ainda na forma de desenvolvimento nacional? E mais, pelo cenário social, há uma exata oposição a esse resultado.

Na confluência do legal ao teórico, buscamos entender essa contradição. O estudo de Vieira (1997) sobre o filósofo Rousseau faz uma associação aos fundamentos democráticos, título que regula a sociedade brasileira que, por sua vez, comporta a educação como direito social. Contudo, alerta o autor que, apesar de assumido pela maioria dos indivíduos na atualidade, o termo democracia tem seu conceito esvaziado. É utilizado

---

<sup>5</sup> Explanação dada pela professora Fernanda Telles Márques no Primeiro Ano do Curso de Pedagogia na Universidade de Uberaba em junho de 2009.

em situações contraditórias entre si ou, ainda, com uma diversidade de sentidos, de acordo com interesses pessoais.

Considerando tal distanciamento revelado por Vieira (2007), poderíamos acrescentar a isso a indagação: saberíamos quais são fundamentos que regem a nação? E, se sabemos, são eles concretizados? Considerando o que já foi apresentado podemos afirmar que não. A realidade da sociedade do tempo presente descrita no capítulo anterior, inclusive ressaltada por Chaves (2008), ao descrever o quadro caótico social e educacional da realidade brasileira, a isso comprova.

Contudo, se não nos é possível, de forma clara, tecer relações subsidiadas e fundamentadas pela opção política de nosso país, devido à forma paradoxal e ambígua estabelecida pela opinião pública frente ao termo democracia, conforme análise teórica descrita acima e, na certeza da realidade restritiva da sociedade brasileira, o que nos resta é a reflexão e o posicionamento diante o que está posto na legislação brasileira. Mesmo que o conceito que nos classifica como nação democrática não seja vivido em sua plenitude, nos ateremos ao que está inscrito nos textos constitucionais. Neles, podemos destacar entendimentos e/ ou exigências para que uma futura garantia do estabelecido se efetive.

Embora no preâmbulo do texto constitucional, esteja posta a nossa condição como nação democrática, entendemos o que isso significa para a nossa condição de cidadania? Não é nosso intuito uma análise pormenorizada da Constituição Federal de 1988. Limitaremos-nos apenas dois, dentre os seus 250 artigos, que se interconectam com o objeto da pesquisa: educação pública de qualidade no contexto municipal. No capítulo II da Constituição Federal, que trata dos direitos sociais, tem-se no Art. 6º nove direitos instituídos: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados. Como podemos ver, em primeiro lugar, segue o direito à educação.

Agora, no Art. 205º, temos indicados a natureza e os objetivos da educação, bem como seus responsáveis e colaboradores. Embora breve, porque não é objeto de nossa investigação, o objetivo de se entender o conteúdo disposto na Constituição Federal demonstrou-se significativo ao sabermos que, apenas no primeiro capítulo, no Título I, *cinco* princípios são registrados além de *quatro* objetivos fundamentais; no título II, a referência aos *cinco* direitos e garantias fundamentais se dá por intermédio de *128* termos; e, no capítulo II são descritos *nove* direitos sociais. Só aqui, temos previstos **151** itens legais que, por certo, se efetivamente cumpridos, deveriam garantir uma vida em sociedade com a mais plena qualidade.

Sem prosseguir no destaque do que está disposto nos demais 248 artigos da Constituição Federal, relacionando com o exposto no cenário social, capítulo um, podemos afirmar que vivemos uma realidade muito distinta dos ideais democráticos inscritos em nossa composição legal.

Relembrando que isso também se atesta por alguns fatos dessa época: mudanças amplas, profundas e rápidas como nunca antes na história da humanidade; mundialização; problemas ambientais; tensões e conflitos; generalizações de normas e comportamentos culturais versus valores tradicionais; questões éticas e, uma surpreendente tecnologia comunicacional.

Um tempo com limites estruturais e que, por isso, deixa, a cada dia, o cidadão contemporâneo preso às suas próprias verdades e limites, mesmo convivendo e tendo a seu dispor muitas possibilidades tecnológicas. Para Vieira (1997), esse resultado relaciona-se à difícil participação da coletividade num contexto extremamente desigual em que poucos podem muito e muitos quase nada.

Piozzi (2007), ao examinar os aspectos do debate ocorrido na França revolucionária e seus ecos nos reformadores do século XIX, trata dos atuais desafios que a educação pública, de acesso universal e saber autônomo, além de crítico, enfrenta no tempo presente. Esclarece ela:

Ao longo dos séculos XIX e XX, as tendências ao crescimento da desigualdade e heteronomia, inscritas no “livre” desenvolvimento do mercado, têm tido seu maior freio na reivindicação, institucionalização e expansão dos direitos sociais. Entre eles, o direito à educação pública, uma escola para todos, que não seja uma mera extensão do local de trabalho, mas que propicie o contato com o universo da ciência e cultura, uma vivência fundamentalmente diferente da aprendizagem mecânica e empobrecedora do trabalho alienado. (PIOZZI, 2007, p.731).

Grande é a limitação que historicamente embasam as decisões sociais, políticas e econômicas da nação. Alerta a autora que os direitos sociais não são devidamente resguardados e, reiteramos essa constatação à medida que, ainda hoje, estamos pesquisando o porquê de não se instituir, na educação básica, a oferta de um ensino público com qualidade, garantido, desde 1988, no texto constitucional. Destacamos, portanto, pelo artigo 206, o que legalmente os princípios democráticos expressam:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V- valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso



exclusivamente por concurso público de provas e títulos; VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII- *garantia de padrão de qualidade*.(BRASIL, Constituição, 1988).

Dentre os princípios, o VII se relaciona ao objeto dessa investigação. Cientes da estrutura da Constituição, cumprimos o que era nossa intenção, ou seja, entender o que está posto nos documentos legais por intermédio da estrutura conceitual da lei. Além de que, ao relacionarmos os estudos de Vieira (1997, p. 10), sobre Rousseau, focalizamos a princípio, uma possível associação aos fundamentos democráticos já que segundo o autor: “Rousseau, como nenhum pensador contemporâneo seu, chamou a atenção para a questão da participação política do cidadão como fundamento e condição necessária da realização da democracia”, a mesma escolha regimental assumida pela nação brasileira.

Porém, não podemos deixar de registrar uma lacuna. Para Rousseau, a participação seria o meio pelo qual a soberania do povo e seus desejos seriam exercidos. Só por meio do envolvimento social é que os eleitos para o poder exerceriam fielmente a vontade popular. A democracia, então, sugere a busca da identidade do coletivo. O que se procura é o interesse público na “identidade entre governantes e governados”, eis a crença rousseauiana. Entretanto, essa ponderação se dá em época em que a burguesia predominava, ainda mais claramente, do que ainda se vê na atualidade.

Não nos interessa a questão histórica do termo democracia, mesmo porque a realidade proposta pelo filósofo se inseria, numa sociedade bem diferente da em que hoje vivemos. A distinção seria um dificultador nessa possível relação, já que no Brasil a democracia é representativa, diferindo da forma direta proposta por Rousseau. No entanto, pelo até agora visto, entende-se a distância entre o constituído e o que vem sendo vivido na sociedade do tempo presente. Já que o sucesso inerente a qualquer ação, que se enseja pela produção de bons resultados para o futuro, só será possível se conhecermos e analisarmos os porquês e as condições de fatos já vividos e, a partir deles, justificarmos novas e decisivas ações para o futuro.

Assim, entendemos que o vivido deve ser contextualizado, interpretado e não somente julgado ou desconsiderado. Compreendemos a educação a partir de sua inserção em um cenário social regulamentado pela escolha democrática. A reflexão não perde seu foco, ao percebermos que o conceito democracia, segundo alguns teóricos, esteja “esvaziado” ou descontextualizado em função de interesses minoritários. Talvez, essa disparidade entre o legal e o real possa aproximar-nos do entendimento que buscamos: a associação entre escolha governamental e desígnio educacional. De modo inclusivo, outras considerações de estudiosos do tema educacional também se referem a esse panorama.

Na 22ª Reunião da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, no ano de 1999, no GT políticas públicas, alguns estudos analisaram como foram definidas, nos últimos anos do século XX, as políticas públicas e sua gestão no início do novo século. Sabe-se por eles que, em meados de 1990, em função das relações sociais capitalistas, embasadas no neoliberalismo, muito se alterou a forma pela qual a intervenção estatal operava. As teses vinculadas a esse panorama, ou seja, a do Estado mínimo, desregulamentação e privatização, exigiram um reordenamento das relações sociais do Estado, rearticulando, assim, as ações das instituições sociais, especialmente as da escola.

Já por Antunes (2001, p.14) sabe-se que hoje a lógica de mercado volta-se, prioritariamente, para a produção de mercadorias e, em virtude dessa era de produtividade, desemprego, precarização do trabalho, e degradação ambiental marcam essa nova ordem. Indaga ele: “O que dizer de uma forma de sociabilidade que desemprega ou precariza mais de 1 bilhão de pessoas, algo em torno de um terço da força humana mundial que trabalha, conforme dados recentes da OIT?” Assim, conforme o autor, o capital vem destruindo aos poucos a sociedade, quando a torna, especialmente, um espaço descartável.

Ao disputar novos domínios, essa expansão vai se instalando de forma generalizada. Grandes mudanças são hoje impostas nos campos sociais, seja no socioeconômico, no político, no cultural, no científico e, principalmente, no educacional. A corrida necessária para o saber; alternâncias de verdades; informações que se transformam a cada instante; e, formas imediatas da comunicação, são mudanças do tempo presente. Apresentam grande distância em relação ao previsto na Constituição, pois somente uma minoria consegue usufruir dos muitos benefícios legais, enquanto a maioria carece de seus direitos sociais mesmo que garantidos pela lei.

A partir desse cenário, afasta-se o que há no campo legal daquilo que é vivido no campo real. Enquanto a educação é registrada como um direito social e a Constituição elaborada para garantir e subsidiar a efetivação desses direitos, a história contemporânea registra diferentes resultados em relação ao previsto. A distância que comumente se impõe entre teoria e prática poderia explicar a injunção que se estabelece entre a condição legal e a real. No espaço social e, no espaço escolar.

Pela Constituição soubemos o que se tem estabelecido para a realidade social e também qual o sentido do conceito que nos demarca segundo nossa opção governamental. Agora, analisaremos outra lei, só que, a partir de um momento anterior ao seu estabelecimento legal. Esse tempo refere às discussões anteriores à aprovação da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação, ocorridas em dezembro de 1996 sob a Lei nº. 9.394, quando a autora Gracindo (1994) analisa as concepções, ideias e valores dos partidos políticos brasileiros sobre a educação nacional.

## **2.2 A Lei de Diretrizes e Bases - LDB em diferentes momentos**

Nossa escolha trouxe para a dissertação entremeios de passado, presente e futuro na certeza de que eles são necessários para uma significativa reflexão. A leitura da lei educacional invocará momentos anteriores, presentes e posteriores à sua implementação, pois entendemos que o espaço linear não necessariamente traz a lógica do vivenciado. A cronologia não é o que mais sugere a coerência para o entendimento, e sim a consciência de cada fato que se encontra, ou não, em uma linha cronológica. O episódio anterior à aprovação da LDB projeta, ainda hoje, resultados na realidade educacional.

Pelos estudos de Gracindo (1994), tem-se que os partidos políticos, representando a elite política brasileira, demonstraram, no período que antecedeu aprovação da LDB, uma prática merecedora de atenção. Isso porque, em tal momento de discussão, condensaram-se ideias advindas de uma longa experiência já vivida e refletida, por estudiosos educacionais, frente às dificuldades da realidade brasileira. Distintos representantes da sociedade civil se fizeram presentes, nesse momento de discussão, garantindo o registro das muitas lutas dos muitos profissionais que sempre atuaram em prol da qualidade da educação brasileira. Por volta de dezoito meses antes da aprovação da lei educacional, cerca de quarenta entidades estavam envolvidas no debate de tal temática.

Com a grande maioria dos partidos representados nas comissões que promoviam os trabalhos, esperava-se que com tal envolvimento e discussões com representantes da área, ao término desse período, a votação da lei ocorresse fluentemente. Entretanto, isso não aconteceu, sugerindo que, o discurso, nem sempre consegue ser traduzido em ações. Mesmo com todo um referencial coletivo já discutido e entendido, 1.263 emendas foram apresentadas no processo de aprovação da lei. A observância de tal fato leva-nos à suposição de que o “dito” não é o “feito” no campo político. Tendo havido a discussão de tais temas, a lógica seria oposta a um número tão significativo de emendas.

Para a maioria dos políticos eleitos, verbalmente favoráveis à supremacia da educação, ao cruzar com o que é solicitado por meio de emendas e projetos, o que se percebe é que, para eles, “dar acesso ao saber é dar acesso ao poder”. Não é muito alentador perceber a lógica que rege as práticas políticas brasileiras, mesmo em um período

que descortinou algo significativo e, pouco visto no cenário brasileiro: o envolvimento direto da sociedade, por meio de seus representantes, na discussão de uma Lei Educacional.

Registra Gracindo (1994, p.334) que: “diferentemente das anteriores, a nova proposta teve como primeiro avanço na construção de uma educação pública, democrática e de qualidade, a sua própria origem. Ela originou-se no seio do Legislativo, de forma participativa”. Todavia:

Numa luta interna desigual, entre uma minoria parlamentar que representa essas forças, cuja ideologia libertadora conduziu suas propostas educacionais e uma maioria que luta pela manutenção da ideologia hegemônica, cuja escola requerida não pode obter os avanços propostos e as posturas progressistas que apresentam-se na Proposta de LDB, vislumbra-se a aprovação de uma LDB *represada*. (GRACINDO, 1994, p.334).

O sugestivo título: “O escrito, o dito e o feito: educação e partidos políticos”, alude a uma cultura que, infelizmente, faz-se presente no âmbito das políticas em nossa nação. As ações registradas, verbalizadas e concretizadas quase nunca se congregam na arena política brasileira. A realidade nacional demonstra cotidianamente o descrédito político.

A autora identificou três distintas frentes ideológicas logo após o envolvimento em torno da questão de tamanha relevância para a nação: educação, um direito social. Muitas discrepâncias foram catalogadas no estudo referente aos quatro itens determinantes da qualidade no ensino, a saber: a organização geral do sistema; condições físicas da escola; currículo e educador de qualidade. As “tendências ideológicas” foram coligadas na realidade analisada tendo como base os partidos políticos. Gracindo (1994) classificou-as de acordo com um perfil comum a eles, em três grupos. A cada um nomeou de acordo com a característica básica que regia as posições partidárias.

Os partidos identificados como *Invariantes* optaram por uma teoria educacional com viés monetarista, reduzida aos aspectos econômicos, entendida como uma postura “antidemocrática, centralizadora e autoritária”. Sua lógica: perpetuação da elite garantindo assim a acumulação do capital com vista à “não mudança”.

Já, os partidos identificados como *Mudancistas* retrataram uma teoria educacional estruturalista enfatizando uma eficácia técnica que, apesar da aparente neutralidade, assegurava o rumo desejado. Assim, o indivíduo escravo da técnica seria preparado para um tipo específico de cidadania. Por fim, os partidos *Transformadores* que revelaram, dentre todos, a postura mais democrática. Sua teoria é a do desenvolvimento desigual e combinado, ou seja, uma percepção das diferenças como suporte analítico. Esses partidos

entendem a educação com uma importância política “marcante”. Preconizam uma educação libertadora. Seriam os representantes dos que hoje são identificados como autores progressistas.

Este capítulo que objetiva reconhecer o movimento da natureza evolutiva do ser humano, por intermédio de suas leis; evidencia que o homem utiliza-se da política como meio de garantir suas conquistas e ou crenças. Portanto, entender tal definição faz-se fundamental. No dicionário Aurélio, temos por políticas o “conjunto dos fenômenos e das práticas relativas a uma sociedade” e públicas como “destinadas à coletividade ou ao povo”. As propostas legais previstas em diferentes âmbitos e as reflexões teóricas acerca dessas escolhas, no âmbito educacional, são importantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

Nos discursos oficiais propaga-se o interesse de que as políticas caminhem para a tão sonhada oferta de uma educação pública de qualidade. Isso é atestado em documentos oficiais que norteiam a prática democrática. Seja na Constituição nos artigos 205º e 206º, inciso VII, como já vimos; seja na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9.394/96, agora analisada, em seu art.3º, inciso IX; ou ainda, nos Planos de Desenvolvimento da Educação - PDE ou Plano Nacional da Educação - PNE, os quais veremos em subitens subsequentes, em todos eles, o almejado é o mesmo: uma educação pública de qualidade.

Na história educacional brasileira tal preceito ainda não se estabeleceu. O porquê disso intentamos entender. Estarmos próximos da lei educacional sugere encaminhamento para isso. Refletimos sobre o período que antecedeu à sua implantação. Agora, dialogando com dois autores, vamos entender as relações com o texto aprovado e em vigor. Os estudos de Cury (2003) e Demo (1999) direcionam reflexões para a configuração da LDB. A escolha, por tais autores, considerou uma aproximação com o cenário que vem se mantendo na investigação: o campo político e o campo teórico.

Cury compôs o perfil político, pois, na ocasião de suas análises, era membro-presidente da Câmara de Educação de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação; e Demo, ao elaborar uma crítica apontando limites e possibilidades da lei, constitui-se, nesse caso específico, como um estudioso; portanto, um representante teórico.

Cury (2003, p.12) explica que o caráter histórico da educação nacional também foi utilizado por Euclides da Cunha ao fazer referência ao seu *status*. Assim diz:

A incorporação tem seu contraste ora no que hoje se chama exclusão, ora na já famosa aversão de nossas elites ao conflito social. O modo assinalado por Euclides da Cunha para fazer essa incorporação é um retrato fiel da maneira pedagógica como as elites brasileiras vieram

tratando da educação básica: caráter excludente, autoritário ou então seletivo e controlador.

Assim e diante o que foi já visto, afirmamos que, demarca-se historicamente, uma realidade educacional assinalada mais por recuos que propriamente avanços.

Esse perfil limitador é considerado por Cury (2003). No geral, uma lei traz em si um “embate de forças” devido à imediata adesão de alguns e, crítica de outros. Porém, sendo ela fato impositivo por constituir-se como referência e obrigação, é natural trazer junto a si esse desafio: estruturar-se ante adeptos bem como adversários.

Tal perfil acarreta certo limite à questão das políticas públicas. Mesmo assim, apontamentos à lei referem-se aos seus eixos de flexibilização e avaliação. No primeiro eixo, segundo Cury (2003), há um caráter de “vaguidão genérica” natural das leis. Considera o autor que:

A dialética da flexibilidade é a coexistência de contrários. Ela é convite à criatividade que alça o vôo liberto da desregulamentação cartorial e burocrática, [...] mas ela é também vertigem na medida em que pode se tornar um risco de descompromisso. A descentralização “para baixo” é também possibilidade de acobertamento da precariedade dos sistemas. [...] A precariedade, no Brasil, tem existência histórica e produz consequências efetivas. Ela não pode ser tomada nem como “álibi estrutural” destinado a justificar a ausência da função específica da escola, nem como um modo de deslocar a responsabilidade de fracassos exclusivamente para o interior da escola. (CURY, 2003, p.16).

A realidade hoje parece demonstrar exatamente isso, frente à expectativa de oferta a um ensino público de qualidade.

Em relação ao eixo avaliação, Cury (2003) entende que nunca antes na história, a União teve tão grande poder em suas mãos. Aqui nega-se um sistema nacional de educação em favor de um sistema nacional de avaliação. Lembra-nos que avaliação tem a ver fundamentalmente com currículos. Para ele:

O risco possível de um sistema nacional de avaliação associado a uma visão hierárquica de federação é o surgimento de uma avaliação *única, uniforme, centralizada e quantitativa*. Ela reengessaria a educação, mas do fim para o começo. Nesse sentido, a avaliação não seria o contraponto da flexibilidade, mas negação desta, na medida em que a superposição daquela sobre esta retiraria dessa última a sua identidade. (CURY, 2003, p.18).

Considerando que o problema é saber se as avaliações seriam os indicadores mais confiáveis para determinarem, ou não, a qualidade em unidades escolares, pela afirmação anterior, fica-nos o alerta sobre o necessário conceito de avaliação adotado pelo município pesquisado.

Sabe-se que o sistema nacional de avaliação é fato consumado e assumido pela Rede de Ensino Municipal, investigada. Mas, conforme considerações de Cury (2003), a LDB traz uma nova concepção de avaliação. Afasta-se dos ideais que a Revolução Francesa inscreveu quando o Estado cede espaço para a equidade e idiosincrasia.

Sendo assim, nessa nova perspectiva avaliativa, a função educacional sofre impacto. Antes a garantia era que todos, gratuitamente, tivessem acesso à educação. Agora, mesmo com o caráter universalizante da educação, que acolhe os desiguais, isso não se altera. Todavia a lógica da rotina escolar deixa ainda muito frágil a realidade desses alunos no contexto da sala de aula, pois parte de uma lógica que não é, a eles, usual.

Cury (2003) ressalta que a isso, ainda, acopla-se uma nova dinâmica descentralizadora em relação ao Estado. O repasse de muitas funções governamentais se dá para os Estados e os municípios, podendo chegar à comunidade.

Dentro de substanciais mudanças, o intento da lei foi dar revogação ao que antes havia sido vivido, mesmo correndo o risco de “descontinuidade administrativa”. Todavia, demonstra ainda o autor que, mais do que apenas censurar a LDB, é preciso considerar o que antes e o que depois dela se almejou. De qualquer forma, reconhecemos que, mais do que destacar limites dessa ou de qualquer outra lei, é preciso entender suas conexões e o que nela se encerra. Afinal, nada em si é somente composto de benefícios ou malefícios, sempre há grandes possibilidades de interação.

O desafio é, a partir da realidade legal, indicar criticamente alterações, reinterpretações e, até, renovações possíveis. Por esse entendimento nos reportaremos aos fatos vividos, considerando os dois lados que são estabelecidos. Pensamos que, somente assim, teremos a clareza necessária frente ao entendimento do contexto em que vivemos e pesquisamos.

O outro referencial de análise da LDB é Demo (1999). Ele demonstra que a incursão da lei na sociedade deu-se depois de um “parto interminável.” Satisfações, pressões, inferências foram fatos comuns que cercaram a legislação cujo teor era de interesse geral. Isso foi destacado também por Gracindo (1994) ao indicar que mais de 40 entidades se fizeram presentes nas discussões antecedentes à aprovação da LDB, visto no tópico anterior.

Demo (1999) separa em conjuntos distintos, denominados ranços e avanços, o conteúdo da lei. Aponta como avanços na lei, o compromisso com a avaliação; a visão alternativa da formação dos profissionais da educação; a pequena parte reservada à Educação Infantil; o direito à educação e o dever de educar; a gestão democrática; a nova

concepção de educação englobando o que antes era denominado como ensino; e, a instituição da década da educação. Não resenharemos as idéias desse autor, interessa-nos a amplitude de sua análise.

Dos seis pontos considerados como progresso, três se referem à amplitude do ato educativo. Dois, aos profissionais que atuam nas unidades escolares e, um relacionado ao processo didático. Destacando nesse sentido, a questão da função social da educação. Como ranços, Demo (1999) descreve a visão obsoleta de educação; a resistência da velha universidade; atrasos eletrônicos e alguns problemas com o mundo do trabalho. Assim, em relação à totalidade dos “ranços e avanços”, num total de dez, em termos percentuais, podemos dizer que os recuos são minoria, pois representam 40% frente aos 60% de avanços, o que pode ser considerado algo muito positivo.

Tentando uma relação com o que já foi identificado no contexto da Constituição, vamos, dentre as considerações de Demo (1999), estabelecer uma conexão das leis com a vivência democrática. Mais do que a inscrição do conceito democracia tratado anteriormente, ou ainda, do conhecimento inscrito na LDB, percebemos conforme a tradução do autor que:

Como toda lei brasileira, também a LDB vale pouco, não porque seja tão ruim assim, mas precisamente porque, mais do que outras leis, carece exalar em seus poros compromisso educativo, inviável em textos rígidos e no fundo ditatoriais. Ademais, comparece um outro argumento prático: sendo resultado de um processo legislativo do Congresso Nacional, não pode ser melhor do que esse Congresso. No fundo, é um problema de cidadania; a qualidade de uma lei é diretamente proporcional à qualidade da cidadania. Só vale na medida em que vale a cidadania. Uma cidadania qualitativa aproveitaria a flexibilidade pedagógica da Lei exatamente para favorecer o aluno e a sociedade como tal. (DEMO, 1999, p.27).

Não é a lei ou a escolha do regime governamental que em si revela o valor de uma opção política. O que mais vale para a nação é o real interesse daqueles representantes que, de certo modo, detêm, nas mãos, o poder de decisão e influência.

Por eles, de forma ética, seria necessária a luta para que os benefícios das políticas públicas fossem de forma moral e, economicamente equânime distribuída ao povo brasileiro. Falar de políticas públicas é falar de responsabilização. Todos os envolvidos no cenário brasileiro, especialmente, aqueles que vivenciam nas esferas legislativa, executiva ou judiciária, a atribuição de representar o povo, respondem pelas leis em vigor. E por elas, soubemos que estamos mais do que amparados.

No início da Constituição Federal, cinco fundamentos garantem uma vida em sociedade pautada em níveis de excelência. Ademais, registram-se ainda direitos sociais.



Em primeiro, lugar a educação. Por ela declara-se a excelência, quando garantido um padrão de qualidade; porém, a realidade distingue da legalidade. Diz Gracindo (1994):

A educação brasileira vem acumulando ao longo de sua história uma série de fracassos que deságuam num quadro de total precariedade do ensino público, em todos os níveis. Esses fracassos não ficam restritos às quatro paredes da sala de aula, o que já seria desastroso, mas reflete-se em toda a sociedade, contribuindo decisivamente na formação dos não-cidadãos brasileiros. Não-cidadãos estes, moldados de um lado, por uma sociedade capitalista que os segrega culturalmente, economicamente e politicamente e, de outro, por uma educação pública que os convence, com variados argumentos sublimares, de que esta segregação é justa. (GRACINDO, 1994, p.13).

Logo, qualquer cidadão ou profissional da educação, consciente da restrição da realidade descrita, necessitaria procurar entender e desvelar o que possa reverter tal limitação. Isso porque, indiferentemente da profissão ou crença pessoal, somos em princípio cidadãos. Sendo a oferta de uma educação de qualidade, direito de todos e dever do Estado e da Família, na realização por meio da escola, concordamos que se deva fazer nascer uma reflexão social relacionada ao contexto da escola pública, que a atual sociedade necessita e espera.

As políticas públicas estabelecidas para preverem que o regime democrático seja garantido ou aprimorado geram um significativo contexto reflexivo. Mesmo as lutas que se estabelecem com esse fim, são indicadores de entendimento da instância governamental. Ao trazermos a questão política como possibilidade para juízo da atual condição que se apresenta em quadro restritivo da sociedade do tempo presente, entendemos, até aqui, após análise dos documentos formais, da Constituição e da LDB, em diferentes tempos, que um desacerto foi cometido: o afastamento das origens do fundamento político governamental que sustenta nossas leis.

Para isso comprovarmos, não precisamos nos ater a cada um dos seis valores supremos previstos para o povo brasileiro, contidos no preâmbulo da Constituição. Basta citarmos apenas o *bem-estar* e já perceberemos o quanto estamos distante do que originalmente nos é assegurado por lei. Contudo, o que nos importa, não é o reconhecimento dos desacertos cometidos na história política da educação nacional. Mais que isso, queremos entender, a partir desses fatores, possíveis conexões com o tempo presente.

Todavia, sendo fatos já ocorridos, conveniente e sensato, além de nosso objetivo, é certo, um posicionamento pessoal, profissional e crítico frente ao que a história da evolução humana demonstrou. Isso para que, no futuro, os reflexos dessa consciência e

opção resultem em ações profissionais satisfatórias. Relacionamos a essa finalidade, a contribuição do campo teórico.

### 2.3 As políticas públicas na avaliação dos teóricos educacionais

Muito se tem registrado no campo teórico acerca do que é percebido, buscado e do que é contraditório em relação à qualidade na educação. Os textos selecionados pela pesquisa são exemplos dessa afirmativa. Como sabido, ninguém nega o valor da educação, todos ensinam uma educação de qualidade. Os textos legais brasileiros, do mesmo modo, registram em sua estrutura tal determinação. O MEC, no documento Compromisso Todos pela Educação destaca essa premissa ao reafirmar que o conjunto de esforços da União, Distrito Federal e Municípios, pela colaboração das famílias e da comunidade serão em proveito da melhoria da qualidade da educação. O encargo pela educação de qualidade passa a ser compartilhado com toda a sociedade. Esse direito social, historicamente alçada do Estado, é agora relativizado.

Toda caminhada histórica dos pensadores, dos gestores e dos demais atores do quadro educacional dessa nação foi, em geral, demarcada pela luta voltada à obtenção dessa conquista registrada, mesmo que a partir de muitas emendas à lei que rege a educação na nação brasileira. A importância da educação está registrada na Constituição Federal. No entanto, parece não ser por meio da ação política brasileira que essa garantia se traduz em ações concretas. Se assim o fosse, já teríamos desde 1988, implementada uma educação de qualidade conforme a lei explícita.

Mesmo em destaque em documentos diversos, esse direito não é garantido a quem dele faz jus. O autor Brooke (2006) explica que, para obter um lugar competitivo no mercado, as nações desenvolvidas estão cada vez mais atentas aos sistemas de educação e, às políticas de *accountability*, ou seja, a escola e seus membros são *responsabilizados* por seus resultados.

Assim, o Estado divide com os setores da sociedade sua antiga e maior atribuição. A lógica das “políticas de responsabilização” implementadas na Inglaterra e nos Estados Unidos na década de 80, segundo o autor, teriam como ingredientes básicos:

- 1.a decisão por parte das autoridades de tornar públicas as diferenças de nível de desempenho das escolas (ingrediente autoridade);
- 2.o uso de testes ou procedimentos padronizados para fornecer este tipo de informação (ingrediente informação);
- 3.os critérios para analisar esta informação e para determinar quais escolas têm melhor desempenho (ingrediente padrões);
- 4.os

critérios para a aplicação de incentivos ou sanções conforme os padrões estabelecidos (ingrediente conseqüências) [...] (BROOKE, 2006. p. 02).

Objetivava-se saber se haveria necessidade e condições de o Brasil implantar, tanto quanto os dois países de origem, os sistemas de responsabilização. As reflexões incidem nas grandes diferenças de condições que os três países têm entre si, especialmente, em relação à motivação, ao incentivo, à interpretação e ao envolvimento político.

Brooke (2006) registra que, no Brasil, a resistência dos profissionais da educação fundamentou-se no raciocínio de que, se não haviam sido, ainda, asseguradas às condições indispensáveis à efetivação de um trabalho de qualidade por parte das esferas legais, não justificaria haver, então, responsabilização da escola frente a este compromisso. Sobre isso, Brooke (2006, p.12) assegura que: “Se é evidente que a escola tem responsabilidade pela formação integral do aluno, ainda é necessário chegar a um consenso mais amplo sobre a legitimidade da responsabilização e sobre os indicadores da qualidade na educação”.

Freitas (2007) também faz críticas às políticas de responsabilização. Segundo ele, são quatro os motivos que podem “ocultar a má qualidade no ensino”: a questão de conceitos; a proporção de aprovados segundo a fórmula do IDEB. Nesse ponto, concordamos com a necessária revisão da lógica aritmética que não consegue traduzir todas as variáveis que incidem na realidade escolar.

Além disso, também o autor critica o uso da média como referência e metas distantes do que é indicado pelo coletivo nas escolas. Em suas palavras:

Caso não constituamos um coletivo nas escolas que resolva apropriar-se dos problemas destas, no sentido bilateral de responsabilização (do Estado e da escola), e não estabeleçamos um elo entre as avaliações externas e o ensino e a avaliação que o professor conduz em sala de aula, passando pelo controle social do coletivo da escola, na forma de avaliação institucional, sob o olhar atendo do poder público, correremos o risco de ocultar a má qualidade das escolas, inclusive para continuar a eleger os prefeitos, governadores e, é claro, até presidentes. (FREITAS, 2007, p.09).

Os estudos indicam ser necessário engajamento na discussão, de forma coletiva, se o que se deseja é estabelecer a qualidade na educação brasileira. Contudo, o que é ditado pelos organismos internacionais, leia-se Banco Mundial, refere-se a um Estado mínimo cada vez mais configurado pelo neoliberalismo repassando suas responsabilidades para a sociedade. Como hoje essa tarefa está sendo vivida no centro da realidade educacional?

O paralelo entre educação e economia está fortemente alicerçado na percepção de que há um bom tempo, organizações internacionais, como o Banco Mundial, ditam regras que, se não cumpridas, interferem na liberação de investimentos futuros para os países em

desenvolvimento. Qualidade! Essa é a condição exigida à educação na sociedade do tempo presente. Atingir a meta é o que todos - sociedade em geral - esperam de qualquer instituição que se intitule como educacional. O sucesso da escola associa-se, inevitavelmente, à condição de sua eficácia. Políticas internacionais estão atentas, há algum tempo, à preocupante situação: a não oferta de um ensino básico de qualidade pelo sistema público.

Constata-se que o desempenho da educação brasileira tem permanecido entre as últimas colocações, segundo avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, conforme demonstrado no anexo A, o qual traz a tabela de resultados das últimas edições da avaliação internacional. Esta realidade é sempre nos jornais estampada, quando da divulgação dos resultados.

No site *google*, tendo como termo de busca a expressão: PISA-resultados, encontram-se manchetes que comprovam a realidade da condição educacional brasileira: “07/12/01 - **Brasil leva bomba no PISA**. Por: Vitor Casimiro -Notícias Comentadas; 07/12/04 - **Mesmo com baixo aproveitamento, Brasil apresenta índice de crescimento**; 05/12/07- **Brasil é reprovado, de novo, em matemática e leitura**. Antonio Góis.”

Por meio dessa realidade, o governo federal estabeleceu metas e prazos para que a educação atinja os níveis de desempenho médio verificados nos países mais desenvolvidos. No lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação, em São Paulo, em 06 de setembro de 2006, junto com a agenda de compromissos firmada com lideranças da sociedade civil, isso foi reforçado.

Nesse quesito, ou seja, segundo princípios internacionais, o governo do estado de Minas Gerais foi um dos primeiros a efetivar uma reforma educacional, já no período de 1991 a 1998, nos governos de Fernando Collor e de Fernando Henrique Cardoso.

O valor da educação não é, em nenhuma instância social, recusado. Inúmeras referências a ela são direcionadas. Especialmente, quando o discurso trata de ações políticas.

Os representantes, quando no período em que apresentam suas propostas de governo, que, supostamente, serão levadas a cabo, se eleitos, em prol de uma sociedade mais justa e humana, quase sempre se utilizam da educação como meio de atingir este fim. Afinal, há muito, deposita-se na educação, a esperança de superação das mazelas presentes na sociedade contemporânea.

Entendendo a lógica econômica estar situada no centro uma instituição representada pelo Banco Mundial, três estudiosos focaram esse importante órgão e orientam

interessantes reflexões. Soares (1996), acompanhando a trajetória dessa instituição, indica os investimentos e lógicas de aplicações ao longo de sua existência. A autora tece considerações sobre alguns projetos que não tiveram bons resultados e faz críticas referentes à falta de estratégia consistente quanto à concessão de financiamentos. Diz ela:

As crescentes evidências das consequências muitas vezes desastrosas das políticas implementadas pelo Banco Mundial têm feito emergir críticas e pressões para a implementação de reformas. Estas partem não apenas de ONGs (Organizações Não-Governamentais) e movimentos sociais, como também de segmentos dos próprios governos e de parlamentos dos países envolvidos[...] (SOARES, 1996, p. 25).

Coraggio (1996) analisa as ideias do Banco Mundial, bem como sua produção e validade. Indica fragilidades teóricas e empíricas no repertório dessa instituição e menciona um ciclo que precisa ser estimulado se o que se quer, é a efetivação da qualidade.

Mas essa qualidade não pode ser conseguida apenas com a vacinação, a nutrição e a educação básica das crianças de hoje já que, por sua vez, está associada às condições de reprodução de suas famílias e comunidades, à qualidade de vida histórica e atual, e também às expectativas de vida para o futuro. A qualidade de uma sociedade, refletida na qualidade de vida dos trabalhadores, famílias e comunidades, transforma-se assim em condição para uma competitividade sustentável. (CORRAGIO, 1996, p. 93).

Por fim, Torres (1996) apresenta a proposta do Banco Mundial e entende que grande parte dela foi pensada para a realidade africana. Indica sérias fragilidades conceituais e de fundamentação. Faz uma retomada histórica desde o primeiro crédito educativo, em 1963, para a Tunísia. Traduz as mudanças de foco, relativas à educação, dentro das estratégias do Banco e elenca quatro desafios para a educação: acesso, equidade, qualidade e redução das distâncias entre reforma educativa e estruturas econômicas. Nas palavras da autora:

O modelo educativo que nos propõe o BM é um modelo essencialmente escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia. Um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis, e que não comporta os aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos, mas que constituem, porém, a essência da educação. (TORRES, 1996, p. 139).

Entender essa lógica sugere-nos que tal condução econômica visa a manter o controle do poder capitalista. Todas as ações, independente de limitações e contradições no âmbito social ou educacional, são deflagradas no intuito do total resguardo da ideologia econômica.

O PDE vem sendo comparado, segundo Saviani (2007), ao PAC - Plano de Aceleração do Crescimento, da educação. Por suas análises, associa-se economia e educação. O PDE estaria a serviço dos interesses do PAC, ou seja, uma educação como fortalecimento do crescimento econômico. Por mais que pareça ter certa participação popular, o PDE é um plano de um governo “popular” que se afastou de suas origens.

Com ascensão do PT ao poder federal, sua tendência majoritária realizou um movimento de aproximação com o empresariado, ocorrendo distanciamento de suas bases originárias. Talvez isso explique, de certo modo, por que o MEC, ao formular o PDE, o tenha feito em interlocução com a referida parcela da sociedade e não com os movimentos dos educadores. (SAVIANI, 2007, p.1243).

Confirma-se que a educação está prioritariamente à mercê do mercado econômico, distanciada dos atores que, historicamente, envolveram-se na luta.

Os estudos e as contribuições surgidos durante a discussão do PNE, realizados por atores da educação brasileira, foram substituídos pelos ideais e interesses da classe empresarial quando da articulação e lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. Já para Arelaro (2007), o Estado, ao lhe ser exigida uma prática mais transparente, não teve condições de ofertar o que seria de sua competência. Em nome de uma eficiência educacional, são estabelecidas, parcerias públicas e privadas. Diz a autora:

Se as políticas educacionais caminham nessa direção, para onde aponta o “futuro”? Abriremos mão, em definitivo, por inexequível na democracia, de um projeto de participação popular e de emancipação dos nossos alunos e dos diferentes grupos sociais que estão presentes nas escolas? Hobsbawm e Freire têm possíveis respostas. [...] só nos resta um dever: remar contra a corrente do capitalismo desumano considerado inexorável e propor, resistindo com novas práticas, que política pública e educacional, para ser “competente”, tem que ter cheiro, voz e ação das “gentes”. Tem que ter ruptura. Tem que ter povo. Humanizado. Informado. E com sonho de um dia ser feliz, numa sociedade menos injusta e, aí sim, socialmente competente. (ARELARO, 2007, p.09).

Um cenário assim exige uma educação com função muito distinta da que está em curso na atualidade. Exige uma educação libertadora, ou seja, aquela que forma o cidadão para a vida e para a cidadania plena. Distinta, em completo, daquela que almeja formar apenas para o mercado de trabalho. Hoje, a lógica internacional que nos afeta, cai também, na realidade dos demais países componentes da América Latina.

O Banco Mundial, apesar de sua lógica economicista, faz recomendações aos países que a ele recorrem para obter financiamentos. Fonseca (2003) ao analisar as experiências implementadas com financiamento internacional em Minas Gerais e outros Estados, indica-nos que, buscando principalmente a “racionalização de gastos, a eficiência

operacional e a busca de resultados”, tais políticas não atendem às questões cruciais que se referem à qualidade do ensino.

A concepção da gestão é distinta daquela registrada no Projeto Político Pedagógico. Expressa a autora:

Não há mais desculpas para que acordos internacionais sejam firmados, sem a devida avaliação de seus custos financeiros e de suas consequências para a educação brasileira. [...] A meu ver, esta seria a oportunidade de suscitar, junto com a sociedade, o desejo de assumir o debate e uma consciência sobre a qual projeto se aspira para uma escola pública. É a subjetividade assumida que transforma atores em protagonistas de qualquer processo de mudança. (FONSECA, 2003, p.07).

Esta subjetividade está implícita nas relações que ocorrem em escolas denominadas cidadãs, a mesma da Rede de Ensino investigada já que a opção, o debate e a consciência teórica, advindos do coletivo, expressam os desejos da comunidade. Fatos fundamentais para uma escola democrática.

Outra referência, ainda, sobre financiamento, é a implementação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB -, feita por Pinto (2007) quando indica duas possíveis saídas para o que identifica como limitação do fundo:

[...] ampliar a parcela da União no financiamento da educação básica. É inadmissível que o governo federal, que, segundo dados da Receita Federal ficou, em 2005, com 58% da carga tributária do país, o equivalente a 21,6% do PIB, limite-se a contribuir para o FUNDEB com menos de 0,2% do PIB, ou seja, um valor inferior a um centésimo de sua receita tributária disponível. [...] Um segundo e importante passo então teria que ser dado no que se refere à gestão das escolas. E trata-se de uma medida que, com o FUNDEB, encontra-se muito facilitada. Ao contrário de escolas estaduais ou municipais de educação básica, teríamos escolas públicas. (PINTO, 2007, p.10).

Registramos só o que já se tem implementado a respeito das atuais políticas em curso; por isso não alongaremos nas apresentações de cada estudo. Apenas, alinhavaremos o que tais contribuições trazem à luz.

Dourado (2007) ao tratar da qualidade preconizada para a educação básica, diz do cenário em que se instalam as políticas direcionadas à gestão, bem como de três programas direcionados a esse fim: Plano de Desenvolvimento da Escola, Programa Dinheiro Direto na Escola e Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares.

A esse respeito, destacamos dois aspectos:

1 – [...] a falta de organicidade entre políticas de gestão e organização das unidades escolares desenvolvidas pelo MEC, resultam em programas e ações cujo escopo político-pedagógico encontra-se, contraditoriamente, estruturado por concepções distintas. De um lado, a centralidade conferida à gestão democrática e, de outro, a concepção gerencial como norte pedagógico.

2 – O investimento em educação básica, tendo a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, metas e ações e conferindo a essa qualidade uma dimensão sócio-histórica e, portanto, inclusiva, é um grande desafio para o país, em especial para as políticas e gestão desse nível de ensino. Pensar a qualidade social da educação implica assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos, em articulação à melhoria das condições de vida e de formação da população. (DOURADO, 2007, p.10).

Pelo constructo teórico, apesar da educação estar, legalmente, bem estruturada, no referente aos sete princípios constitucionais, tanto quanto a opção ao regime governamental democrático, ela não cumpre seu papel como parte integrante de uma profissão, necessária ao desenvolvimento do país. A educação quase nunca está de acordo com o respectivo respaldo político e econômico, tampouco é valorizada. Isso, pela não efetivação do que registram nossas leis.

As decisões políticas mantidas no Brasil, por quatro gestões governamentais, entre 1995 a 2009, segundo orientações internacionais, não estão alcançando as condições esperadas sob a égide da qualidade. Trazer os fatores que contribuíram para o atual quadro da crise na educação e, extensivamente, nos demais setores da sociedade, foi inevitável que nossa discordância aos ditames econômicos também se despontassem.

Contudo, não perdemos de vista o foco da busca. Queremos saber se os direcionamentos à escola e, particularmente, à função docente, frente ao não cumprimento da qualidade, têm ou não sentido e, considerando que não, quais seriam os possíveis fatores que contribuem ou afastam essa implementação.

Diante um número expressivo de críticas relacionadas às escolhas políticas, feitas por especialistas do campo educacional e de outras áreas, é significativa a restrição às opções políticas em curso. Avaliamos que quase todas as reflexões ligadas à questão da qualidade e à função da educação, referidas no contexto prático via domínio educacional, ainda não foram concretizadas.

Constantemente, estão em pauta, em anais científicos, reflexões e estudos acerca do tema políticas públicas. Talvez isso ocorra por ser ele, entre outros aspectos, um tema que perpassa toda a sociedade. Ao pressuposto político, que institui a necessária qualidade na educação, do mesmo modo não é diferente.

Muitos autores têm demonstrado não só as consequências das políticas públicas em vigor, mas também, a análise de todo o panorama da sociedade do tempo presente. Salientamos isso, no capítulo anterior. Agora, considerando um número expressivo de modelos já aplicados em outros países e trazidos para a realidade educacional brasileira, as



considerações de Machado (2007) são cabíveis de serem registradas. Segundo ele, apesar dessas reaplicações de modelos, a situação é ainda muito grave.

Os problemas que se fazem presentes em nosso dia a dia já foram solucionados, em outras sociedades, há dois séculos. O analfabetismo é um exemplo. Quinze milhões de pessoas que ainda não sabiam ler e escrever, como eram na década de 60, estão presentes ainda na atualidade brasileira. Talvez isso se estabeleça segundo Machado (2007, p.01), pois “planos e programas são recebidos, em geral, com euforia. [...] encham as páginas dos jornais e revistas de manchetes esperançosas - mas seus efeitos têm sido muito modestos, e suas promessas costumam ser, paulatinamente, esquecidas”.

Machado (2007) indica que alguns países como a Argentina e Chile, mesmo com investimentos financeiros menores que os nossos, (aplicação do PIB - Produto Interno Bruto para a educação) estão, todavia, por meio de desempenho avaliativo, em patamares superiores à realidade brasileira.

Outro exemplo é a efetivação da oferta de vagas no ensino fundamental. Há vagas, apesar de não haver comunhão entre quantidade e qualidade. Indícios dos grandes problemas da esfera nacional. Freitas (2007) explica-nos que as atuais políticas públicas trazem, em suas ações, a ocultação da má qualidade. Diz ser um equívoco a focalização da responsabilização como atitude designada à sociedade. Ele nos diz:

A pobreza perambula pelo interior das escolas. Segregada em programas especiais assiste a seu ocaso à medida que o tempo escolar passa. Sua passagem pela escola é tolerada. As professoras de 4ª série estão surpresas pelo fato de a pobreza ter chegado a elas sem saber as disciplinas escolares. Têm razão de estarem surpresas. Antes, os mais pobres eram expulsos mais cedo da escola, portanto não chegavam a 4ª série. (FREITAS, 2007, p. 08).

Assim comprova-se a grande ineficiência que historicamente a realidade brasileira vem acumulando no interior da sociedade e que, por consequência, adentra aos muros escolares.

Todavia, conforme salientou Gracindo (1994) anteriormente, mesmo havendo estudos que relacionam a democratização do acesso à perda de qualidade, não é esse o principal indicador dos limites da realidade nacional.

Para a autora:

Assim, não é a democratização, em si, que leva à perda da qualidade de ensino, mas a não existência de recursos suficientes para a manutenção e o desenvolvimento da qualidade, num país que cresce a taxas muito altas e que, além dos poucos recursos, os utiliza inadequadamente, dando prioridade ao que não é prioritário. (GRACINDO, 1994, p.253).

A inadequada aplicação desses recursos talvez justificasse o cenário brasileiro em que o mais se transforma em menos, quando comparado com outras realidades.

Pela realidade política, analisada por estudiosos, é possível estabelecer conexões relacionadas ao quadro de precariedades no qual, há muito tempo, a educação brasileira se encontra inserida. Entretanto, falar de qualidade, um conceito que não traduz em si mesmo seus limites, requer a necessária correlação a um conceito de educação, de modo que possamos compatibilizar tais vertentes a uma só linha de pensamento. Concordamos que a “qualidade do ensino está intimamente ligada, ou à manutenção da ordem vigente, ou à sua transformação” tal qual Gracindo (1994, p.253) reconhece.

Por meio de uma educação de qualidade, podemos formar sujeitos passivos os quais reproduziriam as relações estabelecidas na sociedade ou, então, sujeitos participativos; ou seja, aqueles que culturalmente, antropologicamente, economicamente e politicamente por intermédio da instrumentalização farão sua própria história. Assim, indagamos: já cientes da relação à ordem vigente federal, como estariam também nesse quesito, as esferas estaduais e municipais, as quais abarcam a Rede de Ensino que é foco desta pesquisa?

A análise segue de um percurso macro, em que a sociedade do tempo presente e as políticas públicas federais foram apresentadas para, agora, chegar a um cenário meso, ou seja, de políticas estaduais e, depois, enfim, a um cenário micro em que a realidade de ensino municipal será objeto de análise. Na esfera estadual representada pela realidade mineira, os estudos de Floresta (2002) procedem à interpretação do contexto político no estado de Minas Gerais, no período de 1991 até 1998. Duas gestões governamentais com uma mesma diretriz política. O comando da Secretaria de Educação, pouco se alterou ao passar do secretário Walfrido Mares Guia, para seu irmão João Batista dos Mares Guia. Essa ação gestora é situada por Floresta (2002, p.01) como um comando, de acordo com os interesses da burguesia industrial, como a mais “audaciosa e politicamente articulada reestruturação educacional dessa década”.

A importância dessa reforma educacional está em retratar a posição de Minas Gerais na agenda política nacional e internacional. Seus esforços foram direcionados para uma “implementação tecnificada” do espaço educacional, isto é, uma prática baseada na linha tecnicista, orientação advinda de órgãos internacionais. Segundo a autora, isso foi preciso já que a reconfiguração da educação deveria estar de acordo com a nova consolidação e expansão do capital. A educação de natureza pública foi tratada como de natureza privada.

Toda essa reforma ocorrida em Minas Gerais, nos anos 90, pode, assim, ser apresentada: o financiamento se deu por instituições privadas, cujo interesse era a implementação de um só discurso representativo dos valores do capital; a autonomia da educação ficou comprometida quando interesses econômicos privados invadiram o cenário público; a pretensão maior fundamentava-se na concessão de financiamentos internacionais. Apesar de os interesses das políticas públicas fugirem das necessidades da educação no estado mineiro, a reforma muito se assemelha ao ideário educativo que hoje é assumido pelo atual governo federal.

Floresta (2002) conclui que a reforma educacional mineira concretizou o que era desejo no campo da política e da economia, ou seja, requerer da sociedade uma nova requalificação do profissional que deveria atuar frente ao trabalho nos moldes do “novo mundo”. Isso porque mais do que transformar a situação educacional do país, a reforma mineira, apesar do discurso, tinha outros interesses que não o cumprimento do ideário a que se propôs: a tão sonhada oferta de uma educação de qualidade.

Nosso estranhamento dá-se por não entendermos por que tal política, realizada, pioneiramente, em Minas Gerais, baseada na visão neoliberal, com início no governo Collor e implementada no governo Fernando Henrique, esteja em total consonância com o atual presidente. Ele, que se configurava como oposição a tais vertentes neoliberais.

Vistos o contexto federal e o estadual, segundo lógica adotada, discutimos agora estudos que tratam do contexto municipal, por ser Uberaba, um reprodutor fiel da política avaliativa. Estar ciente das possíveis conexões políticas é o primeiro passo para qualquer que seja a tomada de posição, seja ela a favor de uma educação formadora ou então a uma formação tecnicista, atualmente, denominada “de competências”.

Além de que, pela política, ações são implementadas e podem ocasionar para aqueles que as desconhecem muito mais desconforto do que usualmente elas já causam. A municipalização da educação é uma evidência que atesta nossa afirmativa. Quer concordemos ou não, ela é fato consumado, e entender o que os estudos esclarecem só nos auxiliará na compreensão do que hoje está posto no contexto brasileiro.

Araujo (2005) diz que, desde 1900, temos pelos Anuários Estatísticos Brasileiros, registros numéricos que demonstram a situação educacional brasileira. Os dados apontam que o ensino, naquele tempo denominado primário, saltou em meados de 1871, de milhares a milhões em pouco mais de meio século, em relação a matrículas. Essa inversão que veio acontecendo historicamente de forma mais paulatina, em apenas três anos, foi subjugada pela municipalização, hoje uma prática estabelecida na realidade nacional. O trato desse

tema traz, na trajetória histórica, uma dualidade de opiniões. Nas décadas de 50 e 60 Anísio Teixeira e Carlos Correa Mascaro protagonizavam defesas em pólos opostos.

O primeiro defendia entusiasticamente a municipalização. O segundo a ela se opunha, por considerar que, os municípios não possuíam condições mínimas para a sua implantação. Ainda hoje, no contexto científico, segundo Araujo (2005), essas vertentes são percebidas. Teóricos como Moacir Gadotti, José Eustáquio Romão, Genuíno Bordignon e Pedro Jacobi são os principais formuladores da tese municipalista. Já Luiz Antonio Cunha, José Mario Pires Azanha e Lizete Regina Gomes Arelaro são contrários a essa formulação teórica.

Não faremos a defesa de um lado ou de outro, tampouco interessa explicitar as razões de cada grupo frente ao tema. Não é nosso propósito. Apenas salientamos, mais uma vez, que na história educacional brasileira, em geral, existem pólos distintos de interpretações teóricas que não são considerados quando se projeta uma política pública. A municipalização é hoje uma realidade irreversível, todavia, exatamente por isso, devemos estar atentos e cientes das preposições explícitas e principalmente as implícitas.

Araújo (2005) identifica que a municipalização requer uma necessária articulação entre os sistemas federativos para não haver penalização aos municípios mais pobres ou, ainda, aos que atendem basicamente a educação do campo. A municipalização implantada de forma decisiva e geral deu-se com base na necessidade de tornar o país mais atraente aos investimentos internacionais. Ela reconhece que:

Em menos de uma década, a tendência estadualista da oferta de instrução elementar, com mais de um século de vigência, foi invertida. Evidentemente esta inversão tem estreita relação com a descentralização propugnada com o movimento de Reforma do Estado brasileiro. (ARAUJO, 2005, p. 307).

O entendimento diferenciado de grupos de estudiosos frente ao tema municipalização não foi o fator decisivo na escolha de sua implantação. Essa decisão política não se deu com base nas razões apresentadas por tais discussões localizadas em extremidades teóricas, mas sim, por imperativos alheios à natureza da reflexão educacional nacional. Prevaleceu a questão do interesse internacional fundamentado na realidade econômica.

As contribuições de Araújo (2005) nos fazem entender que, no cenário brasileiro, embates de natureza teórica, comumente, são desconsiderados quando interesses econômicos estão em cena.

Arelaro (2005) também discute a natureza da municipalização, porém não só. Sua análise gira em torno da realidade do ensino fundamental. Relembra-nos do necessário entendimento, não apenas, da gratuidade, da matrícula e da frequência, mas, principalmente, das “condições plenas” para que a oferta de um ensino de qualidade possa superar o que é mantido por séculos, em nosso país: a extrema desigualdade social sustentada historicamente por seu caráter elitista.

Segundo Araújo (2005), do total de 34,4 milhões de atendimentos no ensino fundamental, 90% são destinados ao ensino público. A permanência no sistema escolar ainda é um fator crítico, já que 20% de alunos estão “a menos” nesse percurso escolar. Segundo ela, a situação se agrava ainda mais nas regiões mais pobres do país.

A suposta melhoria da qualidade, no ensino nos sistemas que, desde a década de 70, haviam implementado o processo de municipalização visando a um maior aporte financeiro - a exemplo do Ceará, do Paraná, do Maranhão, da Bahia e de Alagoas - não foi percebida.

Por outro lado, Arelaro (2005) alerta-nos que não se tendo uma padronização quanto à arrecadação, logo, a distribuição de recursos se torna heterogênea. Muitos municípios com população e impostos reduzidos dependem, exclusivamente, do repasse da União para manterem sua oferta educacional, mesmo que previsto na Constituição Federal, desde 1988, que todo município se torna esfera pública e autônoma.

Logo, fica mais uma vez, quase que insustentável a possibilidade de se constituir uma escola pública de qualidade. E, nesse cenário, relacionamos o que foi traduzido nos estudos de Gracindo (1994): no Brasil o escrito ou o dito, nem sempre, é o feito.

Não buscamos atualizar os dados dos estudos apresentados, visto que nosso objetivo relaciona-se às interpretações conforme o contexto em que foram estruturadas. Interessa-nos saber em quais situações as ações políticas eram estabelecidas. Segundo os estudos teóricos, é possível constatar que as políticas seguem na contramão dos estudos e das análises teóricas, independentemente de serem ou não atuais.

Arelaro (2005, p.1046) indaga ainda: “A quem interessa, afinal, que a escola fundamental coMECe aos 6 anos de idade?”. Específico a isso, a Lei n.10.172, de 09/01/2001 foi aprovada nas férias docentes, *sem ter sido discutida* pelo Conselho Nacional de Educação - CNE. Ela entende que pela legislação, o critério de tal eleição teve apenas a pretensão de ampliação de uso dos recursos financeiros, já que não se previu nada, enquanto medidas de adequação estrutural e pedagógica para tal demanda.

As políticas ao referendarem uma qualidade na escola pública, conforme as formas “neoliberalizantes do governo” pressupondo que os problemas tinham como origem, apenas o caráter gerencial.

Arelaro (2005) esclarece que, a superação dessa realidade, que situava o Brasil, dentre os sete piores do mundo, em matéria de qualidade na educação, foi estabelecida por meio de acordos e compromissos internacionais.

Exemplo disso foi a Declaração Mundial da Educação para Todos em 1990. Nessa apresentação é fato que as análises teóricas se ajustam perfeitamente as situações práticas, também, descritas pela pesquisa. A reforma mineira, que ajuizou de forma simbólica uma nova epistemologia acenando a idéia de progresso, mais uma vez ratifica os compromissos externos em detrimento das necessidades educacionais brasileiras.

Muitos impasses são registrados segundo Arelaro (2005) na história da educação brasileira: a experiência de ciclos escolares; a prática de gratificações estabelecidas na Resolução CEB/CNE n.03 de 08/10/97; a reconceituação da noção de “interesse público” expressa nas Emendas Constitucionais 19<sup>a</sup> e 20<sup>a</sup> de 1988; e, a prática de exames no âmbito nacional, de forma centralizada.

Não é nosso interesse adentrar em cada desses impasses, segundo análise da autora Arelaro (2005). Servem-nos igualmente, porém, suas considerações frente às decisões que fundamentam as políticas públicas. Mesmo porque a essas considerações, acresceremos ainda as demais que serão apresentadas e só assim, poderemos, de forma mais sistemática, considerar se tal somatória de informações sustenta ou não uma conclusão positiva ou negativa em relação às políticas públicas.

Mas de outro modo, já podemos afirmar que os indicativos apresentados pelos autores, anteriormente citados, foram compondo um retrato de desvalorização ao grupo que reflete e atua no âmbito educativo nacional, já que a oferta de uma educação de qualidade fica, todavia, distanciada de sua possível efetivação, quando, as políticas acordam não com os indicativos dos teóricos brasileiros que acompanham, interpretam e relacionam tudo que é vivenciado no panorama educacional nacional.

Os gestores da educação, direcionados por interesses do mercado, utilizam-se da estratégia de nova reconfiguração no cenário do ensino para adequar esse segmento às novas necessidades e às exigências advindas da realidade econômica, demonstrando, de forma clara, a exata congruência dos atuais interesses governamentais sob o comando de representantes empresariais da elite brasileira.

Por todo o exposto, neste capítulo, observamos que, pelas políticas públicas temos:

- uma Constituição elaborada para garantir plena efetivação de vários direitos sociais;
- de forma democrática, a legislação educacional é pensada e discutida amplamente pelos segmentos relacionados à sua atuação;
- pelos partidos políticos que votam as leis, raramente acordadas democraticamente, interessa segregação do saber em nome de não se perder o poder;
- as políticas de responsabilização tentam isentar quem legalmente é responsável pela manutenção da educação;
- os limites de financiamento dificultam a melhoria educacional;
- a lógica de um órgão econômico internacional dita as regras no campo da educação;
- interesses em manter a ordem vigente promovem reformas educacionais estaduais visando agregação de financiamentos internacionais em detrimento de melhoria educacional;
- opta-se pela municipalização para favorecer o cenário aos órgãos financiadores internacionais entre outras situações que foram analisadas por estudiosos da área educacional indicando realidades contidas no cenário do tempo que, agora, se faz presente.

Uma lógica perversa é retratada transversalmente nos estudos apresentados. Parece-nos que, no cenário brasileiro, as práticas legislativa e executiva não demonstram o respeito necessário ao teor reflexivo representado nos pesquisadores brasileiros. Lamentavelmente, o que se apresenta, enquanto composição do cenário político sugere que os pressupostos legais atuam contrariamente ao que se quer tanto ver estabelecido: a qualidade no ensino brasileiro.

As análises nos permitem vislumbrar: tempo presente; denominações governamentais afastadas de suas origens; desvalorização do direito social; limite das possibilidades econômicas frente às necessidades gerais da sociedade; descompromisso partidário pertinente às premissas expressas pela sociedade e direcionamento da gestão escolar aos interesses externos ao seu contexto.

Seria razoável, apesar de toda essa constatação teórica, ainda acreditarmos que, por meio da política, seja possível um redimensionamento da realidade do cenário atual?

Pensamos que sim. Afinal, a sociedade pauta-se na escolha de um governo democrático em que os poderes de três esferas governamentais, em princípio, deveriam zelar e garantir para que o texto constitucional fosse integralmente concretizado para reverter em benefícios e proteção aos seus cidadãos. Além do que, o termo democracia é

globalmente bem aceito e, por que não dizer, estimulado como escolha governamental conveniente.

A maioria das nações apresenta-se como democrática e, os documentos, como portadores das escolhas do povo brasileiro, encerram muitos sentidos. Mesmo com a lógica expressa, quase nunca efetivada, porém, não podemos desconsiderar que o “escrito” tem, apesar de tudo, muito sentido e coerência. Por ele muitos direitos são postulados e resguardados. E, também, vimos que o termo educação traz em si muitas possibilidades.

Sobre isso, Fischiman (2003, p.157), ajuizando o tempo presente e as consequências da ação docente, entende que: “Em termos teóricos autores apresentam perspectiva complexa e flexível que promete ser de grande valor para analisar o fenômeno educacional em contextos globais [...]”. Como parte conclusiva de seus estudos o autor trata da característica de esperança, no geral, composta no termo educação.

Cita Freire como o mais famoso e influente pedagogo do século vinte o qual alçou o termo *esperança* à categoria de “forma progressista de pedagogia”. Esperança entendida como necessidade histórica e ontológica que se concretiza em forma de luta, produto de diálogo e conflito. Para atingir seus objetivos, diz:

A esperança é um ímpeto natural, possível no contexto de nossa incompletude. A esperança é um tempo indispensável na nossa experiência humana e histórica. Sem ela, em lugar de história teríamos puro determinismo. A história existe apenas quando os tempos são problematizados e não simplesmente dados. Um futuro inexorável é uma negação da história. (FREIRE, 1997, p.69 *apud* FISCHIMAN, 2003, p. 158).

A afirmativa deixa-nos felizes por percebermos que nossa busca aproxima-se, inconscientemente, de estudos e reflexões que são complementares à nossa crença pessoal além de opção no exercício do magistério.

Deparar com uma citação de que Freire pode ser considerado ideólogo da esperança, no campo educacional, reforça a convicção da importância de uma educação nascida a partir de seus preceitos: “Escola Cidadã: Construção Amorosa da Cidadania”.

Assim, pela mensagem de Fischiman (2003), que reitera a esperança em tempos como uma possibilidade de luta para a afirmação sejamos “professor@s, estud@ntes e estudios@s”, nos sentimos chamados à responsabilidade.

Especialmente, se desejamos imaginar possibilidades que, coletivamente, demonstrem que a história está sempre por se fazer. Nossa esperança transforma-se em responsabilidade, questão fundamental para o alcance da Educação Pública de Qualidade



na Rede de Ensino Municipal, com o objetivo de entender se a lógica do contexto macrossocial e político se reconfigurará, ou não, na realidade municipal de Uberaba - MG.

*Quem não se ocupa de política já tomou a decisão política  
de que gostaria de se ter poupado: serve ao partido dominante.*

— MAX FRISCH

### 3. O ENSINO MUNICIPAL EM UBERABA - MG

*A qualidade do sistema educacional de uma nação será uma das principais determinantes - talvez a principal - de seu êxito durante o próximo século e para além dele.*

— HOWARD GARDNER

Tratamos aqui da Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG conforme apresentado, no capítulo um, o panorama social representado pela sociedade do tempo presente e, no capítulo subsequente, dois segmentos dessa mesma sociedade: a educação e a política, em nível nacional. A lógica da análise segue de um contexto macrossocial, passando pela dimensão meso legal e chega à realidade micro do ensino público municipal.

Reconhecendo o valor dos documentos legais mesmo que seu conteúdo, no geral, não seja concretizado, não desmerecemos a importância de sua propositura. Verificamos a possível desvinculação de teoria e prática, ou seja, se o escrito difere do feito. Importávamos saber se o fato percebido na esfera federal, da mesma forma, era estabelecido na Rede Municipal do município uberabense.

Analisamos na Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC, distintos registros: material de divulgação; periódicos; orientações pedagógicas; documentos de gestão; proposta avaliativa; reportagens jornalísticas a respeito da educação municipal e registros legais.

Nas unidades escolares, observamos: o Projeto Pedagógico; as atas dos conselhos de classe; as fichas de assessoramento e os registros sobre a mais nova política pública assumida pelo governo municipal na gestão 2005-2008: o Sistema Avaliativo denominado - SAEM, o qual se apresenta no mesmo molde das propostas do MEC.

No subitem O retrato da Rede Municipal, apresentamos e discutimos o resultado da pesquisa documental; no item imediato SAEM: indicativo de qualidade, explicamos a lógica avaliativa que resulta em uma classificação das 34 escolas segundo desempenho escolar.

Por fim, no subitem Percepções e Relatos, traduzimos as informações obtidas nos seis meses da pesquisa de campo realizada na SEMEC e também em unidades escolares. Pelo tratamento das informações elencou-se os dados desta pesquisa sobre a educação básica pública de qualidade municipal.

### 3.1 O retrato da Rede Municipal de Ensino

A pesquisa documental iniciou-se com o pedido endereçado ao Secretário de Educação para o acesso aos documentos disponíveis nos Departamentos da SEMEC, o que foi prontamente autorizado. Obtivemos, em 2007, informações sobre as regras existentes na realidade municipal, o que facilitou o desenvolvimento da pesquisa que deu continuidade no espaço escolar. Além disso, soubemos da extensão do espaço, lócus de nossa investigação.

O Departamento de Planejamento, Gestão e Finanças - Seção Recursos Humanos forneceu informações sobre o contingente municipal. Um total de 23.106 alunos matriculados no ensino fundamental, distribuídos em 34 unidades escolares, sendo 5,7% desses, estudantes de tempo integral em 15 escolas. O quadro da SEMEC conta com 2.695 servidores: 1520 docentes, sendo, 889 professores das séries iniciais - de 6 a 10 anos, designados professores I, e, 631 para as 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, como professores II. Os especialistas: supervisores, orientadores e inspetores totalizam 154 servidores, perfazendo 10% do quadro geral dos servidores. Esses são os profissionais que conduzem a gestão educativa do município analisado:

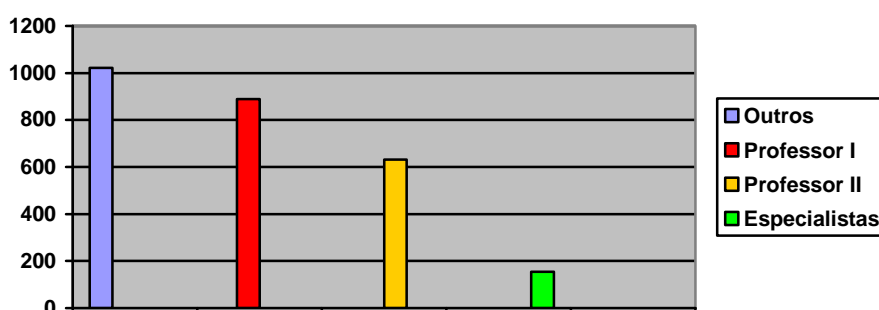


FIGURA 1 – Total de servidores da Secretaria Municipal de Educação

Fonte: SEMEC – Departamento de Recursos Humanos.

Percebida a extensão da Rede Municipal de Ensino buscamos entender os preceitos conceituais e ideológicos que sustentam as ações do ensino para uma aproximação dos entendimentos teóricos que abonam as decisões educativas ofertadas às 34 escolas.

Informações na *Home Page* da Prefeitura Municipal de Uberaba traduzem muitos indicadores da realidade vivida no sistema de ensino, sendo possível compor o retrato do atual conjunto gestor, vigente no período 2005 - 2008, por meio de suas quinze secretarias. O link da Secretaria de Educação e Cultura teve, no segundo semestre de 2009, sua *Home page* reestruturada. Apresenta hoje, novo *layout*.

*De Escola Cidadã à Cidade Educadora* é a denominação que o atual governo designou, como princípio de sua ação gestora, para a Rede de Ensino do município de Uberaba - MG. Compreendendo tal opção, o primeiro espaço da pesquisa se deu na SEMEC, por meio de análise documental. Tratava-se de saber quais fatores se ligavam à realidade do ensino. Afinal, o cerne de uma concepção educativa consolida-se pelas políticas públicas implementadas, além de explicitar a função social da educação ofertada.

O Histórico da Rede Municipal informa-nos que a implantação da primeira escola se deu em 1943. Já, há 66 anos em funcionamento. Teve início na zona rural e, depois de 33 anos, em 1976, vem para a zona urbana com duas escolas: Boa Vista e Uberaba. Nas décadas de 80, a Secretaria de Educação se estrutura em departamentos e seções. Muitas escolas foram implantadas, especialmente, as de Educação Infantil. Nesse período, o transporte escolar passa a ser responsabilidade do município; cria-se o Estatuto do Magistério e, sob a coordenação de Raimundo Dinello, investe-se na formação continuada cuja proposta pedagógica baseava-se na Psicologia do Desenvolvimento.

Nas décadas de 90, implementa-se a Escola Cidadã; cada unidade escolar elabora o Plano Global Integrado; criam-se o Colegiado; os Conselhos de alimentação Escolar e educação; implanta-se o Sistema de Progressão Continuada; estabelece-se o Plano de Carreira dos Servidores do Magistério e inicia-se o funcionamento o Centro de Apoio, Diagnóstico, Orientação e Pesquisa em Educação Especial - CADOPE. Registra ainda o documento que alguns dos ajustes necessários para à consolidação da Escola Cidadã - 2005/2008 - foram assim efetivados: reestruturação dos projetos político-pedagógico; redimensionamento e ampliação dos laboratórios de informática e implantação da avaliação sistêmica anual.

O documento assim se encerra: “Atualmente, a Secretaria de Educação assegura a consecução desses projetos e coloca o município de Uberaba em posição privilegiada no cenário educacional brasileiro”. (UBERABA, 2006, p.01). Entendem então os gestores que, na região, o município destaca-se como um grande centro educativo cultural e, por isso, muitos estudantes chegam até ele em busca de uma *educação de qualidade*.

Seguindo na análise documental, temos, no organograma da SEMEC, disponível na *home page* da prefeitura, a função do Secretário de Educação a qual está no nível dos Conselhos e Fundações. Ligam-se a ele cinco funções de apoio: Subsecretário, Assessor Jurídico, Assessor de Apoio e Auditor Setorial e Diretoria de Gestão, esta responsável por seis Departamentos com 18 seções.

A *home page* disponibiliza, também, a Galeria dos Grandes Mestres que trata da relação entre Pedagogia e Filosofia. Afirma-se que uma concepção de educação traz implícita uma concepção filosófica de vida. Após um breve histórico das ideias pedagógicas e seus precursores, segue-se junto às imagens, uma breve síntese biográfica de vinte e seis pensadores que contribuíram para a constituição do pensamento municipal.

Mesmo entendendo a relação entre pedagogia e filosofia, não constatamos nenhum movimento que concretizasse tal relação no cotidiano das ações gestoras da secretaria. Diretores de três departamentos, ao serem indagados sobre o porquê da eleição de práticas avaliativas externas a Rede, assumidas na atual gestão, não souberam explicitar as razões conceituais pertinentes a essa política pública. O que demonstra, tanto quanto o que vimos pelas leis, no capítulo anterior, que o escrito no geral difere do feito.

Já cientes da história da educação municipal; do reconhecimento na região frente a seus feitos; da estrutura de funcionamento da Secretaria, bem como o que é reconhecido como ideias pedagógicas de base, ou seja, pressupostos democráticos de uma escola cidadã, analisamos também as publicações da SEMEC, de atribuição do Departamento de Programas e Projetos Especiais, hoje denominado Departamento Cultural. Nosso objetivo era a aproximação do entendimento da função social da educação municipal uberabense.

Ao termos acesso apenas a alguns exemplares, indagamos qual seria a periodicidade dos mesmos. Aquele Departamento não soube explicar tal situação, justificando que os números existentes são impressos quando o gabinete do Prefeito, ao sentir necessidade, solicita ao Departamento, a organização das publicações. O arquivamento de tais exemplares não havia, por isso, sido providenciado.

O periódico **Educação para todos - Ano 2/ N° 02** traz ações dos Departamentos da Secretaria de Educação. No editorial ressalta-se a crença na importância do trabalho coletivo que só aprimora o fortalecimento da escola pública. Destaca-se que o maior desafio e, principalmente, o maior fruto foi o trabalho realizado em parceria com secretarias e instituições diversas. Compreendemos nessa afirmativa que a proposta municipal visa investir na abertura das escolas junto ao espaço da sociedade uberabense.

Em **Educação para Todos - Ano 2/ N° 03**, no editorial, reafirma-se que a educação diferenciada e satisfatória na qualidade do ensino público municipal foi incorporada por todos os profissionais da Rede que dedicaram esforços ao seu cumprimento. Ressalta a “seriedade e compromisso” de todos que trabalham no contexto municipal. Apresenta experiências de 20 escolas destacando atitudes fundamentais rumo a “Sociedade Educadora”. Já, no Informativo **Educação em Movimento - Ano II dezembro de 2007**,

Prefeito, Secretário de Educação e Diretora do Departamento de Formação Continuada enfatizam que a maior aproximação das tecnologias de informação à qualidade de ensino está nos projetos em desenvolvimento. Tal diretriz condensa grande investimento nessa área. Afirma-se que em Uberaba o ensino público é de primeiro mundo. Isso é reforçado pelos depoimentos das escolas frente aos benefícios dos recursos tecnológicos.

Soubemos, ao visitar os departamentos, que na atual gestão, adquiriu-se por meio do Sistema Positivo, mesas pedagógicas com programas para as séries iniciais e computadores normais com acesso a internet para atenderem as séries finais do ensino fundamental, para toda a Rede de Ensino, *ou quase*, grifo nosso. Um técnico em informática ficava responsável em selecionar jogos indicados pelo professor regente e, os dois, juntos atuavam em sala de aula. Isso até o final de 2008, pois por determinação do Poder Executivo, para contenção de gastos, tais técnicos foram dispensados apesar das solicitações e alerta em contrário.

Outro documento, não da SEMEC, traz uma apresentação referente às ações do primeiro mandato do governo municipal. A Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Turismo - SEDET, na *home page*, traz indicadores da administração executiva. Disposta no capítulo três, em referências aos indicadores sociais, menciona-se a Educação. A partir desse documento, um encarte informativo, foi lançado e distribuído para prestação de contas à comunidade. Nele uma apresentação de base quantitativa foi exibida à sociedade uberabense. Algumas informações da educação foram assim disponibilizadas:

- . investimento de R\$ 1.098.286,52 na reforma da Biblioteca Municipal;
- . transformação de creches em Centros Municipais de Educação Infantil;
- . investimento pedagógico com a distribuição de Kits escolares;
- . na área de aprimoramento profissional - Isenção nas inscrições de Cursos de Formação Continuada nos Congressos Regionais de Educação;
- . liderança no movimento de criação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro;
- . novos Programas e Projetos: Proeti - Programa de Educação em Tempo Integral / Contrato de Gestão / Avaliação Sistêmica e Projeto Jovem Músico;
- . **melhoria do ensino** com a implantação de 255 mesas pedagógicas, 1096 computadores, 34 Laboratórios de Informática e 90 profissionais especializados.

A gestão executiva dá grande ênfase aos quesitos quantitativos. Sejam eles, parte de construção, ampliação da oferta de vagas, ou ainda, em doações de materiais escolares. Outra preocupação se deu com o contra turno da atividade escolar. Novo programa, com

caráter de educação em tempo integral, Programa Escolar de Tempo Integral - PROETI, em parceria com a Secretaria de Esportes, estava sendo implantado.

Na formatação do perfil da educação municipal, deparamo-nos com uma prática governamental inédita: a contratação de consultorias externas. O trabalho é desenvolvido sob a denominação de Plano Estratégico. Auditores analisam o funcionamento das secretarias por meio de seus departamentos ou seções, objetivando conhecer cada projeto em execução e suas finalidades. A consultoria, após conversar com responsáveis pelos departamentos, coordenadores de projetos, além de cerca de 10% do pessoal envolvido nas atividades dos mesmos, analisa junto com os secretários e a equipe do gabinete do prefeito, o traçado final para o quadro da gestão do governo municipal. O intuito é elaborar uma visão geral e coesa das ações executivas a serem desenvolvidas até o final do mandato.

Também a estrutura física da prefeitura sofreu alterações. O ambiente de trabalho seria condizente com a modernidade tanto quanto os das grandes corporações empresariais. O espaço estimularia as relações entre os funcionários, o diálogo e a aproximação, facilitando o trabalho em equipe. Cada espaço administrativo seria um grande ambiente onde, todos conviveriam em direta aproximação. Abolidas salas e ambientes fechados. A ideia era evitar, por meio de paredes, a desagregação de ambientes, afora, em casos de justificativa frente a um necessário atendimento individual.

Na SEMEC, apenas o Departamento de Formação Continuada não fez parte da transformação. Anteriormente, o departamento, com sede própria, denominada Centro de Formação de Professores - CEFOR contava com um razoável patrimônio. Quando, da transferência das Secretarias, antes em diferentes pontos da cidade, para o novo prédio da Prefeitura, em 2005 esse departamento não foi, entretanto, redirecionado ao novo endereço. Após alguns meses, entretanto, o prefeito do município resolve que tal departamento não deveria ter sede própria e, manda proceder a sua desativação. Estando a Secretaria Municipal em nova sede sem previsão de mais um departamento em suas dependências, a Formação foi obrigada a desfazer-se de seu acervo distribuindo-o nos depósitos da prefeitura. Funcionou de forma provisória todo o primeiro mandato, quatro anos, em duas salas do Centro Administrativo. Hoje, em 2009, funciona no mesmo espaço que os demais departamentos da SEMEC. Não pode, entretanto, reaver seu patrimônio. Desmontada a biblioteca e a videoteca, ações que faziam parte da estrutura original do departamento de formação, não se tem mais, nesta gestão, certas particularidades de oferta ao aprimoramento do trabalho docente. Continuando a análise observa-se agora o quadro referente aos projetos da SEMEC elaborado pela equipe consultora de plano estratégico.

**QUADRO DE PROGRAMAS, SUBPROGRAMAS E PROJETOS.**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA**  
**UBERABA – MG / 2005-2008**

PROGRAMAS	SUBPROGRAMAS	PROJETOS	SUB-PROJETOS (QUANDO EXISTIR)
<b>I. Qualidade Social da Educação</b>	1.1 Prática Pedagógica	<b>1.1.1</b> Monitoramento Curricular da Escola Básica <b>(DEAP)</b> <b>1.1.2</b> Assessoramento Pedagógico Contínuo <b>(DEAP)</b> <b>1.1.3</b> Avaliação em Ação: <b>(DEAP)</b> <b>1.1.4</b> Alfabetização e Letramento: monitoramento <b>(DEAP)</b> 1.1.5 Escola Inclusiva: acompanhamento dos alunos incluídos. <b>(DEAP)</b> 1.1.6 Inclusão Digital <b>(DEAP)</b> 1.1.7 PROLER UBERABA: Leitura e conscientização <b>(DPPE)</b> <b>1.1.8</b> Biblioteca Pública: Espaço de Cultura <b>(DB)</b>	1.1.1.1 Educação Infantil 1.1.1.2 Ensino Fundamental 1.1.1.3 EJA 1.1.3.1 Redimensionamento da Proposta de Avaliação da Aprendizagem Escolar 1.1.3.2 Criação do SAEM 1.1.6.1 Mesas Pedagógicas 1.1.6.2 Laboratórios de Informática 1.1.7.1 Literatura em ação 1.1.7.2 Circuito Cultural
	1.2 Desenvolvimento Humano	1.2.1 Qualificação Profissional <b>(DFC)</b> 1.2.2 Formação Continuada <b>(DFC)</b> 1.2.3 Valorização Profissional <b>(DPGF)</b> 1.2.4 Publicações Pedagógicas <b>(DPPE)</b>	1.2.1.1 Pós-Graduação 1.2.2.1 Sistêmica 1.2.2.2 Em Serviço 1.2.3.1 Atualização do Plano de Carreira 1.2.3.2 Atualização da Proposta de Avaliação de Desempenho Profissional 1.2.4.1 Revista: Fazendo Escola 1.2.4.2 Informativo: Educação para Todos 1.2.4.3 LEX: ordenamento Legal
<b>2. Gestão Democrática</b>	2.1 Políticas Públicas	2.1.1 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: elaboração, acompanhamento e avaliação. <b>(CPDME)</b> 2.1.2 PROJETO PEDAGÓGICO: atualização e monitoramento <b>(DEAP)</b> 2.1.3 Lei da Gestão Escolar: atualização <b>(Gabinete)</b>	
	2.2 Gestão Participativa	2.2.1 COGESEC: Colegiado gestor da SEMEC <b>(Sub/Séc e DG)</b> 2.2.2 Banco de Dados: subsidiando as decisões. <b>(Sub/Séc e DG)</b> 2.2.3 Contrato de Gestão <b>(Gabinete)</b>	



	2.3 Financiamento da Educação	2.3.1 Captação, Acompanhamento e Aplicação de Recursos (DPGF)	2.3.1.1 FUNDEF/FUNDEB 2.3.1.2 PNAE – Alimentação Escolar 2.3.1.3 PNATE – Transporte Escolar 2.3.1.4 PAPE – Adequação de Prédios Escolares 2.3.1.5 SALÁRIO EDUCAÇÃO 2.3.1.6 PDDE – Dinheiro Direto (Federal) 2.3.1.7 DDE (Municipal) 2.3.1.8 FNDE 2.3.1.9 Convênios Diversos
<b>3. Acesso e Permanência na Escola</b>	3.1 Universalizando o Acesso	3.1.1. Ampliação do atendimento: (DEAP)	3.1.1.1 Absorção das Creches e Criação dos CEMEIS  3.1.1.2 EJA: reformulando a proposta
	3.2 Garantindo a Permanência Escolar	3.2.1 Educação de Tempo Integral (DEAP) 3.2.2 Educação Avançada (PEAP)	
	3.3 INFRAESTRUTURA	3.3.1 Rede Física (DPGF)  3.3.2 Apoio Logístico (DPGF)	3.3.1.1 Construção de Prédios Escolares 3.3.1.2 Ampliação, Adequação e Manutenção da Rede Física.  3.3.2.1 Merenda Escolar 3.3.2.2 Transporte Escolar 3.3.2.3 Mobiliário e Equipamento Escolar.
<b>4. Rede de Proteção Social</b>	4.1 Responsabilidade Social da Educação	4.1.1 Pacto pela Educação de Qualidade (Sub/Séc DG)  4.1.2 Educação Ambiental (DPPE)	4.1.2.1 REVIVERDE 4.1.2.2 Amigo do Campo: Coleta Seletiva
	4.2 Para Além dos Conteúdos Disciplinares	4.2.1 CIRANDA DA CIDADANIA: Estreitando Relações com a Sociedade. (DPPE)	4.2.1.1 Escola Aberta 4.2.1.2 Escola e Família 4.2.1.3 Educação para o Trânsito 4.2.1.4 Bolsa Escola 4.2.1.4 Esporte e Lazer

FIGURA 2: QUADRO DE PROGRAMAS, SUBPROGRAMAS E PROJETOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA.

Fonte: Projeto Político Pedagógico.

Cada programa, numa relação de assimetria, subdivide-se em subprogramas que, subdividem-se em projetos e subprojetos. Essa mesma lógica é, portanto, utilizada tanto nos departamentos como nas unidades escolares.

A pasta educacional reestruturou seu quadro geral a partir das orientações do Plano estratégico junto a uma consultoria interna, específica da área educacional. A SEMEC e dois consultores convocaram todos os departamentos a discorrerem sobre seus projetos em vigência. Coletivamente, chegou-se ao esboço final de programas, subprogramas, projetos e subprojetos existentes nos departamentos que, de alguma forma, integravam-se entre si.

O quadro final conta conforme visto na figura 2 com: 4 programas, 10 subprogramas, 27 projetos e 40 subprojetos. Esclarecemos, todavia que a prática de organização por quadros, já era uma cultura instalada no cenário educacional municipal. Todas as unidades escolares estruturam suas ações seguindo a técnica de organização em quadros de projetos.

Outra ação, da consultoria educacional, foi realizada nas 34 unidades escolares. Seu extrato representa um trabalho avaliativo da Rede Municipal de Ensino. Com um documento designado Consolidado – Instrumento 1, equipes da SEMEC procederam à realização de visitas às unidades escolares analisando a realidade educativa. Pelo exemplo de que o intuito ultrapassava a mera formalidade de vistoria, a primeira avaliação foi direcionada à própria SEMEC. As unidades escolares avaliaram os departamentos da secretaria indicando falhas, limitações e ou méritos, sob o comando da Consultoria Praes & Praes que atuou também como membro da equipe visitando as unidades escolares.

Uma dupla de especialistas visitava a escola, com data previamente agendada, levando um questionário digitalizado. No mesmo dia o documento era respondido pela equipe dirigente. Esse instrumento (*CD*) ficava disponibilizado, na hora, para a escola.

As respostas de todos os 34 questionários foram, posteriormente, quantificadas, analisadas e apresentadas à equipe dirigente da Secretaria, pelo Departamento de Programas e Projetos Especiais. Com isso foi possível salientar as recomendações que cada tópico indicava como necessário a ser, a partir de agora, novo foco de atenção. Todas as diretoras da Rede Municipal de Ensino tiveram acesso ao documento final.

Os itens questionados estavam divididos em sete quadros que continham distintas perguntas referentes à sua propositura. As respostas quantificadas, após todas as unidades terem respondido as questões, são apresentadas pelas citações a seguir. Todas elas foram advindas de um mesmo documento denominado Consolidado do Questionário Investigativo, 2007.

#### **1-Qdro. I - A gestão do sistema de ensino: legislação e políticas - 15 itens;**

**1** - Das equipes dirigentes das 32 (trinta e duas) escolas pesquisadas todas demonstraram conhecimento relativo sobre a legislação e política da SEMEC, (por ouvir dizer), entretanto, nenhuma delas tinha segurança em afirmar a natureza da legislação (se Lei Complementar, Decreto, Resolução ou Portaria) e a sua numeração e data, como também, não sabiam esclarecer os programas e projetos que compõem a Política Educacional da SEMEC. (p. 5).

**2-Qdro. II - A gestão do sistema de ensino: organização da secretaria: - 09 itens;**

**2-**As equipes dirigentes das 32 (trinta e duas) escolas pesquisadas demonstraram parcial conhecimento quanto à organização da SEMEC. Esta evidência indica que a estrutura, organização, dinâmica e políticas da SEMEC precisam ser divulgadas. (p. 8).

**3-Qdro. III - A gestão do sistema de ensino assessoramento pedagógico, - 12 itens;**

**3-** Ficou evidenciado que, de modo geral, no período em questão, a Assessoria Pedagógica da SEMEC não atendeu de modo adequado às necessidades das escolas, acontecendo de modo pontual por algumas equipes: Inspeção Escolar, EJA, Educação Inclusiva e Ed. Infantil. Além disso, na maioria das vezes não havia retorno dos resultados das visitas, a exceção daquelas realizadas pela Inspeção, que sempre registra as suas recomendações. Por outro lado, ficou identificado a falta de planejamento comum e de entrosamento entre as sessões dos Departamentos de dos Departamentos entre si. (p. 12).

**4-Qdro. IV - A gestão do ensino: a implementação de projetos e impactos 07 itens;**

**4-** Percebe-se que as escolas identificam os projetos implementados pela SEMEC, mas, não sabem dizer com precisão se eles atendem às fragilidades apontadas pelas escolas e levam em conta os resultados das avaliações da aprendizagem ou se respondem apenas as preferências da SEMEC. Entretanto, as escolas, reconhecem que os projetos, de modo geral, produziram alguns impactos positivos tanto no desempenho dos docentes como dos discentes. Neste sentido salientam: Laboratório de Aprendizagem, Semeando, Laboratório de Positivo, Escola e Família, Criação do SAEM, Alguns cursos de Formação Continuada e outros. (p. 18).

**5 -Qdro. V - A gestão do sistema de ensino: a organização do ano/ 2007 - 10 itens;**

**5 -** Em relação a esta dimensão a escola, de modo geral, avalia positivamente a ação da SEMEC que, com diversas providências, facilitou a organização do ano letivo de 2007. Entre essas providências foram citadas: a manutenção da equipe escolar em mais de 80%; a manutenção dos alfabetizadores de referência no quadro da escola; o conhecimento das novas orientações da SEMEC em tempo hábil e a mudança no comportamento gerencial da SEMEC. As evidências negativas quanto à avaliação desta dimensão ficaram por conta do não atendimento das obras de urgência solicitadas pela escola, para serem realizadas no período de férias, e ao quadro incompleto de professores (em algumas unidades) no início do ano. (p. 21).

**6 e 7- Qdros VI e VII -Desempenho dos Departamentos, avaliação e recomendações - 20 itens.**

**6 e 7 -** De acordo com o resultado da avaliação feita pelas escolas, a equipe de assessoramento pedagógico recomenda à SEMEC: estudos sistemáticos, integração, organização e agilidades nas decisões, reconhecimento e respeito as lideranças, comportamento ético, intensificação do Assessoramento Pedagógico Sistemático, interação efetiva entre os Departamentos, Sessões e equipes da SEMEC e destes com as escolas, enfim EFETIVIDADE NO GERENCIAMENTO DA SEMEC.(p. 35).

Essas foram as respostas colhidas do consolidado cuja representação se organiza pela somatória de todas as respostas das unidades escolares, segundo registro de suas opiniões, obtidas no documento elaborado e aplicado pela consultoria.

Pela análise documental, podemos destacar que o planejamento e a execução deste trabalho, descrito acima, foi minuciosamente elaborado. As estratégias de visitas, a quantificação dos dados e sua socialização demonstram que o intento era a efetivação de um trabalho coeso e de qualidade. Contudo, sendo o consolidado fruto da aplicação de um primeiro questionário, como exemplo de uma série de análises posteriores, resta-nos saber se as recomendações foram ou não concretizadas ou se, esse trabalho avaliativo indicou uma prática comum que revela a distancia entre teoria e prática.

A partir da pesquisa documental, da inserção na SEMEC e de consultas aos seus servidores, constatamos que a iniciativa de avaliação do contexto não foi à frente, depois da ação de mapeamento. Também não percebemos, quando da execução da pesquisa de campo, no interior da SEMEC, a concretização de algumas alterações propostas e recomendadas pela consultoria.

Nas unidades escolares, nenhum movimento referente a essa prática foi suscitado ou lembrado pelos participantes. Percebemos, porém, que a prática referente a painéis foi bem incorporada pelas unidades escolares visitadas. As mesmas trazem em seus painéis indicando a nova prática avaliativa do SAEM, diferentemente do que se vê no espaço da SEMEC, conforme indicado na figura 5i.

Apesar dos diversos documentos até aqui analisados -*home page*, histórico, organograma, informativos, encarte de prestação de contas do governo municipal, quadro de programas e projetos e consolidado-, não encontramos, entretanto, explicitada a função educativa assumida pela Rede Municipal de Ensino.

Ao solicitarmos aos departamentos materiais da gestão executiva incluindo, se possível, a proposta de governo para a pasta da secretaria educacional, bem como as orientações e registros das premissas da administração, percebemos certo impasse. Quase nada havia de registros sobre a gestão atual e a antecessora. No entanto, a chefe da Seção da Inspeção Escolar, sugeriu que buscássemos nos denominados Cadernos da Escola Cidadã, frutos da gestão executiva exercida nos anos de 1990, ainda em vigor, a necessária indicação que por certo subsidiaria nossa busca.

Num único documento da consultoria -Entendendo a Proposta do Governo Municipal de Uberaba, 2005-2008-, vimos o registro do que poderia ser considerado como uma ampliação de conceitos, segundo a sugestão da expansão do espaço educativo da

escola para toda cidade sustentando o programa educacional do governo - prefeitura - para o período de 2005 a 2008, reeleito até 2012.

Cabe-nos registrar que a atual consultoria, tem em sua constituição, a mesma pessoa que atuou como Secretaria de Educação em Uberaba no período de elaboração dos Cadernos da Escola Cidadã. Talvez, por isso, nessa gestão, diferente do que habitualmente acontece quando existe alternância de poderes políticos rivais, nada do que foi anteriormente construído, no que tange à educação, foi abandonado. Todos os pressupostos educacionais e os conceitos referentes às práticas educativas permanecem em vigor. Entendemos isso como um bom prenúncio, pois evidencia a não ruptura de um trabalho instituído, em função da mudança de governo.

Na Rede Municipal de Ensino, os pressupostos filosóficos que fundamentam a prática educativa se mantêm há, aproximadamente, uma década e meia. Os documentos da Escola Cidadã foram orientados pelo consagrado educador Paulo Freire. A proposta educacional do município é pautada na crença de uma educação emancipadora e humanizadora. Nas duas gestões precedentes à sua implantação, quase nada foi acrescentado ou registrado, em substituição a tais conceitos que, ainda hoje, são destacados no Plano Decenal de Educação, documento que também foi analisado por nós.

As diretrizes foram atualizadas tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Decenal já reavaliado no ano de 2006 pela Comissão Executiva responsável pelo acompanhamento e avaliação do Plano Decenal Municipal de Educação de Uberaba, instituída pelo decreto nº. 2096/2006.

Tudo mais: Regimento Escolar; Conselho de classe; Colegiado Escolar; Projeto Pedagógico; Documentos da Secretaria permanecem com as orientações advindas desses cadernos produzidos na década de 90.

Escola Cidadã inspirada, orientada e traduzida pelo renomado educador Paulo Freire. Sua produção teórica serviu como base de sustentação da educação municipal. Esperávamos verificar se a prática de tais preceitos conceituais, por estarem ainda em vigor, e, além disso, utilizado como eixo central da proposta educativa, hoje com extensão à Cidade Educadora, é mesmo agora, refletida e utilizada pela equipe municipal.

Isso porque entendemos fundamental para uma prática docente, que se quer qualitativa, atuar na mesma proposição que os fundamentos teóricos revelam. Nos cadernos referentes à elaboração do Projeto Político Pedagógico Freire, na parte introdutória, conceitua-se o que é Escola Cidadã:

A escola cidadã é aquela que se assume como centro de direitos, como centro de deveres. A formação se dá dentro de um espaço de tempo. O que caracteriza a Escola Cidadã é uma formação para a cidadania. A Escola Cidadã é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. É uma escola que, brigando para ser ela mesma, viabiliza ou luta para que os educandos e os educadores também sejam eles mesmos e, como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola da comunidade, de companheirismo. (SÉRIE: CADERNOS ESCOLA CIDADÃ, 2000, p.01).

Essa definição mostra que a base educativa da Rede investigada pautada na crença de que a função educativa tem muito de ação coletiva e humana e, se funda a partir de relações entre sujeitos. Bem distinto das práticas escolares do tempo presente, quando se sugere a competição e o individualismo.

Os princípios do ensino municipal se pautam numa educação transformadora. Embora, não formalizada em documento oficial, há o reconhecimento de uma missão da SEMEC. Em reunião do Departamento de Programas e Projetos Especiais, foi ela “apresentada” verbalmente: Coordenar a elaboração e implementação de Políticas Públicas de Educação integradas e articuladas aos poderes constituídos, que respondam às demandas e necessidades da sociedade local, visando à consolidação de uma Escola Cidadã e a Construção de uma Cidade Educadora.

Não verificamos registros referentes à proposta de ampliação de Escola Cidadã para Cidade Educadora. Apenas um artigo disponibilizado pela consultoria traz esclarecimentos resumidos sobre o que seria na prática essa extensão de conceitos. O texto tem início com uma fala de Freire explicitando que os sonhos jamais devem deixar de serem vividos, pois só assim, poderão ser materializados. A nova proposta é assim explicitada:

Qualquer Política Educacional que se proponha séria se realiza de um processo no qual é fundamental ter: horizontes bem definidos, compromisso com a manutenção das conquistas, propostas claras e a firme decisão de implementá-las. Com este propósito a administração da educação pública do município de Uberaba se compromete com a ampliação da proposta de “**Escola Cidadã**” para uma dimensão mais ampla de “**Cidade Educadora**”, ou seja, com uma dimensão educativa que entende a cidade como espaço de cultura e a escola como espaço educativo da cidade, levando para dentro da escola os interesses e necessidades da população. (ENTENDENDO A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO GOVERNO MUNICIPAL DE UBERABA, 2005-2008, p.01).

Eis o caminho da atual administração para o período 2005-2008.

O texto demonstra uma organização estrutural, dividida em quatro eixos denominados tanto quanto ao do quadro da SEMEC, figura 02, como programas agora, indicados por: “Diretrizes políticas” que visam à concretização da proposta educacional.

No texto da consultoria, a definição de *qualidade educativa* é: “Estabelecer objetivos e metas para o trabalho educativo, visando à construção de uma sociedade humanizadora.” E, numa perspectiva ampliada, considerando o espaço da cidade, qualidade social em educação seria “caminhar na lógica que considera o cidadão como sujeito de direitos e a educação com **direito social, prioridade e investimento.**”

Nada, segundo nosso entendimento, diverso daquilo que os pressupostos conceituais, baseados em meados de 1990 já haviam explicitado. Para tanto eles ainda expõem como ações integradas entre Estado e União, empresários, trabalhadores e universidades, intentando concretizar a construção de uma escola pública de qualidade, as seguintes sugestões de ações:

- 1 - Abrir o portão da escola e deixar que a comunidade entre**, uma vez que o espaço escolar é propriedade da população.
- 2 - Fortalecer os Colegiados Escolares**, fazendo com que as decisões administrativas, pedagógicas e financeiras da escola sejam tomadas pelos representantes, de fato, envolvidos com a educação.
- 3 - Trazer os valores da comunidade para dentro das salas de aula**, permitindo que todos os moradores possam estar prestando depoimentos ou apresentando trabalhos sobre a história e a cultura do entorno da escola.
- 4 - Valorizar e apoiar os grêmios estudantis**, exercitando, assim, a cidadania.
- 5 - Utilizar os meios de comunicação de massas** para mobilizar a comunidade em defesa da expansão e melhoria da escola pública, informando sobre os seus resultados, uma vez que ela é financiada com o dinheiro do povo.
- 6 - Desenvolver diferentes projetos buscando aumentar a parceria entre escola e comunidade** por meio da produção e sistematização de experiências inovadoras. (UBERABA, 2006, p. 2).

Em relação a essas ações consideradas decisivas em relação à implementação da qualidade, nas duas escolas que foram investigadas, apresentadas no próximo capítulo, verificamos que as mesmas não possuem grêmios estudantis e, os alunos entrevistados, sem exceção, não conhecem o termo ou seu propósito. Os projetos “Escola Aberta” similar ao do governo federal e “Escola de Pais” cuja finalidade identifica-se com o que os itens um e três, acima citados, sugerem, pertencentes ao quadro de projetos da SEMEC demonstrado na figura 2. Mesmo assumidos nas duas unidades de ensino, foram, segundo buscas, sem motivo aparente e sem formalização oficial, desativados no final de 2007.

Considerando que a reflexão do capítulo anterior partiu de dois documentos formais, a saber: a Constituição Federal e a LDB, também agora, no presente capítulo, cujo espaço é mais restrito buscamos entender se no espaço municipal, também, as leis registram o que informalmente a consultoria indica ser o norte da prática democrática.

Para tanto, recorreremos, ainda, por intermédio da pesquisa documental, na SEMEC, a dois documentos instituídos legalmente: O Plano Municipal de Educação e o Porta Voz como jornal oficial da prefeitura por entender que eles se relacionam ao contexto estadual e municipal tanto quanto à Constituição e à LBD ao espaço federal. Entendendo que se o eixo principal relaciona-se as políticas públicas, somente, artefatos legais, nos dariam o respaldo necessário que a pesquisa científica requer.

Antes, porém de analisarmos o Plano Decenal de Educação, disponível na *home page* da Prefeitura de Uberaba, no link da Secretaria de Educação, foi feito um breve histórico com base no Dicionário Interativo da Educação Brasileira (2002) sobre o surgimento de tal documento, no contexto nacional. O Ministério de Educação e Cultura elaborou em 1993, um documento registrando o que foi acordado na Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

Tal encontro foi considerado um marco político e conceitual da educação fundamental, por se constituir em compromissos da comunidade internacional. Reafirmou a necessidade de domínio de conhecimentos indispensáveis à compreensão do mundo pelo empenho de todos os países participantes em sua melhoria. A preocupação da comunidade internacional com a educação tinha em vista o novo cenário social advindo da sociedade da informação.

Considerada a educação fundamental um quesito estratégico para entrada no novo cenário tecnológico, julgou-se necessário que todas as pessoas tivessem um corpo de conhecimentos essenciais e um conjunto mínimo de competências cognitivas, para assim, em ambientes impregnados de informações continuassem a aprender. Participaram desse encontro promovido pela Unicef e pelo Banco Mundial, os nove países mais populosos do Terceiro Mundo: Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia. Estes países detêm juntos, mais da metade da população mundial. Podemos finalizar essa etapa introdutória com o seguinte registro:

Segundo o Plano, os compromissos que o governo brasileiro assume, de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo, expressam-se no Plano Decenal de Educação para Todos, cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea. (MENEZES e SANTOS, 2002, p.02).

Regulamentado no governo Fernando Henrique, em 2001, a Lei nº. 10.172 institui o Plano Nacional de Educação - PNE / 01 e estabelece a obrigatoriedade de Estados e municípios de elaborarem um Plano Decenal próprio submetido à apreciação do poder



legislativo. No município de Uberaba / MG, esse documento foi entregue à comunidade e aos servidores em 2006, regulamentado pela Lei nº. 9895 de 07 de janeiro de 2006. Nele temos: quatro artigos com destaque a: aprovação; função da comissão; divulgação e realização e data que entra em vigor. Mais uma vez, Freire, na abertura, do documento, traduz a força do sonho quando esse se transformar em realidade. Tem-se a apresentação dos representantes da SEMEC e da Comissão do Plano, que tem por atribuição acompanhar e avaliar o que está previsto no documento.

Por fim, o sumário é dividido em cinco partes. Na apresentação, o Secretário de Educação faz uma breve retomada histórica situando as origens do Plano Nacional de Educação, bem como, os tramites que o município traçou até a entrega desse documento. Ele ainda destaca a criação de um “Círculo de Cultura” constituído como espaço de discussão e decisão de compromissos e ações necessárias ao desenvolvimento da educação da cidade. Conclama-se a sociedade, para que cada cidadão seja um “signatário” e responsável na fiscalização e execução do Plano garantindo que o município continue como exemplo de educação de qualidade. Na parte introdutória refere à instituição do Plano nas esferas federal, estadual e municipal:

Uberaba, de acordo com as exigências colocadas pela Lei nº. 10.172/01, que institui o Plano Decenal Nacional de Educação altera este compromisso, e elabora o seu plano decenal, comprometendo-se, dentro de seus limites - legais, financeiros e técnicos - a cumprir as suas prioridades. Os objetivos gerais estabelecidos para o PLANO DECENAL MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERABA, são os mesmos de PNE/01 e os seus objetivos específicos resultantes da necessidade de enfrentamento dos desafios colocados ao Município [...] (UBERABA, 2006, p.19).

Explicita o documento os marcos político-institucionais e pressupostos conceituais quando ratifica os pressupostos da Escola Cidadã elaborados nos anos 90.

A Rede Municipal de Ensino de Uberaba, desde 1993, trabalha na perspectiva da “**Escola Cidadã**”, percorrendo um caminho de originalidade nos diferentes momentos históricos de sua construção. Ao longo do tempo, manteve-se fiel aos princípios de uma política democrática de educação, que investe na construção de uma escola autônoma, de qualidade que, no seu primeiro momento, foi designada como “CONSTRUÇÃO AMOROSA DA CIDADANIA.” Com esse compromisso, enfatizou a relação razão-sensibilidade na formação cidadã dos alunos. (UBERABA, 2006, p.22).

Oito princípios da “escola do povo” destacam a nova dimensão do currículo, as características da avaliação e a proposta de ampliação da Escola Cidadã para a construção de uma Cidade Educadora. Para tal empreitada, quatro eixos de organização do trabalho educativo, os mesmos denominados como Programas, conforme figura 02, são expressos

no documento Uberaba (2006, p.28) com a seguinte afirmativa: “Com essas referências a SEMEC se propôs consolidar os compromissos da “ESCOLA CIDADÃ” e fazer de Uberaba uma “CIDADE EDUCADORA”, organizando a escola como ambiente de aprendizagem e de formação humana-cidadã”.

No documento ainda há a caracterização do município e o histórico da educação que nele ocorreu. Quanto às modalidades de ensino, a partir de um diagnóstico, indicam-se as diretrizes e cada uma delas com seus objetivos e metas para o período de vigência do Plano. São elas: Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação Inclusiva, Educação do Campo, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais. Como Temas Especiais apresentam Formação dos Profissionais e Valorização do Magistério e Financiamento e Gestão. O último item é relativo ao acompanhamento e avaliação do Plano.

No documento municipal, a constituição teórica e conceitual, apresenta-se de forma bem estruturada e de acordo com os princípios de norteiam ação educativa. Certamente, tal estrutura advém de uma equipe técnica conhecedora da constituição política do sistema educacional brasileiro. O documento descreve uma escola com princípios democráticos e coerentes com seus fundamentos de origem. Na mesma proporção que percebemos na constituição legal do país. Ainda assim, a pesquisa demonstra que fundamentação e coerência, não garantem que tais preceitos sejam vivenciados. Isso quando se viu que a não propositura da Constituição Federal, bem como as emendas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação a isso atestam.

O último documento analisado no espaço da SEMEC foi o Jornal Porta Voz, na condição de representação dos atos na esfera legislativa, podendo ou não ratificar o já constatado. Lembramos que o período da primeira gestão governamental, entre 2005 e 2008 é nosso objeto de investigação. Disponível na *home page* da Prefeitura, na Secretaria de Fazenda, há uma apresentação das principais leis em vigor, no período dessa administração executiva. Todavia, recorreremos aos arquivos da própria SEMEC para termos acesso apenas às leis específicas da educação.

Solicitamos ao Departamento de Programa e Projetos Especiais, o livro que, no quadro da SEMEC, item 1.2.4.3., está direcionado como ação do departamento, que resumiria a legislação LEX - ordenamento legal. Fomos informados que, ainda, não havia sido providenciado financiamento para sua edição. Até o final do primeiro semestre de

2009, a situação não se alterou. A seção de Inspeção Escolar nos orientou a recorrer, então, diretamente ao Porta Voz, documento oficial do município.

No período pesquisado, 170 edições compuseram o conjunto da busca. Pela leitura listamos todas as leis, os decretos, os avisos, instruções normativas e as portarias divulgadas. Não encontramos nada relacionado à denominação da Escola Cidadã com ampliação a Cidade Educadora. Nada foi alterado no que tange à filosofia até então, assumida, legalmente estabelecida e registrada nos Cadernos da Escola Cidadã.

A busca, além de ratificar os documentos e as falas dos servidores no que já haviam nos antecipado, valeu pela feitura de um quadro que traduziu o que para os atuais gestores resume a legalidade da ação educativa. A seguir revelamos o conjunto das leis analisadas. Seiscentos e quarenta e nove foram os indicativos legais referentes ao período pesquisado. Não era intenção uma seleção referente à tipologia da lei, mas sim de conteúdo, mesmo porque o que buscávamos já havia sido respondido.

	Conjunto Legal	2005	2006	2007	2008	Total
1	Financia	6	4	2	6	18
2	Dispõe	36	5	12	13	66
3	Aprova Autoriza	6	22	23	30	81
4	Reconhece Encerra	20	10			30
5	Torna público	4	4	3		11-188
6	Exonera e Nomeia	58	15	37	88	198
7	Revoga Acrescenta Altera	17	6	4	11	38
8	Normatiza Orienta Concede	21	21	13	28	83
9	Institui Regulamenta	15	9	10	23	57
10	Manifesta e examina	34	9	4	10	57
11	Outros	3		2	5	10-245
	Total	220	105	110	214	649

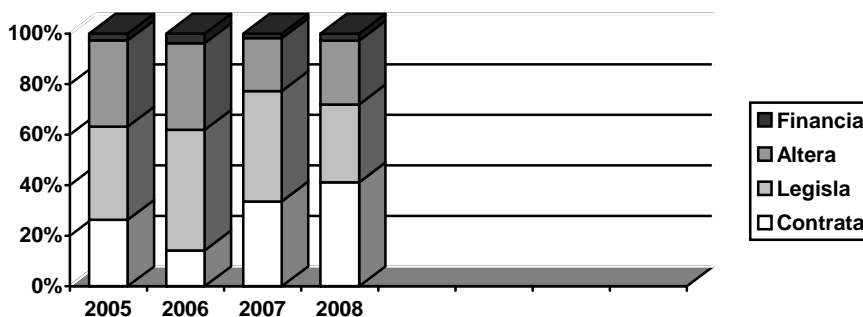


FIGURA 3 – Legislação Municipal de Educação no período 2005/2008.  
Fonte: SEMEC – Prefeitura Municipal de Uberaba.

Apenas para demonstrar o que os indícios legais explicitam, resumimos a tipologia para melhor visualizarmos a intencionalidade legal do município: 1- nomear e exonerar; 2- normatizar, orientar e conceder; 3- aprovar e autorizar; 4- dispor; 5 e 6- instituir, regulamentar, manifestar e examinar; 7- revogar, acrescentar e alterar; 8- reconhecer e encerrar; 9- financeiro; 10- torna público e 11- outros. A tabela demonstrada na figura 3 disponibiliza em gráfico os dados numéricos das ações gestoras no período investigado, ano a ano. Buscávamos saber se havia sido alterados, revogados ou acrescidos atos na denominação dos conceitos da Escola Cidadã. Nada encontramos.

As “alterações” registradas relacionam-se à realidade da educação infantil que, na atual gestão, passou da responsabilidade da pasta social para a pasta educacional. Alterações de nomes dos estabelecimentos infantis; instituição de estabelecimentos; autorização de funcionamento e normatização das atividades escolares figuraram na maioria dos atos legais pesquisados. O que entendemos como provável manobra política já que, a exigência pela municipalização, deixou enquanto lacuna, a possibilidade aos governos de aumento na verba disponibilizada pelo FUNDEB.

As observações documentais possibilitam algumas considerações:

**a)** apesar de não alterada a escolha política frente a conceitos filosóficos para a prática educativa, deflagrada na gestão dos anos 90, denominada Escola Cidadã, ainda em vigor, a atual gestão não retrata em sua prática, a crença educacional assumida pelo município. A cultura de registros dos anos 90, apresentada em diferentes documentos, não foi mantida nem aprofundada pelos dois governos que a precederam. A confirmação da manutenção da premissa de uma crença na escola democrática só foi possível, pelo Plano Decenal Municipal. Nos departamentos da Secretaria nada encontramos. Por se tratar de uma instituição educacional cuja particularidade incute geralmente seus feitos por meio do valor da escrita e da leitura, a opção, em não deixar registros de suas escolhas e suas práticas, não condiz com o que já era uma tradição de reconhecido valor, além de não ofertar aos profissionais, portadores de textos, cujas referências serviriam para acentuar a necessária atuação profissional disponibilizando a linha conceitual assumida.

**b)** Os registros da atual gestão dão ênfase e direcionam feitos para o aprimoramento físico da rede, apesar da primeira diretriz política da educação ser a qualidade. O reforço quantitativo foi instituído deixando em aberto a necessária ação qualitativa. Os números do encarte distribuídos à comunidade uberabense, demonstrados na página 85, reforçam essa identificação. A manchete indicativa do crescimento da qualidade de ensino lista: distribuição dos kits escolares; construções realizadas na atual gestão; aquisição de

computadores para a rede etc. Não que tais conquistas não sejam importantes, mas, parecem nascer de uma lógica que não comunga com o cerne filosófico assumido. Também destoa da base original o fechamento do Centro de Formação de Professores, prática inclusive sugerida pela legislação em vigor.

O Departamento de Formação Continuada permaneceu, por muito tempo, em condição oposta ao que lhe era conferido na sede própria. Não pode abrigar todos seus membros, já que não havia espaço na Secretaria de Educação para ele. E, enquanto isso foi preciso desativar a biblioteca e a videoteca, espaços em que o professor utilizava como apoio ao seu planejamento.

c) Por outro lado, não podemos deixar de registrar que há muita sincronia nas ações demonstradas nos encartes analisados. Um bom sinal, à medida que se vê materialidade no que está sugerido como prioridade, mas também pode indicar uma aquiescência nada produtiva em contexto que deveria, supostamente, se basear em autonomia, foco de uma escola cidadã. Os Departamentos reforçam a lógica proposta pelo prefeito, ou seja, percebe-se que ecos demarcam a hierarquia na Rede de Ensino. Logo, os fatos se desenvolvem em uma cadeia lógica demonstrando que o poder executivo detém o poder de decisão.

Isso a nosso ver, não se efetiva como uma observação positiva. Ao ressaltarmos toda essa extensão de ações que se deram no interior das escolas, referentes aos investimentos em tecnologia e construções, nos perguntamos-nos: a vivência coletiva e democrática que pautam os documentos da prática educativa, esteve presente no momento das escolhas e decisões projetadas a partir da gestão municipal?

O que mais importa: uma aceitação, fruto de uma ação coletiva ou apenas uma aceitação conformista pela maioria pertencente ao quadro profissional que conduz a educação no município denominada Escola Cidadã? Ao indagarmos à consultoria, na entrevista, por que do afastamento das origens democráticas, foi nos explicado que a força de uma ação consultiva atinge até certo ponto.

O consultor tem o papel de recomendação e não poder de decisão. Por mais que o governo saiba quais ações não comungam com o pressuposto ideológico, somente ele pode ou não decidir o caminho a ser seguido. Cita como exemplo dois projetos: Plano de carreira e o Plano de Gestão, que, diversas vezes, foram apresentados como necessários a serem efetivados, mas nem por isso realizados. Entendemos, no contexto micro, que a força de decisão se concentra na ação política.

Pelo estudo dos partidos políticos, apresentado no capítulo anterior, soube-se que, por mais que tenha havido discussões frente à ideologia que se queria imprimir à LDB, a partir do consenso entre os atores responsáveis por sua condução, o que realmente prevaleceu foram os interesses políticos e econômicos que, por meio de inúmeros vetos, deram um novo perfil à legislação educacional de acordo com o que mais lhe foi conveniente.

No município investigado ocorre a mesma lógica. Os escritos não foram alterados. Registram ainda a mesma ideologia por uma escola democrática e cidadã. Todavia, nenhum movimento democrático e dialógico foi estabelecido ao se implantar as atuais políticas que regem a Rede de Ensino Municipal. Entendemos assim em relação aos documentos analisados que:

- quando há discussões, envolvimento e, democraticamente, se estabelece o perfil de uma lei que contemple organicidade técnica e os valores éticos de acordo com o que rege a constituição, grupos políticos inviabilizam sua aprovação por meio de vetos;

- quando uma lei também advinda de discussões e entendimentos de que o caminho educacional de qualidade será aquele que estabelecer os princípios da democracia e por “sorte” conseguem regulamentar legalmente essa opção, um governo eleito apesar de tal determinação legal, ao estar no comando, exerce não o que os fundamentos e documentos prescrevem e prevêm, mas sim o que os interesses políticos e pessoais ditam.

O que nos permite afirmar ser uma lastimável constatação, pois, em distintos casos, não foi validada a prática coletiva que tanto se preza e se vangloria em um denominado Estado Democrático, como o é a Nação Brasileira.

### **3.2 O Sistema de Avaliação das Escolas Municipais de Uberaba**

Considerando que a qualidade na educação é hoje medida pelos resultados avaliativos, modalidade altamente recomendada pela lógica de órgãos do governo, iremos continuar a análise documental, na SEMEC, buscando saber sobre a nova política avaliativa implementada pela Rede de Ensino denominada: Sistema de Avaliação das Escolas Municipais - SAEM.

Essa escolha se deu, principalmente, por ser ela a mais nova política em curso. A hipótese é que tal política estaria mais fundamentada na lógica posta pelo MEC por meio de seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB do que, propriamente, nos

pressupostos de base da educação municipal, cujo alicerce se dá pela proposta de uma educação humanista e libertadora.

Procurávamos entender a lógica da terceirização do serviço avaliativo que, em princípio, deveria ser cumprido pela própria equipe da Secretaria de Educação. Pela indagação ao Departamento Financeiro de como se procede a uma contratação de serviços terciarizados, tanto quanto o que estava sendo ofertado por um colégio da rede privada, para produção de provas do SAEM, fomos informados que toda solicitação orçamentária passa pela apresentação de uma justificativa para tal demanda.

O documento denominado Projeto Cidadania em ação - educando para vencer desafios, de responsabilidade do Departamento de Ensino e Apoio Pedagógico, conforme registrado no anexo B discorre sobre os esforços que devem ser empreendidos visando à melhoria da qualidade educativa. Elencam-se como ações pertinentes a esse fim: mudança na organização escolar e, por consequência, a reestruturação das Diretrizes Curriculares; instalação de laboratórios de aprendizagem como oferta de um trabalho diferenciado para a aquisição de habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico matemático; e, a necessária constituição de um processo avaliativo externo como reforço às avaliações já realizadas internamente. Esperam que a avaliação permita o diagnóstico das habilidades e das competências adquiridas pelos educandos em cada etapa da escolarização.

Mais uma vez, foi possível pela pesquisa documental, entendermos que os registros impressos, que deveriam conter a lógica teórica por meio de fundamentos conceituais que supostamente dariam sustentação e justificariam ações gestoras da Secretaria, não são de conhecimento da equipe gestora. A maioria dos membros que compõem os departamentos não sabe explicar porque tal ação avaliativa se torna, agora, uma premissa na Rede de Ensino. Isso, inclusive desconsiderando o que há prescrito no Plano Decenal (2006, p. 25), que numa forma muito diferente apresenta e sugere um modelo de avaliação completamente distinto da que hoje é vivenciada pelo SAEM, ou seja, uma prática que deveria ser: “diagnóstica; contínua; participativa; qualitativa; formativa; mediadora; emancipatória e dialógica”.

Além dessa nova perspectiva que distancia os fundamentos teóricos da prática educativa, o único documento, na forma de um projeto denominativo: Escola Cidadã à Cidade Educadora, que, por certo, explicaria essa mudança de rota, também ele, que solicita inclusive a contratação de serviços externos, não é de conhecimento da maioria dos profissionais do departamento pedagógico. Soubemos disso quando perguntamos aos diretores sobre a lógica dessa nova prática consultiva, e nada foi esclarecido.

Com base nos resultados do primeiro ano da prática avaliativa SAEM, parece que, no governo municipal, há a crença de que as proposições das políticas públicas nacionais estejam corretas. Uma notória atribuição de responsabilidade ao grupo de professores frente aos baixos índices de desempenho escolar é, nas entrelinhas, estabelecida. Inclusive, a substituição da direção do departamento pedagógico e a da subsecretaria, no final de 2006, parece ter sido, segundo hipóteses dos servidores da SEMEC, foram em função de resultados negativos advindos do SAEM.

A política pública de avaliação da Rede Municipal de Ensino, por meio de uma tradicional escola particular, resultou em função da grande propaganda governamental, em significativa repercussão na comunidade escolar. Nas reuniões com os pais, o prefeito sempre se refere a essa ação como a sua maneira de efetivar uma educação de qualidade. Presenciamos isso, em diferentes reuniões. Quando a presença do prefeito não é possível, um vídeo apresenta essa mesma fala. Os pais se sentem lisonjeados de, agora, contarem com tamanha competência educacional. Devido ao reconhecimento social que os pais demonstraram ter em virtude dessa nova oportunidade avaliativa agora, abonada por instituição tão competente, elegemos também o acompanhamento de notícias jornalísticas como um complemento da pesquisa documental.

De janeiro de 2008 a janeiro de 2009, utilizando-nos, preferencialmente, de um jornal tido como oposição ao governo municipal, resgatamos 27 reportagens, específicas da realidade educacional do município. Dessas, somente três tratavam de forma negativa da Rede Municipal e, ainda, com base em um mesmo tema: falta de professores de matemática. Entendemos que tal constatação indica que o trabalho de educação no município é, reconhecidamente, de qualidade para a sociedade uberabense. Somente os investimentos e os bons resultados obtidos pelo governo, são no geral, noticiados, inclusive sem a contestação por parte de seus supostos inimigos políticos, conforme as reportagens registradas no anexo C - Reportagens Jornalísticas.

**Relatórios do SAEM** - Este documento representa o indicativo de qualidade, na Rede Municipal de Ensino. Sua concretização se vê em um quadro cujo registro de desempenho escolar é organizado por médias numéricas. Quanto maior a nota, mais a escola será reconhecida como ambiente propício à oferta de educação pública de qualidade. A contratação dos serviços para produção das avaliações considerou, como já dito, o notório reconhecimento, junto à comunidade uberabense, a uma escola particular, além de sua capacidade produtiva de 150.000 volumes didáticos, em parque gráfico



próprio. A consultoria avaliativa denominada - SAEM, elabora uma prova temática, contendo 20 questões, distribuídas em cinco conteúdos, supostamente, referentes às diretrizes municipais, dispostas no anexo D - SAEM - Uberaba 2008.

Na quinzena que antecede as avaliações um pré-teste é encaminhado e aplicado nas unidades escolares. Sua elaboração é de responsabilidade da empresa contratada. Um indicativo dos descritores que serão utilizados na avaliação é entregue para a escola que repassa aos seus professores. Assim, oportuniza-se a revisão de algum conteúdo que, porventura, não tenha sido trabalhado. No entanto, ao assistirmos a uma aula de Geografia, ficamos intrigados com o denso conteúdo dado em 50 minutos, numa exposição que mais parecia um documentário referente às guerras mundiais e à essência do socialismo.

Após a aula, a professora comentou que seu jeito apressado na aula se devia ao fato de ter recebido o conteúdo que seria ministrado no SAEM. E hoje, já conhecedora do esquema avaliativo, “dançava conforme a música”, pois nas primeiras avaliações “dançava samba, enquanto tocavam tango”. Explicou-nos que os conteúdos não se relacionam aos dos livros adotados. As diretrizes municipais têm uma lógica diferente.

Indagamos se era do conhecimento da SEMEC. A supervisora que ouvia a conversa disse que poderíamos verificar junto ao Departamento Pedagógico, citando inclusive seu nome, se, não era verdade que, por diversas vezes, ela já havia procurado o departamento para resolver a questão e, contudo, nada havia sido alterado. A professora, do conteúdo que seria ministrado naquele dia, talvez para confirmar tal realidade, mostra em seu plano de aula, a indicação ao lado da série específica. Observações, assim, eram registradas: matéria da 5ª série no livro da 8ª. O procedimento era o mesmo para as 6ª e 7ª séries.

A professora diz que sua matéria era avaliada no SAEM, por meio de três questões e, se por conta de um conteúdo não dado, o aluno “chutasse a resposta”, a média alcançada seria alterada para menos, apesar do aprendizado dos alunos. Tal episódio nos direciona a duas conclusões: a primeira, que o professor no geral tenta se adequar, da melhor maneira, frente às questões que cotidianamente lhe são impostas.

A segunda é que a forma avaliativa adotada pela Rede de Ensino, conforme alertam alguns teóricos e, a própria prática escolar indica, não traduz a realidade do que é ensinado em sala de aula. Ainda, sobre esse processo, percebemos na ocasião das provas, a presença de dois ou mais representantes da SEMEC, além dos pais indicados pela escola, para atuaram como fiscais no acompanhamento da aplicação das avaliações. Por eles parece se esperar a comprovação da idoneidade do processo avaliativo.

As provas chegam às unidades escolares minutos antes do horário estipulado para o início da avaliação, lacradas junto com uma lista de chamada e cartões de respostas para cada sala de aula. Um manual de aplicação é ofertado ao aplicador, sugerindo que não seja o professor usual da sala de aula, com exceção das turmas menores de seis anos. Ao final de três horas de prova, o professor aplicador e os fiscais lacram os cadernos de provas e cartões respostas em ordem alfabética, bem como as sobras dos alunos faltosos, e preenchem um relatório de aplicação com informações a respeito do processo vivido.

Os fiscais e o aplicador assinam o envelope contendo todos esses itens, que são encaminhados para a SEMEC, por meio de seu representante. Após a aplicação do período noturno, todo o material é encaminhado à empresa contratada, não ficando nenhum exemplar no recinto escolar, ou na SEMEC.

Cerca de dez dias, após a aplicação, as escolas, por intermédio de seus diretores, podem se dirigir à empresa contratada para buscar os cadernos de respostas dos alunos e, se assim o desejarem, proceder a uma apreciação do que foi registrado. Num prazo aproximado de um mês e meio, o representante da empresa prestadora desse serviço avaliativo, por meio da Secretaria de Educação, reúne os diretores escolares para a entrega de um kit contendo: quadro geral e classificatório das unidades escolares e um *CD*, com a análise individual de sua escola, sala por sala, com resultados apresentados em gráficos.

Uma explanação sobre as médias gerais da Rede, avanços e retrocessos é apresentada, além de orientações frente ao que se identificou como ponto a ser ainda trabalhado. São entregues também os boletins individuais dos alunos, que serão encaminhados aos pais em reunião bimestral, em cada escola municipal. Também uma solenidade de comemoração, sugerindo uma prática meritocrática, para os alunos que obtiveram as melhores médias, ou dito de outro modo, os primeiros lugares, com premiações de cada unidade escolar, junto com o Prefeito do Município, é realizada. Essa solenidade ocorre duas vezes durante o ano letivo. Encerramos essa análise após vivenciar, indagar e presenciar tais etapas do processo avaliativo do SAEM, por meio da concordância com a fala do consultor que oferece os serviços a Rede de Ensino Municipal:

*- Quando um aluno se recusa a aceitar um saber é preciso entender se o professor também se recusa a ensinar por meio de um saber mais recente e atualizado. Com a avaliação e também com a teoria do consenso, tudo isso faz com que o professor pense sobre o que está fazendo solitariamente com seu conteúdo na sala de aula, pois é aí que se dá o conhecimento. Isso leva o professor à reflexão, quando se coloca à sua frente resultados reais, é pena que seja por conta da avaliação, mas ela é também um destes caminhos.*

Realmente, a prova dá indícios concretos de um trabalho ou, de pelo menos, de boa parte dele. Por mais que tal processo avaliativo seja, em princípio, uma afronta à autonomia do professor e, por consequência da escola, o processo apresenta por meio de seus resultados o que, no geral, o cotidiano da escola não deixa entrever. A vivência da avaliação, da maneira como está posta, ou seja, conduzida por terceiros, faz com que o olhar do docente recaia também sobre sua própria atuação. Isso, achamos salutar.

Todavia, por mais que seja afirmado não ser a intenção do SAEM uma prática avaliativa com fins classificatórios, mas sim, possibilitar um retrato do que precisa ser aprimorado na Rede de Ensino, tal resultado repercute, invariavelmente, na autoestima dos profissionais. Isso foi confirmado quando, especialmente, pudemos presenciar a reunião de entrega dos relatórios contendo os resultados do último SAEM de 2008.

Presenciamos, junto à diretora da **escola vermelha**, a entrega do resultado final de 2008. Lado a lado consultávamos o quadro de resultados gerais, quando percebemos a recusa da profissional em olhar para os últimos lugares onde, lamentavelmente, ainda estava situada a sua unidade escolar. Com uma fala embargada pela emoção, nos diz: - *“Eh, mesmo a gente fazendo o possível, ainda assim, não é suficiente”*.

Acompanhamos, também, ao fim dessa mesma reunião, o diretor da escola com melhor desempenho. Ao chegarmos à **escola verde** foi pedido que reunissem os docentes do turno vespertino, na sala dos professores. Com um semblante de contrariedade, o diretor adentra no espaço. Certo suspense é percebido nos olhos dos professores que, ansiosamente, esperam as primeiras palavras, pois sabiam que o diretor retornava da reunião do SAEM. Diz ele: - *“Vocês conseguiram sabem o quê? Suspense. - De novo, um primeiro lugar!”* Gritos, sorrisos, abraços e um total clima de euforia demonstram, enfim, o que realmente significa ser considerada uma equipe de qualidade.

Por mais que percebamos avanços na prática avaliativa da Rede de Ensino Municipal ao garantir um movimento da ação educativa, os resultados, no geral, não se revertem em ações eficazes para o que deveria ser corrigido. Ou dito de outra forma, não faz com que o grupo de profissionais do ensino tenha reconhecido seu valor.

Muito porque não se escuta os as reais dificuldades vividas no trabalho em sala de aula. Além de faltar também o que chamaremos aqui de condições anteriores a uma avaliação: o currículo. A boa elaboração das diretrizes curriculares é indispensável já que elas são bases de escolha do que será ministrado em sala de aula. Isso, ainda fica muito a desejar.

Os encontros ocorridos nas unidades escolares e a formação continuada poderiam garantir uma visão de unidade curricular necessária ao grupo docente da educação municipal, como instância mínima para desenvolvimento de uma apropriada base estrutural de conteúdos.

E também, a autonomia frente à elaboração das avaliações não sendo estimulada, além de comprometer o mérito do processo, fragiliza a confiança dos professores em relação às políticas postas em prática. Com base em tudo que foi percebido nos documentos e na pesquisa de campo, tanto na SEMEC como nas duas unidades escolares, temos como resultado o que descrevemos a seguir.

### **3.3 As unidades escolares pesquisadas**

Para favorecer, a partir de um cenário amplo, um olhar específico para cada diferente segmento que compõe o todo representado pela Rede Municipal de Ensino, demos um contorno real e democrático ao objeto de nossas análises. Democrático no sentido de se fazer pela forma coletiva, expressado nos desejos e entendimentos de todos que participam do processo. Por isso, acrescer em nossa percepção, o olhar de diferentes segmentos do contexto educacional, foi muito significativo.

Apresentado o contexto geral, definido por meio do tempo presente; entendida a realidade política e o contexto educacional brasileiro, com especial atenção à esfera federal, e, finalizando a busca nos documentos do contexto municipal, apresentamos, agora, o retrato da Rede de Ensino em duas unidades escolares. Nosso objetivo é relacionar as informações obtidas pela pesquisa de campo, de forma a transformá-las em dados para proceder ao estudo comparativo entre as unidades escolares junto aos indicadores de qualidade tendo em vista o problema de pesquisa que é saber afora a ação docente quais são os possíveis entraves a implementação de uma educação de qualidade.

A aproximação do campo investigado se deu pelo chão da escola, além de conhecê-la numa ótica mais aproximada, o propósito da pesquisa foi para nós ressaltado. Uma convivência de três meses fez mais real a descrição do complexo universo desenvolvido no interior dos muros escolares.

Analisamos duas unidades escolares que se encontram, segundo apontamentos do SAEM, situadas nas extremidades do quadro geral de desempenho escolar resultantes das médias dos alunos. A identificação se deu a partir do quadro registrado pela figura 04 que agregou a somatória das notas de cada edição do SAEM e assim possibilitou-nos o

agrupamento de médias gerando um resultado geral das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino pesquisada.

Nome das Unidades Escolares	Jun 06	Nov 06	Jun 07	Nov 07	Jun 08	Média
Escola Municipal <b>VERDE</b>	56,50	63,20	52,97	57,46	65,97	<b>295,20</b>
Escola Municipal B	62,38	48,27	58,71	57,12	65,10	291,58
Escola Municipal C	58,01	52,64	57,13	58,42	64,52	290,72
Escola Municipal D	59,00	53,70	52,99	54,36	65,49	285,54
Escola Municipal E	55,19	58,88	53,02	56,87	61,05	285,01
Escola Municipal F	58,35	46,68	54,89	55,48	65,13	280,53
Escola Municipal G	58,71	54,73	48,47	50,33	62,07	274,31
Escola Municipal H	53,74	51,52	51,34	51,44	65,99	274,03
Escola Municipal I	55,32	56,97	50,70	51,68	58,52	273,19
Escola Municipal J	55,16	49,70	51,93	52,12	62,11	271,02
Escola Municipal L	49,90	52,17	50,55	52,48	65,15	270,25
Escola Municipal M	53,76	57,20	47,45	47,67	63,08	269,16
Escola Municipal N	51,68	55,89	50,35	50,24	60,37	268,53
Escola Municipal O	57,68	47,70	50,22	52,74	59,34	267,68
Escola Municipal P	49,24	45,27	54,47	54,08	64,00	267,06
Escola Municipal Q	48,34	58,64	49,20	50,04	59,94	266,16
Escola Municipal S	48,76	47,49	52,10	53,61	58,74	260,70
Escola Municipal T	52,52	49,07	48,24	49,47	59,45	258,75
Escola Municipal U	47,69	51,55	49,15	53,20	56,88	258,47
Escola Municipal V	48,80	46,35	49,37	52,05	61,04	257,61
Escola Municipal X	52,75	49,36	48,16	50,20	57,12	257,12
Escola Municipal W	50,02	49,01	50,05	50,78	56,24	256,10
Escola Municipal Y	48,01	48,64	48,21	51,18	59,48	255,52
Escola Municipal Z	50,38	50,00	48,73	48,36	55,54	253,01
Escola Municipal A	48,51	50,17	48,67	49,94	52,47	249,76
Escola Municipal &	46,69	47,22	46,94	51,31	57,43	249,59
Escola Municipal *	47,86	44,54	50,44	49,73	56,64	249,21
Escola Municipal @	46,79	51,49	48,74	46,95	53,74	247,71
Escola Municipal <b>VERMELHA</b>	43,35	44,45	43,68	45,13	50,45	<b>227,06</b>

FIGURA 4 – Classificação das Escolas segundo o SAEM.

Fonte: SEMEC – Prefeitura Municipal de Uberaba.

As escolas posicionadas nas extremidades que apresentam as médias escolares entre a maior e a menor nota numérica, foram eleitas para a investigação. Elas são designadas sob as cores **verde** e **vermelho**. Evita-se, com isso, uma possível exposição frente aos resultados obtidos bem como, garante-se o sigilo necessário, ao que uma pesquisa científica convém.

Para a pesquisa de campo, realizada nas unidades escolares, adotamos alguns procedimentos de abordagem junto ao gestor responsável:

- Contato e aprovação da direção escolar para apresentação da proposta de pesquisa, conforme o exposto no apêndice B, que indica tal anuência.
- Apresentação verbal da pesquisa aos profissionais da unidade de ensino reunidos para uma reunião designada como dia escolar.
- Solicitação verbal para análise documental da unidade em questão (Projeto Político, Atas de Conselhos de Classe, Relatórios do SAEM, Registro das Visitas de Assessoramento, Diretrizes Curriculares, Planos de Curso, Portfólio do Professor).
- Solicitação para observação em eventos e reuniões escolares.
- Acompanhamento de aulas nas salas avaliadas como a melhor e pior média na primeira avaliação de 2008.
- Utilização de espaço físico para realizar entrevistas com especialistas de ensino, gestores, consultores e comunidade escolar, além da aplicação de questionários junto aos professores.

Todos esses passos foram planejados com a intenção de estar, sempre que possível inseridos no contexto real do ensino municipal. Não iremos descrever, minuciosamente, o que cada um deles nos proporcionou. Isso seria desnecessário pelo extenso conteúdo catalogado. Apresentaremos a seguir o que diretamente se relaciona com o problema da pesquisa, ou seja, saber se há entraves afora a ação docente que contribuam para a não implementação de uma educação de qualidade.

***Projeto Pedagógico*** – Constatamos pela leitura um encadeamento lógico. O documento em quase nada difere entre as unidades investigadas. Possivelmente uma orientação geral da SEMEC seja exercida, já que a mesma estrutura-se também nessa lógica organizacional. Diferenças são percebidas apenas nas especificidades e na criatividade de cada escola. O Projeto Político é um documento completo que retrata o compromisso da instituição escolar com base em premissas legais da educação brasileira. Por isso, a escolha em observarmos sua composição. Se nele há projeções educacionais, seria correto que, também por ele, fosse possível uma aproximação mais objetiva com o que é entendido pela Rede Municipal de Ensino sobre qualidade educacional.

A ação educativa é contextualizada a partir de um esboço amplo que vai se dirigindo à realidade escolar por meio de uma identificação pormenorizada da situação diagnosticada. Conforme exposto no Histórico da Rede de Ensino, desde as décadas de 90, há elaboração de um Plano Global Integrado em toda unidade escolar denominado, inicialmente, como PGI. Essa prática destaca a importância dada ao registro do exercício

pedagógico, bem como a necessária projeção financeira para o cumprimento das propostas da equipe escolar.

Designado depois como Projeto Político Pedagógico - PPP, hoje essa versão documental é intitulada apenas como Projeto Pedagógico. Entendemos essa redução denominativa incoerente à medida que cada vez mais a questão política adentra o espaço escolar. A estrutura permanece alicerçada nos princípios da Escola Cidadã.

A análise do documento nos permite dizer que a retratação de maneira ampla a questão educacional é o que se intenta registrar. Isso se dá inicialmente por meio de suas bases legais mostrando a importância do envolvimento da comunidade na elaboração do documento para garantir uma gestão democrática.

Caracterizam-se ações a serem desenvolvidas no período acordado, quatro anos, bem como sua operacionalização. Anexam-se as metas a serem alcançadas, constantes no Contrato de Gestão, documento assinado entre a Escola e SEMEC, conforme demonstrado no anexo E.

O Projeto Político é encontrado facilmente nas unidades escolares. Fica à disposição de todos, na biblioteca escolar. Na **escola vermelha**, o documento contém 230 folhas; na **escola verde**, 280 páginas. Neles há apresentação de uma estrutura conceitual, política, institucional e metodológica capaz de fundamentar qualquer ação que se queira constituir-se como cidadã.

Descreve toda a proposta da Secretaria por meio de sua política, missão, valores bem como seu planejamento estratégico. Situa também a questão legal ao apresentar os princípios contidos na LDB e no Plano Decenal de Educação do município. Por meio de quadros, avalia a Rede de Ensino em relação à legislação bem como a outros aspectos.

O documento organiza a realidade escolar por meio de: descrição, missão, características da comunidade atendida, experiências de sucesso, quadro de projetos e estrutura organizacional. Apesar dos documentos oferecerem padrão semelhante, não se nega o espaço para as particularidades de cada escola.

Representando nossa impressão positiva ao que chamamos de “registros consubstanciais” o anexo F - Estrutura Básica para Pré-Projeto de Gestão sugere o que, do Projeto Político, pode ser extraído. Esse índice foi fornecido como orientação aos candidatos que, no mês de março de 2009, concorreram à vaga de diretor escolar em toda Rede Municipal de Ensino.

O documento denominado Projeto Pedagógico - P.P. apresenta por meio de seus projetos, os responsáveis pela execução. É por ele que se entende como é operada a gestão

administrativa do município ao explicitar a missão de cada órgão educativo. O Projeto Pedagógico demonstra o entendimento frente à estrutura da Secretaria Municipal de Educação e Cultura e as relações que daí são advindas.

Enfim, como entendem e vivem a educação pública. Entretanto, sentimos falta de um importante componente, que daria legitimidade ao processo democrático, base da ação educativa municipal. Ou seja, o relato de como foram estabelecidos e vivenciados os momentos de envolvimento junto à comunidade escolar. Quais as estratégias utilizadas e principalmente o resultado obtido.

Percebemos que esse registro deixaria de modo claro e comprovado, o real exercício da prática coletiva pela garantia da democratividade. Em nenhuma das unidades escolares foi possível esse entendimento por meio da leitura do Projeto Pedagógico. Julgamos ser esse registro essencial, pois comprovaria que a prática democrática, base de sustentação da Escola Cidadã, não consiste apenas em registros, mas que sua efetivação é comprovada por meio de ações concretas.

A denominada Cidade Educadora e seus princípios teóricos não foram apresentados no documento. Não se sabe o que eles entendem por uma cidade que educa. Também, a afirmativa na qual a educação de qualidade seria aquela que vem revestida de ação humanizadora e democrática, origem de todo princípio educativo, explicitado no documento ofertado pela consultoria, pouco foi percebida por nós, na ambiência prática das unidades escolares e na SEMEC.

O necessário investimento referente à: gestão humana, formação, encontros para discussões coletivas, diálogo com representantes da classe do magistério, levantamento do perfil das unidades escolares não foram previstos nos documentos analisados. Essa prática pouco foi vivenciada e traduzida pela atual equipe executiva da educação, no município de Uberaba / MG.

Prosseguindo a análise documental processada nas unidades escolares, analisamos os registros das atas dos encontros que acontecem bimestralmente quando o resultado do trabalho educativo é avaliado e traduzido em notas.

Muito nos interessava conhecer sobre as decisões acordadas entre professores e especialistas de ensino para o aprimoramento educativo. Para tal, abordamos os resultados de algumas estratégias de coletas de material.

A saber:



**Conselhos de classe** - Quando um grupo de professores, coletivamente, repensa maneiras de enfrentamento dos problemas diagnosticados, esse momento é ideal para entendermos quais são os fatores que dificultam o alcance a prática para um ensino público de qualidade.

No calendário escolar, o Conselho de Classe é o único espaço previsto para esse fim. Nossos registros são baseados no que presenciamos e lemos nas atas. O Conselho segue uma cultura já estabelecida e confirmada nas escolas municipais. O tempo, quase sempre escasso, de acordo com os docentes, é utilizado numa maratona rápida de exposição das notas, isso após dias de preenchimentos de fichas com dados dos alunos.

Ao se chegar a um caso discente que requer maiores detalhes, seja em função de problemas relativos à disciplina, desinteresse ou cognição, quase sempre o que fica é uma exposição parcial de alguns professores e a discordância de outros numa rápida e inconsistente decisão, sem a devida reflexão, pois o tempo é dividido para todas as turmas daquele período e o conselho acaba se tornando distante de seu propósito.

Num cálculo aproximado, um conselho de classe que tem a duração de quatro horas, cerca de uma hora consome-se em avisos iniciais e finais além de intervalo para o lanche. As demais três horas, para ponderação do rendimento escolar, já demonstrado em sala de aula. Na **escola verde**, o tempo dividido para tratar dos 108 alunos, das 5ª a 8ª séries, significou, menos de um minuto para cada comentário. O tempo e a estratégia invalidam a discussão tão necessária.

Na **escola vermelha**, a supervisora não soube falar sobre os objetivos do Conselho previsto nos Cadernos da Escola Cidadã. A respectiva profissional desconhece-o. Percebemos que os participantes não têm clareza da sua finalidade. Na **escola verde**, no último conselho de classe, decisões referentes a, pelo menos, três alunos foram registradas contrariamente ao avaliado, ou seja, reprovação pela falta de padrões mínimos para a série seguinte. Isso se deu porque nos conselhos anteriores, nada foi registrado de forma a validar o que se constata em relação a tais alunos. E assim, alunos são aprovados sem terem aprendido o conteúdo da série cursada.

Alguns professores protestam, outros se calam, a direção indica o que não foi feito anteriormente e, enfim decide-se a vida escolar de alunos que serão amanhã, novamente, avaliados, talvez no universo estadual ou pior ainda, no âmbito profissional. Uma docente diz: “Espero que *fulano* nunca diga na outra escola quem foi sua antiga professora. E, se me perguntarem, eu juro que não fui eu”.

Nos conselhos é comum citar nominalmente alunos que precisam melhorar o desempenho escolar. Contudo, a estratégia de superação para reverter esse resultado não é tratada. No corpo da ficha, entregue pelo professor, dias antes para a supervisora que conduz o conselho, consta um item em que o professor registra, segundo uma legenda, o que foi feito para a superação das dificuldades identificadas a cada aluno. Isso não chega a ser comentado no conselho. Nem as experiências de sucesso. Elas que poderiam ser um meio de utilização para os demais professores que também vivenciam dificuldades no cotidiano da sala de aula. Soubemos disso, ao ler na ficha de assessoramento, que tal registro não havia sido preenchido.

Desde o primeiro conselho há referências a determinados alunos que são identificados com perfil de dificuldades de aprendizagem. O diagnóstico perpetua-se até o fim do ano letivo e representa-se como uma previsão nefasta. As limitações não serão provavelmente superadas durante os 200 dias letivos. A constatação indica que o aluno rotulado, desde o início do ano letivo, por certo não terá chance alguma de aprimorar-se pela ação educativa.

Na **escola verde**, no primeiro Conselho de Classe, em dez de maio, página 98 do livro de atas, sete alunos são indicados como portadores de dificuldades escolares. No segundo conselho, página 101, realizado em julho, a característica da turma não se altera e oito alunos são indicados para o SOS, um programa de apoio escolar extraturno. Dos nomes indicados para o reforço, permanecem, ainda, sete alunos indicados desde o primeiro Conselho de Classe. No mês de outubro, no terceiro Conselho de Classe, página 108 do caderno de Atas há registros de alunos faltosos no Projeto SOS. Numa turma de dezessete alunos, dez não apresentaram média, porém cinco alunos são indicados como casos preocupantes. Desses, ainda permanecem três nomes citados nos antigos conselhos.

No quarto conselho, acompanhado por nós, definiu-se quem ficaria ou não de recuperação ou estudos suplementares, como estabelecido no calendário escolar. As notas eram alteradas, conforme decisão do grupo de professores e, o aluno, fadado a fazer a recuperação, teria uma semana incompleta para rever toda a matéria do ano. Há uma forte coesão de apoio entre os professores. Não é a nota do aluno que determina sua recuperação ou não. Mas sim se o diagnóstico de determinado professor, precisa ou não de reforços dos amigos para se mudar o veredicto final. Nove alunos ficam para recuperação e desses seis foram, desde o primeiro conselho, indicados como candidatos a tal situação.

Os conselhos de classe observados referem-se às turmas com as menores médias, obtidas na última prova do SAEM, conforme indica o relatório da consultoria avaliativa,

indicado no anexo G - Relatório de Desempenho da Escola. Desde o início letivo, já no primeiro bimestre, a sala em questão foi identificada como uma turma com perfil de dificuldade de aprendizagem. Essa característica manteve-se durante todo o ano escolar. Dificuldades cognitivas, ritmo lento, desinteresse, apatia foram caracterizações que sempre ilustraram os registros dos conselhos. A indisciplina foi registrada como fato isolado, não interferindo no desempenho escolar, nem nas relações entre docentes e discentes.

Os Conselhos presenciados referem-se apenas à **escola verde**, a mais conceituada frente ao desempenho escolar na Rede Municipal de Ensino. Não foi possível assistir aos conselhos da **escola vermelha**, pois as escolas marcam esta reunião na mesma data. Porém, de acordo com as atas, em ambas as unidades, a situação pouco se alterou. A sensação é de desalento. Esperávamos que, no Conselho possíveis alterações para o enfrentamento do desempenho escolar insuficiente fossem cogitadas. Isso não aconteceu. Parece natural que as limitações de aprendizagem continuem deixadas de lado e pouco se faça para sua superação. Por já estar estabelecido de forma natural e diríamos, até culturalmente, ninguém questiona se o modelo vivido pelo conselho traduz o que se quer superar. Os alunos, tais como as notas, representam apenas um número que não há tempo hábil para entender ou ainda para atuar de forma mais humana, condição minimamente esperada para a ação docente.

**Visitas de Assessoramento** - Os Assessoramentos registrados no anexo H - Registro de Assessoramento in loco, são visitas regulares que acontecem, quando especialistas da SEMEC, junto aos especialistas da escola, promovem encontros para reflexão da prática escolar. Por que foram selecionadas para compor os documentos analisados? Da mesma maneira que elegemos o projeto político, por representar as expressões totalizadas da comunidade escolar; o Conselho de Classe, por ser um espaço de reflexão sobre os problemas escolares e, o SAEM, que se materializa pelas notas de desempenho escolar, as visitas de assessoramento têm também um papel importante na contribuição do mapa que estabelecemos frente à questão da qualidade no ensino público.

Considerando que os preceitos já foram traduzidos no Projeto Político; bimestralmente, a equipe se reuniu para readequar a rota traçada por meio dos Conselhos de Classe e, finalmente, o SAEM indicou o que resultou desse caminhar. Então, a assessoria efetivada, por meio de visitas sistemáticas, composta por dois especialistas da SEMEC, após todo esse trajeto, poderia também ser indicada por nós, como provável base de observação de possíveis atos que intentam ainda qualificar a ação educativa.

Muitas possibilidades existentes no contexto da escola poderiam embasar do mesmo modo nossa análise. Todavia, a escolha se deu no que entendemos influir na questão do desempenho escolar, o que em última instância, para a Rede Municipal de Ensino é o que representa a questão da qualidade na educação pública. Na **escola vermelha**, foi possível, além de ler os registros de tais encontros, também, vivenciar, por três vezes, o assessoramento *in loco*.

Durante o ano letivo de 2008, nas pastas das escolas analisadas, temos o seguinte quadro: **escola vermelha**, 29 visitas realizadas, sendo oito no período matutino, seis no período vespertino, dois indecifráveis, pois o cabeçalho não foi preenchido na íntegra, treze na Educação Inclusiva. Na penúltima semana, a escola solicitou um plantão na SEMEC. Já na **escola verde**, 32 registros contabilizados sendo, nove no período matutino, cinco no vespertino, três do período integral, um da Educação Infantil e 13 da Educação Inclusiva, além de um diagnóstico de devolutiva de avaliações.

A estrutura desse trabalho demonstra grande planejamento e organicidade. As equipes definem o que querem observar e sabem como conduzir as visitas. A percepção foi possível ao lermos os objetivos que são impressos na ficha de registro antes mesmo dos encontros terem início, mesmo com distintas especialistas. As equipes que acompanharam as unidades escolares não se alternaram durante o ano, o que demonstra continuidade do trabalho proposto. Fato positivo. À primeira vista, os objetivos revelam uma ação de controle e supervisão: acompanhar os registros avaliativos do conselho; levantar o número de pais presentes na reunião e solicitar plano de intervenção. Todavia, ao ler o item de observações, percebemos que as equipes entremeiam aos objetivos propostos atitudes de subsídios, alerta, apoio e solidariedade para com a escola em questão.

A fundamentação que parece ser de caráter fiscalizador, passa, de acordo com nosso olhar, a ser de natureza solidária. Contudo, ao lermos as fichas de assessoramento, identificamos que o cotidiano escolar, no geral, nesses encontros, é simplesmente ressaltado. Pouco ou quase nada é necessariamente modificado. Na **escola vermelha**, percebe-se pela leitura que os relatos indicam a precariedade da situação escolar. Já, no início do ano de 2007, no dia 05 de março, registram-se pedidos para preenchimento de vagas de professores e funcionários o que, pela ausência, segundo argumento apresentado, acarreta desestrutura no ambiente escolar. Depois, dia cinco de maio / 2008, a escola solicita livros e também explica que os módulos (espaço de diálogo entre professore e supervisor em horário de janela de aulas - remunerado) não são cumpridos em função da

ausência de professores o que obriga a especialista a assumir salas de aula em vez de executar trabalho de apoio, junto aos docentes, que estão em horário livre para estudo.

Ainda em maio, dia 30, registra-se um assessoramento na forma de plantão especial para ouvir e atuar junto à supervisora do período matutino que não tem experiência necessária para o apoio que a direção escolar precisa. No mês de julho, um novo plantão para uma conversa com o professor de Geografia, que demonstra inaptidão para lidar com a comunidade escolar, essa que, pela carência material chega, por muitas vezes, à violência, não se enquadrava no perfil que o professor exigia. Graças à interferência da diretora, o quadro já vinha apresentando melhoras.

Na **escola verde** os assessoramentos registram pedidos da própria escola para complemento de projetos em andamento e apresentação de trabalhos efetuados na unidade escolar. Exemplo: na visita de 02 de abril, a escola indica a necessária revisão das diretrizes em História e Geografia, solicita revisão dos conteúdos previstos para a avaliação sistêmica. No dia 22 do mesmo mês socializa o Jornal que retrata a vivência da escola. E, por fim, no dia 18 de setembro, é registrado que o material oriundo do Estado, sugerido para ser socializado junto à equipe, já havia sido, desde o primeiro bimestre, xerocopiado para toda a equipe. A tradição escolar, pouco alterada, mesmo com apoio da assessoria que, durante todo o ano letivo acompanha os trabalhos escolares, muito compromete a efetivação de um ensino de qualidade. Não basta identificar ou ratificar as dificuldades que, no geral, sabe instaladas.

Na **escola vermelha**, onde se comungou com o sofrimento da diretora que, no final do ano, verbalizava dificuldades que fugiam da sua alçada de decisão, num primeiro instante é reconfortante, porém em quase nada ajuda a necessária superação de tal condição. As ações de assessoramento, depois das leituras, bem como da observação de alguns encontros, pouco alteraram positiva ou negativamente a situação posta se considerado o resultado das avaliações em curso.

**As unidades escolares** - Estar na **escola verde**, durante os três meses da pesquisa de campo, significou muito conforto. Percebemos que a educação é algo vivo, pulsante e sempre amparada pelo olhar atento de profissionais dedicados e comprometidos. O ambiente escolar traduz grande harmonia. Seja no recreio, na entrada, saída afora ou ainda no espaço da sala de aula. Nada foi observado que merecesse descrédito. Mesmo em situações fora da “rotina cotidiana” tal como livro perdido, acidente no recreio, mãe que

vem assinar suspensão do filho, nada altera o clima de normalidade que permeia todo o espaço escolar.

A recepção à pesquisa também merece destaque. Desde o início, fomos inseridos no contexto de forma aberta e democrática. A direção, durante uma reunião, expôs para a equipe escolar, a justificativa do estudo. Sendo aceito por todo o grupo, as salas escolhidas para serem objetos de investigação (melhor e pior desempenho frente ao resultado do SAEM) também passaram pela anuência dos docentes.

Os especialistas fizeram questão de divulgar as boas experiências conquistadas pelo grupo. O *blog* fruto da formação em serviço; a aula diferenciada que proporciona a prática dos Temas Transversais na sala de seis anos; o clima de descontração que se segue a exposição de um trabalho, resultado da dedicação pessoal de uma supervisora sobre *bullying*; a coragem do diretor em se expressar artisticamente para uma platéia exigente, (reunião de especialistas para apresentação da Conferência Nacional da Educação Básica) demonstrando sua prática de estar envolvido por inteiro no processo educativo, enfim, todos os momentos foram especiais.

Já era esperado que, na sala com o melhor desempenho escolar, houvesse natural reconhecimento pelos bons resultados do SAEM. Também, por serem os alunos da faixa etária de seis anos, comumente envolvidos no processo de descobertas que é a escola. Porém, surpresa maior foi o brilho de orgulho que sempre esteve presente nos olhos da educadora. Sua postura de respeito pelos “pequeninos” foi sempre, nesse tempo de partilha, admirável. As crianças conseguem ser naturais e espontâneas ao mesmo tempo em que vão, aos poucos, inserido-se nos moldes da vida escolar, pelo guiar da professora. A didática tem a medida certa de fazê-las adentrar nesse contexto educacional, cheio de regras “adultas / escolares” sem, entretanto, perderem as características genuinamente infantis. As aulas são dinâmicas, envolventes e o nível de entendimento é praticamente aplanado por ser natural o apoio e a espera a quem é percebido como merecedor de um tempo diferenciado. É bonito e reconfortante presenciar uma postura profissional tão respeitável em uma mestra, ainda tão jovem, especialmente depois de se saber dos limites da formação inicial na realidade brasileira.

Na sala da oitava série, identificada dentre as demais salas como a mais deficitária cognitivamente, difícil foi aceitarmos essa denominação frente ao quadro de companheirismo e animação da turma. A pesquisadora tentou em vão achar algo que justificasse tal resultado. A turma para os padrões do município é, relativamente, pequena - 21 alunos, e talvez por isso o vínculo de amizade, lá estabelecido, seja assim tão forte.

Tendo como base as observações das aulas assistidas, nada percebemos em relação a problemas de indisciplina. Só um aluno procura chamar atenção sobre si, e por isso às vezes é estabelecido um clima de exagerada descontração, mas nada que não seja controlado pelos professores que entendem tal realidade e não reforçam tal prática.

Em todas as atividades observadas, os alunos desenvolveram o que foi solicitado pelos professores, apresentando gestos normais da faixa etária, o que, a primeira vista, poderia ser interpretado como desinteresse. O aproveitamento da turma na realização das tarefas propostas parece estar na normalidade, ou seja, alguns alunos com facilidade e alguns com dificuldades. Observamos que três alunos demonstraram limites nas realizações das tarefas escolares, todavia também apresentam um perfil de personalidade com timidez e desconfiança. Ficam, no geral, sem expressar o grau de não entendimento da matéria apresentada, porém nunca sem participar das aulas. Isso, em nossa opinião, dificulta a identificação por parte dos professores das deficiências estabelecidas.

Durante a realização da prova do SAEM, todos os alunos estavam presentes e não demonstraram nenhum tipo de nervosismo na realização da prova. Apenas uma aluna indagava algo a mais, quando julgava não ter entendido a questão. Na oportunidade, o professor explicou que determinada matéria não havia sido trabalhada, por isso era natural sua dúvida. No Laboratório de Informática, todos os alunos demonstraram intimidade com o computador e realizaram facilmente o trabalho de pesquisa do conteúdo ministrado, inclusive os três alunos com certas dificuldades nas demais atividades escolares.

A professora de Português, conteúdo com a maior média de desempenho, conhece intimamente os alunos, destaca sempre as características positivas de cada um deles. Sabe suas artimanhas e gostos pessoais. Sua prática segundo observação é, inicialmente, solicitar que o conteúdo seja copiado do livro didático para depois ser explicado e discutido. Todos os alunos realizaram as cópias sem qualquer reclamação ou desânimo. Já, o conteúdo com menor aproveitamento escolar, geografia, durante as aulas assistidas, nada indicou reforço a tal resultado. Os alunos participaram normalmente das atividades e a única ressalva, que talvez indicasse provável justificativa, é que pela maneira de ser da professora, muita camaradagem com as gracinhas, frequentes dessa idade, cria um clima de certa “desordem” o que acaba estabelecendo uma dispersão. Entretanto, o que mais pode indicar tal resultado relativo ao aproveitamento é o que foi já descrito pela própria professora, ao comentar sobre o SAEM: “*a música ensinada e treinada não foi a música avaliada*”. Entendemos que tal situação explica perfeitamente a dicotomia entre avaliação e realidade vivida. Fato

preocupante quando se considera que a avaliação é o principal instrumento de diagnóstico de uma Rede de Ensino.

Na **escola vermelha** também a recepção foi digna de destaque. A direção prontamente acolheu a proposta da pesquisa e, logo após o primeiro contato, fez questão de apresentar-nos, de sala em sala, explicando aos professores a intenção do trabalho. Todos de bom grado se dispuseram prontamente a colaborar com a pesquisa. Apesar de ser uma construção nova, três anos, a realidade física da escola apresenta sérias limitações. Talvez, por isso, o clima percebido no ambiente traduza, no geral, certa anarquia. É normal o movimento incessante entre a escola e a creche, que funcionam lado a lado. Não tendo a escola, nada além das salas de aula, banheiros e refeitórios, as demais dependências presentes no corpo da creche são utilizadas em comum. Entre elas a secretaria, a sala da direção e um almoxarifado.

No ambiente escolar inexistem espaços para o professor, para os especialistas e para os auxiliares de direção. Não há laboratório de informática, biblioteca entre outras dependências fundamentais para o bom desempenho das atividades escolares. Apesar de serem as duas unidades escolares, pesquisadas, situadas em bairros de periferia, é notória a diferença cultural entre as duas clientelas que utilizam o ambiente escolar. Pela linguagem verbal e pelo aspecto de higiene pessoal, ficam nítidas as diferenças de costumes culturais entre as comunidades atendidas.

Além da limitação do espaço e as características da população, a unidade escolar parece estar sempre “apagando um incêndio”. Mãe que não busca o filho pequeno ao final do período da aula e ele sem maturidade, pela tenra idade, ao ver a escola vazia, cai numa crise de choro; aluno que devido a brigas, no recreio, se machuca não pode ser liberado para medicação, pois não há como comunicar com o responsável, já que os telefones na ficha de matrícula do aluno não existem mais; pais que ameaçam a direção em virtude de não haver mais vagas na escola, acenando que não é isso que os políticos da cidade afirmaram; constante falta de água, ocasionando limites na merenda, na higienização dos banheiros, bem como a oferta nos bebedouros.

Além disso, a maioria dos profissionais possui dobra de turno na mesma unidade escolar. Porém, como o prédio não oferece sala de professores e, na comunidade não há comércio na área de alimentação, no intervalo dos turnos, eles buscam espaços alternativos para realizarem suas refeições e, se possível, relaxarem antes do outro turno de trabalho.

Ao início do trabalho vespertino, já demonstram o cansaço natural que tal condição arquitetônica e social impõe. A diretora evidencia um bom equilíbrio emocional



especialmente para tratar dos tantos revezes comuns no ambiente de trabalho. Está continuamente alegre e procura dar um tom sempre ameno às questões que, no geral, são de difíceis soluções. Ao tecer algum comentário inevitável em momentos cruciais, logo a seguir, diz ser necessário tal enfrentamento e que, provavelmente, melhores condições virão. Faz piadas e, assim, descontraí o ambiente.

A equipe parece aceitar com resignação e até certa apatia tal realidade. Não consegue vislumbrar possibilidades de mudanças para tal comunidade. Os comportamentos dos alunos são sempre indicados como se nada mais pudesse ser feito em relação a sua superação. Comungam, talvez, naturalmente, com a “limitação cultural da comunidade”. Parecem, de certo modo, aceitarem a “responsabilidade” frente à realidade classificatória da escola. Já, ao final do terceiro bimestre, a turma de professores, do turno vespertino, aceita participar voluntariamente, após um dia todo de serviço, de um curso de capacitação ministrado pela Secretaria de Educação que acontece semanalmente, com objetivo de tentar reverter os resultados negativos das provas SAEM, da Provinha Brasil (avaliação de leitura para os alunos de 6 a 8 anos) e do Pró-Alfa (avaliações do Estado de Minas) que estão para acontecer.

Aceitam, também, realizar o remanejamento dos alunos, reformulando turmas e trabalho no sistema de rodízio, conforme orientação da especialista. Normalmente, numa situação como essa, a expectativa é de que haveria reclamações ou possíveis indicativos de impeditivos. Aqui, entretanto, nada se percebeu nem após a saída dos membros da equipe da SEMEC. Os comentários indicam que a situação não será contestada, apesar do quase encerramento do ano letivo. A única turma que não entrará no rodízio será a de seis anos devido à saída da professora regente em estado adiantado de gravidez, podendo a qualquer momento, entrar de licença, comprometendo ainda mais a situação proposta.

A equipe demonstra anuência a não superação das muitas dificuldades presentes no contexto em que exercem o papel de educadoras. Foi normal ouvirmos relatos sobre as situações que, cotidianamente, são enfrentadas, porém não solucionadas. Parece-nos que se consolidou um sentimento de resignação. Essas são as duas extremidades investigadas. Numa mesma Rede de Ensino, unidades escolares bem distintas. Para demonstrar um pouco, do muito que presenciamos, segue a seguinte indagação:

**Em qual desses espaços seria mais viável estabelecer a qualidade educativa?**



FIGURA 5a – **Biblioteca Escolar** Fonte: Dados da pesquisa.



FIGURA 5b - **Quadra escolar** Fonte: Dados da pesquisa.





FIGURA 5c – Sala dos Professores Fonte: Dados da pesquisa.



FIGURA 5d – **Laboratório de Informática** Fonte: Dados da pesquisa.



**Nosso imenso respeito aos docentes que provaram que...**

*mesmo* sem ter o espaço da sala de aula, é possível transmitir conhecimento;



FIGURA 5e – **Professora de música e sua aluna.** Fonte: Dados da pesquisa.

*mesmo* ao final de dois períodos trabalhados, ou seja, oito horas...

voluntariamente há disposição de se aprender mais e mais;



FIGURA 5f – **Formação Continuada.** Fonte: Dados da pesquisa.

E **ainda** que vale a pena apresentar para o mundo que, pela educação, é possível transformar;

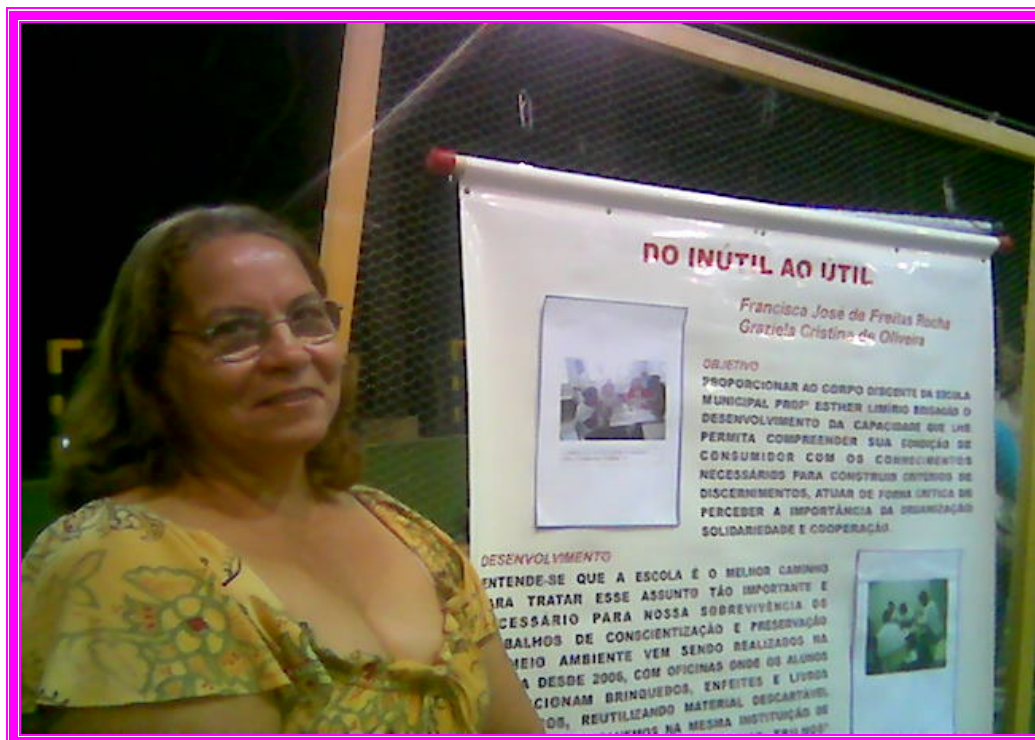


FIGURA 5g –Apresentação em evento científico Fonte: Dados da pesquisa

e, mesmo sendo rara as vezes, que pela voz do outro, haja reconhecimento que o ato de amor na sala de aula salva, ele, professor, apesar de tudo, não **DESISTE**.



FIGURA 5h -Trabalho em homenagem aos professores em Congresso Fonte: Dados da pesquisa.



*Enfim*, nos demonstram que mais vale uma ação, do que...  
**mil palavras;**



**FIGURA 5i – Painéis de recados da Escola Verde e da SEMEC.**  
Fonte: Dados da pesquisa.



Disso que por nós foi observado, por intermédio da pesquisa de campo, podemos afirmar que, o moderno ou o mais atual nem sempre é realmente o considerado o melhor. A **escola vermelha**, a mais nova construção da Rede Municipal de Ensino, na gestão 2005 - 2008, mesmo tão jovem já têm uma longa lista de dissabores.

Enquanto que a **escola verde** surpreende-nos por apresentar resultados tão bons se, considerarmos o que no geral, se categoriza como dificuldade para o processo educativo: o baixo poder econômico e cultural dos alunos. Afinal, esta unidade é, tanto quanto a outra, catalogada como escola de bairro de periferia.

A partir do que observamos, vivemos, e presenciamos no chão da escola, o certo é que uma real diferença entre determinantes físicos e humanos, inscreve sim, quando na condição de restrição, um significativo empobrecimento no histórico de qualquer instituição educacional.

*O aspecto mais triste da vida de hoje é que a ciência ganha em conhecimento mais rapidamente que a sociedade em sabedoria.*

- ISAAC ASIMOV

#### 4 A QUALIDADE NA ÓTICA DE TEÓRICOS, PROFISSIONAIS E LEIGOS

*Neste fim de milênio, o rei e a rainha, o Estado e a sociedade civil estão todos nus, e seus filhos-cidadãos estão vagando em busca de proteção por vários lares adotivos.*

— MANUEL CASTELL

Os capítulos anteriores demonstram que a realidade ainda está distanciada da teoria, seja no contexto macro social, seja no contexto meso da educação e suas políticas públicas, ou ainda, na realidade micro, representada pela Rede Municipal. A análise documental confirmou que as práticas governamentais registram considerável distância entre o previsto e o vivido na história educacional do município. A função educativa, pautada no ideário da libertação de Paulo Freire, revela uma ruptura entre o preconizado e o vivido. Mesmo não sendo negada, a teoria não é utilizada como fundamento prático da ação educativa.

Ao contrário, os mais destacados projetos assumidos pelo governo municipal destoam da concepção legalmente adotada. Isso, não é diferente do que se viu em relação à leis maiores. O sentido da soberania e do conceito de democracia teoricamente atribuídos à nação brasileira vem sendo alterado em função da mundialização neoliberal. Mudanças promovidas na esfera econômica alteram a natureza dos direitos legais e os representantes governamentais permitem que se exija da sociedade uma resposta imediata às necessidades de mercado, sem, contudo exigirem do Estado garantia de condições mínimas que tal enfrentamento requer.

O panorama social do tempo presente, cada vez mais afetado pelo avanço tecnológico, continua assolado por desigualdades sociais e mesmo assim, a vida vai se fazendo. Sem identidades fixas e suscetíveis a permanentes metamorfoses, os indivíduos vão se constituindo, apesar de seus direitos nem sempre respeitados. A partir desse quadro de restrições, passamos à análise da questão da qualidade, foco deste capítulo. Se fosse ela implementada, certamente daria novo contorno a esta realidade contemporânea. Diante de um tema tão atual e polêmico, optamos pela técnica da triangulação para proceder a uma análise a partir de três distintas visões: a dos teóricos, a dos profissionais e a da comunidade escolar.

Para verificar a qualidade na perspectiva dos teóricos, um levantamento por intermédio do *site scielo*, em periódicos especializados na área das ciências humanas, foi feito. Assim,

uma leitura interpretativa desses artigos, os quais continham indicadores de qualidade na educação, foi efetuada. A esses textos analisados, aliou-se o conteúdo de entrevistas realizadas com alguns dos profissionais da Rede de Ensino investigada, bem como aos depoimentos de pais e alunos das escolas selecionadas. Pela reunião de informações advindas de fontes diversas, a intenção foi identificar pontos comuns entre os segmentos pesquisados em torno da qualidade educativa e, a partir daí, possibilitar a junção de elementos necessários para encaminhamento da resposta da pesquisa.

#### **4.1 A qualidade em diferentes concepções**

Qualidade! Na história da evolução do homem, a qualidade é entendida como excelência, superioridade de alguém ou de algo, à medida que essa condição geralmente foi por ele almejada. As conquistas e descobertas humanas a isso comprovam. Ao tratar de ações políticas, uma escolha governamental, geralmente é adotada com base no entendimento de que tal opção tem em si uma concepção de qualidade, cujos desdobramentos atingirão todos os membros da sociedade.

Hoje à educação cabe a tarefa de alcançar essa condição, muitas vezes sem infraestrutura e políticas adequadas a tal meta. Assim, é preciso que a abordagem do tema qualidade no ensino público seja ampliada e tratada com cuidado. Não só pelo seu significado estar restrito ao previsto nas políticas públicas, mas essencialmente porque as análises provam que distorções são possíveis e tais propósitos, sejam por questões ideológicas, por questões de paradigmas ou por questões de ordem política e econômica, são daí ocasionados.

Mas, o necessário é desenvolver a lucidez para compreender sem prévios conceitos, abordagens diversas. Dizem Brito e Leonardos (2001, p.12) que: “fechar-se em um paradigma significa uma incapacidade de compreender e traduzir corretamente o discurso do adversário, impedindo, dessa forma, o tão necessário debate de idéias e de teorias”.

Mais do que traduzir o entendimento a respeito de qualidade, sugerido pelo atual contexto governamental, objetivamos, neste capítulo, atingir o que é apresentado pelas autoras, ou seja, agregar à pesquisa distintas ideias e teorias. Além de que, se, as atuais políticas constituídas para garantir essa implantação não o fazem, é preciso perceber as especificidades do conceito no campo prático educacional.

#### 4.1.1 *Qualidade na perspectiva dos teóricos*

Os estudos selecionados para compor a pesquisa bibliográfica complementam o que já foi exposto no capítulo dois, quando das críticas às atuais políticas públicas em vigor. Os trinta e oito artigos selecionados a partir do descritor educação de qualidade, após uma leitura individualizada, assim se classificam: 14 descrevem indicadores de qualidade; 06 tratam da função social da educação e 18 abordam o caráter político da educação que incluem ainda conteúdos relacionados à responsabilização, economia, financiamento, formação de professores e nível socioeconômico de alunos.

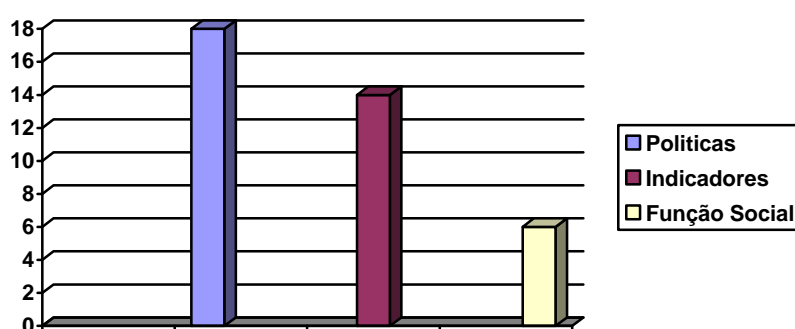


FIGURA 6 – Referência bibliográfica acerca do tema qualidade na educação

Fonte: Dados da pesquisa

A seguir, um resumo referente aos estudos que trouxeram em sua estrutura indicadores de qualidade, conforme proposta metodológica que selecionou no *site* científico *scielo*, estudos referentes ao tema. A indicação numérica expressa a seguir, apenas 14 resumos, pois os demais estudos já foram diluídos no corpo dos demais capítulos.

1 - Ribeiro, Mendes Ribeiro e Gusmão (2005) apresentam uma descrição analítica baseada em trabalho com indicadores de qualidade na escola. A concepção e a execução do projeto se deram por uma Organização não governamental - Ong e organismos internacionais. O objetivo era engajar a comunidade na luta pela melhoria da qualidade na escola. Já que:

[...] a situação do ensino básico brasileiro, que atende aproximadamente 44 milhões de alunos em 250 mil escolas, mas que ainda está longe de poder garantir os direitos educativos prescritos na legislação brasileira, tanto em termos de abrangência quanto de qualidade do ensino oferecido. (RIBEIRO, Vera, RIBEIRO, Vanda, GUSMÃO, 2005, p.02).

Tendo como base a LDB, os PCN's, a escuta de diferentes segmentos da população e outros estudos sobre qualidade, grandes referenciais do tema foram levantados, mas, o estudo constatou que:

Essa multiplicidade de referências bibliográficas, empíricas e conceituais produziu um quadro multifacetado, heterogêneo e complexo, do que poderia ser o conceito de qualidade em educação, aplicado ao sistema brasileiro de ensino, tendo em vista a sua enorme diversidade social, cultural, econômica e geográfica. Diante dessa complexidade, ficou claro que não poderíamos adotar um conceito unívoco e totalizador de qualidade em educação, que coubesse em enunciado do tipo “a qualidade em educação é...” e ponto final. (RIBEIRO, Vera, RIBEIRO, Vanda, GUSMÃO, 2005, p.06).

A variedade apontada pelas autoras está também refletida no que alguns autores, anteriormente, registraram a respeito do caráter complexo que envolve a conceituação de um termo como qualidade. Entendemos que, diante de tamanha possibilidade de interpretações, seria preciso estar bem ciente dos propósitos que edificam uma proposta educacional, evitando, assim, equívocos conceituais.

A definição se torna mais difícil de ser estabelecida à medida da proximidade que se tem para cada um como atributo de necessidade. Com base nas fontes pesquisadas, o estudo relacionou **sete** dimensões constitutivas da qualidade em educação. São elas: ambiente educativo; prática pedagógica; avaliação; gestão escolar democrática; formação e condição de trabalho dos profissionais da escola; ambiente físico escolar e acesso e permanência e sucesso na escola. A intenção era que diferentes agentes: alunos, pais, profissionais da escola e pessoas da comunidade a partir da lista dessas dimensões, avaliassem as quatorze escolas que participaram do estudo piloto.

O mais valioso sinal que podemos captar dessa experiência é que, para alcançar uma educação de qualidade para todos no Brasil, se torna estratégica a aliança entre os profissionais de ensino e a população, assim como das organizações da sociedade civil com os órgãos públicos das diversas esferas do governo e com as agências internacionais. A partir do enfrentamento das divergências, dos conflitos de interesses e das relações desiguais de poder, a partir do estabelecimento de alianças, da partilha de informações e da integração dos diferentes, vão se construindo democraticamente novos sentidos sobre a qualidade da educação na escola. (RIBEIRO, Vera, RIBEIRO, Vanda, GUSMÃO, 2005, p.10).

O consenso teórico, sobre a questão da qualidade na educação básica brasileira, passa pelo viés de uma aliança coletiva entre sociedade, comunidade escolar e esferas governamentais. A concepção liga-se ao grupo que vê a função social da educação como possibilidade de libertação, a mesma que fundamenta a Rede Municipal de Ensino investigada.

2- O estudo de Nakano e Almeida (2007) ao tratar da condição juvenil contemporânea, em uma pesquisa sobre a opinião de jovens, num paralelo com a realidade da Dinamarca e da França, indica que a partir **do diálogo** é preciso entender e buscar o que é qualidade para essa importante parcela da sociedade brasileira. Essa indicação incide no que foi apresentado pelos documentos municipais ao se tratar dos grêmios estudantis.

Tal debate não pode se realizar sem que haja realmente uma escuta sensível e atenta dos sujeitos juvenis, considerando ética e politicamente suas demandas e necessidades postas no presente tanto aquelas referentes à qualidade da educação que almejam, quanto às expectativas e relações que tecem com o mundo do trabalho. (NAKANO; ALMEIDA, 2007, p.09).

Realmente, a prática da comunicação, como sistematicamente vem sendo estabelecida pelos autores, deve ser estimulada em todos os segmentos inclusive no discente. Os alunos entrevistados na realidade municipal indagados sobre grêmios estudantis, de forma unânime, demonstraram desconhecer tal expressão.

3- Cavaliere (2007) faz uma reflexão sobre as relações de tempo na escola, sua eficácia, concepções, bem como aspectos culturais e históricos a ele atrelados. Sua conclusão em relação à analogia frente à qualidade é assim expressa:

É a construção de uma proposta pedagógica para escolas de tempo integral que repense as funções da instituição escolar na sociedade brasileira, que a fortaleça através de melhores equipamentos, do enriquecimento de suas atividades e das condições adequadas de estudo e trabalho para alunos e professores, o que poderá trazer algo de novo e que represente crescimento na qualidade do trabalho educativo. (CAVALIERE, 2007, p. 09).

O indicativo de qualidade por meio da **escola de tempo integral**, apontado pelo estudo, relaciona-se com o que na Rede de Ensino Municipal de Uberaba - MG é estabelecido como Programa de Educação em Tempo Integral – PROETI.

Entendemos, ainda, por meio da entrevista com o coordenador do referido Programa, que tal política originada na Secretaria de Esportes, depois encampada pela Secretaria de Educação, se deu visando ao estabelecimento de diferentes parcerias junto a outros projetos já implantados, especialmente os da esfera federal, como o Segundo Tempo que promove atividades esportivas aos alunos no contraturno escolar.

Em comum, eles têm o objetivo da inserção social. O número de atendimentos estimado em seis mil atendimentos mês, hoje ultrapassa a marca de 100.000. Todavia, ainda não há posicionamento, pelas escolas participantes, de uma analogia ao resultado de tal ação versus desempenho escolar.

4- Os estudos de Davies (2006) relacionados ao fundo de **financiamento** para Educação demonstram que mesmo os atuais, no caso o FUNDEB, trazem a mesma lógica de seus antecessores. Segundo o autor:

Cabe ressaltar que, embora a lógica do FUNDEF e do FUNDEB seja aparentemente democrática ao promover um nivelamento de recursos por matrícula dentro de cada estado, portanto, uma diminuição da desigualdade entre a rede estadual e as redes municipais de cada estado, no caso do FUNDEF ela provocou perdas significativas em mais de 2.000 municípios pobres e é provável que o mesmo ocorra no FUNBEB, pois a lógica é a mesma. (NICHOLAS, 2006, p. 09).

5- Azevedo (2002) ao analisar as consequências da descentralização, princípio das políticas públicas educativas, com base em resultado de pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa de Políticas Públicas de Educação - UFPE, demonstra **quatro** elementos que inviabilizam a implementação da qualidade. São eles: precariedade financeira; ausência de melhora nas instalações existentes; programas federais com focalização positiva e projetos com assistência financeira para formação continuada. A autora registra tais limitações:

Os padrões de financiamentos estabelecidos por esta lógica, de resto estruturadora da ação do Estado no atendimento do conjunto dos direitos sociais, revelam-nos que, mesmo sendo capazes de colocar a população escolar para dentro da escola, pouco têm contribuído para o fornecimento das condições necessárias à sua escolarização [...] (AZEVEDO, 2002, p.09).

Se o estudo oferta indicativos que contribuem para a *não* implantação da qualidade, ponderamos que seu reverso, poderia ser o necessário ajuste para o seu estabelecimento.

6- Krawczyk (1999) apresenta um estudo com o eixo central na gestão educacional. Ao analisar a proposta de onze municípios em diferentes regiões, a pesquisadora discute a racionalidade dessa forma de organização. As análises elegem **seis** indicadores de qualidade na gestão pública. São eles: articulação entre governo municipal e escola; princípios norteadores da gestão político-educativa do município; inovações nas Secretarias de educação; relação entre as unidades de ensino constante no sistema de educação; estrutura colegiada da gestão escolar e articulação escola comunidade. Diz ela:

Com base nessas reflexões podemos afirmar que, ao pensar a gestão escolar, estamos necessariamente erguendo uma ponte entre a gestão política, a administrativa e a pedagógica. Ou seja, a gestão escolar não começa nem termina nos estabelecimentos escolares, tanto que não se trata de unidades auto-suficientes para promover uma educação de qualidade com equidade. (KRAWCZYK, 1999, p.16).

7- Stromquist (2007) também examina o conceito de qualidade no contexto das políticas públicas. Segundo a autora, a realidade posta faz com que a qualidade seja

distanciada do processo de transformação social. Alerta que a questão da função da educação bem como o tema de gênero não está associado à qualidade o que, inviabiliza o estabelecimento de práticas que desenvolvam nos alunos, personalidades positivas e seguras. Demonstra por meio de **quatro** indicadores a reversão dessa constatação:

A qualidade, então, cobriria quatro componentes: (1) tratamento igual do professor e da professora para meninos e meninas na sala de aula, de modo que suas expectativas e práticas considerem cada aluno e aluna com merecedor/a de um bom ensino; (2) conteúdo curricular que transcenda as disciplinas tradicionais e inclua mensagens que possam mudar as mentalidades das novas gerações a favor de uma identidade de gênero menos polarizada entre a masculinidade e a feminilidade; (3) a transmissão de conhecimentos que afetem as vidas das meninas e meninos, com a educação sexual, a discussão do fenômeno da violência e do casamento; (4) práticas escolares que promovam o desenvolvimento de personalidades seguras, auto-estima e respeito pelas atitudes democráticas na escola e na sociedade. (STROMQUIST, 2007, p.07).

8- Coelho (2008, p.13) demonstra como a avaliação foi introduzida no sistema educativo brasileiro. Traz informações a respeito de estudos realizados nesse período e diz que a hipótese mais acertada para a escola pública é a **“retomada da construção da identidade pelos profissionais da educação como cidadãos e educadores”**. Acrescenta a autora que na mesma proposição de Sousa Santos (1999, p.60): “a saída é reinventar a democracia. A redescoberta democrática do trabalho é condição *sine qua non* da reconstrução da economia como forma de sociabilidade”.

Nesse sentido, observamos que a Rede de Ensino Municipal, cuja função social da educação liga-se à qualidade de vida, permite compreender as sociabilidades que vêm sendo gestadas na e pela escola dita cidadã. Entretanto, podemos constatar, nessa mesma realidade, que ainda permanece o distanciamento entre o “escrito e o feito”, gerando indiscutivelmente o afastamento da prática qualitativa seja no âmbito social ou educacional pelos discursos sobre ela feitos.

9- Alves (2007, p. 07) ao analisar três estudos solicitados pelo MEC para o entendimento da mudança na composição social dos alunos da quarta série do ensino fundamental, conclui que: “a revisão dos trabalhos evidencia que a análise da qualidade da educação brasileira não pode prescindir do **efeito da composição social e etária**, sob o risco de produzir estimativas enviesadas”.

Sobre isso, percebemos no município investigado que os gestores passam, a partir do Contrato de Gestão, a ter uma maior preocupação com a composição etária proposta no estudo. As metas 7, 8 e 9 do documento, apresentado no anexo E, referem-se diretamente à diminuição da distorção idade e série. Em relação à composição social dos alunos



avaliamos que as duas unidades investigadas, apesar de serem da mesma Rede Municipal de Ensino, tendo um mesmo perfil comunitário - bairros de periferia - no dia a dia escolar demonstram uma acentuada diferença restritiva em relação à unidade designada como vermelha. Isso foi evidenciado pela diferença em relação aos quesitos materiais escolares como também pelos hábitos de higiene, vestimentas e saúde além dos distintos padrões culturais quando do nosso contato junto aos discentes e seus familiares.

10- O estudo de Franco, Ortigão, Albernaz, Bonamino, Aguiar, Alves e Sátyro (2007) procurou evidenciar fatores que contribuem para o aumento do desempenho escolar. Elencam **dez** indicadores de qualidade:

Demanda por Dever de Casa, Biblioteca na Sala de Aula e Bom Clima Disciplinar-como indicadores da ênfase acadêmica; Existência e Conservação de Equipamentos e Existência de Pessoal e Recursos – como indicadores de recursos escolares; Ênfase em Resolução de Problemas, como indicador de ênfase pedagógica e Liderança Colaborativa como indicador de organização e gestão escolar. Variáveis do aluno também foram incluídas no modelo, são elas: Gênero, Repetência (como indicador de trajetória escolar prévia) e Nível Socioeconômico-NSE, do Aluno. (FRANCO; ORTIGAO; ALBERNAZ; BONAMINO; AGUIAR; ALVES; SÁTYRO, 2007, p.06).

11- Pinto, Garcia e Letichevsky ao realizarem encontros com os responsáveis de alunos, em cinco Estados brasileiros, registram que para eles e seus responsáveis, a escola pública atual, é contrariamente ao que se ouve, uma instituição muito boa. A maioria das famílias apresenta níveis precários de instrução e deposita na escola a esperança de ascensão social e sustento de vida para seus filhos. Destacam as autoras:

O sistema educacional brasileiro carece de novas estratégias que garantam um nível de qualidade, assegure a efetividade do desempenho da escola, e conseqüentemente, o alcance de seu objetivo maior, que é a qualidade da formação dos alunos. Essa estratégia de mudança precisa ser integradora e certamente [...] só será possível se houver um trabalho integrado dos grupos envolvidos: a escola, os pais e responsáveis [...] (PINTO et al, 2006. p.03).

O estudo registra o necessário **envolvimento da comunidade escolar**. A certeza de que ações democráticas são caminhos para a efetivação da qualidade, se fortalece à medida que os estudos são apresentados. Outra ressalva se dá pela similaridade ao universo investigado. Registramos nas entrevistas que, sem sombra de dúvidas, para alunos e responsáveis, a ação educativa se revela como uma “dádiva”.

O entendimento unânime por parte dos alunos e seus responsáveis isenta a ação docente de qualquer possível responsabilização pela não oferta de uma educação de qualidade. O reconhecimento e o respeito à pessoa do professor foi para nós uma

importante e inesperada constatação. Sobretudo por vivermos em tempos cuja prática de tal valor não tende a ser assim tão habitual.

12- Klien (2006) trata da realidade educacional a partir do atendimento, fluxo e qualidade. Destaca que estando o acesso universalizado o mesmo não acontece com a conclusão. Sugere-se **18** metas para efeito positivo frente ao fluxo e desempenho dos alunos. São elas: currículo básico; escalas de proficiência; divulgação de resultados avaliativos; seminários com professores das licenciaturas para formação em serviço; boa formação inicial; metodologia participativa; pedagogia moderna; incentivo ao uso do livro didático; expectativa dos profissionais da escola em relação aos alunos de forma positiva; autoestima dos alunos; envolvimento dos pais; incentivar a valorização do bom aluno; manter o jovem 14 a 18 anos na escola; diminuir a falta de professores; atrair professores capacitados; melhoria da gestão escolar; pré-escola de qualidade e buscar apoio pais e sociedade.

13- Gomes (2005) faz um trabalho com indicadores de qualidade comparando sistemas escolares à simbologia de uma cebola, com sucessivas cascas como fatores intra-escolares. Indica **onze** atributos para influenciar uma escola democrática e de qualidade: despesas por aluno; instalações e recursos; tamanho da escola e da turma; tempo letivo; dever de casa; professores; liderança educacional; consenso e coesão; clima escolar; avaliação e envolvimento dos pais;

14- Oliveira e Araújo (2005) alertam-nos que é preciso atentar ao que está subjacente à noção de qualidade. O termo é polissêmico, pois contém vários significados. Com qualidade de produto não há preocupação com custos, o que importa nesse processo, é a obtenção do melhor. Já quando a qualidade é de processo, a preocupação se dá contrariamente à primeira. Aqui objetiva-se a maior economia. Diante disso, destacam dois aspectos sobre os quais cabe refletir: ênfase na **dimensão qualitativa do direito à educação e em segundo a própria dimensão qualitativa**. Assim finalizam o estudo:

Cabe, pois, criar as condições de efetivação do princípio constitucional do padrão de qualidade do ensino (art.206, inciso VII da Constituição Federal) como nova dimensão do direito à educação. O reconhecimento dessa necessidade não nos exime, pesquisadores da área de educação, do desafio e da responsabilidade de traduzir o “padrão de qualidade” num conjunto de indicadores passível de exigência judicial. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p.15).

Adequado e natural foi o encaminhamento do último estudo de qualidade na educação básica brasileira. Pontuamos mais uma vez que tal conceituação não se traduz de forma simples. Sua definição pode se estabelecer de acordo com o que é aspirado. Dito de

outro modo, qualidade é para quem a almeja uma representação advinda na forma de um objeto ou serviço simbolizando o que se tem com menção de ideal.

O exemplo dado pelos autores demonstra bem a dicotomia entre qualidade de processo e qualidade de produto. Inferimos que, ao investirmos no processo, teremos uma educação libertadora que favorece o aluno a se constituir como um cidadão crítico, consciente e detentor de conhecimentos necessários para atuação em seu entorno social.

Por outro lado, o investimento no produto, ao sonegar o que constitucionalmente tem-se posto enquanto direito social em nome de competências e habilidades, favorecendo apenas um segmento econômico, leva a uma educação técnica, restrita e excludente.

Os textos selecionados, representando a visão teórica sob indicadores de qualidade para a educação pública, juntam-se agora as vozes dos profissionais da Rede Municipal de Ensino bem como a da comunidade escolar. Com isso teremos, então, um quadro representativo do entendimento de três segmentos sobre a realidade do contexto educacional brasileiro.

O olhar sobre a qualidade educacional, advinda de um conceito tríplice, será à base de comparação da realidade de duas escolas investigadas. Como forma de facilitar a organicidade de todos os indicadores a Figura 7 sintetiza os sessenta e nove itens listados pelos estudos teóricos como necessários à qualidade no contexto da educação básica. Ao fim das outras duas instâncias, teremos em fim o quadro geral de indicadores de qualidade sob diferentes olhares.

<b>Autores</b>	<b>Indicadores</b>
1 - Vera Masagão, Vanda Mendes e Joana B. Gusmão	
	01 - ambiente educativo;
	02 - prática pedagógica;
	03 - avaliação;
	04 - gestão escolar democrática;
	05 - formação e condição de trabalho;
	06 - ambiente físico escolar;
	07 - acesso, permanência e sucesso na escola.
2 - Marilene Nakano e Elmir de Almeida	
	08 - diálogo com os jovens;
3 - Ana Maria Cavaliere	09 - escola de tempo integral;
4 - Nicholas Davies	10 - financiamento;
5 – Janete M. Lins Azevedo	
	11 - precariedade financeira;
	12 - ausência de melhoras nas instalações;
	13 - programas federais com focalização +;
	14 - projetos com financiamento para formação;
6 - Nora Krawczyk	15 - articulação entre governo municipal e escola;
	16 - princípios norteadores da gestão;
	17 - inovações na Secretaria municipal;
	18 - relação constante entre as unidades de ensino;

	19- estrutura colegiada da gestão escolar;
	20- articulação escola e comunidade;
7- Nelly P. Stromquist	21- tratamento igual entre meninos e meninas;
	22- conteúdo curricular que transcenda o formal;
	23- conhecimentos ligados aos valores da vida;
	24- atitudes democráticas;
8 – Maria Inês de Matos Coelho	25- retomada da identidade dos profissionais;
9- Fátima Alves	26- composição socioeconômica;
	27- composição etária;
10 Franco, Ortigão, Albernaz , Aguiar Alves e Sátyro	
	28- dever de casa;
	29- biblioteca em sala de aula;
	30- bom clima disciplinar;
	31- existência e conservação de equipamentos;
	32- existência de pessoal e recursos;
	33- resolução de problemas;
	34- liderança colaborativa;
	35- gênero;
	36- repetência;
	37- nível sócio econômico;
11- Fátima Pinto, Vanessa Garcia e Ana Letichevsky	38- aprovação da escola por parte das famílias;
12- Rubem Kliem	39- currículo básico;
	40- escalas de proficiência;
	41- divulgação de resultados avaliativos;
	42- seminários com professores das licenciaturas para formação em serviço;
	43- boa formação inicial;
	44- metodologia participativa;
	45- pedagogia moderna;
	46- incentivo ao uso do livro didático;
	47- expectativa dos profissionais em relação aos alunos;
	48- auto estima dos alunos;
	49- envolvimento dos pais;
	50- incentivar a valorização do bom aluno;
	51- manter o jovem 14 a 18 na escola;
	52- diminuir a falta de professores;
	53- atrair professores capacitados;
	54- melhoria da gestão escolar;
	55- pré-escola de qualidade
	56- buscar apoio pais e sociedade.
13- Candido Alberto Gomes	57- despesas por aluno;
	58- instalações e recursos;
	59- tamanho da escola e da turma;
	60- tempo letivo;
	61- dever de casa;
	62- professores;
	63- liderança educacional;
	64- consenso e coesão;
	65- clima escolar;
	66- avaliação;
	67- envolvimento dos pais;
14 – Romualdo Oliveira e Gilda Cardoso Araújo	68- direito à educação;
	69- dimensão qualitativa.

FIGURA 7 – Indicadores de qualidade na educação segundo teóricos

Fonte: Dados da pesquisa

#### 4.1.2 *Qualidade na ótica profissional*

Durante os meses de outubro, novembro e dezembro, 2007, realizamos a pesquisa de campo em duas unidades escolares que foram identificadas na cor verde (escola que obteve melhor desempenho escolar) e vermelha (escola obteve menor desempenho escolar). Participamos de encontros, reuniões de formação em serviço, comemorações, aulas, passeios com os discentes e outras vivências no contexto escolar. Esse convívio, em cerca de noventa dias, favoreceu o estabelecimento de relações com quase todo o conjunto de servidores da SEMEC. Nesse período, por intermédio das entrevistas, nos aproximamos daqueles que cotidianamente se relacionam e favorecem a ação educativa municipal de forma direta ou não.

O diálogo foi construído a partir de um instrumento contendo três indagações relacionadas à função educativa, a partir das especificações de cada cargo. As perguntas objetivaram favorecer a livre fala dos participantes como forma de expressão do que seria para eles, a importância e a lógica do ato educativo no tempo presente, dispostas no apêndice C. Não listaremos a íntegra de tais entrevistas.

Seu extenso conteúdo por certo resultaria em uma apresentação enfadonha e repetitiva. Além do mais, as perguntas visavam a apenas uma largada ao diálogo junto aos profissionais na intenção de extrair de suas falas, possíveis indicativos relacionados à qualidade na educação básica municipal. O que foi, para nós, a essência do diálogo, registramos a seguir. As respostas foram advindas da seguinte indagação: *O que é para você uma educação de qualidade?*

Responsável pela consultoria do SAEM –

*Não é só um **prédio bonito** é mais que isso, ele precisa ter **professor habilitado e gestores capacitados** e, se não os tem, que **os qualifiquem em serviço**. Escola de qualidade não é aquela que é a melhor classificada no Enem. Escola de qualidade é a **que dá qualidade de vida ao aluno**. Permite que os conflitos existenciais se resolvam, escola é continuidade da casa, mas a casa está falhando e a escola não sabe como e enquanto não se sabe escola de qualidade é aquela que está aprendendo ao fazer aquilo que ela não foi preparada.*

Consultora de equipe da SEMEC –

*Uma dúvida que sempre me acompanhou era saber se a escola pública poderia ser de qualidade. Hoje eu tenho a certeza que a questão da qualidade está atrelada à **questão da valorização e formação do profissional da educação**. Sem estas coisas, ou seja, **as condições reais de trabalho, acervo bibliográfico, espaço adequado de sala de aula,***

*tempo na escola em jornada única, hoje são coisas muito claras que devemos conquistar mesmo que gradativamente.*

Secretário de Educação –

*Eu diria que a qualidade é a coluna mestra da secretaria. Ela não passa só pela rede física, ela passa pelo dia a dia, **passa pelo professorado**, ela é muito importante. Não é fácil, mas vamos ter que chegar lá. [...] Vamos reformar toda a rede física, mobiliar. Vamos deixar a rede **novinha isso do ponto de vista físico** e do ponto de vista pedagógico vamos continuar com a **formação continuada**, avançar na **escola de tempo integral**, estamos formatando ela é muito famosa, teoricamente uma gracinha, mas na prática não tá a contento. **Quanto à avaliação vamos aprimorar e não abrimos mão**. A avaliação não pode parar estamos melhorando. Quando eu falo melhorar um pedacinho de unha na educação é muito. A coisa tava muito solta. Fizemos umas modificações e percebemos avanços. Então com as consultorias demos uma boa mexida na massa e crescemos um pouquinho. Temos professores de todo jeito, os que gostam, os que pegam no chifre do boi e trabalham mesmo e, os que levam de barriga, não tem jeito, é assim mesmo. **A avaliação não pode parar**. Estamos melhorando. Vamos continuar com o pé no acelerador no quesito da avaliação, só assim, chegaremos até a qualidade. Eh! com essa política. Podemos rever currículo, eleição de diretores, mas, nós temos que amarrar nossa vida com o governo federal, prova Brasil, daqui pra frente não vai voltar. É coisa de primeiro mundo. Temos o Saem, mas o IDEB mede o município com um todo. Nossa qualidade vai ser medida. Temos que focar nisso. É uma cultura que ainda não existe. Essa história de índice é uma coisa nova, dois anos, três no máximo. E nós, professores, vamos ter que acostumar. Almoçar e jantar IDEB. Teremos que ensinar o professor como eles fazem e como analisam os dados, por que tudo aqui, sai e isso cai quentinho no Mec. Quer queiram, quer não queiram, à educação é um processo vinculado, ao governo federal que ajuda os municípios. Não tem como escapar, pro município receber verbas de um, e de outro programa, tudo está vinculado ao desempenho então, temos de ter nota.*

Diretores das unidades escolares –

*1 - Ensino de **qualidade é o que transforma a realidade com conhecimento**, ou seja, competência e habilidades, criatividade, boas relações promovendo a melhoria contínua.*

*2 - **Qualidade na educação precisa vir de uma equipe coesa**, unida que se apóia e sabe o que está buscando. Não pode haver divergências mesmo que não haja consenso de todos. O resultado final tem que ser assumido pelo grupo então, com todos juntos, é mais fácil se manter e estabelecer-se com um trabalho de qualidade para assim chegar aos nossos alunos.*

Coordenador do Programa de Educação de Tempo Integral - PROETI –

*O paralelo que poderíamos fazer de PROETI versus ensino de qualidade é que ele contribui porque desenvolve a coordenação da criança, ele socializa aquela criança reprimida na escola que passa a interagir melhor tanto com o professor como com os alunos, ele busca o melhor interesse, ele melhora a qualidade de saúde, de vida, tem o lanche no segundo tempo então, a criança **melhora a condição de saúde e de vida dela** e, automaticamente, responde melhor aos estímulos da educação.*

Supervisores Escolares –

*1 - É necessário que o ambiente profissional seja acolhedor, as relações sejam de proximidade e cumplicidade entre colegas e equipe dirigente-pedagógica, e principalmente, que a gestão seja totalmente comprometida com a mediação pedagógica, proporcionando reflexões coletivas sobre a prática (apoio total). Partindo dessa afirmativa, creio que os resultados em sala só tendem a crescer positivamente.*

*2 - Qualidade significa para mim **comprometimento** seja advindo da esfera governamental, das secretarias de educação até chegar aos profissionais que atuam na escola sem esquecer também e, principalmente, do compromisso do aluno.*

*3 - No tempo em que agora estamos vivendo, a qualidade é necessária, pois cada vez mais o mundo do trabalho exige competências e habilidades para que o ingresso seja possível então, na minha opinião qualidade na educação é a que favorece que nossos alunos ao saírem da escola atuem de forma **crítica e capaz, cidadão** no mundo social que o abrigará de forma mais direta.*

*4 - Qualidade na educação não é só a boa nota nas avaliações, qualidade envolve, compromisso anterior, superação e acima de tudo **transformação da pessoa que passa a ter melhores valores**, assim entendo uma educação de qualidade.*

Diretoras de Departamento –

*1 - A qualidade como está posta não é a salvadora. Precisamos do conjunto das políticas, do físico, da proposta, da valorização, da coesão entre os governos que se alternam e, por fim, da **pluralidade de ideias**.*

*2 - O que é para mim educação de qualidade? Bem penso que é antes de tudo a **união entre os profissionais** que oferecem a educação, sem isso nada anda. Se há união tudo o mais fica mais fácil de ser superado, isso, pois não é fácil o ambiente que desenvolvemos o nosso trabalho, com coesão e comunicação tudo se estabelece com maior qualidade.*

Listados os segmentos profissionais na pessoa dos consultores externos que atuam no contexto educacional do município de Uberaba - MG, bem como na representação dos gestores da Secretaria Municipal por seus diretores de departamentos e diretores das unidades escolares além dos coordenadores de projetos e os especialistas de ensino que atuam tanto na SEMEC como também nas unidades escolares, temos, então, pelo que é entendimento desse significativo representativo profissional, os indicadores de qualidade que determinam o que traduz qualidade na ambiência municipal uberabense.

Nº	Parte das falas dos profissionais municipais
1.	<i>Não é só um prédio bonito...</i>
2.	<i>É professor habilitado e gestores capacitados,</i>
3.	<i>...a que dá qualidade de vida ao aluno.</i>
4.	<i>...é questão da valorização</i>
5.	<i>...formação do profissional da educação</i>
6.	<i>...condições reais de trabalho</i>
7.	<i>...acervo bibliográfico</i>
8.	<i>...espaço adequado de sala de aula</i>
9.	<i>...tempo na escola em jornada única</i>
10.	<i>...não só pela rede física</i>
11.	<i>...ela passa pelo professorado</i>
12.	<i>...formação continuada</i>
13.	<i>...avançar na escola de tempo integral,</i>
14.	<i>Quanto à avaliação vamos aprimorar e não abrimos mão</i>
15.	<i>...qualidade é o que transforma a realidade com conhecimento</i>
16.	<i>Qualidade na educação precisa vir de uma equipe coesa</i>
17.	<i>Melhora a condição de saúde e de vida dela</i>
18.	<i>...o ambiente profissional seja acolhedor</i>
19.	<i>Relações de proximidade e cumplicidade entre colegas e equipe</i>
20.	<i>...gestão totalmente comprometida com a mediação pedagógica</i>
21.	<i>...qualidade significa para mim comprometimento</i>
22.	<i>...atuem de forma crítica e capaz no mundo social, cidadão</i>
23.	<i>...transformação da pessoa que passa a ter melhores valores</i>
24.	<i>... pluralidade de ideias</i>
25.	<i>...a união entre os profissionais</i>

FIGURA 8 - Indicadores de qualidade segundo profissionais da Rede.

Fonte: Dados da pesquisa.



Para finalizarmos o triângulo conceitual, estratégia que representa a junção de distintas interpretações, teremos agora a representação do segmento popular pelos alunos e seus responsáveis que, tanto quanto os dois segmentos antecessores, dirão o que para eles é entendido como necessário a se compor um ambiente educativo de qualidade.

#### 4.1.3 *Alunos e pais falando de qualidade*

O contato estabelecido com os alunos e seus familiares foram realizados em diferentes ocasiões. Nosso propósito era garantir que a expressão dos entrevistados não refletisse possíveis alterações entre elas medo, receio e timidez, em função do contexto específico. Selecionamos alguns dias específicos no qual a presença da família por efeito de convocação, da direção, foi estabelecida no espaço escolar. A exemplo: dia de avaliação do SAEM, reunião bimestral para entrega de notas, apresentação das propostas de gestão por parte dos candidatos a direção, dia de entrega de material escolar, dia de votação para eleger diretor entre outros, quando assim agendávamos as entrevistas.

Nosso intuito era traduzir o que significava, para esse grupo, qualidade na educação e, indiretamente distinguir possíveis fatores impeditivos a essa proposição. O que mais nos impressionou, nessas revelações, foi a direta correlação com o que os docentes brasileiros e uberabenses, apresentado no próximo capítulo, também indicam em suas afirmações. É consenso unânime de que a educação deve vir de casa e, a escola, somente irá aprimorar este já consolidado ato. Pudemos perceber e, ratificar pelas diferentes falas, que todos reconhecem e respeitam a imagem do professor ou da instituição escolar inclusive, os alunos com perfis de “indisciplina.” reconhecem esse fato. A seguir algumas falas que embasaram nossa conclusão.

Queremos registrar, antes dessas falas, que, também assistimos às aulas nas turmas de 13 anos. Nas duas unidades escolares. Isso, por ser a sétima série, na média da Rede Municipal de Ensino, a série com o menor desempenho escolar. Além disso, por comungarmos com a idéia de que a observação de campo estaria mais respaldada com uma comparação entre alunos de uma mesma faixa etária. Todavia, o conjunto observado não diferiu das observações anteriores.

As mesmas características se repetem na realidade das salas de aula de séries afins. Na escola com o maior desempenho em relação às médias, os alunos são mais comprometidos e possuem uma estrutura de materiais mais adequada que os alunos da escola vermelha, que geralmente chegam à escola doentes e com fome.

A linguagem dos alunos se faz completamente distinta, enquanto os discentes da escola vermelha se tratam de forma altamente desrespeitosa, sendo natural a ofensa aos familiares e o uso de expressões de baixo calão, fica de forma correspondente a naturalidade de agressões físicas e verbais. Os profissionais ficam numa forma defensiva sempre recuando no primeiro momento do diálogo.

Já, os alunos da outra unidade escolar, demonstram em contra partida, um respeito natural aos colegas e aos professores, tanto na comunicação verbal como nos contatos físicos. As atividades são realizadas normalmente como se supõem um ambiente de troca de experiências, enquanto que, na unidade vermelha, o professor tem que gastar pelo menos metade da aula, para conseguir apaziguar o clima de desordem para iniciar o diálogo, que quase não se mantêm por impaciência e limites sociais dos alunos.

Passaremos agora a fala dos alunos e seus responsáveis das duas unidades escolares investigadas.

Mãe de aluno com desempenho escolar ruim na escola verde:

*[...] Educação vem de berço Quando começa andar é educação. Quando você ensina os primeiros passos já é educação. Você indica o caminho certo. É meu jeito de pensar. Depois a gente pensa que não precisa, mas realmente quando começa andar até casar precisa ter educação. Você cria os filhos e vêm os netos e todos precisam de educação. Eu não sou avô, mas vejo minha sogra fazendo isso. Se não tem educação em casa não vai ter na escola e nem em lugar nenhum.*

Aluna da 8ª série com pior desempenho na escola verde:

*A educação é importante na vida do jovem, pois senão cai nas drogas e depois na violência porque se a gente não tiver na escola a educação, mas a gente vem de casa e, na escola aprende mais um pouquinho e se não usar ela piora.*

Aluno Repetente da escola vermelha - 14 anos:

*O aluno tem que ser educado de casa, já vem educado pra escola e então, estuda né! Ai respeita o professor, o diretor e deve manter a escola limpa assim né!*

Aluna do noturno e mãe na escola vermelha em sala com bom desempenho:

*A educação tem que começar em casa e termina na escola. A educação tá em primeiro lugar tudo é educação. A escola boa vem dos professores, pois eles são muito bons. Eu amo minha escola e a educação vem de casa se, o pai não passar a mão na cabeça do filho aí a escola completa. A escola tá muito boa eu não vi esta professora que não fosse boa pra mim. O estudo melhorou muito hoje eu queria ter 43 anos menos pra estudar mais.*

Pai que participou do processo avaliativo do SAEM na escola vermelha:

*- Começa em casa na minha opinião. Se você tem pais preocupados com os filhos acompanhando o dia a dia, fora da escola, nos finais de semana, atuando como pais, realmente e mesmo sem ter estudo eu já vi uns que tem uma qualidade muito grande, sabem conversar, administrar é atuante e, na minha opinião a escola complementa. Pode ser a melhor escola, te explica a base legal, dá a estrutura, os muito porquês das coisas, mas pode ser a melhor escola a mais especial se, você não tiver em casa o apoio e a compreensão dos pais, acho que não serve. A escola pode ajudar bastante desde que essa pessoa tenha interesse de querer melhorar se vem pra escola com essa finalidade aonde eu moro onde não tem essa base ele tem a base da rua da algazarra e de não obedecer eles são muito contrários de cumprir regras tipo assim você não me manda a escola ta formar o cidadão e a base do cidadão é feita de direitos e deveres se você tem dificuldade de cumprir seus deveres não adianta a escolar querer te colocar isso você tem que tá aberto pra isso.*

Mãe do noturno na escola verde apoiando a aplicação do SAEM:

*Educação a gente aprende a ter educação em casa mas a gente aprende mais um pouco a ler aprende as coisas para o futuro. Tem gente que fala assim: Ah! que escola ruim. Não é a escola que é ruim acho que é o aluno que é ruim. Quando a gente quer aprender, a gente aprende em qualquer escola. Quando não quer, não aprende.*

Aluno de 13 anos sala com bom desempenho na escola verde:

*Acho que o que faz uma escola ser boa é os professor e os alunos. Se os alunos quiser, eles vão. Se não quiser não vai não. Pode ter o professor que for mas, o aluno que tem que aplicar e, aprender.*

Mãe da escola vermelha da sala com menor desempenho:

*A escola de qualidade tem que ter respeito dos alunos, do diretor, do professor em primeiro lugar. Mas primeiro vem do aluno senão, como o professor e o diretor vão dar respeito? Tem mãe que não vê o que o filho faz só vê, o que a professora faz, ela tá aqui pra ensinar dar boa leitura mas, pra quem quer! Mas tem mãe que ela não enxerga isso.*

As falas demonstram claramente que a opinião popular coincide exatamente com o que nos dizem os professores, tema que será apresentado no próximo capítulo. Ninguém, nem alunos e nem seus familiares esperam que o professor faça milagres. Os alunos e os pais declaram que os professores e a escola são “ótimos”.

Para eles, os bons resultados dependem exclusivamente do aluno e da sua família. Há um consenso sobre o valor da educação. Ela é garantia de um futuro melhor. As falas demonstram segurança nessa crença. É consenso geral o valor na educação e que por ela há

garantias de um futuro melhor. Pelos grifos indicados nos depoimentos da comunidade discente, aparecem como dois valores nos discursos, a estrutura física e o ensino.

O conteúdo total das entrevistas não foi integralmente apresentado, devido aos excessos de informações acrescidas ao que era solicitado. A exclusão desse material deixaria em nós uma sensação de desperdício.

Isso porque as respostas, de forma simples, coesa e unânime demonstram uma verdade que lamentavelmente não vemos registrada, em anais educativos e científicos, apesar dos discursos acadêmicos reconhecerem o seu valor.

Para reverter o anonimato que as falas não integralmente registradas teriam, optamos reunir em um texto aspectos reveladores do significado de qualidade, de modo a neutralizar tal lacuna. A partir de falas de pais, responsáveis e filhos que usufruem da educação municipal, seja ela na melhor ou na pior escola ou ainda na pior ou melhor sala de aula interessa-nos, resguardar a importância do grupo dos sujeitos. As falas são reproduzidas tal como foram expressas e por isso estão grafadas em itálico. Apenas lhes demos uma organização.

Pelo texto percebemos que a escola é reconhecida por fazer bem sua parte, porém, mesmo que indiretamente ou inconscientemente, o pensamento popular direciona ao poder público um pedido de apoio. Isso, pois para eles para que a educação possa melhorar, mesmo que já considerem a simples existência da escola como algo muito bom, eles endereçam ao poder público a autonomia para melhorar o que ainda é passível de ser observado com mais cuidado.

Ainda com a utilização de muitas falas, na estratégia demarcada pelo valor de uma expressão coletiva, dado o foco que interessa, não seguem aqui todos os dizeres registrados em áudio. As falas suprimidas, no entanto, estão representadas por falas similares em conteúdo e forma.

Esclarecemos também que os alunos de seis anos, representantes das séries com maior desempenho escolar na Rede Municipal de Ensino, não participaram das entrevistas. Apenas seus responsáveis.

Como não foi possível de entrevistar as crianças de seis anos, optamos pela observação de conversas em sala de aula e atividades extraclasse, conforme registramos no item 3.3 - As unidades escolares investigadas.

A seguir, o texto representativo das vozes daqueles que desfrutam do ensino municipal uberabense:

A educação de qualidade vale pra muita coisa. Tudo nessa vida precisa de educação e de estudo. É preciso muito estudo pra entrar em um lugar bom, até pra ser gari precisa ter primeiro grau. E eu, não quero ser gari! - Eu quero estudar; ter um estudo legal, ser muita coisa nessa vida. O estudo de agora melhorou muito. Hoje, eu queria ter 43 anos a menos para estudar mais. Mesmo a vida sendo difícil pra que não tem estrutura em casa e, na vida, pode melhorar na escola. Os jovens na escola conseguem não uns 100 % de acerto, mas uns 70 %, sim. Aí, esses alunos, que não tem nada em casa, eles tão se achando aqui na escola e, tem que agradecer aos professores. A escola ajuda. **E por isso o governo tem que dar mais apoio.** Desculpa eu falar assim, mas o governo tem que dar mais força pros professores e, se eles derem mais apoio é nós, os alunos, que vamos receber esse apoio. A prefeitura pode ajudar as escolas. Aqui na escola tem muita coisa, **mas pode ser que a gente precisa de mais alguma outra.** O governo tem parte nas escolas o prefeito, os governadores. Todos eles têm que ajudar eu acredito que dentro e fora da escola. Se o pai coloca o filho do portão pra dentro e acha que já fez sua obrigação então ai eu acho que não funciona. **Adianta, se o governo puder fazer mais** mensagens pros pais saberem que vir mais na escola não é só ir lá quando a direção chamar ou, quando o filho tirou vermelho. Muitos pais não sabem nem o que está acontecendo dentro de casa. O governo tem trabalhar junto com isso. A escola tem muita coisa. Tem merenda, tem o livro, tem o prédio, tem transporte as vezes, as salas com ventiladores, tem toda estrutura. Por que não consegue avançar? Alguma coisa tá faltando. Tem professores eles estão lá, eles não tão ensinando? Eu acredito que não, pelo menos não é o que eu vejo com o meu filho, ele aprende. Nós temos o governo lá em cima e se o prefeito ajudar o diretor, o diretor ajuda o professor e o professor ajuda quem? É o aluno que vai receber é nós que ganha. Ainda não existiu esta escola não. De qualidade! Vamos começar agora, eu acho que para ela melhorar precisa partir e começar pelos alunos que a freqüentam. Eu penso que não são os professores que mudam a escola, são os alunos. Se você tem 100 alunos e eles são bagunceiros a escola não melhora. Se estes 100 são bons, aí assim que tem melhoria na educação e no ensino e então melhora a escola. Como eu falei para ter educação tem que ensinar seu filho andar. **Na escola é do mesmo jeito tem que ter parceria** com alunos e com as mães, mas tem mãe que não tem educação, pra melhorar tem que ter educação e chegar até os pais. Mais das mães que estão mais perto dos filhos não é mesmo! É preciso unir e o governo tem que conscientizar os pais que a escola é um complemento.

Para os que têm acesso à educação municipal, isto é um **ensino de qualidade.**

Este capítulo buscou garantir, pelas diferentes falas dos sujeitos ligados à educação municipal, seja como seus diretos beneficiários, seja como os profissionais do ensino ou ainda como aqueles que a teorizam, os significados e a lógica da educação pública de qualidade. Se nossa lógica fosse endereçada ao que os economicistas educacionais apregoam, diríamos como eles: - *Os clientes têm sempre razão*. Logo, deveriam, então, os responsáveis e formuladores das políticas educacionais, estarem atentos ao que é indicado pelo conjunto que representa a opinião popular, ou seja, daqueles que se utilizam de um ensino público.

Pela voz de teóricos, gestores, profissionais e comunidade discente reorganizamos o conjunto de indicadores de qualidade que servirão como parâmetro comparativo entre as duas unidades escolares investigadas, tudo para responder a questão da pesquisa: há outros fatores externos à ação docente que dificultam ou impedem a qualidade na educação?

Com base no apresentado, ou seja, indicadores de qualidade segundo os teóricos; indicadores apresentados nas falas do segmento profissional e, a unanimidade dos pais em relação ao necessário envolvimento da família no processo educativo acrescido inclusive de menções a apoio governamental e valores, temos então, o conjunto do que é entendido como necessário para uma escola pública alcançar a qualidade. Entretanto, apenas confirmar a existência de indicadores, não responderá ao que procuramos descobrir.

Por isso, relacionaremos esses indicadores à realidade das duas escolas investigadas, já que nelas temos, pelo resultado da prática avaliativa, a constatação e a negação de qualidade. Entender tal comparação é fundamental para o objetivo da pesquisa.

## **4.2 Uma análise comparativa**

Uma possível justaposição de indicadores pode ser realizada ao relacionar os dados teóricos (69), com a descrição dos profissionais (25) bem como, a opinião de alunos e seus familiares (13).

Afinal, nossa intenção não é apresentar uma extensa lista de **107** indicadores, mas sim, compreender o que é comum para esse conjunto de interlocutores, no entendimento ao que pode enfim, garantir a qualidade no contexto educacional público. Como forma de facilitar a análise, agrupamos os 107 indicadores em temas comuns.

<b>Teóricos</b>	<b>Fq</b>	<b>Profissionais</b>	<b>Fq</b>	<b>Popular</b>	<b>Fq</b>	<b>Total</b>
Ambiente Educativo	23	Ambiente Educativo	01			<b>24</b>
Gestão Escolar	08	Gestão Escolar	03	Gestão Política	04	<b>15</b>
Formação	06	Formação	03			<b>09</b>
Recursos Físicos	06	Infraestrutura	05			<b>11</b>
Nível sócio econômico	02	Nível sócio econômico	02			<b>04</b>
Avaliação	02	Avaliação	01			<b>03</b>
		Valorização / Salarial	03			<b>03</b>
Coletividade	02	Coletividade	03			<b>05</b>
Envolvimento dos pais	05	Comprometimento	01	Envolvimento Pais	08	<b>14</b>
Currículos	02	-----	00			<b>02</b>
Políticas públicas	12	-----	00			<b>12</b>
Tempo Integral	01	Escola Tempo Integral	01			<b>02</b>
-----	00	Valores de cidadania	02	Valores	01	<b>03</b>
<b>69</b>		<b>25</b>			<b>13</b>	<b>107</b>

FIGURA 9 – Indicadores de qualidade conforme a técnica da triangulação  
Fonte: Dados da pesquisa.

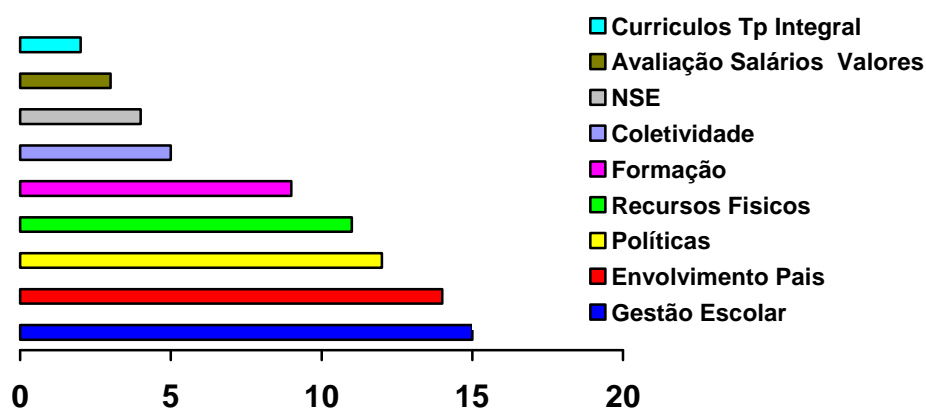


FIGURA 9a – Indicadores de qualidade conforme a técnica da triangulação  
Fonte: Dados da pesquisa.

Um resumo do procedimento baseado na técnica da triangulação pode ser representado pelo exposto na figura 09, onde se vê uma agregação de três distintos olhares, numa ordem de importância em relação aos elementos que possibilitam a efetivação de qualidade no contexto escolar.

Os fatores evidenciados em primeiro lugar relacionam-se ao ambiente educativo. Por ele entende-se tudo que é estabelecido no espaço da ação educativa. Nele, percebe-se como se dão as relações de tratamento, o clima escolar, episódios de disciplina, assiduidade/evasão, experiência docente, atividades de aprendizagem por meio de tarefa de casa, conteúdo significativo para o aluno, enfim, a ênfase pedagógica de forma a favorecer o processo ensino aprendizagem.

O peso desse indicativo teve, no segmento teórico, o maior respaldo. Para os estudiosos por intermédio de seus elementos, há maior possibilidade de se conseguir um diferencial positivo para a melhora educativa. Entendemos que a frequência desse indicador foi pela pesquisa uma clara exposição do que é, para cada segmento, o entendimento e a importância de um dado.

Como demonstrado acima, para aqueles que usualmente pesquisam e olham com certo distanciamento o universo escolar, no caso os teóricos, mais fácil fica observar eixos para um suposto aprimoramento. Para aqueles que executam tal indicador, no caso os profissionais, entendemos que realmente mais difícil fica a avaliação de sua própria postura e, apenas a frequência um reafirma nossa impressão. Finalmente, para os pais que pelo discurso demonstraram grande agradecimento ao que lhes é ofertado, no ambiente educativo, a não indicação desse indicador se torna natural.

Acreditam alunos e pais que o ambiente da escola está bem estabelecido e não duvidam de sua qualidade. Nesse caso, a investigação tanto quanto o estudo relacionado anteriormente, dos autores Pinto, Garcia e Letichevsky, que trataram da importância da comunidade escolar, simulam as mesmas impressões.

O grau de distanciamento das comunidades investigadas em relação à realidade atual, que é centrada no consumo excessivo, pode ser uma maneira de se entender e se relacionar com a limitada precariedade brasileira. Pois, muito valor é dado àquilo que ainda é pouco e incerto para a maioria do cidadão brasileiro. Dito de outro modo, para aqueles que quase nada possuem, o pouco representa muito.

Relembramos que esse item não foi simbolizado no gráfico, pois a nossa questão se fez a partir de *outros* fatores afora a ação docente. Sempre reconhecemos a importância de tal indicador, mas, nosso intuito maior era saber afora ele, o que poderia ou não auxiliar no



afastamento da qualidade no contexto educativo, então outros doze indicadores é que para nós figuram como objeto de análise.

O quesito indicado como maior responsável pelo favorecimento de uma educação de qualidade, relaciona-se à gestão. Para teóricos e profissionais, uma função diretamente ligada às atribuições do diretor enquanto que, no caso do segmento popular, a gestão é indicada como atribuição de representantes dos poderes executivo municipal/prefeito e estadual/ governador.

Em relação a ela -gestão da escola- espera-se que a mesma seja provedora de informações, que articule processos participativos, que coordene os diferentes segmentos da unidade escolar em favor do ensino e estimule a eficácia escolar além de, resolver determinações financeiras e de recursos pessoais.

Numa comparação entre as unidades escolares, vamos desconsiderar tal indicador pelo simples entendimento que o gestor municipal eleito, por meio de prova de conhecimentos e posterior eleição na comunidade escolar, tem, a princípio, o mesmo perfil de competências, já que, ambos, se submeteram e passaram em tal seleção.

Salientamos que nosso propósito não é apresentar uma análise individual de cada um dos doze indicativos de qualidade no processo educativo. Nosso interesse central é relacioná-los à situação observada, ou seja, junto às unidades escolares selecionadas dentro do quadro da Rede de Ensino Municipal de Uberaba-MG, avaliadas como a melhor e a pior, segundo desempenho escolar. Todavia, antes desse procedimento, ressaltamos ainda que:

- No referente à formação, registrada em quinto lugar de prioridades para o estabelecimento da qualidade, notamos sua importância especialmente por estar diretamente relacionada à implementação do primeiro indicativo de qualidade, ou seja, ações no ambiente escolar. Por isso, precisaria então, de uma análise diferenciada como destacaremos, no próximo capítulo mais detalhadamente. Pela aproximação aos docentes teremos também, a possibilidade de tradução do que eles entendem a esse respeito no contexto de sua própria formação.

- Já o recurso físico, por estar diretamente ligado a pertinência da aprendizagem quando, por seu intermédio, a comunidade escolar pode usufruir de um ambiente com: laboratórios, bibliotecas, materiais de ensino e de apoio bem como, de um ambiente saudável, adequado e limpo, no nosso entendimento, interferindo positivamente no desempenho educacional. Vamos utilizar também para o estudo comparativo, alguns quadros que os descrevem, segundo avaliação da própria unidade escolar.

- Por fim o nível socioeconômico, apesar de estar na somatória geral dos indicadores, no antepenúltimo lugar, na avaliação dos docentes brasileiros, figura como item primordial para a qualificação do ensino.

Para validarmos esse indicador, recorreremos, então, à oferta do benefício Bolsa Escola como parâmetro de comparação. Solicitamos a secretaria de cada escola investigada, o número total de alunos matriculados e a seguir o número de alunos com o benefício governamental. Assim, foi possível identificarmos o percentual de famílias que se declaram com renda insuficiente para o sustento dos filhos, o que diretamente poderia ser associado a um índice socioeconômico citado no quadro de indicadores de qualidade educativa. A somatória em percentuais, de cada unidade escolar, encontra-se na figura 15.

Utilizamos a partir do Projeto Pedagógico, documento analisado na pesquisa documental, alguns quadros que podem perfeitamente serem acrescidos na estratégia que escolhemos para responder ao problema de pesquisa: a comparação. No item 3.1 ao tratarmos sobre a Rede Municipal de Ensino, informamos que um Planejamento Estratégico, na atual gestão executiva, permitiu que as secretarias associassem suas ações às ações do Governo, conforme o exemplificado no quadro da SEMEC, com seus programas, projetos e subprojetos.

Da mesma forma, as escolas se utilizam de tais quadros, para apresentação de seus projetos. Por eles, algumas inferências são possíveis. Apresentamos a seguir na respectiva seqüência, a escola com pior desempenho escolar e, a escola com melhor desempenho escolar, parte de seus quadros que registram a opção em programas e projetos a partir da realidade da Secretaria de Educação e Cultura.

Pela figura 10, evidencia-se que a **escola verde** demonstra uma crença na realização de projetos bem mais ampliada do que a **escola vermelha**. Essa unidade escolar relacionou apenas, dois programas oriundos da SEMEC. Considerando em razão percentual teríamos somente uma representação de 50% do trabalho sugerido em relação à unidade escolar com maior desempenho educativo.

Além do que, do total de seus oito subprojetos relacionados, dois deles, não estão em funcionamento. Isso porque, já como informado anteriormente, o Projeto Escola Família foi desativado pela SEMEC e o Laboratório de Aprendizagem não está em funcionamento, por não haver espaço físico para sua implantação, conforme atestam as fotos representadas na figura 5d listada no capítulo anterior, onde se viu computadores, ainda, encaixotados já que a unidade escolar não tem espaço físico para a realização dessas aulas.

### Escola Vermelha:

PROGRAMA	SUB-PROGRAMA	PROJETO
-Gestão Democrática	- Políticas Públicas - Gestão Participativa	- Projeto Pedagógico - Princípios de convivência: Acompanhamento - Conselho Escolar
- Qualidade Social da Educação	- Prática Pedagógica da Escola organizada como ambiente de aprendizagem - Desenvolvimento Humano	- Hora do conto: Formando Cidadão; - Escola Saudável; - Laboratório de Aprendizagem; - Aperfeiçoamento contínuo; - Escola/Família

OBS: OS PRÍNCÍPIOS DE CONVIVÊNCIA SERÃO DESENVOLVIDOS EM TODOS OS MOMENTOS E EM TODAS AS AULAS, DE FORMA TRANSDICIPLINAR.

FIGURA 10: Quadro de programas e projetos da unidade escolar vermelha (2008).

Fonte: Projeto Político (2008).

### Escola Verde:

A escola tem também a partir do Projeto Pedagógico seu quadro de Programas e Projetos, tanto quanto o tem a Secretaria de Educação e Cultura. A figura 11 demonstra uma variedade de propostas e projetos em execução. Muito superior em número se compararmos à escola vermelha também investigada.

Muitos dos projetos pela unidade investigada são assumidos a partir do quadro da Secretaria de Educação e Cultura e, além desses, a unidade escolar apresenta também a criação de outros projetos, estes com o perfil necessário à realidade da comunidade escolar. A figura a seguir demonstra essa constatação.

<b>PROGRAMAS</b>	<b>SUB-PROGRAMAS</b>	<b>PROJETOS</b>	<b>SUB-PROJETOS</b>
<b>I. Qualidade Social da Educação</b>	1.1 Prática Pedagógica da Escola organizada como ambiente de aprendizagem	1.1.1 Trabalhando com os Descritores Curriculares: monitoramento 1.1.2 EJA: introduzindo um trabalho diferenciado. 1.1.3 Plano de Curso e Portifólio do Professor: monitoramento 1.1.4 Avaliação da Aprendizagem: consolidando uma proposta. 1.1.5 Escola Inclusiva: acompanhamento dos alunos incluídos. 1.1.6 PROLER 1.1.7 Ler, escrever, contar e cantar: o novo rosto da Biblioteca Escolar 1.1.8 Interdisciplinaridade: Um desafio da Escola 1.1.9 Qualidade=Alfabetização 1.1.10 Alfabetizar é um Ato de Cidadania 1.1.11 Brincando também se aprende 1.1.12. Apoio Pedagógico	1.1.1.1 Educação Infantil 1.1.1.2 Ensino Fundamental 1.1.2.1 Educação de Jovens e Adultos: um olhar diferenciado 1.1.4.1 Revitalizando a Avaliação 1.1.6.1 Literatura em Ação 1.1.7.1 Clube de Leitura Contando Histórias na Biblioteca 1.1.7.2 Ler é um prazer 1.1.7.3 Trabalhando com a Dentro da Escola
	1.2 Desenvolvimento Humano	1.2.1 Formação Continuada em serviço 1.2.2 Monitoramento da Formação Continuada Sistêmica: avaliando as suas repercussões na sala de aula.	1.2.1 Semeando a Escola Cidadã: organizada como “ambiente de aprendizagem”: fundamentos, filosóficos e pedagógicos. 1.2.2 A prática de pensar a prática: revisitando a sala de aula
		1.2.3 Valorização Profissional 1.2.4 Jornal Escolar	1.2.3.1 Avaliação de Desempenho Profissional 1.2.3.2 Vida Funcional: registro e acompanhamento 1.2.3.3 Jornal na Escola
<b>2. Gestão Democrática</b>	2.1 Políticas Públicas	2.1.1 PROJETO PEDAGÓGICO: execução, acompanhamento e avaliação. 2.1.2 Princípios de Convivência: acompanhamento	

	2.2 Gestão Participativa	2.2.1 Revitalização e Fortalecimento do Conselho Escolar 2.2.3 Pesquisa e Estatística: subsidiando as decisões da Escola 2.2.4 Seminários para discussão e avaliação da avaliação.	2.2.1.1 Conselho Escolar: exercício de Democracia 2.2.1.2 Cooperação e Corresponsabilidade
	2.3 Recursos da Educação	2.3.1 Dinheiro Direto na Escola: aplicação e Prestação de contas	
<b>3. Permanência Na Escola</b>	3.1 Garantindo a Permanência Escolar	3.1.1 Medidas de Combate a Exclusão escolar	
	3.2 INFRAESTRUTURA	3.3.1 Rede Física 3.3.2 Apoio Logístico	3.3.1.1 Adequação de Espaços Pedagógicos 3.3.1.2 Melhoria e Conservação do Patrimônio Público 3.3.2.1 Atualização da Legislação Escolar 3.3.2.2 Organização do Registro Escolar
<b>4. Rede de Proteção Social</b>	4.1 Para Além dos Conteúdos Disciplinares	4.1.1 Educação Ambiental 4.1.2 Circuito Cultural	4.1.2.1 Revitalização dos jardins 4.1.2.2 Visita monitorada à Usina Hidroelétrica da CEMIG 4.1.2.3 Sala Verde 4.1.2.4 Cultivando Cidadãos 4.1.2.5 Campo Limpo 4.1.2.6 Semeando 4.1.2.7 Reiluxo X Alimentação e Saúde 4.1.2.1 Declamação de poesias 4.1.2.2 Apresentações Culturais para alunos e professores 4.1.2.3 Preservação e Conservação dos Bens Culturais 4.1.2.4 Parcerias que dão certo 4.1.2.5 Escola: espaço aberto4 4.1.2.6 Canto e Coral4 4.1.2.7 Música: um ato de Cidadania 4.1.2.8 Dance e Viva
	4.2 Responsabilidade Social da Educação	4.2.1 CIRANDA DA CIDADANIA: Estreitando Relações	4.2.1.1 Escola Aberta

FIGURA 11: **Quadro de programas e projetos da unidade escolar verde (2008).**

Fonte: Projeto Político (2008).

Analizamos a seguir os indicadores de qualidade sugeridos pelos quadros que indicam os recursos físicos, sejam eles relacionados à estrutura da construção ou ainda e principalmente relacionados à sala de aula, em cada unidade escolar. Sua posição está em terceiro lugar no quadro geral de indicadores. A figura 12 nos permite tal constatação.

<b>INDICADORES GERENCIAIS DE GESTÃO EFICIENTE</b>		
Escolas	<b>Vermelha</b>	<b>Verde</b>
Adaptação para pessoas com necessidades especiais	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
Ambiente físico para a biblioteca	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
Ambiente físico para o laboratório de Ciências	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
Quadra esportiva não-coberta (I)	<b>Não</b>	<b>Não</b>
Quadra esportiva com cobertura e com iluminação (II)	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
Refeitório coberto e mobiliado	<b>Sim – Creche</b>	<b>Sim</b>
Cozinha equipada e despensa com armazenagem	<b>Precária</b>	<b>Sim</b>
Água potável, esgoto sanitário e energia elétrica	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>
Ambiente físico para o ensino de Artes	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
Dinheiro Direto na Escola (PDDE: municipal)	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
Salas de aula mobiliadas e com claridade natural	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>
Ambiente físico para o laboratório de Informática	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
Instalações adequadas para os gestores	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
Equipamentos de comunicação e copiadora	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>
Administração escolar informatizada	<b>Sim – Creche</b>	<b>Sim</b>
Sala ambientada para o ensino de Língua Estrangeira	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
<b>RECURSOS PEDAGÓGICOS</b>		
Matérias para as aulas e práticas de Educação Física	<b>Precária</b>	<b>Sim</b>
Laboratório de informática, instalando e funcionando	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
Laboratório e Kit de Ciência, instalado e funcionando	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
Sala-ambiente para o ensino de L.E. funcionando	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
Biblioteca instalada em funcionamento, pelo menos dois turnos.	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
Biblioteca tem acervo de livros para didáticos	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
Sala de trabalho e acervo de livros para os docentes	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
Sala de multi meios instalada e em funcionamento	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
Recursos audiovisuais, e os professores os utilizam.	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
Cantinhos de leitura em cada sala de aula da 1ª a 4ª	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
Livros didáticos para todos os alunos	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
Mapotecas (Geografia; História; Ciências) e modelos	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
Jogos pedagógicos e brinquedoteca (alfabetização)	<b>Ok</b>	<b>Sim</b>
Softwares instrucionais para uso dos docentes	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
Professores elaboram e a escola reproduz materiais	<b>Precária</b>	<b>Sim</b>
Conexão na internet e uso desse recurso	<b>Secretaria</b>	<b>Sim</b>

FIGURA 12: Indicadores de gestão eficiente: de recursos físicos. Fonte: Proj. Pedagógico (2008).

Tomando como base a Figura 12, que indica trinta e dois itens necessários para a instalação de um ambiente escolar, que se queira de qualidade educativa, de acordo a Rede de Ensino Municipal, vemos que enquanto que a **escola verde** tem todos os itens garantidos em sua rotina de trabalho educativo, (o único *não* indica que a quadra é coberta) a **escola vermelha**, permanece com apenas cinco tópicos de apoio à sua já natural condição de restrições sociais e culturais agora, reforçadas pelas limitações no ambiente físico da área de trabalho.

<b>INDICADORES GERENCIAIS DE GESTÃO EFICIENTE</b>		
Escolas	<b>Verm.</b>	<b>Verde</b>
Taxa de distorção idade/série na 4ª série do EF	<b>52%</b>	<b>7,2%</b>
Taxa de distorção idade/série na 8ª série do EF	<b>50%</b>	<b>17,7%</b>
Taxa de repetência na 4ª série do EF	<b>10%</b>	<b>6,6%</b>
Taxa de repetência na 8ª série do EF	<b>08%</b>	<b>6,8%</b>
Razão professor/aluno na escola	-	<b>1/16</b>
Nº de dias de falta e de licença professor/ano	SEM REGISTRO	-
Cumprimento (%) das metas do Contrato de Gestão	<b>100%</b>	<b>88%</b>
Razão professor/servidor administrativo	-	-
Tempo médio dos diretores no exercício da função de direção	<b>4anos</b>	<b>3anos</b>
Nº de trocas de diretores escolares por ano	-	<b>1</b>
Nº de trocas de professores por escola/ano	-	<b>0</b>
Media de anos de permanência dos professores nas escolas	SEM REGISTRO	<b>3anos</b>
% de escolas onde todos os alunos de 1ª a 4ª série recebem os livros didáticos	<b>Idem</b>	-
% de escolas onde todos os alunos de 5ª a 8ª série recebem os livros didáticos	<b>Idem</b>	-
% de escolas que adotam e cumprem metas da Secretaria Escolar	<b>idem</b>	<b>85%</b>
% de escolas que adotam e cumprem metas de desempenho para os serviços gerais	<b>Idem</b>	<b>85%</b>
% de escolas que adotam e cumprem metas de desempenho para o serviço de Merenda*	<b>Idem</b>	<b>90%</b>

FIGURA 13: **Indicadores de gestão eficiente: aspectos pedagógicos**

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2008).

Já, pela Figura 13, temos demonstrado o perfil de entrada e saída dos alunos e demais profissionais, além de dados da Rede, quando se possibilita a verificação de um diferencial numérico significativo entre as escolas **verde** e **vermelha**. Especialmente em relação à distorção idade série e à repetência. As informações gerais sobre a Rede Municipal apresentam-se como uma incógnita para as unidades escolares. Percebe-se pela análise da figura 13 que as escolas não têm uma visão macro do sistema escolar, ou seja,

não conseguem entender se sua realidade é similar ou distinta das outras unidades da Rede, é como se cada uma só soubesse o que há relacionado a si própria mesmo pertencendo a um cenário maior.

<b>INDICADORES GERENCIAIS DE GESTÃO EFICAZ</b>		
Escolas	<b>Vermelha</b>	<b>Verde</b>
Nº horas/ano de formação do professor	<b>50h/ano</b>	<b>110h/ano</b>
Nº horas/ano de formação dos gestores	<b>50h</b>	<b>120h</b>
A escola tem, implementa e semestralmente avalia o seu Projeto Pedagógico	<b>Em and.</b>	<b>Sim</b>
A escola adota e os docentes trabalham com padrões de desempenho	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>
Os dirigentes e os docentes trabalham com padrões e avaliações	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>
% de professores que fazem e aplicam o Plano de Curso e o Portifólio (semanal)	<b>100%</b>	<b>75%</b>
O diretor e a equipe avaliam os professores pelo menos semestralmente	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>
A recuperação dos alunos é semanal (tempo real), e é registrado no Portifólio	<b>Paralela</b>	<b>Não</b>
% dos alunos que precisaram do reforço escolar e que alcançaram bom desempenho	<b>Em processo</b>	<b>15%</b>
% de alunos com desempenho suficiente em Matemática, na avaliação externa, na 4ª s.	<b>35%</b>	<b>42%</b>
% de alunos com desempenho suficiente em Matemática, na avaliação externa, na 8ª s.	<b>0%</b>	<b>10%</b>
% de alunos com desempenho crítico em Matemática, na avaliação externa, na 4ª série	<b>65%</b>	<b>0%</b>
% de alunos com desempenho crítico em Matemática, na avaliação externa, na 8ª série	<b>100%</b>	<b>0%</b>
% de alunos com desempenho suficiente em Língua Port., na avaliação externa, na 4ª s.	<b>0%</b>	<b>40,5%</b>
% de alunos com desempenho suficiente em Língua Port., na avaliação externa, na 4ª s.	<b>30%</b>	<b>10%</b>
% de alunos com desempenho crítico em Língua Port., na avaliação externa, na 4ª série	<b>100%</b>	<b>1,5%</b>
% de alunos com desempenho crítico em Língua Port., na avaliação externa, na 8ª série	<b>70%</b>	<b>0%</b>
Md de prof. dos alunos da 4ª série do EF em Matemática, na avaliação externa	<b>200 pts</b>	<b>212 pts</b>
Md de prof. Dos alunos da 8ª série do EF em Matemática, na avaliação externa	<b>250 pts</b>	<b>280 pts</b>
Md de prof. Dos alunos da 4ª série do EF em Português, na avaliação externa	<b>200 pts</b>	<b>208 pts</b>
Md de prof. Dos alunos da 8ª série do EF em Português, na avaliação externa	<b>250 pts</b>	<b>270 pts</b>
% do total absoluto de alunos identificados como avançados	<b>0%</b>	<b>0%</b>
% de professores que obtiveram promoção funcional por mérito	<b>Contrato</b>	<b>-</b>

FIGURA 14: **Indicadores de gestão eficaz: aspectos pedagógicos.**

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2008).

A Figura 14 oportuniza uma análise referente a recursos implementados para o aprimoramento da gestão em sala de aula. Esse item é, na visão dos teóricos, o de mais valia para o favorecimento de uma educação de qualidade. O ano de referência foi 2006,



pois os dados referentes a 2008, pela **escola vermelha** não foram transcritos no Projeto Político.

Referente aos itens de formação, um fator de extrema relevância para a prática docente, uma diferença para menos, na **escola vermelha** foi evidente. Parece que tal unidade escolar realiza o mínimo proposto para a formação em serviço enquanto que, a outra unidade realiza o máximo permitido. Em relação aos demais itens, percebe-se pouca diferenciação entre as unidades escolares, o que entendemos como uma coesão entre as unidades da Rede Municipal. Entretanto, nos percentuais de conteúdos avaliados, ou seja, o domínio cognitivo dos alunos, significativa diferença volta a demarcar a realidade entre as escolas.

A análise dos dados da pesquisa nos faz reafirmar significativos entendimentos. Neste estudo ao partirmos da realidade do tempo presente, passando pelo universo da educação e pela tradução do que a opção governamental registra em nossa legislação, muitos entendimentos se fizeram possíveis. O primeiro está relacionado à garantia legal ao colocar a educação entre o primeiro direito social.

Tais direitos previstos, e tidos como alicerces da opção governamental, deveriam ser assegurados a todos os cidadãos e se não o são, entende-se que a opção educacional muito se deva relacionar enquanto possibilidade de luta para a garantia de tais direitos. Tal restrição desse direito constitucional pode ser relacionada muito em razão da economia neoliberal que faz com que a propositura constitucional democrática venha sendo relegada a um plano que infelizmente configura uma sociedade por meio de um retrato de limites consideráveis.

Sabendo que, pelo registro legal, não há garantias de que a fundamentação política seja aplicada integralmente, o trabalho buscou então, entendimento numa proposta educativa que a principio estaria em oposição a tudo que os desejos econômicos sugerem atualmente, como necessários à implementação de qualidade.

Essa oposição se daria por meio de uma educação que se formaliza como crítica a esse domínio econômico e político historicamente estabelecido: Escola Cidadã. Por ela, antevíamos meios que possibilitassem responder ao problema da pesquisa, já que seus conceitos são distintos, em completo, da lógica em curso atual. Esta lógica que em curso a mais de 16 anos ainda não conseguiu concretizar uma educação de qualidade.

Mesmo na realidade de uma educação com função libertadora e crítica, não foi possível inventariar respostas ao que se buscava, pois também no contexto municipal, tanto

quanto em relação à constituição e à prática social e econômica, o escrito e o dito não é o que é feito. Assim, tentamos novo caminho.

Demos visibilidade a diferentes entendimentos do que seria enfim, uma educação básica de qualidade. Agora, não só pelo registrado, mas sim pelo entendimento daqueles que, envolvidos no processo educativo, pudessem expressar o que, concretamente, indicaria a qualidade no contexto público. Queríamos compreender ou identificar todos os indicadores de qualidade segundo diferentes olhares e interpretações sem, contudo nos depararmos mais uma vez com a dicotomia do dito em contrapartida do feito.

Pela triangulação apresentamos 13 fatores que figuram como o conjunto de indicadores de qualidade. Sua veracidade confirma-se na citação de cento e sete vezes nas vozes de três distintos segmentos. Temos então, por este capítulo, a representação do que é percebido pela comunidade, seja ela científica ou não, do que é necessário a compor um ambiente qualitativo na escola brasileira. Para nós que, desde o início, almejávamos uma representatividade democrática, estamos satisfeitos com tal resultado.

Além dessa representação democrática, poderemos ainda, pela triangulação conceitual compararmos esses indicadores junto às duas unidades escolares tidas como a melhor e a pior em relação ao desempenho escolar significando, do mesmo modo, a qualidade. Portanto, entenderemos finalmente se, afora a ação docente, esses fatores alteram ou não, a composição da qualidade no contexto escolar da educação básica municipal.

Optamos, mesmo cientes dos riscos, por utilizar a mesma lógica das avaliações do SAEM, ou seja, médias para designar a realidade presente nas unidades escolares em relação à presença ou não dos indicadores de qualidade. Sabemos dos limites que tal opção demarca. Utilizar a mesma estratégia, ou seja, a nota final, tanto quanto o é a lógica posta pelo SAEM, indicou do mesmo modo, se a qualidade educativa estava atrelada ou não à presença de tais indicadores.

A somatória geral dessa suposta avaliação será de 100 pontos, ou seja, 10 pontos para cada indicador. Relembrando que o ambiente educativo em função da pergunta da pesquisa está além desse propósito comparativo. Já os indicadores Gestão Escolar e Currículos por estarem atrelados a uma mesma Rede de Ensino, logo de uma mesma diretriz, serão considerados por nós como itens possuidores de um mesmo rendimento, não alterando o resultado final.

A análise comparativa vai relacionar dez indicadores de qualidade, por meio de conceitos, tanto quanto o faz, a Rede de Ensino Municipal em sua prática avaliativa. Isso

também, devido a termos presentes, no quadro de indicadores, alguns de natureza qualitativa, o que dificultaria a somatória que daria como resultado final um valor numérico. Seguiremos a seguinte valoração:

- **Adequado** representando 08, 09 e 10 pontos;
- **Suficiente** indicando a nota 05, 06 e 07 pontos;
- **Precário** simbolizando de 0 a 4 pontos.

Nº	Indicadores de qualidade	Escola Vermelha	Escola Verde
01	Ambiente Educativo	Precário – 4	Adequado – 9
02	Envolvimento dos pais	Precário – 2	Suficiente – 5
03	Gestão Escolar	Adequado	Adequado
04	Recursos Físicos	Precário – 1	Adequado – 10
05	Formação	Precário – 3	Suficiente – 7
06	Nível sócio econômico – Nº de bolsa família x total de alunos	Precário – 4 23,8%	Suficiente – 7 16,3%
07	Valorização	Precário – 4	Adequado – 8
08	Coletividade	Precário – 4	Suficiente – 7
09	Currículos	Suficiente	Suficiente
10	Escola Tempo Integral	Precário – 0	Adequado – 10
11	Valores para a Vida	Precário – 1	Adequado – 09
12	Avaliação	Precário – 0	Adequado – 10
	<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>82</b>

FIGURA 15- Indicadores de qualidade em duas unidades escolares municipais

Fonte: Dados da pesquisa.

A figura 15 a elabora a partir da análise comparativa, uma visão do que foi a percepção da realidade no ambiente escolar de duas unidades de ensino levando em conta, o resultado da pesquisa de campo e todas as inter-relações que daí foi possível relacionarmos no tocante à presença ou não dos indicativos de qualidade.

Considerando que os indicadores supostamente traduzem a presença de qualidade no ambiente escolar, sua ausência, logicamente, suporia seu reverso. Então, podemos

entender que expressam pontos de estrangulamento no processo educacional, a unidade que, numericamente, apresenta o menor número dessas referências.

Pela mesma estratégia avaliativa, que afirmamos ser insuficiente para abarcar todo o processo educativo, pois considera apenas a questão de aprendizagem e evasão, deixando de lado importantes fatores que a isso não poderiam ser desatrelados, temos na mesma medida uma constatação de que fatores externos a ação educativa também comprometem a qualidade.

Sabemos que muitas relações e implicações estão presentes numa avaliação. Por exemplo, a liderança escolar que, em princípio, se sistematiza de uma mesma forma, pode ainda assim ser muito diferenciada. Entretanto, tanto quanto a avaliação o faz, esta comparação considerou apenas dados disponíveis em quadros constantes do Projeto Pedagógico das unidades escolares, ou ainda, algum dado de pesquisa que pela natureza quantitativa pode ser mensurável, excluindo importantes dados que, se considerados, alterariam o resultado.

Tal limite, ao ser reproduzido pela pesquisa, pela comparação, da mesma forma que o IDEB o faz, ou ainda o SAEM, no caso municipal, ou seja, considerando apenas parte de um complexo exercício educativo, conseguiu demonstrar, do mesmo modo, que a ausência de indicadores na realidade escolar tem também muitas consequências.

Mesmo com esse entrave que uma suposta avaliação evidencia, contudo foi claro e, neste caso, possível destacar a grande carência que a escola vermelha tem em comparação aos indicadores de qualidade frente à escola verde. A menor média pode ser perfeitamente relacionada ao menor número de indicadores de qualidade. A nota final, que considerou a presença ou não de cada um dos doze indicadores, comprova tal distância.

As cores abaixo sugerem agora a realidade avaliada no estudo comparativo nos seguintes critérios:

**Verde** - adequado para o desenvolvimento da qualidade;

**Amarelo** - necessário investimento e adequação;

**Vermelho** - ausência de condições para desenvolver a qualidade.

### Escola Vermelha



### Escola Verde

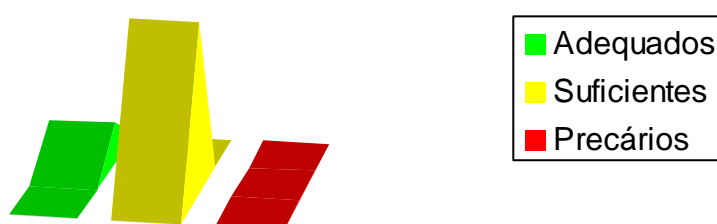


FIGURA 15 a - **Indicadores de qualidade em duas unidades escolares municipais**

Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos perceber facilmente pela figura, a relação direta de indicadores de qualidade na educação em relação com o que foi expresso no desempenho das unidades escolares, medidas pelo SAEM. A proporção inversa de indicadores versus nota de desempenho escolar confirma nossa hipótese de que há sim, no contexto educativo, fatores, além da ação docente, que contribuem ou afastam o estabelecimento da qualidade no contexto público do ensino fundamental. Respondemos assim, o que desde o início, figurava como nossa dúvida.

*Não podemos buscar realização para nós mesmos e esquecer do progresso e prosperidade para nossa comunidade. Nossas ambições precisam ser amplas o suficiente para incluir as aspirações e necessidades dos outros, pelo bem deles e pelo nosso próprio*

## 5 TRABALHO DOCENTE: ideário, teoria e prática

*Se eu não fosse imperador, desejaria ser professor. Não conheço missão maior e mais nobre que a de dirigir as inteligências jovens e preparar os homens do futuro.*

— D. PEDRO II

Após os estudos indicados nos capítulos anteriores, neste capítulo a intenção é conferir aproximações entre o que pensam os docentes brasileiros, conforme o indicado em duas pesquisas aqui retomadas, e os professores de duas escolas da Rede Municipal de Ensino uberabense no que se refere à questão da qualidade educacional, especialmente agora que sabemos não ser a atuação deles a única cabível de responsabilidade pela ausência de qualidade no contexto educativo.

A organização do capítulo compreende alguns subitens. O subitem A escolha pelo magistério trata do perfil do profissional docente brasileiro centrado na responsabilidade da formação humana, tendo como referencial teórico as ideias de Paulo Freire. No subitem O professor sob a ótica das teorias educacionais, com base nos estudos de Contreras (2002), representa um apanhado de diferentes olhares sobre a ação docente. Por fim, em O trabalho docente na perspectiva de quem o exerce, são apresentados e analisados dados advindos de um questionário sobre o entendimento de professores a respeito de sua profissão no tempo presente, tendo em vista a análise das relações entre o campo empírico e os dados de duas pesquisas - IBOPE/ Nova Escola e UNESCO.

### 5.1 A escolha pelo magistério

Reflexão e ação docente são indissociáveis, na ótica freireana. Como preceito de Freire, a reflexão alude a tudo que é pertinente à docência e como tal precisa ser considerada, apesar de sua obviedade. Pelos estudos sintetizados nos capítulos anteriores, ficou claro que as dimensões políticas e sociais relacionadas às questões de cidadania e dos direitos sociais, mesmo evidenciadas e manifestas nos documentos legais não são, concretizadas. Entendemos ainda que, estando em um tempo, onde preceitos não se cumprem em si mesmos, relacionar aos atributos da profissão uma percepção ao que é, ou não, possível de se estabelecer, como prática pedagógica, constitui-se em mais um quesito

da pesquisa. Além disso, como Oliveira (2003, p.13), acreditamos que, apesar de muitas serem as investigações e constantes as mudanças, ainda “carecemos de maiores estudos para a compreensão das interferências que tais reformas -educacionais- grifo nosso exercem sobre as relações de trabalho dos profissionais da educação” [...].

Fundamentados em um estudo de Conteras (2002), apresentamos os diferentes perfis que, ao longo dos últimos anos, foram indicados como ideais ou necessários a uma boa atuação docente, reforçando nossa percepção de que, mais do que as influências que adentram a sala de aula, temos sim constituído o que chamaremos de: “Ideal docente” relacionado, até mesmo, à questão da formação.

Embora muitos e complexos sejam os fatores que ocasionem os problemas da sociedade e, de modo específico os ligados à efetivação dos direitos constitucionais, é possível constatar um direcionamento, presente nas entrelinhas do discurso governamental e da sociedade, que atribui à docência, um fator decisivo do alcance da qualidade na educação básica. Assim, e recorrendo a duas pesquisas, já realizadas em âmbito nacional, compreendemos, no âmbito da Rede Municipal, as circunstâncias e as diversas lógicas, sob as quais se estabelecem o trabalho docente e o pensamento de quem o exerce, para então, a partir do quadro nacional, pensar a realidade docente municipal. Acreditamos que:

Essa caracterização do docente brasileiro permite que sejam estabelecidas, por confronto, algumas especificidades e continuidades frente a determinados traços do conjunto da população. Retrata, também, aspectos dessa categoria profissional – que toma para si a tarefa de educar – fundamentais para que dimensões do próprio ensino no país sejam compreendidas. (UNESCO, 2004, p.44).

Mais que conceber o professor como informante, esperamos que ele entenda que o papel de teóricos e pesquisadores que desenvolvem pesquisas é, em última instância, pelo estudo científico, facilitar o ofício de educar, embora não seja isso uma ação simples.

Ser professor, nobre e difícil escolha. Ao se fazer opção pelo magistério, um processo plural é iniciado, pois a opção traz, em si, um tanto de profissionalismo, de individualidade e, acima de tudo, muito de sociabilidade, segundo nossa visão. O que, enfim, significa ser um profissional docente?

Independente da escolha, professar algo significa reconhecer publicamente a própria opção. De um modo mais extremoso, uma vez que se refere à área das ciências humanas, diretamente envolvida com vida, mesmo que não só, o que nos sugere é: abraçar uma causa e, especificamente, uma profissão. Em outras palavras: exercer a docência de modo profissional.

Eleger a docência como profissão, além de ser uma escolha que traz consigo substanciais interpretações, apresenta, do mesmo modo, diferentes condicionantes. Ser professor, sobretudo no tempo presente, é uma escolha contundente em função das exigências que a função abarca. Ser professor sempre significou grandes responsabilidades, não só pela natureza cognitiva do exercício docente, mas também por esse exercício se estruturar em relações humanas que concebem sentimentos, respeito e trocas entre os principais atores desse cenário: o professor e o aluno.

Ensinar, enquanto atribuição do professor, não é algo fácil, especialmente na atualidade. Diante exigências da função, um posicionamento a partir de: comodismo; falsas facilidades; forma de aferir ganhos; ou ainda, fuga de outras situações mais difíceis, fatos comuns de serem instituídos ao se optar magistério, são escolhas, a nosso ver, comuns, no entanto, equivocadas. Sobretudo, temos essa clareza, quando, por Freire (1996), sabemos que o ato de ensinar muito exige de quem opta por ser educador, mesmo considerando que quem ensina aprende ao ensinar.

Lembra-nos ele que a ética referente à docência, mas do que vivida, deve ser exemplificada. A constatação comprova a difícil exigência que é o exercício de educar. Um ditado popular revalida tal assertiva: um exemplo vale mais que mil palavras. Ser professor implica grande responsabilidade já que, apenas pelo seu modo de ser, implica grandes influências para quem com ele se relaciona. Também, o exercício de ser professor, independente de sua opção teórica, a qual naturalmente embasa a prática, indica-nos possibilidades criadoras afora sua configuração, seja ela conservadora e tradicional ou, dito diferente, progressista e libertadora.

Diversos indicativos estão condicionados à exigência de ser docente, o que reforça a responsabilidade da profissão. Diz Freire (1996, p.25): “ensinar exige rigorosidade, pesquisa, respeito aos saberes do aluno, criticidade, ética e estética, risco, aceitação e corporeificação”. Também indica ele essas características para quem ensina: curiosidade, comprometimento, autoridade, disponibilidade, reconhecer que a educação é ideologia, reflexão crítica da prática, bom senso, humildade, alegria e esperança ainda entre outros. O que reafirma que a escolha em ser professor é sim, de muita responsabilidade.

Além do representativo humano que encerra a profissão docente, outro motivo justifica nossa escolha ao compor o pensamento docente como parte final da pesquisa. A aproximação daquele que dá vida ao ato de ensinar, o professor, muito importa, pois sua ação é a mais próxima daquilo que se espera ver definido como qualidade no processo educativo. Afinal, ele está em toda cadeia que compõe o processo educativo.



A distância imputada às políticas, aos gestores e aos sistemas se esvaece perto da docência que está junto ao aluno, sobretudo, no momento em que supostamente verifica-se ou não a qualidade: a avaliação. A pesquisa ao partir do contexto macro, perpassando pelo meso e por todos os supostos caminhos micros da ação educativa, culmina no estudo do pensamento do professor que revela de modo mais imediato o ato educativo no âmbito escolar, ou seja, na sala de aula.

Além do reconhecimento do profissional, queremos, por seu entendimento, aproximarmo-nos de suas especificidades, necessidades e reflexões acerca do seu juízo sobre seu ofício, no tempo presente. O professor não se nos apresenta em sua condição pessoal. Quase não há registros do que sejam seus sentimentos, crenças, medos e questionamentos. Constatamos isso nas análises dos diferentes estudos. Para sermos exatos, noventa e duas obras presentes em nossa referência bibliográfica. Parece que só se enxerga aquele que está no domínio da sala de aula. Talvez a explicação seja pelo fato de que sua ação profissional, sendo tão intensa, faz-nos esquecer de que ele é, antes de tudo, uma pessoa como nós, mesmo que a comunidade escolar o designe como um “semideus”.

A aproximação se fez pelo questionário, adaptado das pesquisas já realizadas com os profissionais brasileiros. Com ele, o olhar se faz mais vigilante sobre o importante ator da cadeia educativa, que nos ensina a olhar para trás. Pela história, o professor nos ajuda a desvendar mistérios e alinhar relações. É ele também que nos apresenta heróis, vilões, cidadãos comuns, cientistas; enfim, pessoas que deixaram marcas. Por ele, somos apresentados a outros cenários que protagonizaram grandes crises. Algumas, com certeza, bem piores do que as tensões que vivemos hoje.

A questão política, igualmente, por ele perpassa. Inclusive, a maioria dos teóricos, listados como progressistas, esperam que, por meio da condução do professor, seja alcançada uma das maiores expectativas postas à educação: o estímulo à consciência política e social. Ao mesmo tempo, a aplicação do questionário revela do mesmo modo o que pensa o conjunto de docentes brasileiros, além de ratificar a opinião dos professores da Rede Municipal. Pelo professor muito nos é ofertado e quem sabe, por isso, quase sempre, esquecemos que ele também é um ser que faz história, que vive momentos de transformações, que depende da política; enfim, que é gente como a gente.

Ressaltamos que a afirmação sobre quase não haver indícios de estudos focados na pessoa do professor, refere-se apenas a sua individualidade, já que, pelo exercício docente, a constatação se inverte. Muitos estudos emergem do cenário científico trazendo indicações referentes ao cotidiano educacional. Sua tradução apresentada no geral, como

verdades do momento, pode ser, ou não, incorporada pelos docentes. Contreras (2002) apresenta distintas interpretações, as quais, sob nosso olhar, simbolizam o desejo para o exercício docente. Nossa intenção não é validá-las ou questioná-las. Apenas, apresentaremos tais contribuições, para comprovar a afirmativa de que muitas sugestões para o exercício docente estão presentes no cenário científico.

## 5.2 O professor sob a ótica das teorias educacionais

Estudos sobre o perfil profissional indicam que o professor deveria se responsabilizar em conseguir mudanças desejadas e necessárias, já que ele é reconhecido como possibilitador e executor de práticas pedagógicas, em sala de aula. Considerando essa crença que coloca o professor como agente de soluções para a educação, um importante acervo pode ser considerado diante dos muitos estudos e indicativos presentes na história das teorias educacionais que, em congressos, anais científicos e espaços de pesquisas e estudos da área educacional, encontramos.

Foram, e ainda o são, lançadas teorias e reflexões diversas, que atribuem ao docente grande responsabilidade de trazer para si as rédeas que, supostamente, dominariam o andar do contexto educativo, há muito abarcado por grandes dificuldades. Essas teorias, quando devidamente implantadas, seriam possíveis caminhos de superação às limitações existentes no campo da educação. A esperança é que os professores se apropriem de tais teorias, de modo que, a partir delas, constituam novas práticas educativas. Contreras (2002) trata de diferentes modelos teóricos que foram, por certo tempo, constituídos e apresentados como necessários aos ideais da prática docente.

Na abordagem do professor enquanto **especialista técnico**, sua prática seria pautada na solução instrumental dos problemas cotidianos do trabalho. A ciência aplicada, nesse caso, aceita o desenvolvimento de procedimentos técnicos, que analisam e diagnosticam para, posteriormente, indicar tratamento e solução dos problemas percebidos. As limitações da prática tecnicista esbarram, porém, na natureza diversa dos diferentes problemas, que cotidianamente se apresentam, não podendo ser enquadrados nas várias categorias pré-estabelecidas nessa abordagem.

As finalidades do ensino, nessa concepção, não consideram a importância da qualidade moral e educativa da ação docente, além de propiciar às políticas públicas um invólucro que as protege e as imuniza de quaisquer questionamentos e indagações que porventura se apresentem. Aponta que, diante dos conflitos e responsabilidades morais,

exigências administrativas, interesses da comunidade e necessidades do educando, esse modelo, enquanto referência para o professor, não dispõe de indicativos plausíveis para as necessárias soluções que o cotidiano escolar exige.

A análise de Contreras (2002), em nossa opinião, está correta. O modelo tecnicista muito restringe a ação educativa, especialmente ao considerar a complexidade do ato educativo. Entendemos que educar é muito mais do que simplesmente dominar técnicas. Educar é como nos ensina Freire, também, mesmo que não só, um ato de amor. Mais do que instrumentos técnicos, principalmente valores, junto ao domínio cognitivo, seriam capazes de sustentar tal premissa.

Kincheloe (1993) se refere também a esse modelo. Segundo ele, o que se vislumbra e muito do que se vive atualmente em relação ao conhecimento tem suas raízes na epistemologia da verdade única. Essa realidade é estabelecida a partir da supremacia da razão, pela qual, a ciência e as tecnologias iniciaram um movimento que modificou drasticamente a lógica do mundo. Até aquele momento, ele era centrado na religião e na espiritualidade. Na crença histórica pautada na razão, as escolas enfatizavam, em vez do conhecimento, a aprendizagem por meio apenas da memorização. Os alunos eram premiados por reterem, em pequenos espaços de tempo, verdades certificadas.

Os professores desse contexto, segundo o autor, eram profissionais que acreditavam em um conhecimento que se dava sob um processo linear de habilidades, cujo ponto de vista era sempre o do adulto, nunca o da criança. Ensinar, aprender e pensar eram ações que se constituíam como itens de fabricação, executadas por série, como qualquer outro produto vendável. Somente os resultados finais, mensuráveis, é que realmente interessavam. Segundo Kincheloe (1993), consequências advindas desse tipo de ensino que apenas considera aquilo que pode ser quantificado e mensurado trazem certo desconforto no tempo presente, ou seja:

Os fundamentalistas atacam o modernismo a partir de uma perspectiva pré-modernista, afirmando que a epistemologia da verdade única da ciência excluiu Deus e a religião dos caminhos do conhecimento. Os analistas pós-modernos questionam a visão modernista de que é o conhecimento, de onde ele vem, e o papel humano na sua produção. (KINCHELOE, 1993, p.15).

Mesmo que hoje, seja mais fácil compreendermos o despropósito de alguns padrões, em virtude da realidade tecnológica que, de um jeito irreversível, demarca seu espaço, favorecendo a aprendizagem, antes exclusividade da instituição escolar, muito centralizar na pessoa do professor, entendemos que esses diferentes pressupostos que exigem também, diferentes maneiras de defesa. Todo esse novo cenário que divulgam e

apresentam inúmeras informações, fatos e atos, em tempo real, causam certamente ao professor e demais profissionais de educação certo desconforto e insegurança. Além disso, a promulgação de que ora é certo o uso de determinada estratégia, ora a mesma se constitui como grande equívoco e nesse vai e vem de ditames adequados e, logo a seguir, superados, a certeza do que está sendo usado pelo professor sempre é abalada.

Vale lembrar que, além disso, pelo suposto domínio da criticidade e do questionamento, instrumentos para a mudança social, quando estimulados na ambiência escolar, a ação educativa estaria dirigindo-se rumo ao encontro do que, no geral, a elite dominante do poder abomina: a criticidade e consciência política. Visando a contrapor a linha tecnicista, há um segundo modelo: o docente enquanto **profissional reflexivo**.

Sua possibilidade: resgatar, com base na reflexão, a ação docente de forma a entender quais as formas reais dos problemas presentes no cotidiano escolar. Pelas proposições de Schön (1983) ainda na interpretação de Contreras, podemos afirmar que, nesse caso, o conhecimento não precede a ação, mas sim está na ação. Portanto, a docência vai tecendo um repertório de repetições que respondem às suas necessidades.

Quando diante de novas situações ainda não vividas, é preciso que o profissional se transforme no que o autor denomina “pesquisador no contexto da prática”, não só para objetivar o fim de determinadas situações problemáticas, mas também para estabelecer fins que pautem sua ação. Tudo se dá numa “relação transacional” que se estabelece pelo diálogo entre o profissional e sua intervenção. Nesse sentido, o professor não é apenas um executor de metas. É produtor de uma valorização do próprio exercício profissional.

Em relação às duas tendências, Contreras (2002, p.113) faz comparações: “Se o especialista técnico excluía do racional - e, portanto da definição da prática profissional -, a discussão dos fins - os quais eram, além disso, transformados em estados finais -, para o profissional reflexivo é necessário discerni-los em sua tradução na prática.” Procedemos à indagação: se a discussão dos fins em si mesmos, praticada pelos especialistas técnicos, não se traduz em solução ideal, seria possível, na prática dos profissionais críticos reflexivos, o alcance de uma prática mais igualitária e libertadora, ao contrário das exigências institucionais e sociais que geralmente se fazem injustas e alienantes? Eis outro limite já que a ação do professor não alcançaria diretamente tais instâncias.

Críticos da segunda abordagem - o profissional reflexivo - identificam que este permanece na fronteira do problema central, pois traz uma reflexão reducionista e estreita, já que a mesma fica apenas no universo individual do professor e da sala de aula, não se estendendo à comunidade imediata, ou ainda, às estruturas sociais mais amplas. Segundo

os estudos do autor, o professor, como “autoridade emancipadora,” que constrói um ensino voltado à formação de cidadãos críticos e ativos, tal como defende Giroux (1986), constitui um terceiro e último modelo de perfil do profissional docente, o **intelectual crítico**.

Agora é preciso que o professor tenha compreendido os referenciais políticos e morais que constituem sua autoridade e controle sobre suas condições de trabalho além, de ensinar de forma crítica. Assim, o professor reflexivo deve estender a prática educativa a outros grupos e setores sociais. Só dessa maneira, seria possível uma transformação profunda na educação, ou seja:

[...] ligando o ensino escolar aos movimentos sociais mais amplos, os docentes podem começar a redefinir a natureza e importância da luta pedagógica e, ao fazê-lo dessa forma, estão colocando as bases para lutar por formas de autoridade emancipadora que sirvam de fundamento para o estabelecimento da liberdade e da justiça. (GIROUX, 1986, 38-9 *apud* CONTERAS, 2002, p.160).

Com base no terceiro perfil docente, proposto pelo autor, entendemos que tal postura advoga duas interpretações. Uma utilizada pelos detentores da política econômica, que, visando à descentralização do Estado, estimula um movimento social, dividindo a responsabilidade na oferta de um direito social garantido por lei, junto à sociedade brasileira. Mas, também essa postura de envolvimento social, descrita acima, segundo o autor, viabilizaria, contudo a possibilidade na superação da vinculação que, no geral, a sociedade tem em relação ao domínio econômico que dita as regras assumidas pelos governos. Nessa condição, tal opção iria ao encontro da segunda interpretação que é a premissa de que a educação é possibilidade de libertação e humanização, tal como a proposta teórica denominada Escola Cidadã.

Salientamos que, a princípio, as diferentes posições que traduzem o ideal docente isto é, os modelos tecnicista, reflexivo e intelectual crítico, parecem tecer um inesgotável e constante aprofundamento que requer do professor *um eterno estado de aprendiz*. De tudo apresentado por Contreras (2002), fica-nos a impressão de que, reside, no universo científico, uma lógica que se sustenta em uma superação contínua. Desponta-se sempre novo ideal a ser cumprido pelo professor.

Qualquer evidência de nova e suposta verdade que, no geral, atende a uma pequena parcela da sociedade, quando instituída por meio das políticas públicas, entra no discurso governamental ou ainda científico como ato deficitário, limitado ou então, superado. Esse movimento constante e, às vezes, até contraditório, torna o cenário educacional similar a uma arena que parece constantemente ampliada, tornando a situação docente, no que se refere à sua responsabilidade, igualmente mais incerta.

O capítulo une ideias no sentido de traduzir análises sobre o universo docente. Inicialmente apresentamos as verdades de um autor muito respeitado no universo acadêmico. Pensamos em trazê-lo como referência, por professarmos aquilo que por ele era assumido e vivido. Freire, para nós simboliza a personificação da tranqüilidade daqueles que sabem exatamente aonde vão chegar, mesmo que o tempo lhes seja adverso.

Diante de percalços, obstáculos, eles não se assustam e, serena e firmemente, continuam em seus propósitos. Contudo, o jeito manso e humano de lutar por seus ideais não impediu que ele registrasse a responsabilidade subjacente à escolha por uma profissão e, por isso, o valor de sua teoria, que, de forma humana e crítica, demarcou grandes conquistas. Mesmo assim, alguns, inclusive, questionam a singularidade de sua obra.

Uma recente reportagem veiculada na Revista Veja /agosto de 2008 alardeou sobre alguns paradigmas que povoam a realidade escolar. O texto dá a entender que o professor brasileiro não tem competência para conduzir aulas, que se espera, sejam de qualidade. Afirma que os docentes se utilizam de discurso esquerdista, inflando os jovens a se rebelarem contra a classe empresarial. Inclui, como reforço a isso, o teórico Freire.

Muitos professores brasileiros se encantam com personagens que em classe mereceriam um tratamento mais crítico, como o guerrilheiro argentino Che Guevara, que na pesquisa aparece com 86% de citações positivas, 14% de neutras e zero, nenhum ponto negativo. Ou idolatram personagens arcanos sem contribuição efetiva à civilização ocidental, como o educador Paulo Freire, autor de um método disfarçado de alfabetização. Entre os professores brasileiros ouvidos na pesquisa, Freire goleia o físico teórico alemão Albert Einstein, talvez o maior gênio da história da humanidade. Paulo Freire 29 x 6 Einstein. Só isso já seria evidência suficiente de que se está diante uma distorção gigantesca das prioridades educacionais dos senhores docentes, de uma deformação no espaço tempo tão poderosa que talvez ajude a explicar o fato de eles viverem no passado. (WEIBERG; PEREIRA, 2008, p. 82-84).

Entendemos que tal alarde traz, nas entrelinhas, o interesse de desmoralizar uma ação educativa com fins democráticos e humanos, em favor de facilitar a propositura de uma ação mais mercadológica, completamente distinta do que, propriamente, aquela que fundamenta nossas leis pela garantia de uma prática baseada na real preocupação com a formação educativa e formativa de nossos jovens, conforme atestam os estudos analisados.

Apenas pelo simples ato de preocupação que levou Freire à propositura de um método de alfabetização condizente com a realidade de uma parcela de agricultores, demonstra isso. Essa população sem expressividade social e política, teve a possibilidade de aprender ler e escrever. A partir disso, milhares de adultos em condições similares que, possivelmente não teriam acesso a uma alfabetização significativa, pela iniciativa de

Freire, respeitado mundialmente, podem agora se tornarem verdadeiros cidadãos. Só isso já serviria para o propósito de reafirmarmos que, pela e para a educação de qualidade, mais do que palavras e juízos, o que fica inscrito na história dessa nação, são os bons exemplos e as atitudes práticas de honradez, a profissão escolhida e exercida com ética.

Freire assim o fez e, por isso, catalogamos tal expressão jornalística como comprometida com outros interesses, que não os educacionais, em especial, os de qualidade. E, se registramos o que hoje tem se tornado uma constante em relação aos docentes, ou seja, responsabilização em relação ao fracasso escolar, vamos como extensão a essa atual e questionável lógica, direcionar nossa vigilância para a formação desse profissional. Queremos entender se nesse quesito, a princípio, há garantias de uma ação formativa eficiente e por isso, de qualidade.

Segundo a UNESCO (2004, p.73), a legislação brasileira estimulou, após a LDB-9394 de 20/12/1996, que a formação do docente fosse repensada, visando a um novo perfil do profissional brasileiro, em função das novas exigências educacionais. Assim, um processo de reformulação referente aos cursos dessa natureza foi desencadeado como “também o leque de instituições responsáveis em desenvolver a referida tarefa (nível médio, modal recente idade normal, nível superior/pedagogia, licenciaturas e Institutos Superiores de Educação)” foi diversificado.

Não vamos nos ater apenas a uma regra de mercado, todavia entendemos que, nessa nova realidade, ao se exigir que a formação do professor seja estendida, alia-se necessariamente a este fato, sua desqualificação. Mediante grande oferta de um mesmo produto, no caso, diversificada oferta de cursos de graduação, certa fica a sua desvalia.

Kuenzer (1999), citada nos estudos da Unesco (2004, p.74), nos chama “atenção para o fato de que, na prática, as políticas de formação inviabilizam a construção da identidade do professor como cientista da educação, para constituí-lo como tarefeiro, dado o aligeiramento e a desqualificação de sua formação”. Do mesmo modo, recentemente, 2007, uma pesquisa coordenada por Bernadete Gatti na investigação de cursos de licenciatura, pela Revista Nova Escola (2007, p. 48- 49) foi apresentada pela chamada de ser o professor o fator mais importante para a qualidade da escola. Portanto, a formação seria um diferencial “para o bem ou para o mal. No Brasil infelizmente, para o mal.”

Com a análise de 71 currículos, a pesquisadora registrou: “Há uma ênfase muito grande nas questões estruturais e históricas da Educação, com pouquíssimo espaço para os conteúdos específicos das disciplinas e para os aspectos didáticos do trabalho docente”. Apesar dos apontamentos que denotam a insuficiência da formação do professor no Brasil,

nesta pesquisa, pelo estudo comparativo, verificamos se isso é ratificado ou não pelos docentes uberabenses. Muitos deles afirmam possuir uma formação inicial de suficiente qualidade. Por isso e na tentativa de entendermos tal realidade, interessou-nos também incluir no rol de entrevistas, a diretora do Departamento de Formação da Rede Municipal de Ensino para, verificar se era percebida por ela, essa mesma constatação.

Pela fala da diretora, na gestão investigada, 2005-2008, o que norteou o início dos trabalhos da formação em serviço foi a leitura das avaliações que o conjunto de docentes sempre realizou ao término de um curso de formação. O professor cursista era convidado, na avaliação final, a registrar pedidos e sugestões para temas futuros, de seu interesse e ou necessidade, colaborando para a programação do próximo ano.

Segundo ela registram-se nessas avaliações pedidos para sugestões de práticas pedagógicas diversas o que facilitaria, segundo os professores, o leque de escolha para a programação do planejamento pedagógico. Comentou também que a nova prática da contratação de consultorias para a formação em serviço, nessa gestão governamental, foge um pouco da proposta de envolvimento das bases, uma prática comum até aquele momento, mesmo garantindo, bons resultados, especialmente para os especialistas.

Registrou, além disso, que, mesmo com as constantes reclamações por parte dos professores de que teoria não resolve os problemas da sala de aula, o Congresso de Educadores continua sendo uma prática de formação, agora com caráter não mais obrigatório. Outra mudança refere-se à formação em informática. A meta do departamento era garantir que 100% dos profissionais docentes tivessem domínio das noções básicas de computação e isso já foi realizado. Por fim, entende o Departamento de Formação, pela verificação da produção docente, que, significativas defasagens quanto à formação inicial dos docentes, em especial no que se refere à escrita, à leitura, a domínios de conhecimentos de pedagogia, entre outros, são registradas na realidade uberabense.

De forma geral, registra-se também que professores e unidades escolares, ainda acumulam uma grande defasagem quanto à prática de ações com caráter democrático, a exemplo: a vivência no conselho de classe, os colegiados, a proposta da escola de tempo integral, além de ações sociais e a participação representativa no conselho escolar. Para a diretora entrevistada, isso ocasiona uma distância significativa em relação à execução da proposta de Cidade Educadora. Diz ela que ações coletivas ainda precisam ser objeto de reflexão, pois estão longe de serem devidamente valorizadas e praticadas.

Então, após a composição de fatos alusivos ao cenário docente primeiro por meio de teóricos e depois pela realidade prática da formação docente, vamos ao propósito central



deste capítulo: conhecer o que o professor tem a dizer não só em relação a sua formação, mas a tudo que condiz com o tempo presente. Se ele é indicado indiretamente como responsável pela implementação de uma educação de qualidade, então ele é também um importante sujeito a compor esta pesquisa.

### **5.3 O trabalho docente na perspectiva de quem o exerce**

Se nossa hipótese era de que poderia haver, além da ação docente, fatores que impedissem a implementação da qualidade, como comprovado pela pesquisa, agora, aproximar do professor para além de sua prática, como parte final da pesquisa, coroa o que era desejado desde as primeiras reflexões. A justaposição ao docente também se relaciona ao que demonstramos ao longo da exposição, a crença num trabalho coletivo cuja reflexão não advém apenas de um ângulo de interpretação, mas de vários.

Sempre nos posicionamos a favor de uma construção democrática. Finalizar tal estudo por quem representa o cerne da ação educativa se faz primordial, além de poder ratificar ou não o que a pesquisa identificou. Lembramos que esse segmento não foi elencado junto às opiniões de profissionais da educação, diante do que seria entendido como indicador de qualidade. O intuito era abrangermos mais o que poderia ser dele extraído, e assim optamos por condensar o que é o pensamento docente por meio de duas pesquisas já realizadas e instituídas no universo científico brasileiro.

Na primeira pesquisa, o objetivo revela-se no título: O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam, segundo a UNESCO (2004). A pesquisa objetivou compreender, com mais pertinência a situação e as diversas lógicas do comportamento docente. Intencionava-se oferecer ao professor subsídios para favorecer seu exercício profissional na ambição de executar-se uma educação com qualidade.

A segunda pesquisa ficou sob a coordenação da Revista Nova Escola e do IBOPE (2007). Para um total de 500 professores, de redes públicas das capitais brasileiras, efetuaram-se entrevistas no primeiro semestre de 2007. Indagados a respeito de sobre quem recai a responsabilidade por uma educação ruim, num rol de 23 itens, os três primeiros indicados foram: com 77%, a não participação dos pais no dia a dia da escola, com 70%, a desmotivação dos alunos e com 69%, a indisciplina e falta de atenção dentro da classe. No referente ao que foi chamado aprender para ensinar, 64% dos professores avaliam a formação inicial que tiveram como excelente ou muito boa; 49% admitem que a

formação preparou-os pouco para a realidade da sala de aula; 80% já participaram de algum curso de formação continuada e, 90% estão satisfeitos com a própria didática.

Destaca ainda tal estudo que, para a Finlândia, país indicado como um dos mais promissores nas avaliações internacionais, o sucesso reside na articulação da tríplice aliança do sistema educativo, ou seja, os subsistemas escolares, o sócio-cultural e o familiar. Parece residir, nesse contexto, uma interessante e significativa distância entre o Brasil e a Finlândia. A realidade brasileira, a nosso ver, apesar de afirmar tal conduta, na prática, não consegue executá-la com qualidade ou não se interessa por ela, mesmo verbalizando o contrário.

E os professores brasileiros, incluídos os municipais, como se sentem? Utilizar esses estudos, traçando uma comparação com a realidade investigada, foi um dos caminhos escolhidos para interpretarmos informações acerca da realidade do magistério. Nossa esperança é de que um mapeamento, partindo da fala daquele que exerce a ação educativa, dará maior consistência diante do necessário enfrentamento do que ainda impossibilita a oferta de um ensino público de qualidade.

Para responder a essa indagação, utilizamos como parâmetro parte das pesquisas realizadas pela Unesco (2004) efetivadas junto a 5000 professores de todas as regiões do país e também a pesquisa coordenada pela Revista Nova Escola com IBOPE (2007), quando 500 professores das capitais brasileiras responderam ao questionário. O instrumento de nossa pesquisa foi elaborado a partir dos dois modelos, suprimindo, em relação à pesquisa da UNESCO, questões referentes ao perfil sociocultural dos docentes, e acrescentando perguntas similares à da pesquisa IBOPE, por aproximação e de forma interpretativa, já que, nesse caso, não foi possível o acesso às perguntas originais.

Por fim, acrescentamos perguntas sobre a realidade municipal. O questionário final incluiu 43 questões, entre abertas, de múltipla escolha e algumas, fechadas, listadas no apêndice D. O instrumento não foi aplicado somente aos quatro docentes das salas investigadas, mas a todos os professores dos turnos em que a pesquisa de campo ocorreu. Ou seja, na escola verde, no turno matutino, com vinte (20) professores e na escola vermelha, turno noturno, com seis (6) professores.

Devolvidos os questionários, em um índice de 73%, procedemos à análise dos dados, conforme segue abaixo. Os primeiros itens investigados se referem à distribuição dos professores segundo o eixo socioeconômico. Ressalvas às diferenças da amostragem municipal em relação à nacional, no todo, constatamos similaridade na composição socioeconômica do conjunto de docentes brasileiros e municipais. A categoria apresenta o

seguinte retrato: em sua maioria, os professores são do sexo feminino, casados, estão na faixa etária dos trinta anos, e, em relação à renda familiar, não são provedores principais.

Quanto à distribuição dos professores no referente ao eixo cultura, lazer e sociedade, eles preferem o gênero televisivo do tipo documentário e música popular brasileira. Fazem a opção pelo esporte aquático - natação - e frequentam eventos culturais do tipo exposição e museus. A maioria participa de associações religiosas.

Quanto à distribuição dos professores e seguindo a terminologia adotada na pesquisa nacional, no que respeita ao eixo formação e escolhas profissionais, constatamos diferenças entre perfil dos docentes da rede em relação aos do país. Enquanto a maioria dos profissionais brasileiros tem graduação em instituições públicas, o docente uberabense se forma nas instituições privadas. O docente municipal também possui uma formação mais antiga e maior em relação à titulação concernente ao conjunto nacional. Apesar da similaridade entre os dois grupos -em trabalharem em mais de um turno- no caso municipal, quase a totalidade dos professores tem jornada dupla ou até tripla.

A comparação de professores uberabenses da Rede Municipal ao conjunto de professores brasileiros sugere semelhanças quase que totais. Nessa direção, o pensamento docente poderia ser visto como único, porquanto as diferenças, quando existem, não representam divergências, mas atividades complementares ou ainda similares. A exemplo, todos têm formação superior, alguns apenas com uma especialização a mais.

O item que poderia ser considerado diferente refere-se à afirmativa de não possuir outro trabalho fora da área educacional, mesmo assim foi indicado que o professor trabalha em dois ou mais turnos. Há mais de um trabalho, só que na mesma área de atuação, enquanto alguns docentes municipais atuam fora da área do magistério. Não se considerando esse particular, as concordâncias são totais.

Relacionadas às demais perguntas, vistas a seguir, algumas interessantes relações reforçam o que parece estabelecer uma verdade única entre o conjunto de professores brasileiros. Mesmo com três distintas abordagens, em diferentes tempos, pela UNESCO (2004), ou Nova Escola (2007) e também por nossas adaptações (2008), o professor sempre registra, da mesma maneira, seu entendimento referente a temas como: família versus convívio escolar, reconhecimento profissional, desempenho discente, entre outras indagações. Tal fato nos permite afirmar que o perfil do professor brasileiro apresenta uma identidade no que se refere aos assuntos relevantes no contexto educacional. Ao figurar o trabalho coletivo como escolha, pois nele há possibilidade do caráter democrático, pertinente à função social da educação, pela qual optamos e investigamos, é possível

relacionarmos o pensamento docente reforçado pela similaridade nas respostas e entendimento do grupo de profissionais docentes entrevistados.

Na pergunta aos professores sobre o que determinou sua escolha pelo magistério, as respostas apontam que tal escolha se deu devido à vocação. A partir disso, podemos concluir que há consciência do valor social e profissional implícito na escolha. Mesmo cientes das dificuldades inerentes à profissão, os professores optam pelo exercício de suas aptidões.

Quanto ao tema da qualidade, já analisado no capítulo quatro, por parte de pais e alunos, houve unanimidade em relação à isenção da “responsabilidade do professor”. Isso, inclusive por parte de alunos que não obtiveram bons resultados escolares.

Ao perguntarmos sobre fatores impeditivos para a boa ambiência escolar, a ausência ou nova reconfiguração da família voltam a ser registradas pelos docentes. Além disso, em relação ao comportamento dos alunos há correspondência direta com as relações familiares já que elas não mais garantem que seus filhos respondam minimamente ao que deles se espera. Para os professores, o maior responsável pelo fracasso escolar é o próprio aluno e sua família quando, por meio de atitudes como desrespeito, descompromisso e ausência, são por eles estabelecidas no contexto escolar.

As limitações no contexto da ação docente e de suas relações com a família e seus educandos mostram-se claras nas respostas dos professores. Isso se reafirma quando se considera que os questionamentos foram formulados de três distintas formas. O certo é que, em todas as versões, o registrado se deu de forma similar, ou seja, a impressão docente ante ao afastamento da família do contexto escolar é um fato extremamente danoso, e que incomoda e colabora para a atual crise educacional.

Outra similaridade entre a pesquisa local e a nacional diz respeito ao distanciamento dos docentes com a figura do poder central, representado pelas políticas públicas. Diz uma delas (IBOPE; NOVA ESCOLA, 2007, p. 38): “O curioso é que os entrevistados não vêem no poder público o papel de elaborar as políticas e de providenciar a estrutura necessária para o processo de ensino e aprendizagem”.

Na lista de complicadores educacionais, em último lugar, aparece o papel do Estado. O alto índice de respostas em branco, percebidas nas perguntas deste quesito, ratifica isso. Os docentes não responderam como entendem a avaliação dos gestores no referente à atuação ocorrida em sala de aula. Também não souberam opinar sobre as gestões municipais ou políticas públicas nacionais.

Para os professores, dois fatores externos à sua prática - a ausência da família e o desinteresse dos alunos - colaboram negativamente para o que chamaríamos de condições mínimas para favorecimento da prática docente com qualidade. Todavia, quando o que se pede está relacionado a um olhar sobre a sua própria prática, um significativo número de respostas em branco foi registrado.

Mesmo diante de reduzidos percentuais, o bom humor, a formação e o compromisso são listados como características de um bom professor. Por outro lado, descompromisso, falta de formação e de respeito são posturas inadmissíveis para um bom docente. Instigante é a constatação de disparidades de interpretação da qualidade no quesito formação. Contrariamente ao indicado em pesquisa científica de Bernadete Gatti (2004), no relacionado à avaliação dos cursos de formação, tidos como pouco produtivos e pondo em dúvida a qualidade da oferta curricular, constatamos na pesquisa do IBOPE/UNESCO e a referente aos professores da Rede Municipal de que trata este estudo, que segundo os pesquisados consideram sua formação como de bom ou excelente nível. Assim, o descompasso entre o que consiste ser uma boa formação, ou não, inexistente para os professores. É possível, em relação a esse quesito, destacar que, por força de lei, e em especial na iniciativa privada, proliferou a oferta de cursos responsáveis por tal formação.

Nos quesitos salário, valorização profissional e tempos escolares, aqui correspondendo a ciclo e série, para os professores brasileiros, inclusive os municipais, há acordo. Pelos dados, podemos concluir que, embora a escolha pela formação docente tenha ocorrido principalmente por vocação, os professores requerem da família um papel nem sempre por elas cumprido. Daí, talvez o maior problema relacionado às limitações, hoje vividas nas escolas brasileiras. Qual seja: a ausência da família no contexto escolar. Isso, sem que tal realidade seja compreendida como interligada a outras instâncias sociais configuradas pela economia neoliberal.

Para melhor compreensão de tal realidade, em muito condicionante e cerceadora da docência, seguem questões como forma de subsidiar uma reflexão. Vamos a elas.

- O que causa mal-estar docente? Dizem os professores excesso de exigências, desvalorização e falta de apoio principalmente por parte da comunidade.

- Se o docente fosse um gestor do MEC o que faria em prol da educação? Valorizaria o professor, melhora os salários e voltaria com a possibilidade de repetência.

- Já o que causou sensação de abandono para os professores, em primeiro lugar, foi a implantação de ciclos e, em segundo, a avaliação sistêmica. Mesmo assim, a maioria dos professores lida com facilidade com as questões da qualidade no contexto escolar, ainda

sem o apoio da família e limites na questão salarial e de valoração. Já o que é fator positivo no trabalho é a presença de pré-requisitos das séries anteriores cursadas e a possibilidades de acesso a novas metodologias. São fatores negativos a burocracia e o número excessivo de alunos em sala de aula.

Para toda essa realidade interpretada, seja ela dada no tempo presente, seja ainda nos desacertos vividos em tempos mais remotos, o certo é que tanta limitação já fez nascer um indicativo de doença referente à situação de quem vive em e pelo trabalho na educação. Utilizando a expressão “mal estar docente”, os dados revelam que as exigências, acrescidas da desvalorização e da falta de apoio, configuram os aspectos mais difíceis no exercício em sala de aula.

Pelo quadro inverso, também pelos professores há indicadas como necessidades para o bom exercício profissional: valorização, medidas pedagógicas condizentes com a realidade e responsabilidade dos que estão envolvidos no processo. Outra informação que nos surpreendeu foi a desconstrução do que aparentemente seria uma premissa cultural, tanto na fala da comunidade escolar como na aproximação aos professores: a preferência ou ligação de qualidade educacional não estão atreladas a instituições privadas. A maioria acredita que o ensino público tenha condições reais para implementar a qualidade tanto quanto o ensino da rede privada.

Por fim, finalizamos a apresentação desses dados de pesquisa cientes que, mesmo sendo indesejado pelas elites econômicas e políticas no poder, é consenso que a função educativa deve, sim, resguardar o que está fundamentado e registrado nos documentos legais, uma educação democrática, tanto como aquela que fundamenta a Rede Municipal de Ensino investigada. As questões respondidas pelos professores nos auxiliaram a entender um pouco mais de todo o contexto, anteriormente, pesquisado.

As respostas, exceto as de formação, reforçam o discutido nos capítulos. Fica-nos certo que as limitações que nascem das lacunas que as políticas públicas deixam entrever, na realidade educativa, são, de feitio semelhante, traduzidas pelos docentes de forma análoga sejam eles, das capitais ou da realidade uberabense. Pela pesquisa o que mais surpreende é a natural aceitação do exercício profissional em espaço de estrutural restrição.

Quanto a materiais escolares na realidade pública esperávamos sim, defrontarmos com certa diferença, considerando que a maioria dos alunos da rede pública não tem condições financeiras de adquiri-los. Como funcionários públicos estamos acostumados com o universo de recursos pedagógicos que, nas escolas particulares, existem de sobra;

enquanto, diferentemente, há um déficit na realidade pública de ensino. Aos que mais precisam de materiais é o que menos se oferta.

Natural é a lógica que, para atender a muitos, invariavelmente imprime-se reduções à qualidade e à variedade do que será ofertado. Comparando, a lista de material escolar, disposta no anexo I, adotada por diferentes unidades de ensino, rede privada e rede pública, mesmo que a primeira seja contratada para criar avaliações para a segunda, a questão da diversidade e da quantidade de material de cada uma delas, nos dá uma ligeira ideia de tudo o que pode ser distinto em cada um desses espaços de aprendizagem.

No contexto social, é natural, também uma configuração com fortes restrições ao que tange à prática das relações. E, por isso, o professor do tempo presente necessita de estabelecer novas bases de inter-relações. Valores e costumes, antes responsabilidades da família, não mais são gerados e interiorizados pelo conjunto discente. O que se vê são alunos adentrando o espaço escolar sem a base necessária para cultivar um relacionamento de partilha que um ambiente escolar requer. A violência e o desrespeito aumentam dia a dia, assim, o que poderia ser fortalecido, em função da grande liberdade ofertada pelo advento das comunicações, é relativizado. A banalidade da vida é acompanhada por nossos alunos diariamente pelos telejornais, novelas e programas diversos.

Restrição é a palavra que figura no contexto profissional docente. Seja na universidade em sua formação inicial, seja na escola, espaço que sua atuação se concretiza, seja nos materiais que os alunos não possuem, ou ainda na sociedade e na política que não lhes ofertam condições. Enfim, no real e triste quadro da educação - básica - pública que, por tudo isso, do mesmo modo, restringe a qualidade educativa.

Mesmo assim, os professores, incertos do como exercer uma nova educação, ingressam no espaço escolar, desempenham sua função profissional e, por sua vez, quase sempre sem condições ideais, sejam elas, físicas, humanas e financeiras, para o exercício do que lhes cumpre realizar, tentam, de todas as formas, concretizar o que é a nova exigência do tempo presente: o atributo de QUALIDADE.

*Tenho acalentado o ideal de uma sociedade livre e democrática, na qual  
todas as pessoas vivam em harmonia com oportunidades iguais.  
É um ideal pelo qual espero viver e alcançar.  
Mas se for necessário, é um ideal pelo qual  
estou preparado para morrer.*

— NELSON MANDELA

## PALAVRAS FINAIS

*Para unir é preciso amar, para amar é preciso conhecer,  
para conhecer é preciso ir ao encontro do outro*

— AUTOR DESCONHECIDO

Nesta pesquisa que se encerra, peço licença para que a conclusão seja redigida na primeira pessoa do singular. Inicialmente, registrei que a expressão **nós** permearia toda construção por entender que, mais do que aproximar-me da interpretação docente, bem como dos envolvidos no cenário educacional, significaria, também, o reconhecimento de co-autoria daqueles que possibilitaram significativas contribuições às análises do estudo. Teóricos, profissionais, gestores, professores, especialistas, alunos e seus responsáveis, foram importantes sujeitos que se fizeram presentes na dissertação.

Penso também que agora, ao expor os fatos percebidos e as conclusões daí advindas, não seja mais necessário que a construção textual que, a princípio, cuidou para que a redação demonstrasse o afastamento entre a representação de pesquisadora e a de pedagoga e servidora municipal, por serem a mesma pessoa, continue com tal estilo. Na fase de encerramento, penso que seja mais pertinente, expor em primeira pessoa, o que foram, para mim, as conclusões desse caminhar.

Os primeiros passos do trabalho investigativo já rumavam na tentativa de esclarecer ou ao menos apontar possibilidades, ainda que desafiadoras, para uma educação de qualidade, na qual políticas públicas levassem em conta que o fracasso do professor, em sala, também é fracasso do todo e não apenas de uma atuação docente individual.

Entretanto, sempre me foi certo que, mesmo assim, seria preciso ter professores estimulados no exercício de suas atividades, a fim de se ter uma educação que, atrelada a políticas de qualidade, pudesse refletir-se como tal. Então, mais uma vez, a certeza de aproximar-me daquele que diretamente atua em sala de aula seria o ideal para tal entender o que dificultava ainda tal procedimento.

Nessa busca, confiei que não residiria, apenas na sala de aula, ou ainda, somente na efetivação de políticas públicas relativas à educação, a responsabilidade diante a educação de qualidade. Entendia que esse limite situava-se na ausência da tomada de consciência de ambas.



Acreditava que a educação só seria um sonho possível e realizável se teóricos, políticos, gestores e docentes fizessem algo efetivo e coletivo na construção de um pensamento educacional, levando-se em consideração o resultado daquilo que o professor é enquanto sujeito histórico.

Agora, o que era apenas sensação, pela pesquisa torna-se real. Acredito ser esse realmente o caminho mais lógico a ser trilhado. Em outras palavras, somente com a devida atenção ao que professor, aluno, familiares, especialistas e políticos têm a dizer, entendendo e traduzindo tudo o que pensam, almejam e qual é, sob essas diferentes óticas, a realidade do atual Sistema Público Brasileiro - representado pela Rede de Ensino de Uberaba - é que consegui alcançar a percepção do que faltava ao estabelecimento de uma *Educação de Qualidade*. Afinal, muitas contribuições aqui se fizeram presentes.

Hoje, o que está sendo exigido enquanto modelo avaliativo está muito mais fundamentado em uma lógica econômica do que, propriamente, na expressão educacional. Esta expressão que por meio de muitos apontamentos, já registrou o que seria válido para uma evolução e aprimoramento qualitativo do ensino. Podemos, pelos fatos, concluir que o errado, que agora supostamente se torna certo, em breve, por certo, se tornará novamente errado, pois atende apenas a uma ínfima parcela da sociedade brasileira. E isso, reforça o que invariavelmente, em longo prazo, se volta contra todos: a exclusão.

Soube-se que essa nova política pública que traz como centro a prática avaliativa, de certo modo veio reafirmar toda a angústia que se fazia presente no contexto do limite escolar. Isso porque não trouxe soluções, trouxe sim, nas entrelinhas, a desqualificação de um profissional que sempre atuou sem as devidas condições que o exercício de sua atuação requeria. Assim, busquei explicações que pudessem esclarecer por qual motivo, comumente, tamanha restrição se faz no entorno do exercício educacional.

A busca deveria por certo, acalmar um pouco da angústia que parecia crescer incessantemente. A ambiência científica era agora, tanto quanto uma simbólica esperança para o movimento de readequações que sempre se fizeram constantes na vida escolar. Por certo, o último lugar que se poderia buscar esclarecimentos. Todavia, o que me consolava era saber que, infelizmente, a qualidade no mundo atual, era também algo muito relativo já que, muitos dos setores sociais, ainda carecem da qualidade enquanto uma condição de aprimoramento. Além de que, o que hoje as políticas públicas declaram como qualidade, poderia certamente não ser para todos, uma característica de valor. O que é para mim qualidade pode, por certo, não ser para o outro e vice versa.

Portanto, como um dos objetivos, decide-se pela definição, por meio da pesquisa bibliográfica, buscar análises sobre os temas que cercam a questão da qualidade na educação básica no tempo presente. Com base em autores que tem como eixo de investigação a sociedade contemporânea, optei em discorrer inicialmente sobre um panorama macro, o qual caracterizaria a evolução da consciência humana e suas consequências, especialmente, no campo da educação. Com isso me foi possível entender qual é hoje o contexto no qual se insere a sociedade do tempo presente e as consequências que daí são advindas.

Pelos dados da pesquisa confirmou-se que tal limite não se impõe somente na realidade educativa. O tempo presente traz em seu bojo limites de todas as ordens mesmo em similaridade com suas possibilidades. O referencial teórico apresentou que o alcance de limites da contemporaneidade, apesar de toda evolução e desenvolvimento humano, se deu também nas mais diversas áreas da sociedade e, assim, a análise se direcionou para um cenário meso tendo como o centro da demarcação, o universo político.

Estando a educação arraigada no atual cenário social, erigido sob a globalização, este conectado cada vez mais com as redes de comunicações e meios digitais, cuja dimensão de valores e consumo é uma constante na vida dos cidadãos, surgiu um indicativo, direcionado à escola, referindo-se à sua suposta limitação em relação à oferta de qualidade. A mais nova designação à educação que vem exigindo dela uma capacitação, muito em nome de um dito econômico, não era apenas um descompromisso da ação educativa. Essa lacuna foi, pela pesquisa, atrelada à condição legal da nação brasileira que, em seus princípios, têm em seus registros, exatamente essa mesma exigência. Não só para a educação, mas sim para a vida em sociedade como um todo.

Portanto, tentei entender como a designação da nação brasileira, por meio de suas leis, poderia estar relacionada ao retrato do tempo descrito e entendido por intermédio de contribuições que figuraram como referência bibliográfica. A partir dos autores que estudam e descrevem o tempo presente, acresci, à reflexão, contribuições de estudiosos que pensam e criticam aos propósitos das escolhas políticas na realidade educacional. Com isso, foi possível compreender o grande abismo coexistente entre o decidido e registrado nas leis em contrapartida ao que se oferta e o que se garante para a grande maioria dos cidadãos brasileiros.

Tal distância apreendi estar posta em virtude de interesses antagônicos ao que se perfaz nos documentos legais. Já que a democracia encerra, segundo sua conceituação, uma sociedade totalmente díspar da que se vive no tempo presente regida pelo

neoliberalismo. Além disso, o que asseguraria a garantia de sua hegemonia, ou seja, a base fundamentada em direitos sociais? Hoje não levada a contento na organização econômica e governamental da sociedade brasileira. Pelo contrário, a representatividade governamental goza de má fama em virtude de corrupção, de propinas, de interesses particulares, entre outras características contraproducentes.

Tudo isso se volta ao que culturalmente já se vê instituído no retrato nacional: a política associa-se inevitavelmente ao descrédito. Então, encontrando-se o contexto macro demarcado por limitações e o contexto meso impossibilitado de atuar segundo o que seria de sua responsabilização, optei, no terceiro capítulo, por focar o olhar num contexto micro. Apostei em algo extremo à ação política que na realidade brasileira é merecedora de grande descrédito por parte de seus cidadãos. A preferência se deu por um tema que se constitui, apesar das nuances transformativas da atualidade, ainda na forma valorativa: a educação.

Analisar informações da Rede de Ensino Municipal de Uberaba - MG, por ser ela uma instância que oferta uma educação de qualidade, por meio de uma ação educativa transformadora, crítica e humana, se fazia muito pertinente. Também esta escolha seria uma opção de atuação em espaço extremo ao que se verificou na condição social e política. A possibilidade de libertação e consciência crítica, denominava-se Escola Cidadã e, assim, o terceiro capítulo desvendou a realidade da Rede de Ensino Municipal, no período entre 2005 a 2008, tendo como eixo central a prática avaliativa, como a mais nova política pública assumida pelo governo federal.

Também, no governo municipal, há a crença de que as proposições das políticas públicas nacionais no referente à avaliação estejam corretas. O problema da ausência de qualidade é, nas entrelinhas, direcionado a ineficiência da ação docente. A exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que realiza avaliação nacional para testar o desempenho escolar, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Uberaba criou, igualmente, o Sistema de Avaliação das Escolas Municipais de Uberaba - SAEM, avaliando a qualidade da educação, com dados obtidos mediante a aplicação de provas.

Soube-se, pela investigação, que por meio da contratação de um serviço terceirizado, a gestão municipal de educação, promove, semestralmente, em todas as 34 unidades escolares, uma prova cujo resultado gera um quadro de desempenho escolar, classificando numericamente as unidades componentes da Rede de Ensino. Supõem eles que, dessa forma, tem-se demonstrada a qualidade educativa, primeiro eixo da diretriz política do governo em questão. Tanto quanto os órgãos governamentais que, assessorados,

curiosamente por técnicos economicistas, indicam a prática avaliativa como possível solução a tal limitação, indiretamente, direcionando à ação docente encargos em relação a tal situação, a gestão municipal, na mesma direção mantém o SAEM, desconsiderando importantes dados e fatos presentes na realidade educacional, já há muito indicadas pelos estudiosos da realidade nacional.

O slogan do MEC divide hoje a responsabilidade de tal enfrentamento, antes apenas da alçada governamental, com toda a sociedade nacional. Assim, o que me perguntava, era se as avaliações poderiam ser indicativos confiáveis a determinarem ou não a qualidade no universo escolar ou se haveria, nesse complexo contexto, outros possíveis fatores que pudessem influenciar tais resultados, para além da atuação dos professores.

A dúvida era como que, participando de uma mesma Rede de Ensino Municipal, obtendo quase os mesmos recursos pedagógicos, materiais e humanos, vinculados a um sistema único de trabalho, fundamentado na mesma teoria educacional e diante de uma única formação em serviço, algumas unidades escolares não conseguiam demonstrar um empenho satisfatório em relação às demais.

Lamentavelmente, vi repetir o que também se deu em relação à conceituação política: a teoria divorcia-se da prática. Portanto, o capítulo sucessor a este tratou de considerar o entendimento não agora de um só contexto, mas sim, pela triangulação buscou congregarem-se diferentes visões em relação à conceituação de qualidade na educação, característica atualmente exigida pelas políticas e pela sociedade.

O conjunto de referências bibliográficas, como já dito, composto de autores que estudam a sociedade do tempo presente e igualmente as políticas educacionais, possibilitou-me a percepção da evolução da consciência humana e o que seu desenvolvimento conquistou, fundamentado pelo conhecimento. Ao refletir sobre a realidade política, entendi o histórico da realidade brasileira e, assim, foi possível saber que, em muitos, senão todos, momentos decisivos ante as decisões ou legislações específicas à educação, havia no entorno educacional, reflexões advindas de estudiosos e teóricos desse contexto.

Muitos registros se têm dessas contribuições que, inclusive, não param de ser constituídas. E delas, mais uma vez, me vali para aprofundar a busca. Teóricos, profissionais da educação e leigos apresentaram suas ideias e opiniões a respeito de tão importante atributo que a atualidade encerra. Assim, a qualidade foi vista e analisada sob uma visão triangular. Relacionei diferentes entendimentos e indicadores do conceito de educação de qualidade; conheci entre os segmentos suas expectativas e entendimentos

diante do que seja educação pública de qualidade; e, nesse elencamento de interpretações, foi possível responder ao problema da pesquisa.

Pela análise comparativa, tendo como base, indicadores de qualidade, sugeridos por distintos segmentos, foi possível perceber, utilizando a mesma lógica da prática avaliativa, médias de desempenho, e compreender as semelhanças e as diferenças entre as duas unidades escolares situadas em extremidades segundo desempenho escolar. Soube-se por isso que existem, sim, muitos fatores afora a ação docente que comprometem a implementação da qualidade na educação.

Toda busca intentava responder se possíveis fatores poderiam dificultar ou impedir que escola, professores e também alunos acompanhassem, em ritmos e alternativas, o teor das mudanças desejadas. Com base em diferentes interpretações, cheguei a uma lista de cento e sete indicadores, reagrupados de acordo com similaridades, em 13 conjuntos de ações educativas. Logo, na ausência deles, entende-se não ser possível, então, estabelecer a característica mais almejada da atualidade: qualidade.

Considerando diferentes falas que compuseram o estudo, comparando tudo que foi estudado e investigado em duas unidades escolares e, por fim, ao que os docentes municipais tinham a considerar, pode-se finalmente ressaltar que educar é realmente ação de grande valor, pois figura-se dentre os poucos valores que ainda não se desfizeram nas metamorfoses comuns na sociedade do tempo presente. E num mundo onde o certo é a alternância e as metamorfoses constantes, importante foi confirmar que pelo menos no contexto da educação tais transformações ainda não alteraram o sentido de sua função.

Por mais óbvio que pareça, educar é uma nobre missão, já que agrega uma gama de relações que nela coexistem. Escolha, compromisso, adesão, construção são algumas delas. Compreendi que a questão conceitual, traduzida por diferentes documentos analisados, é tanto quanto similar ao que há no campo teórico. Em si, substancial, mas não suficiente para modificar as limitações que são percebidas no cotidiano escolar.

Teorizar ou legislar, enfim, não significa qualificar. E, talvez, nesse contexto, resida o maior valor desta pesquisa que, ao resgatar teorias, conceitos, publicações, leis e ações que teoricamente são inequívocos, demonstrou, pela realidade municipal, que ainda, tais prioridades não são, na prática, vividas. O que tem *status* e sentido regulador de possibilidades, ou seja, o espaço escolar, não funciona, pois, como necessário aporte ou projeção da qualidade.

Isso pode ser relacionado à percepção de que uma política pública, ao instalar uma ação baseada em uma conceituação teórica, esperando que tal atitude sirva como advento

para o aprimoramento da realidade prática da escola, esquece que a realidade educacional brasileira apóia-se num patamar democrático.

E tal condição exige uma vivência de coletividade, por meio de discussão junto a seus pares, antes que qualquer ação seja implementada, exigida ou ainda regulamentada. Logo, a construção coletiva, por não ser exercida, no geral, pelo segmento político, tem-se assim a neutralização do que tal diretriz pudesse ter de cerne positivo, deixando apenas a face de seu caráter impositivo. Isso foi constatado na avaliação do SAEM. Afinal, ninguém nega o valor da avaliação, todavia considerá-la como o maior e, talvez, o único indicador de qualidade, sem um olhar mais cuidadoso de todo o entorno escolar, é o mesmo que negar tudo o que a própria teoria avaliativa apregoa. Essa constatação foi reforçada quando o oposto também ocorreu.

Pela percepção democrática estabelecida e vivida nos assessoramentos, prática na realidade escolar da Rede de Ensino investigada, percebe-se que, ao não haver a necessária autonomia e poder consolidados entre as partes envolvidas, também não há como se estabelecer um avanço qualitativo na ação educativa. Enfim, educar não é algo fácil, ainda mais quando situado em extremidades teóricas, como salientado pela pesquisa. Ora em extremo da criticidade ora em extremo da tecnização. Nesse cenário, a escola tem assumido funções que não lhe cabem, pois não seriam essas de sua responsabilidade.

É preciso entre outras coisas, alimentar os alunos que chegam famintos ao recinto escolar e providenciar transporte aos que não têm acesso a uma escola perto de sua moradia. Grande parte da receita financeira da educação fica nesses itens que se distanciam da ação cognitiva e, com isso, fica ainda mais escasso o que, já naturalmente, é deficitário nesse universo. Ainda mais quando é preciso relevar carências familiares, suprir defasagens sociais, conviver com limitações da política e, ainda, lutar para impor o então e dito necessário ritmo técnico que atualmente os órgãos governamentais e sociais esperam da educação, por intermédio da avaliação. Isso, ainda, mesmo que contraditório ao que está estabelecido e regulamentado conceitualmente nos documentos legais.

E assim, a sociedade espera e acredita que, somente por meio do domínio cognitivo, seja possível, de algum modo, desacelerar toda a desestrutura advinda dos demais segmentos sociais que cercam a escola. A fala de alunos e pais praticamente “endeusando” a escola e, os docentes, reafirmando as mesmas dificuldades, demonstraram-nos essa crença. E talvez seja por isso que, apesar de tudo que lhe seja negado, ainda assim, a escola, nestes tempos atuais, esteja, a despeito de toda restrição, de pé, lutando para realizar o que, na sociedade brasileira, as demais instituições sociais não conseguiram alcançar.

Tanto quanto na pesquisa, vou concluir o que entendo ser um significativo e novo conjunto de impressões científicas, referindo-me especialmente ao professor, em virtude de ser ele, em minha opinião, aquele que mais sofre com as atuais denominações do tempo presente. O último capítulo, a ele foi dedicado, como forma de aproximação as suas especificidades e necessidades bem como das reflexões acerca de seu ofício. Também esse capítulo poderia ser justificado por estar numa mesma composição de pensamento que permeou toda pesquisa, ou seja, análise teórica e realidade prática.

A exemplo quando pela teoria trouxemos Contreras e, pela prática Freire. Quando duas pesquisas teóricas se relacionaram a prática docente municipal, no tocante a singularidade do professor, entre outras associações. Mesmo assim, com tudo que foi elencado, foi possível perceber que nem sempre o professor é apresentado travestido de sua realidade pessoal. Não se percebe, verdadeiramente, seus sentimentos e crenças. Penso que, neste tempo de grandes cobranças, quem mais padece é ele, o professor.

Ele sofre com as consequências do argumento da incompetência já que ao confirmar que o aluno não aprendeu, a responsabilidade se volta àquele que transmitiu esse conhecimento. Ele, professor, exerce a docência em ambiente precário, advindo de uma formação, muitas vezes, medíocre, cotidianamente atuando num universo segregado em seus direitos essenciais, já que seus alunos chegam à sala de aula famintos e desnutridos, sem material escolar, marcados por violências morais e sociais e, ainda assim, ele está pronto para ensinar.

Pela aproximação dos professores, entendi que, mesmo sendo apontados pelas teorias ou pela política posta, como ligados à responsabilidade ao que este tempo contemporâneo encerra, eles não se assumem como tal. Seus argumentos são reafirmados, com unânime convicção, por alunos e pais que, com eles, vivenciam a educação pública.

Por meio das pesquisas que serviram de parâmetro comparativo para as reflexões, soube-se o que o professor pensa, sente e almeja. E ratificou-se, de um modo distinto, mas não menos autorizado, que, pela evolução da consciência humana, apesar de nossa grande capacidade de criação e invenção, sofre-se também com as consequências de tal progresso, que, em nome de uma suposta qualidade de vida para todos, não se preocupa com o preço que disso advém. Todavia, apesar dessas constatações, muito mais poderia ainda ser pesquisado. Ainda me pergunto:

- Em que resulta física e emocionalmente configurar-se como professor (a) num ambiente sonogado em sua essência social, moral e física?

- Quais razões justificam que a formação de um profissional tão necessário à sociedade seja historicamente negligenciada?

- Porque o ensino superior público tem qualidade? Aqui tratamos de ensino público numa posição inversa, ou seja, sem qualidade, portanto tal dúvida se faz pertinente ao que ainda poderia explicar essa dicotomia.

Muitas perguntas ainda ficam, mas a que mais me toca é: por que ainda não se percebe um movimento de base, nascido e encampado pelos profissionais brasileiros no referente à conquista necessária da autonomia relativa à prática docente?

Penso que ainda falta, no meio do universo das pesquisas científicas educacionais, um ingrediente fundamental na composição desses estudos: as preferências do professor e da comunidade que o cerca. De uma forma ou de outra e, em especial, ao demonstrarmos que fatores externos à ação docente também contribuem para a não instalação da educação de qualidade, tal alerta, pela pesquisa, serve como razão para investidas futuras.

Deve-se acreditar que, ao se trazer à luz apenas o representativo daquele que exerce a docência, fragmentamos a existência do sujeito. O indivíduo é mais que só professor, ele é um ser carregado de histórias, desejos e emoções. Cumpre-nos atentar especialmente à percepção desta composição, sujeito e trabalhador, em uma só existência. E, pela certeza que nesta busca se fez, sei agora que a experiência pessoal está projetada simultaneamente à profissional.

Parafraseando Antunes (2002) e compartilhando com ele o que designa uma vida cheia de sentido dentro e fora do trabalho, posso *concluir* por tudo isso, que a beleza do trabalho educativo nunca se esvai; mesmo cerceada pelo contexto do tempo presente, com tantas limitações, a docência é sempre redimensionada, exatamente porque pode se fazer humanizadora:

Uma sociabilidade tecida por indivíduos (homens e mulheres) sociais e livremente associados, na qual a ética, arte, filosofia, tempo verdadeiramente livre e ócio, em conformidade com as aspirações mais autênticas, suscitadas no interior da vida cotidiana, possibilitem as condições para a efetivação da identidade entre indivíduo e gênero humano, na multilateralidade de suas dimensões. Em forma inteiramente novas de sociabilidade, em que liberdade e necessidade se realizem mutuamente. Se o trabalho torna-se dotado de sentido, será também e (decisivamente) por meio da arte, da poesia, da pintura, da literatura, da música, do tempo livre, do ócio, que o ser social poderá humanizar-se e emancipar-se em seu sentido mais profundo. (ANTUNES, 2002, p.177).

Eis a beleza de se fazer professor. Mesmo num tempo em crise, podemos projetar e viver, com e pelos nossos alunos, a beleza da liberdade e da utopia. Tudo por meio da educação.



Valendo-se dos objetivos da pesquisa, muitas ações foram vividas: análises, estudo comparativo, aproximação e entendimentos; penso que se cumpriu o que neste espaço, foi proposto realizar. Após o registro do que é para mim a melhor expressão deste trabalho, passo agora a *disponibilizar* toda informação acerca dos dados componentes da investigação e, por isso mesmo, espero permanecer no ambiente da pesquisa científica que se tornou um lugar especial.

Penso que consegui traduzir o que foi o propósito do estudo. Espero que, de forma clara e concisa, tenha demonstrado o que é cotidianamente vivido, mas, nem sempre, percebido na Rede de Ensino Municipal. E, mesmo não sendo pretensão tecer indicativos para superação do que foi analisado, quero, entretanto, deixar registrada uma reflexão direcionada aos especialistas de ensino. Isso porque penso que tal categoria também vem sendo paulatinamente desconstituída, na mesma dimensão que está sendo a docência.

Os especialistas de ensino, categoria instituída como efetivamente responsável pelo acompanhamento e aprimoramento do processo de ensino, na condição de co-autoria, pois está lado a lado do que atua diretamente no universo da sala de aula, o professor, são de extrema importância no contexto da educação pública de qualidade. Na mesma medida em que o docente é co-autor de uma pesquisa, um especialista é também co-autor da ação do professor. Uma relação de troca. Estudos já trataram de refletir sobre tal especialidade. É preciso estar alerta para que a história, de responsabilização individual, não se repita.

Com isso, quero também demonstrar e fundamentar minha crença, na escolha do papel que venho interpretando ao longo de minha jornada profissional. Como supervisora pedagógica, escolhi o mestrado para aprimorar-me na condição de educadora. E, como pesquisadora, esperei, sinceramente, poder diluir a crença que direcionava aos docentes a responsabilidade pelos insucessos percebidos, na realidade educacional uberabense, segundo o critério de uma oferta de ensino público de qualidade. Estou feliz, após esta extensa pesquisa, por agora, seguramente, poder fazê-lo. E, como não poderia deixar de ser, todo esse processo de formação, que um estudo científico nos afere, deixa-nos também registros e marcas pessoais.

Sendo assim, encaminho para o final com o que vou chamar aqui de impressões pessoais. O que me foi traduzido na primeira leitura, de todo esse processo de estudo, volta agora de forma especial a compor uma verdade que o autor Mills (1959) desvendou e me possibilitou assim, também sua apropriação. Não se pode separar a experiência pessoal da profissional. Entendo então que, considerações além da lógica científica também são importantes em todo esse constructo que se efetivou por meio dela.

A primeira percepção foi que muito especial e significativo é o caminhar pelo universo da pesquisa. Talvez porque sempre questioneei, não na condição de pesquisadora, os porquês de estudos teóricos científicos não se reverterem em soluções plausíveis e aplicáveis no cotidiano, tão sofrido, da realidade da escola e especialmente da ação docente. Poderia, nesse sentido, ser até considerada como uma supervisora educacional descrente de práticas científicas, pois o abismo que se interpunha entre pensamento e ação seria o que ainda para muitos se denomina teoria desvinculada da prática.

Possível foi, pela pesquisa, perceber o quanto é importante, pelo exercício significativo da leitura, ter, a partir dela, uma nova tradução, agora pela leitura mais aprimorada, no entanto ainda de pensamentos pessoais. Com tal formação é possível sistematizar crenças, antes, só existentes no universo da intuição. Entendi que o pensamento se torna vivo ao se deparar com a tradução escrita de crenças ou intuições pessoais, advindas de outras vozes, cujos autores se tornam também escritores, revelam-se por meio de seus textos. Melhor ainda foi entrever novas idéias e assim reelaborar meu próprio modo de pensar e de entender a educação.

Entendo pesquisa, hoje, como uma possibilidade que nasce do coletivo, pois buscamos algo que, no cotidiano nosso ou de outros - profissionais -, ainda se restringe como problema. Pesquisei e, com outros, autores que já estudaram tal problemática, refleti junto a um coletivo que também se interessa por pesquisar tal tema. Com o orientador, com os alunos de iniciação científica e com os demais grupos de pesquisa, foi-me possível confirmar ou retificar o que se percebia ou se questionava, voltando sempre à cena inicial, geradora da busca. Aprendi que um ciclo produtivo envolve todos que, de forma direta ou não, envolvem-se em uma pesquisa.

Percebi quando, pelas primeiras leituras, tentando definir o referencial teórico embasada nos textos e sugestões advindas dos seminários que compuseram minha formação de pesquisadora, foi possível um novo olhar e por fim a crença de que a teoria tinha, tanto quanto a prática, impresso seu valor. Antes de todo esse processo permitido pela leitura de diferentes teorias, essa percepção não era por mim vista de forma concreta.

Confiava, talvez até um pouco influenciada pelos feitos de Freire, que moravam, em algum canto da sabedoria docente, as possíveis respostas a um cenário tão desgastado e não devidamente reconhecido pelos órgãos políticos, como o é ainda o da educação brasileira. Uma bela surpresa me foi dada com o novo desvendar por meio de bibliografias, referem-se elas ao que é comum no meio prático educacional; visto de um outro ângulo, outros entendimentos, mas sempre dentro do contexto da educação. Desse modo não havia

mais a dicotomia entre teoria e prática. Eram faces de uma mesma moeda. Interligadas em um mesmo conjunto. E, finalmente, a pesquisa possibilitou-me a costura essencial no que antes eram apenas confiança e saberes isolados.

Hoje sei e entendo ser certo e necessário expor e defender o que figura ser nossa autêntica crença, seja ela pessoal, profissional ou ainda moral. Muito desse acreditar se estabeleceu favoravelmente pelo valor da metodologia científica, que me ensinou a organicidade de escolhas dentre aquelas que me fossem mais válidas e pertinentes.

Nesse sentido, reafirmo a opção pelos autores progressistas, conforme tradução de Marutti (2008, p. 01) “[...] várias são as concepções educacionais, dentre estas, progressistas, uma tendência pedagógica com características que primam pela autonomia, criticidade, democracia plena, aproximação de classes, reflexão dentre outras”. Reafirmo meu pensamento sobre o que deva ser um regime político e econômico, ou seja, aquele que se pautar no respeito à pessoa humana.

Essas conclusões expressam tudo que a pesquisa ofertou-me enquanto aprimoramento e reafirmações no segmento pessoal. Talvez, tanto quanto no profissional. No entanto, também, pela pesquisa, descobri que, em geral, enxergamos apenas o profissional, aquele que está no domínio da cena, o professor na sala de aula, o diretor na gestão escolar, o político nos gabinetes, ou ainda, o estudante na carteira da sala de aula. Não enxergamos o sujeito que o é antes da designação profissional.

Essa maneira de dividir o sujeito contradiz Mills (1959, p.212) quando ele demonstra que as realidades pessoais e profissionais sobrepõem-se, impossível desatá-las. “A erudição é uma escolha de como viver e, ao mesmo tempo, uma escolha de carreira; quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma seu próprio eu à medida que se aproxima da perfeição de seu ofício [...]”.

Talvez por isso, todo o processo desta busca não tenha sido para mim, defensora de um modo de viver bem distinto dos princípios capitalistas, tão alarmante. A contribuição da pesquisa figurou mais pelo seu caráter da logicidade e possibilidade de entendimento diante tudo que se perfaz cotidianamente no universo educacional, porém que o dia a dia pautado nas inúmeras atribuições da rotina escolar não deixa entrever. Ou seja, tudo o que está submerso no cotidiano de uma função ou atribuição, especialmente a docente.

O estudo, de algum modo, consolidou também uma grande verdade que antes eu não saberia definir teoricamente e, mesmo assim, intuía estar equivocada. A distância entre teoria e prática. Como supervisora educacional e acostumada a acompanhar de perto o trabalho docente, o que muito vinha me incomodando ultimamente era saber que sempre se

fazia presente, no contexto escolar, um algo a mais a ser atingido. Uma nova maneira de se conseguir o que a natural rotina escolar não conseguia demonstrar: a qualidade educativa.

Parecia natural uma cultura de que, na profissão educativa, tudo se dava numa forma naturalmente insuficiente ou equivocada. Ser supervisora significava muito mais aparar limites da docência, do que apoiar o que a natural condição de ser professor traz implícito. Muitas foram as situações que na condição de supervisora eu deveria alertar e ajudar a modificar, segundo o que usualmente era, naquele momento, indicado como a mais nova forma, segundo as teorias de ser professor.

Alguns exemplos: o método de alfabetização das cartilhas era completamente inadequado para a lógica do pensamento infantil. A forma correta de se alfabetizar precisaria ser agora de forma construtivista; o erro deveria denotar a fase e o momento do pensamento do aluno e, uma forma autoritária e ríspida de lidar com essa constatação iria por certo tolher a criatividade do discente; a repetência não denotava dividir os alunos entre os que haviam conseguido aprender e os que não conseguiram, mas a reprovação comprovaria, provavelmente que a didática do professor é que não havia conseguido ofertar a cada um segundo seu entendimento.

Logo, a forma de lidar com o tempo escolar foi um momento de muito sofrimento para o docente que não sabia mais como lidar com as diferenças individuais, pois sua didática e maneira de atuar no geral, era assim mesmo, geral demais; livro didático sempre muito utilizado como guia das aulas passa agora a não ser ideal para ser seguido. Ele é atualmente apenas mais um portador de informações, o professor deve se ater não só a ele, mas sim a diversos instrumentos de informação. Isso foram apenas alguns exemplos do que cotidianamente era vivido por mim como supervisora educacional.

E, quando mais uma nova mudança, agora pela prática avaliativa, que há muito já havia sido, nas escolas cidadãs, aposentadas enquanto técnicas parciais, pois redutoras do resultado do processo pedagógico, volta a cena, me vejo também como uma profissional cuja atribuição não tem em si, um sentido positivo. Afinal, o professor não precisaria de um especialista que cotidianamente lhe apontasse de novo, mais um equívoco vivido em sala de aula. Precisaria sim, de algo que fundamentasse uma prática mais consistente que a formação não lhe garantiu e, as que eram possíveis no dia a dia serem recriadas, as políticas, sistematicamente, lhe retirava ou contestava. Mas como atender ao que era necessário ao professor? A pesquisa assim se constituiu como uma saída.

A procura seria no próprio universo da atuação. Compreender a realidade da Rede de Ensino Municipal em Uberaba - MG, visando à identificação dos possíveis entraves à

educação de qualidade, entendida como aquela que permite aproximações entre formação do cidadão e sua inserção no contexto social, significaria enfim, trazer a tona fatos concretos para o necessário pensar pedagógico. O tempo específico da busca deveria ser exatamente, aquele que abrigava enfim, nossas diferenças. O agora. A contemporaneidade.

E por tudo que ficou sei que é, no agora, que podemos e devemos investir. Essencial é saber a logicidade dos fatos, mas acima de tudo, é perceber o que o momento exige e o que está sustentando tal investidura. Sabe-se que o caminho demarcado na educação pública em Uberaba / MG - De Escola Cidadã a Cidade Educadora - é o simbolizado para a obtenção da educação de qualidade.

Nesse caminho são possíveis duas realidades. De um lado, refletido, construído coletivamente, impresso, nomeado e assumido: uma educação que liberta, crítica e que possibilita mudanças: Escola Cidadã. De outro, uma educação contemporânea, que exige, mede, aponta falhas e assim, não nos deixa tempo para entendermos o que tudo isso acarreta: competência e habilidade são expressões que a definem.

A escolha de seguir num ou noutro caminho é pessoal. Todavia, é preciso salientar que, pelas políticas públicas em vigor e, em nome das que ainda serão no futuro postas em prática, podemos e devemos fazer valer o que está inscrito na realidade documental de uma nação democrática: a justiça social deve ser garantida. Coletividade e corresponsabilidade são características que, se afiançadas nos âmbitos governamental, profissional ou ainda, no pessoal, por certo garantirão enfim, o que todos almejam: Qualidade.

De tudo isso o certo é que a qualidade seja na educação, na saúde, no trabalho ou na vida tem a ver com projeto de sociedade que sonhamos, esperamos e, sinceramente, espero que, muito em breve, lutemos. Afinal, conscientes enquanto cidadãos que se fizeram, verdadeiramente, por meio de uma educação de qualidade, saberemos se o que se almeja é o *verso*, representado por uma sociedade igualitária, livre e justa, ou, se continuaremos a aceitar ainda assim, uma sociedade competitiva, desigual e neoliberal, logo seu *reverso*.

*... Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, muda-se o ser, muda-se a confiança;  
Todo o mundo é composto de mudança, tomando sempre novas qualidades.  
Continuamente vemos novidades, diferentes em tudo da esperança;  
Do mal ficam as mágoas na lembrança e do bem  
se algum houve, as saudades*

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Guilherme Henrique de La Rocque. **O Estado como objeto de estudo**: as diferentes visões do Estado. Em nov. 1999. Disponível em: < <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=52>> Acesso em: 21 ag. 2009.
- ALVES, Fátima. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Dez 2007, vol.15, n.57, p.525-541.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- \_\_\_\_\_. Reestruturação produtiva e mudança no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. DOURADO, Luiz Fernandes, PARO, Vitor Henrique. (Org.) **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.
- ARAUJO, Gilda. Cardoso. **Município, federação e educação**: história das instituições e das idéias políticas no Brasil, Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, USP, Brasil. Ano de Obtenção: 2005.
- ARELARO, Lisete R.G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política?. **Educação e Sociedade**. Out. 2007, vol.28, n.100, p.899-919.
- \_\_\_\_\_. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**. Out. 2005, vol. 26, n. 92, p.1039-1066.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educ. Soc.**, Set 2002, vol.23, n.80, p.49-71.
- BAUMAN, Zygmunt. **Emancipação in Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm)> Acesso em: 21 ag. 2007.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** Lei 9.394/96 / Apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. – 6. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Todos pela Educação**, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes\\_compromisso.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf)> Acesso em: 12 nov. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Organismos Internacionais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ai/index.php?option=content&task=category&sectionid=9&id=75&Itemid=198>> Acesso em: 10 ab. 2008.
- BRITO, Ângela Xavier de e LEONARDOS, Ana Cristina. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 113, p. 7-38, jul. 2001.
- BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Ago 2006, vol.36, n.128, p.377-401.
- CASTELL, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**. Out 2007, vol.28, n.100, p.1015-1035.
- CHAVES, Lázaro Curvelo. **Entre a Economia e a Razão**. 2008. Disponível em: < <http://www.forum.clickgratis.com.br/vivavida/t-207.html> > Acesso em: 19 jul. 2008.
- \_\_\_\_\_. **Neoliberalismo histórico e Globalização**. 2004. Disponível em: < <http://www.culturabrasil.pro.br/neoliberalismoeglobalizacao.htm>> Acesso em: 21 jul. 2008.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Jun 2008, vol.16, n.59, p.229-258.

CONTRERAS DOMINGO, José. **Em primera persona:** liberar el deseo de educar. In: GAIRÍN, J. (Coord.) *La descentralización educativa ¿una solución o un problema?* Barcelona: Cispraxis, 2005, p. 327-373.

\_\_\_\_\_. Modelos de professores: em busca da autonomia. In: **A autonomia dos professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? TOMMASI, L. de. WARDE, M. J., HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez. 1996, p. 75 - 123.

COSTA, Luzia Marinalva Barreiro da. **UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA HOSPITAL DAS CLÍNICAS DE UBERLÂNDIA.** Disciplina: Metodologia do trabalho científico, 2007. Disponível em:<<http://www.google.com.br/search?>> Acesso em: 12 fev. 2008.

CUNHA, Luiz Antonio. **A retomada de compromissos históricos aos 30 anos da Anped.** 2007. Disponível em:< [http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/sessoes\\_especiais/Cunha.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/sessoes_especiais/Cunha.pdf)> Acesso em: 18 fev. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação docente e a educação nacional. In OLIVEIRA, Dalila de Andrade. **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. *Educação e Sociedade.* Out 2007, vol.28, n.100, p.809-829.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB:** a redenção da educação básica? *Educação e Sociedade.* Out 2006, vol.27, n.96, p.753-774.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DEMO, Pedro. **A nova LDB:** ranços e avanços. Campinas, São Paulo, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação e Sociedade.* Out 2007, vol.28, n.100, p.921-946.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. *Educação e Sociedade.* Out 2007, vol.28, n.100, p.691-713.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** 15.ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar:** O minidicionário da língua portuguesa. Coordenação de edição Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira;lexiografia.4 ed.rev. ampliada. Rio de janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FISCHIMAN, Gustavo E. Professor@s, glob@lização e esper@nça: para além do discurso da redenção. In OLIVEIRA, Dalila de Andrade. **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FLORESTA, Maria das Graças Soares. **Educação em Minas Gerais nos anos 90** - as mudanças na gestão educacional e a formação do estado: relações entre poder e conhecimento. In: X Seminário sobre Economia Mineira, 2002, Diamantina.

FRANCO, Creso et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Jun 2007, vol.15, n.55, p.277-298.

FRANCO, Creso, ALVES, Fátima, and BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação e Sociedade,** Out. 2007, vol. 28. n. 100, p.989-1014

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FREITAS, Eduardo. **Geografia Geral - Geografia - Brasil Escola**. 2004. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/geografia/g8.htm>> Acesso em: 18 jul. 2008.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*. Out 2007, vol.28, n.100, p.965-987.
- GADOTTI, Moacir. **História Das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2006.
- GENTILE, Paola. A educação, vista pelos olhos do professor. *Revista Nova Escola*, São Paulo, ano XXII, nº207, p.32-39, nov. 2007.
- GOMES, Candido Alberto. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Set 2005, vol.13, n.48, p.281-306.
- \_\_\_\_\_. Desserialização escolar: alternativa para o sucesso?. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Mar 2005, vol.13, n.46, p.11-38.
- GRACINDO, Regina Vinhaes. **O escrito, o dito e o feito: educação e partidos políticos**. São Paulo: Papirus, 1994.
- GURGEL, Thais. A origem do sucesso (e do fracasso) escolar. *Revista Nova Escola*, São Paulo, ano XXIII, nº216, p.48-61, out. 2008.
- HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos – o breve século XXI: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- IANNI, Octavio. **Teorias da Globalização**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1997.
- KLEIN, Ruben. Como está a educação no Brasil? O que fazer?. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Jun 2006, vol.14, n.51, p.139-171.
- KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado. Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. *Educação e Sociedade*, Ago 1999, vol.20, n.67, p.112-149.
- LEHER, Robert. **Wolfowitz no Banco Mundial: educação como segurança**. (2005). Disponível em:<[http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/Banc\\_Mund\\_educ\\_como\\_seguranca.htm](http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/Banc_Mund_educ_como_seguranca.htm)> Acesso em: 12 mç, 2009.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade Paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo**. Tradução Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.
- MACHADO, Nilson José. Qualidade da Educação: cinco lembretes e uma lembrança. *Estudos Avançados*, v. 21, p. 277-296, 2007.
- MARCONI, Marina de Andrade, PRESOTTO, Zélia Maria Neves. **Antropologia: uma introdução**. São Paulo: Atlas, 1998.
- MARQUES, Fernanda Telles. **Curso de Pedagogia**. Universidade de Uberaba, 2009.
- MARTINS, Maria Alice Hofmann. Curso em especialização em informática na educação. **Metodologia da Pesquisa**. UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL- ULBRA. Disponível em: <<http://mariaalicehof5.vilabol.uol.com.br/>>. Acesso em: 12 fev. 2008.
- MARUTTI, Mauri Daniel. **Concepções contemporâneas de educação: teoria anarquista**. Disponível em:<<http://www.webartigos.com/articles/4649/1/concepcoes-contemporaneas-de-educacao-teoria-anarquista/pagina1.html>> Acesso em: 18 st. 2008.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Plano Decenal de Educação para Todos** (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: MídiAmix Editora, 2002, Disponível: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=91>> Acesso em: 29 set. 2008.



- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa avaliativa por triangulação de método**: Introdução. Disponível em: <[http://www.nesp.unb.br/utics/texto2\\_minayo\\_triangulacao](http://www.nesp.unb.br/utics/texto2_minayo_triangulacao) > Acesso em: 15 mar. 2008.
- MOTTA, Vânia Cardoso. **A questão da função social da educação no novo milênio**. 2007. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/332/artigo-3.pdf>> Acesso em: 25 jun. 2008.
- NAKANO, Marilena and ALMEIDA, Elmir de Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho. *Educação e Sociedade*, Out 2007, vol.28, n.100, p.1085-1104.
- OLIVEIRA, Dalila de Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In OLIVEIRA, Dalila de Andrade. **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de and ARAUJO, Gilda Cardoso de Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Rev. Bras. Educ.*, Abr 2005, n.28, p.5-23.
- PINTO, Fátima Cunha Ferreira, GARCIA, Vanessa Coelho and LETICHEVSKY, Ana Carolina Pesquisa Nacional Qualidade na Educação: a escola pública na opinião dos pais. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Dez 2006, vol.14, n.53, p.527-541.
- PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. *Educação e Sociedade*, Out 2007, vol.28, n.100, p.877-897.
- PIOZZI, Patrícia. Utopias revolucionárias e educação pública: rumos para uma nova “cidade ética”. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.28, n.100 – Especial p. 715-735, out. 2007.
- POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres: A Nova Cultura da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PRETTO, Nelson de Luca. **Alarde na Educação**. Jornal A Tarde, Salvador/Bahia, p. 03 – 03/ 08 maio 2007. Disponível em: <[http://www.google.com.br/artigos\\_educacionalis.pdf](http://www.google.com.br/artigos_educacionalis.pdf)> Acesso em: 12 de fev. 2008.
- RIBEIRO, Vera Masagão, RIBEIRO, Vanda Mendes and GUSMÃO, Joana Buarque de. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. *Cad. Pesqui.*, Abr 2005, vol.35, n.124, p.227-251.
- RIFKIN, Jeremy. **A ERA DO ACESSO: A Revolução da Nova Economia**. Lisboa: Editorial Presença, 2001.
- SANTOS, Boaventura de S. Reinventar a democracia: entre o pré contratualismo e o pós contratualismo. In: HELLER, A. *et al.* **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto. 1999.
- SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do Mec. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol 28, n.100 – Especial, p.1231-1255, Out. 2007.
- SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. TOMMASI, L. de. WARDE, M. J., HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez. 1996, p. 15-40.
- STROMQUIST, Nelly P. **Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina**. *Educ. Pesqui.*, Abr 2007, vol.33, no.1, p.13-25.
- TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade na educação básica? As estratégias do Banco Mundial. TOMMASI, L. de. WARDE, M. J., HADDAD, S. ( Orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez. 1996. 125-193
- TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa de ciências sociais**: a pesquisa qualitativa na educação 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.
- UBERABA/MG. **Ano I Educação para todos**, 2/ Nº 03, Uberaba, PMU/SEMEC, 2007.
- UBERABA/MG. **Banco de Dados**, Uberaba, PMU/SEMEC, 2007.
- UBERABA/MG. **Educação em Movimento**, Ano II, Uberaba, PMU/SEMEC, 2007.

UBERABA/MG. **CONSOLIDADO DO QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO**, Uberaba, PMU/SEMEC, 2007.

UBERABA/MG. **Educação para todos**, Ano 2/ Nº 02, Uberaba, PMU/SEMEC, 2007.

UBERABA/MG. **Entendendo a Proposta de Educação do Governo Municipal de Uberaba: 2005-2008**, Uberaba, PMU/SEMEC, 2006.

UBERABA/MG. **Histórico**. Uberaba, PMU/SEMEC, 2006.

UBERABA/MG. **Plano Decenal Municipal de Educação**, Uberaba, PMU/SEMEC, 2006.

UBERABA/MG. Série: **Cadernos Escola Cidadã**, Uberaba, PMU/Seduc, 2000.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam** – Pesquisa Nacional UNESCO, São Paulo: Moderna, 2004.

VIEIRA, Luiz Vicente. **A democracia em Rousseau: a recusa dos pressupostos liberais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educação e Sociedade. n. 45** Belo Horizonte. Jun. 2007.

WEIBERG, Mônica, PEREIRA Camila. Você sabe o que estão ensinando a ele? **Revista Veja**. São Paulo, ed.2074, nº33, p.72-87, ag. 2008.

WRIGHT MILLS, C. **A imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.