

UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PROGRAMA DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

RONÍRIA SILVA DOS SANTOS

**Da Escola Cidadã à Escola do Caminho:  
PERCURSOS DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL  
EM UBERABA, MG (1993/2016)**

Uberaba, MG  
2020



RONÍRIA SILVA DOS SANTOS

DA ESCOLA CIDADÃ À ESCOLA DO CAMINHO: PERCURSOS DA  
EDUCAÇÃO MUNICIPAL EM UBERABA, MG (1993/2016)

Tese apresentada ao Programa de Doutorado  
em Educação da Universidade de Uberaba,  
como requisito parcial para a obtenção de  
título de Doutora em Educação, sob a  
orientação do Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves  
Neto.

Uberaba, MG

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

S59d Santos, Roníria Silva dos.  
Da escola cidadã à escola do caminho: percursos da educação municipal em Uberaba, MG (1993/2016) / Roníria Silva dos Santos, Uberaba, 2020.  
208 f. il. : color.

Tese (Doutorado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.  
Orientador: Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto.

1. Educação pública. 2. Cidadania e educação. 3. Democracia e educação. 4. Administração municipal. I. Gonçalves Neto, Wenceslau.. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 379

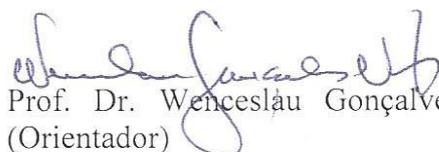
RONÍRIA SILVA DOS SANTOS

DA ESCOLA CIDADÃ À ESCOLA DO CAMINHO: PERCURSOS DA  
EDUCAÇÃO MUNICIPAL EM UBERABA, MG (1993/2016)

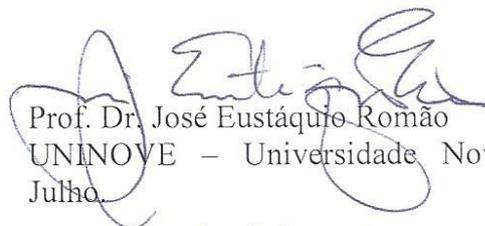
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 12/03/2020

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto  
(Orientador)  
UNIUBE - Universidade de Uberaba.



Prof. Dr. José Eustáquio Romão  
UNINOVE – Universidade Nove de Julho.



Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima  
IFTM – Instituto Federal do Triângulo Mineiro.



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Telles Márques  
UNIUBE – Universidade de Uberaba.

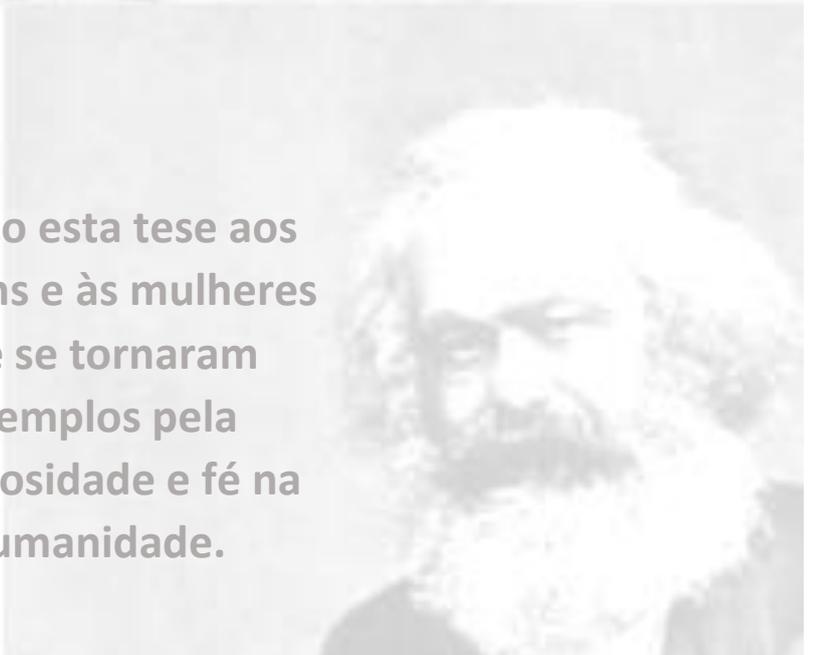


Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Giseli Cristina do Vale Gatti  
UNIUBE – Universidade de Uberaba.









**Dedico esta tese aos  
homens e às mulheres  
que se tornaram  
exemplos pela  
generosidade e fé na  
humanidade.**



## RESUMO

**D**esde 1993, a educação pública municipal em Uberaba (MG) tem adotado os fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos estabelecidos pela chamada Escola Cidadã. Dessa base, princípios educativos foram estabelecidos e vivenciados nas escolas municipais uberabenses. Também foram alterados do ponto de vista da ampliação, o que se nota na mudança de nomenclatura (Escola Cidadã, 1993–2000; Cidade Educadora, 2005–12; Escola do Caminho: vereda que ensina, humaniza e transforma (2013–16). Como essa proposta de escola tem atravessado tempos de mudança, tal permanência instigou inquietações que levaram a considerá-la como objeto de estudo, em especial se foram cogitadas mudanças — e se houve — nos fundamentos, alterações nos períodos de mudança de governo. Situado na linha de pesquisa “processos educativos e seus fundamentos”, a investigação objetivou analisar ações educacionais projetadas e levadas a efeito entre 1993 e 2016 quando seis governos municipais mantiveram os fundamentos da Escola Cidadã. O enfoque incidiu na compreensão de como foram introduzidos em instâncias da área da educação. Como pesquisa documental, a investigação se apoiou em fontes que permitiram delinear três categorias de análise: qualidade educacional, gestão democrática e democratização do acesso escolar; tidas como tripé para instituir e manter uma escola proposta como cidadã. A pesquisa se apoiou em referências da matriz epistemológica do materialismo histórico dialético e de autores como Luiz Antônio Cunha, Maria D’Alva Gil Kinzo, Moacir Gadotti, Otaíza Oliveira Romanelli, José Eustáquio Romão, Vanilda Pereira Paiva, Paulo Freire e outros. A análise de discurso das fontes documentais permitiu compreender que os fundamentos da Escola Cidadã foram introduzidos e ratificados no período histórico de seis administrações municipais. Embora o estudo constate a manutenção, a análise possibilitou compreender que, mesmo em educação fundada nos ideais de cidadania, princípios da Escola Cidadã perderam força aos poucos em um contexto político liberal que trouxe mais dificuldades do que vantagens ao progresso de seus cidadãos. Eis por que dizer que, em relação às categorias de análise, os desdobramentos da Escola Cidadã arrefeceram a cada mudança de governo municipal.

**Palavras-chave:** educação pública; Escola Cidadã; permanência; administrações municipais.



## ABSTRACT

Since 1993, the public education in the municipality of Uberaba, MG, has adopted the philosophical-pedagogical and methodological principles established by the so-called Escola Cidadã (citizen school). From this basis, educational principles were established and experienced in public city schools of Uberaba. Throughout history, these principles were altered from the point of view of enlargement, which is noted in the changes of name (Escola Cidadã, 1993–2000; Cidade Educadora [educating city], 2005–12; Escola do Caminho: vereda que ensina humaniza e transforma” [the school of the way: a path that teaches, humanizes and transforms], 2013–6). As Escola Cidadã has gone through times of change, its permanence raised the concerns exposed in this thesis, above all, as to knowing if changes in the education guidelines were considered or were made after new parties took their place in the local government. Placed in the research line named “educative processes and its foundations”, the research aimed at analyzing educational actions planned and carried out between 1993 e 2016, when Escola Cidadã foundations were kept for six terms of the local government. The researched focused on understanding how these foundations were introduced into instances that make up the education field at Uberaba. As a research derived from documents, this study was based on sources that allowed outlining three categories of analysis: educational quality, democratic management and democratization of school access; the three of them being the tripod to institute and maintain an ideal of school conceived as citizen. Research theoretical and conceptual framework drew from authors such as Luis Antônio Cunha, Maria D’Alva Gil Kinzo, Moacir Gadotti, Otaíza Oliveira Romanelli, José Eustáquio Romão, Vanilda Pereira Paiva and Paulo Freire among others. The analysis of the sources allowed understanding that Escola Cidadã principles have been ratified by different local governments. Although this study points out the Escola Cidadã maintenace, the analysis made it possible to get that even in an education model founded on the ideals of citizenship, such principles lost strength gradually in a liberal political context that brought more hardship than easiness to the citizens’ progress. This is why one may say that the positive consequences of Escola Cidadã have lost strength after changing the local government.

**Keywords:** public education; Escola Cidadã; permanence; Uberaba city government.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 DEMOCRACIA E CIDADANIA: BASES HISTÓRICAS DA ESCOLA CIDADÃ	25
1.1 O tempo histórico e o tempo estudado	28
1.2 Sentidos da democracia: o movimento democrático recente no Brasil	31
1.2.1 <i>Consolidação da democracia: a transição de regimes de governo</i>	35
1.3 Participação pelo voto: partidos e eleições	38
1.4 Democracia, Constituição e educação	48
1.4.1 <i>Os partidos e a educação</i>	50
1.5 Considerações de síntese	55
2 EDUCAÇÃO COMO CIDADANIA: CAMINHOS DA ESCOLA CIDADÃ	58
2.1 O triunfo da razão criadora: democracia e cidadania	61
2.1.1 <i>Permanência da cidadania</i>	63
2.2 Democracia, cidadania e educação: elementos de um debate histórico	66
2.3 Gestão democrática, cidadania e educação	76
2.3.1 <i>Cidadania e educação em um projeto de escola</i>	77
2.3.2 <i>Difusão da Escola Cidadã</i>	84
2.3.3 <i>A herança municipal de Freire: a Escola Cidadã em Uberaba</i>	95
3 PERMANÊNCIA DE UM PRINCÍPIO NA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE UBERABA	97
3.1 Projetos políticos, planos econômicos e políticas educacionais	97
3.2 Cenário político em Minas Gerais e seus impactos na economia e na educação	101
3.2.1 <i>Desdobramentos políticos e economias em âmbito local</i>	105
3.3 Documentos municipais analisados em função das categorias de pesquisa	106
3.4 Leitura interpretativa do discurso	124
3.5 Bases e desdobramentos dos princípios da Escola Cidadã	136
3.6 Princípios políticos, filosóficos e pedagógicos sob análise	142
3.7 A formação docente no contexto da Escola Cidadã	151
3.8 À guisa de síntese: ética e democracia na permanência da Escola Cidadã	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS	180



## INTRODUÇÃO

*E o diálogo faz da solidão uma impossibilidade.*

BAUMAN

A composição desta tese e o desenvolvimento da pesquisa que lhe subjaz pressupuseram elementos pessoais que remontam a tempos e espaços, experiências e práticas, objetos e sujeitos, dentre outros atributos, anteriores à definição propriamente dita do *anteprojeto* de pesquisa e de sua validação como *projeto* de pesquisa (ou de sua adequação a ditames acadêmicos como a linha de pesquisa de quem vai orientar a investigação e outros). Tal anterioridade alude à minha experiência profissional, considerado minha<sup>1</sup> atuação em escolas ou fora delas, nos exercícios profissionais que a educação reúne, até o atual momento, e a vivência da formação continuada via doutorado.

A sala de aula foi o lócus inicial dessa experiência profissional na educação, ou seja, do exercício docente, seguida da supervisão escolar ao lado de professores. Também a direção escolar compôs parte da experiência laboral na educação aqui referida, no âmbito da gestão. Por fim, departamentos da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, MG, são outros lugares onde tal experiência se desdobra no presente. O trânsito entre espaços distintos da educação, a lida com objetos educacionais em práticas diversas e as relações com sujeitos variados que fazem o sistema escolar municipal funcionar, tudo resultou na construção de um repertório de saberes. Tais saberes se articularam subjetivamente à medida que as experiências profissionais impunham problemas e que as reflexões em torno de soluções levavam a inquietações, questionamentos e reflexões. Nascia a vontade de ampliar a formação inicial e profissional com o mestrado para agregar mais fundamento às reflexões.

---

<sup>1</sup> Adoto a primeira pessoa do singular em passagens desta introdução porque o texto se refere à minha experiência pessoal, ao que eu vivi no exercício da profissão e da minha formação escolar. Nesse sentido, o uso da primeira pessoa do plural ou a impessoalização seria uma imprecisão semântica e conceitual. Também cabe esclarecer que, embora a distinção de gênero seja coerente com a escrita de Paulo Freire — que tende a dizer o homem e a mulher, o professor e a professora, o aluno e a aluna etc. —, neste texto não faço tal distinção. Quando digo, por exemplo, o homem, os professores ou os alunos, eu o faço com a ideia de coletividade, ou seja, de que o masculino inclui, também, o feminino.

Em Uberaba, a lei municipal prescreve o direito à formação profissional escolar para o servidor integrante da carreira do magistério da educação básica. Esse direito criou condições para ingressar no mestrado em Educação, a fim de aprimorar conhecimentos e construir outros que pudessem ser úteis à prática profissional. O fruto do mestrado foi a dissertação *Educação pública de qualidade: verso e reverso em Uberaba*, defendida na Universidade de Uberaba, em 2009. O trabalho discorre sobre indicadores de qualidade numa lógica de entendimento que associa pesquisa, escola e comunidade. De tais indicadores, a prática docente ficou na quinta colocação. O estudo constatou que gestão, envolvimento de pais, políticas públicas e recursos físicos antecedem a exigência de exercício docente como único responsável por elevar os níveis de qualidade da educação.

O trabalho cumpriu seus propósitos pessoais, acadêmicos e institucionais. Do ponto de vista epistemológico, ampliou o *corpus* de estudos sobre a ação de políticas educacionais e resultados esperados; sobretudo, suscitou questões não presumidas (logo, não exploradas) que se mantiveram como inquietação e alimentaram o desejo de sistematizá-las em outras vertentes de estudo. Interessava fundamentar mais a reflexão teórica e a percepção sobre a atuação do governo e sobre instituição de políticas educacionais para construir uma compreensão crítica da educação pública de qualidade. As questões suscitadas evoluíram para o delineamento do projeto de pesquisa desdobrado na investigação aqui apresentada. Continuou o desejo de pesquisar para ampliar os conhecimentos, construindo novas reflexões; dessa vez, no doutorado e com viés histórico-educacional municipal. Tal viés se impôs porque o ponto-chave em meio a questões suscitadas e sistematizadas foi a projeção das ideias e da presença de Paulo Reglus Neves Freire em Uberaba, MG, por ocasião de um projeto de educação escolar fundado em suas ideias pedagógico-metodológicas sobre as práticas da escolarização. Esse projeto chegou ao âmbito municipal por meio de uma ex-orientanda dele que se tornou secretária de Educação de Uberaba.

Com efeito, o projeto educacional fundado nas ideias de Freire foi explicitado, discutido e implementado, como Escola Cidadã, para atravessar os anos 1990, quando o cenário nacional foi permeado de esperança da realidade social suscitada pela restauração da democracia. Nos anos 2000, a Escola Cidadã se manteve. Nessa década, a tecnologia se projetou de vez na vida cotidiana, inclusive a escolar, na qual ferramentas das chamadas tecnologias digitais da comunicação passaram a ser comuns.

Foram tempos de políticas públicas educacionais instituídas em governos atuantes no recorte temporal da pesquisa aqui descrita.

Assim, abriu-se um campo de pesquisa e reflexão: o das escolhas político-sociais em Uberaba relativas à cidadania e aos direitos sociais, neste caso, o direito à educação de qualidade. O pressuposto inicial — e fundamental — foi o de que tais escolhas estariam expressas em elementos que materializam o projeto — concretizado — da Escola Cidadã no município; sobretudo, em documentos legais e regulatórios, planos de educação, materiais informativos e de estudo etc. Levar a pesquisa para o campo da investigação documental — entender preceitos e desdobramentos subjacentes aos documentos oficiais — impôs o desafio de escolher um enfoque: o histórico.

Por mais que se trate de um passado recente e que a pesquisa alcance o século XXI, o olhar histórico pareceu uma escolha sensata porque o período de sustentação de um projeto educacional público por quase duas décadas e meia parece ser um recorte repleto de historicidade. Nesse meio-tempo, a gestão educacional não ficou incólume: houve mudanças de rumos e interesses. Se estes não foram suficientes para mudar a perspectiva pedagógica nas escolas do município, não se pode dizer que não tenha havido ações de aprimoramento, seja educacional, social ou político. Assim, impõem-se indagações de fundo histórico sobre mudanças e permanências, por exemplo. Afinal, parece ser presumível que um governo que assuma seu mandato substitua ações do governo anterior que não tiveram sucesso. No geral, mas de modo não conclusivo, o discurso político se vale do alardear de ações errôneas ou inadequadas para fundamentar suas novas possibilidades. Contrariando a presunção, em Uberaba cada governo que assumiu a administração municipal não viu necessidade de alterar as bases pedagógicas da educação. Continuidade! Uma exceção no Brasil.

Incoerências tendem a pôr em xeque a validade da proposta de educação municipal que se quer ou que se afirma de qualidade, especialmente quando as políticas educacionais se desalinham dos fundamentos equalizados com uma educação para a cidadania. As ações político-educacionais são justificadas por cada gestão, mas sem que se identifique ou se torne presente o resultado do que foi antes vivido.

Com efeito, desde os anos 1990, cada novo governo de Uberaba destacou, para a população que votou (em nome de ações contundentes), dados dos limites e das carências na forma de frutos do período da gestão executiva anterior. No governo municipal de 2005–12, uma escola denominada Escola da Comunidade Doutor José

Ferreira elaborou provas para o conjunto discente municipal. Mesmo em consonância com prerrogativas legitimadas nacionalmente — que até instituíram um índice para avaliar —, tal opção de política pública de avaliação parece não ter sido resultado de reflexão conjunta com o professorado municipal; os fundamentos da ação implementada não comprovaram, necessariamente, uma reflexão coletiva. Nas trocas sucessivas de governo, muitos encaminhamentos políticos para a educação parecem não ter nascido de necessidades reais de sala de aula. Pelo menos, não pelas vozes dos professores. No contexto escolar aqui considerado, é fundamental o princípio das decisões colegiadas. Na gestão municipal 2013–16, pressupostos da Escola Cidadã foram, novamente, mantidos sem indícios de ter havido diálogo com o professorado.

A fala governamental enaltecia a atuação de conselhos: do transporte, da alimentação etc. Mas se abria à dúvida sobre garantia de participação do conjunto de sujeitos que atua no sistema educacional ou sobre sua condição aparente de ser apenas um conjunto de poucos representantes que traduzia só o que a presente gestão do Executivo indicava como prioridade governamental. Essa dúvida levou a se pensar que o quadro educacional pudesse indicar descompasso entre discurso e prática. O pensar sobre descompassos seria resultado de reflexões especulativas sobre ser possível um educador estimular seus alunos a construir uma atitude e um pensamento crítico-cidadão.<sup>2</sup>

À primeira vista, parece que os projetos ou as políticas estabelecidas, em sua maioria, não se estruturam a partir do que se supõe serem práticas advindas do que está posto como fundamento maior: decisões coletivas ou, no mínimo, decisão com a escuta da categoria docente. Aparentemente, nos últimos governos responsáveis pela educação municipal, nada foi mencionado ou modificado, como se essa questão não pedisse alteração. Em alguns mandatos, a fundamentação teórica foi complementada, visivelmente, como forma de atualizar a nomenclatura.

Assim, a pesquisa descrita nesta tese partiu da premissa de que os princípios da Escola Cidadã permanecem como orientação da educação no município de Uberaba, independentemente da orientação e dos interesses políticos de quem ocupou a administração municipal. Tal fundamentação não foi substituída. Mais que isso, está

---

<sup>2</sup> Afirmações contidas no parágrafo finalizado com a chamada para esta nota de rodapé e no parágrafo anterior ao da nota se embasam em minha memória. Em meu exercício profissional, puder viver aquele momento com a percepção, o conhecimento e o interesse de quem tinha envolvimento direto com a educação do município.

contida em documentos legais, projetos e programas educacionais destinados às escolas municipais. Também está pressuposto que sua compreensão e aplicação são condições centrais à concretização prática da Escola Cidadã que dependem, sobretudo, do corpo docente. Logo, embora professores novatos possam desconhecer e não entender, a fundo, a escolha pelos fundamentos subjacentes às práticas exigidas, supõe-se que o desconhecimento tenda a desaparecer à medida que passem a entender o sistema educacional e sua base filosófico-pedagógica.

Contra tais premissas vêm os questionamentos sobre a concretização, na prática escolar, da educação segundo um projeto de escola cidadã. É suscetível de questionamentos o nível da força dos princípios dessa lógica educacional em cada instância educacional: secretaria de Educação, departamentos, diretorias e gestão escolar etc. Pode ser que o nível de força chegasse ao ponto de se tornar meramente ilustrativo em alguns setores. No universo social globalizado e tecnológico, mutações são fatos constantes e até corriqueiros, em especial no campo político. Neste, a impressão da “marca” partidária quando se assume um mandato governamental tende a ser inscrita em todas as instâncias do Poder Executivo. Se for a “marca da mudança”, então se espera que tudo mude.

As bases de uma escolha educacional mantida por tempo considerável e a aplicação de seus fundamentos filosóficos, conceituais e pedagógicos nas instâncias diversas da ação educacional, sobretudo nas colegiadas, instigaram a reflexão que aqui se materializa em forma de problema de pesquisa: saber como foram introduzidos a fundamentação e o exercício para a aplicabilidade da proposta filosófica conceitual e pedagógica da Escola Cidadã nas várias instâncias da gestão da educação em administrações municipais distintas; em especial, saber se foram cogitadas mudanças de fundamentos da educação municipal ente 1993 e 2016. Os questionamentos a seguir delineiam a problemática de pesquisa.

- Se os princípios da Escola Cidadã indicam o alcance de uma educação de qualidade; se permitem entender a transformação da realidade educacional, social e política (via crítica) como ação possível: então o que explica sua permanência em projetos políticos de lógicas e interesses distintos na administração municipal de seis mandatos governamentais? Como tais fundamentos se traduzem na prática da secretaria de Educação e de seus departamentos no diálogo com as unidades escolares? E nos documentos-

guia que partem da secretaria ou órgão central? Nas diretrizes curriculares e no regimento escolar? A formação de profissionais da rede escolar municipal foi estabelecida ante os condicionantes para favorecer atuação condizente com a Escola Cidadã?

Tentar delinear respostas a tais questionamentos em função da suposição de que há descompasso entre o proposto e o vivido na escolha exigiu estabelecer objetivos para a pesquisa.

- Objetivo geral: Analisar, por meio de inventário documental, ações educacionais de seis gestões do governo municipal, entre 1993 e 2016, projetadas sobre os fundamentos da Escola Cidadã, supostamente mantidos no sistema educacional de Uberaba, MG
- Objetivos específicos: *verificar* se e como os princípios da Escola Cidadã foram introduzidos, nas instâncias diversas da ação educacional no município de Uberaba; *construir* uma compreensão histórico-conceitual da retomada da democracia e de seus impactos na educação, sobretudo o ideal de cidadania na educação pública municipal uberabense; *entender* em que medida e em quais bases cada gestão da educação municipal em Uberaba, em 23 anos, deu aos fundamentos da Escola Cidadã, pelos documentos que a regulam.

O espaço de tempo recortado para estudo se inicia na proximidade do período em que passa a existir a Escola Cidadã no espaço micro do município de Uberaba em consonância com desdobramentos políticos no espaço macro da sociedade brasileira, guiada pela Constituição cidadã (1988). Em Uberaba, a educação passou a se guiar pelos princípios da cidadania traduzidos em um projeto de escola pública: o da Escola Cidadã (1993). Dito de outro modo, o ano inicial do recorte marca o começo de uma trajetória em que o governo municipal consolidaria escolhas coletivas e pensadas em prol de uma educação de qualidade, similares à esperança que os anos 1990 suscitavam em razão da retomada de ideais democráticos. É claro, este estudo não afirma que, antes desse tempo, não tenha havido investimentos ou cuidados relevantes no setor educacional aqui estudado. Documentos de época permitiram perceber registros de destaque ao trabalho de gestões anteriores a 1993, reconhecido como cumpridor de

importantes conquistas. No cenário educativo municipal, o novo desenho da sociedade representado pela Constituição de 1988 se traduziu na Escola Cidadã porque a projeção que a sociedade viu em sua Lei Maior foi aquela apontada por Ulisses Guimarães: a Constituição cidadã.

As escolhas iniciais da pesquisa convergiram para o enfoque histórico como orientação para produzir o conhecimento almejado com a entrada no doutorado. Essa necessidade de reflexão sobre o que está instituído historicamente converge para o que diz José Luís Sanfelice (2007, p. 542) sobre a motivação da pesquisa histórica no campo da educação brasileira. Dentre outros pontos, os historiadores têm se dedicado a analisar a “insistente defesa da escola pública” desde os anos 1930, quando se tornou “mais visível para parte da sociedade”. Os estudos históricos sobre a educação no país têm descortinado acontecimentos não vinculados à escola diretamente, mas que repercutem no universo educacional porque este tem vínculos diretos com o contexto que o circunda, sobretudo o político. Para Moacir Gadotti (2006), escrever a história da educação no Brasil seria indicativo de uma atitude reflexiva sobre a educação no que vai além do conhecimento teórico puro, ou seja, alheio ao contexto, ao cotidiano social. No dizer de Raquel Alvarenga Sena Venera (2009), considerar a história como processo que se materializa em documentos é considerá-la como produto da leitura crítico-analítica de discursos que materializam sentidos e contêm marcas do contexto social e temporal dos sujeitos que os produziu, bem como de sua produção. De tal modo, seria possível perceber a (ir)regularidade discursiva.

O percurso da pesquisa foi tributário do materialismo histórico dialético como método. A investigação se desdobrou como pesquisa documental, dada a percepção de que os documentos que registram a vida no passado possibilitam adentrá-lo na ou pela tentativa de interpretá-lo conforme as marcas nele inscritas. O acervo documental se refere ao cenário educacional municipal entre 1993 e 2016, ou seja, a cada uma das gestões municipais componentes do recorte temporal.

Nilcéia Lage de Medeiros e Cléia Márcia Gomes Amaral (2010) tratam do que chamam de ciclo vital de documentos, ou seja, da sucessão de fases em que um documento incide: da produção à destinação final. Indicam que no fim do século XIX a teoria das duas idades era o que estava posto; assim, os documentos iam do arquivo corrente para eliminação ou arquivo permanente. Nesse processo, surgem os transtornos

de uso e guarda de ampla massa documental. Com efeito, como diz Uwe Flick (2009, p. 231), os documentos

[...] não são somente uma simples representação dos fatos ou da realidade. Alguém (ou uma instituição) os produz visando a algum objetivo (prático) e a algum tipo de uso (o que também inclui a definição sobre a quem está destinado o acesso a esses dados). Ao decidir-se pela utilização de documentos em um estudo, deve-se sempre vê-los como meios de comunicação.

Para Andre Cellard (2008, p. 295), ao se referir ao documento como fonte para quem opta por pesquisar o campo da ciência social, é,

[...] evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele [o documento] represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas.

Flick (2009) se refere à naturalidade com que a produção de documentos como forma de registro sobrevém na vida societal. No período entre a vida e a morte, por certo, não se desdobra um viver sem que haja nele significativos registros documentais. Nesse intervalo, temos certidões de nascimento e óbito a exemplificar tal afirmativa. Assim, estabelecida na usualidade dos indivíduos, elaborada na forma institucional ou ainda na forma pessoal, toda a provável produção documental pode servir como dados para pesquisas em razão das informações que um documento contém.

Contudo, o rol de documentos a serem usados como fonte de pesquisa supõe que o pesquisador saiba avaliar as características de cada um. Convém aqui o que dizem Medeiros e Amaral (2010) sobre elaboração e criação do documento, utilização e manutenção de uso, sobre disponibilização e gestão (quando de valor permanente): no trajeto de sua existência, um documento pode ser eliminado, transferido ou recolhido de forma permanente.

A corrente de estudos históricos associada com a revista acadêmica francesa *Annales* renovou o olhar sobre a ideia de documento histórico ao ampliar o conceito: tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou fonte; além disso, pode ser texto escrito (impresso e manuscrito), imagens e filmes — numa palavra, qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos etc.; um relatório de governo ou uma

entrevista (CELLARD, 2008). Não por acaso, a Associação de Arquivistas Brasileiros (1990) define documento como qualquer informação *fixada em um suporte*.

A procura por documentos não se encerra com facilidade, uma vez que o contato com o que preliminarmente se organiza indica buscas. Em parte, espaços tidos como de arquivamento de registros históricos estão suscetíveis ao descarte, ao sumiço, à desorganização, ao descuido, ao desinteresse, à desmotivação de funcionários, dentre outras mazelas. A procura por fontes para este estudo passou por tudo isso; mas contou com solidariedade dos profissionais com quem foi necessário lidar, assim como servidores públicos que cederam acervos documentais particulares. Tudo isso auxiliou na composição do *corpus* documental — na expressão de Flick (2009).

A receptividade favorável às demandas da pesquisa em espaços consultados foi, de forma especial, similar ao atendimento ofertado no Conselho Municipal de Educação. Em que pesem a recepção e o acesso amplo a todo acervo, limites significativos referentes à conservação documental foram constatados. Nesse espaço foi informado que grande parte dos documentos havia se perdido em meio a mudanças de endereço. As primeiras visitas no Conselho Municipal e na Câmara Municipal aconteceram em agosto de 2017.

Na Câmara Municipal, a pesquisa não se efetivou de maneira plena; muito em razão da dinâmica de trabalho dos vereadores. Ao adentrar esse espaço para fazer consulta no acervo documental, soube-se que nos gabinetes — do presidente da comissão de educação e do vice — nenhum dos dois representantes políticos sabia discorrer sobre o teor de fatos indagados. Não sabia da pauta de trabalho projetada pela comissão que presidiam — as bases sobre quais as prioridades foram projetadas; nem das demandas, conquistas e negativas referentes ao pleito da comissão anterior que nortearam ou garantiram continuidade de ação na atual comissão; tampouco das demandas da sociedade uberabense. Não sabia do parecer dado ao relatório do plano decenal de educação.

Desse contato, ficou a impressão de que assessores de vereadores não tinham entendimento da realidade prática do tema da educação municipal. Quando os vereadores não se reportam a um histórico da educação no município, a negativa abre margem para entender que sua atuação se associa só a temas e pontos de vistas que batem à porta de seus gabinetes. Não souberam relatar os caminhos ou as demandas que a gestão anterior demarcou ou trabalhou via comissão da educação. Não tiveram acesso ou não buscaram nenhum tipo de registro desse histórico de trabalho. Assim o interesse

foi para o departamento de pesquisa da Câmara Municipal. O acervo das leis municipais, reunidas em livros encadernados pode ser acessado.

Neste setor de pesquisa, a busca por documentos foi facilitada porque o arquivamento documental é ação central de atuação do órgão; também porque o conteúdo de uma lei é hierarquicamente superior ao do decreto, da portaria ou de regulamentações. Um acervo significativo e ordenado fez com que a classificação foi mais ágil. À época da coleta de dados, o acervo das leis municipais se encontrava num prédio em reforma, o que impossibilitou o acesso à totalidade dos livros de registros.

A procura por fontes incluiu ainda as bibliotecas escolares, a Biblioteca Pública Municipal Bernardo Guimarães e a Biblioteca da Casa do Educador. Dentre 35 bibliotecas ativas na rede escolar municipal, foram escolhidas três porque se vinculam às escolas maiores. Nas escolas, foi possível perceber que há servidores designados para organizar a biblioteca, mas no geral alguns deles não têm a formação específica que o cargo recomenda. Soube-se de alguns que estavam na condição de readaptação funcional. Afora os livros didáticos, demais materiais parecem não receber tratamento arquivístico como a catalogação. Nada referente aos princípios da Escola Cidadã foi localizado nas bibliotecas escolares. A escolha do material que fica em cada biblioteca parece ser de quem comanda o espaço, assim como a preservação e o descarte parecem ser decisão de quem cuida e zela; mesmo que haja comissão permanente de avaliação de documentos (parte constitutiva da lei 10.082, de 2006) que trata da política de gestão sistêmica de documentos e informações municipais.

Ler os documentos, segundo Flick (2009, p. 231), pode ser “[...] uma estratégia complementar para outros métodos como a entrevista ou a etnografia. Ou pode-se, ainda, utilizar a análise de documentos como método autônomo”. Entrelaçar os elementos do conjunto foi fundamental para entender os desdobramentos do objeto de estudo. Ao se analisarem os documentos de seis gestões municipais, em amostra expressiva: 39 documentos, 115 volumes distribuídos em 6.072 laudas, uma confiança foi gerada. (Apêndice 1). O caminho para se entender a materialidade de políticas públicas exercidas em nome de uma educação pública de qualidade, estava garantido. Por isso, ratifica-se aqui:

[...] a história, aqui, está sendo entendida como um processo e, se os documentos educacionais são os discursos — abordados como a materialização dos sentidos produzidos no contexto social, no e pelos sujeitos —, os registros passados não estão desconectados do presente.

Esses sentidos são produzidos ao longo da História e são incessantemente móveis, sendo ressignificados, reconstruídos, negados, relidos e transformados. Uma genealogia desses conceitos é possível a partir da arqueologia<sup>3</sup> (VENERA, 2009, p. 233).

Dentre estudiosos que deram lastro teórico-conceitual à pesquisa e ao tratamento sistemático do objeto de estudo, destacam-se, majoritariamente, autores como Luis Antonio Cunha, Maria D’Alva Gil Kinzo, Moacir Gadotti, Otaíza Oliveira Romanelli, José Eustáquio Romão, Vanilda Pereira Paiva e, sobretudo, Paulo Freire. Muitas ideias emanadas desses autores validam a importância de uma prática progressista no movimento da educação. Duas tendências pedagógicas nacionais estão dispostas: a progressista — nos moldes da educação libertadora/libertária e crítico social — e a liberal — renovadora ou tecnicista quanto a práticas na representação da educação tradicional. Reconhecida neste estudo como aquela que valoriza as experiências do sujeito e o processo de aprendizado coletivo, a vertente progressista promove ainda a liberdade — visando ao desenvolvimento integral do educando pelo estímulo à descoberta — e aquisição de conhecimentos e saberes universais de forma indissociável do significado humano e social do ser. Eis nosso entendimento do modelo educacional investigado: o caso de Uberaba, cuja tendência pedagógica progressista se traduz na prática escolar libertadora, sobretudo a defendida por Paulo Freire.

Feitas essas observações de apresentação de elementos estruturantes da pesquisa, convém delinear os argumentos centrais de cada um dos três capítulos da tese. O *capítulo 1* discorre sobre democracia e a cidadania no Brasil como elementos subjacentes ao debate sobre a Escola Cidadã. O argumento do capítulo alinhava fatos da história recente do Brasil, dentre os quais o processo de transição do modelo governamental civil militar para o governo democrático de direito, bem como o partidarismo político e suas relações com o campo governamental nos anos pós-democratização, com especial ênfase no campo educacional. O *capítulo 2* relaciona o

---

<sup>3</sup> A arqueologia “[...] não procura reconstituir o que pôde ser pensado, desejado, visado, experimentado, almejado pelos homens no próprio instante em que proferiam o discurso; ela não se propõe a recolher esse núcleo fugidio onde autor e obra trocam de identidade; onde o pensamento permanece ainda o mais próximo de si, na forma ainda não alterada do mesmo, e onde a linguagem não se desenvolveu ainda na dispersão espacial e sucessiva do discurso. Em outras palavras, não tenta repetir o que foi dito, reencontrando-o em sua própria identidade. Não pretende se apagar na modéstia ambígua de uma leitura que deixaria voltar, em sua pureza, a luz longínqua, precária, quase extinta da origem. Não é nada além e nada diferente de uma reescrita: isto é, na forma mantida da exterioridade, uma transformação regulada do que já foi escrito. Não é o retorno ao próprio segredo da origem; é a descrição sistemática de um discurso-objeto” (FOUCAULT, 2008, p. 158).

elemento cidadania com educação. O argumento do capítulo desdobra elementos da cidadania para abordar o conceito de Escola Cidadã como experiência educacional posta em práticas em alguns municípios e no distrito federal. O *capítulo 3* apresenta a análise dos dados. As *considerações finais* fazem uma retomada de síntese da pesquisa, ou seja, de seus elementos estruturantes, com a convicção de que processo de investigar é sempre renovador das intenções iniciais de pesquisa. Quando não as amplia, o pesquisar as modifica. E é justamente a incerteza que faz da pesquisa sistemática algo fascinante e instigante; não só a prática da pesquisa mesma, mas também aquilo que acompanha seu processo, a exemplo dos estudos disciplinares do curso de doutorado.

Com efeito, muitos significados e muitas relações nasceram da vivência nas disciplinas do curso de doutorado. O contato com as teorias do conhecimento expressas em matrizes epistemológicas; a identificação de teorias contemporâneas da educação e seus vínculos com a educação; o diálogo teórico entre antropologia e sociologia... tudo favoreceu a compreensão do objeto de pesquisa em dimensões e relações múltiplas e nem sempre com vínculos diretos com o tema pesquisado, mas quase sempre a cultura e a realidade social, numa perspectiva crítica e interdisciplinar. Assim, educação e cultura teriam um liame na formação humana que suscita reflexão porque desencadeiam processos educativos que afetam a rede escolar e a construção de conhecimentos, ou seja, a reconstrução, na escola, de conhecimentos produzidos nos espaços da ciência.

Seja do ponto de quem observa, seja do ponto de vista de quem participa, o trânsito por meio de espaços distintos da educação pública municipal criou condições para gerar reflexões pessoais e participar de reflexões grupais que ajudaram a compreender as relações entre cultura e educação no contexto das relações sociais e políticas, bem como no contexto da produção científica e tecnológica no município de Uberaba. E tal compreensão ajudou a reconhecer uma realidade ainda velada que poderia se traduzir em um objeto de estudo sistemático, porque suscita dúvidas em sua manifestação no presente. Em meio ao movimento multifacetado da educação escolar em rede municipal, um tema se impôs como provável objeto de estudo: a permanência de uma diretriz teórico-progressista por pouco mais de duas décadas sob o signo da qualidade da ação escolar, sob um desejo de que algo fosse instituído socialmente em nome da transformação da realidade. Não sem uma ponta de contradição, apostou-se na manutenção como estratégia de transformação, para melhor. Contradição porque em

alguns momentos de tal permanência houve afastamento dos princípios balizares do conceito fundador.

Ampliar a formação profissional mediante o exercício da pesquisa sistemática no campo da educação foi uma forma de validar a atitude de reflexão como central ao exercício da profissão; mais que isso, foi ocasião para lastimar a distância entre o cotidiano escolar — o exercício da docência e discência — e o ideal de uma educação transformadora de fato — como teriam de sê-lo o professor e o aluno. Assim, ao exercício profissional marcado pela reflexão (sobre crenças, dúvidas, interesses) soma-se a formação profissional derivada do curso, das disciplinas e da pesquisa.

Com efeito, ainda nas primeiras considerações sobre ideia de libertação, ou seja, na graduação em Pedagogia, esse conhecimento abriu uma possibilidade de crenças que eu ainda nem sabia que moravam em mim. Sem necessidade de comprovação científica, me encontrei. Mas nunca me bastou assumir verdades num modelo sofista de ser, ou seja, contrapor-me a todo e qualquer argumento com efetividade, mesmo por vias falsas, embora persuasivas. Comungo com o caráter da filosofia: rigor no combate às argumentações falaciosas. Seja “verdade” ou não, importa o entender. O sentimento de rejeição que René Descartes (2005, p. 29) teve diante das opiniões a ele ofertadas foi contrário ao que se deu comigo:

Há já algum tempo eu me apercebi de que desde meus primeiros anos recebera muitas falsas opiniões como verdadeiras, e de que aquilo que depois eu fundei em princípios tão mal assegurados não podia ser senão muito duvidoso e incerto; de modo que me era necessário tentar seriamente em minha vida, desfazer-me de todas as opiniões a que até então dera crédito, e começar tudo novamente desde os fundamentos, se quisesse estabelecer algo de firme e de constante nas ciências (DESCARTES, 2005, p. 29).

E, confirmando que pela ciência um estabelecimento mais sólido se funda, a pretensão é, parafraseando a citação, *aperceber-se* dos conceitos que, antes, foram considerados.

Com efeito, aproximar-me de uma reflexão mais filosófica suscitou o interesse de conhecer mais. Incitou em mim a possibilidade de olhar atentamente o contexto do meu labor diário, ou seja, fazê-lo me impulsionar à consecução desta tese. É nesse contexto que figura o objeto de estudo e seus desdobramentos práticos que exigiram desdobramentos epistemológicos. É esse contexto profissional que suscitou e estimulou o desejo de (me) esclarecer mediante uma pesquisa acadêmica. Portanto, minhas intenções tenderam a elaborar argumentos sistematizados que subsidiassem o que,

instintivamente, fundou-se como valor primordial, como sentimento essencial que se materializou no exercício de construir este estudo: o de pertencimento.

Como diz Zigmunt Bauman (2012), a contemporaneidade abarca temas para estudos prolongados em razão de fazer jus a assuntos atuais: absorvê-los e digeri-los. Em razão do número excessivo, não se pode fazê-lo sem desafios; aceitos por quem elege a pesquisa sistemática como recurso para compreender (e explicar, se for o caso) os problemas, ciente de que é algo complexo fazer juízos no contexto a que se refere Bauman.

Ao se exercer a pesquisa, é impossível estar só, mesmo que sozinho. A pesquisa traz a comunhão de ideias e discursos quando se dialoga com autores e pesquisadores, com professores e com pares. Compartilhar pressupõe mais de uma pessoa, assim como interesses afins. Podem ser interlocutores desconhecidos ou não. A escrita que materializa o produto da pesquisa na forma de pensamento organizado partilha o processo com o leitor. Eis por que cabe dizer que investigar, analisar e reelaborar é exercício de confraria. Confraria como associação que tem interesses comuns.

A intenção de produzir conhecimentos com a pesquisa almejou entender o motivo da manutenção dos preceitos da Escola Cidadã na rede educacional de Uberaba. Interessou saber se tal permanência significaria a não preocupação com o setor ou falta de competência para arriscar a mudança. Esse interesse ajudou a delinear demarcações e estruturar a pesquisa; sobretudo, direcionou as intenções para a história: para a construção de uma compreensão histórica de tal processo de permanência. Foi preciso imergir em dado tempo e dado espaço pretérito para voltar à tona do presente com uma compreensão do que se estudou mediante a reflexão e ação aplicadas à pesquisa na área da educação.

Enfim, não foi pretensão historiar com intenção de afirmar uma compreensão absoluta dos porquês. Antes, o que pareceu ideal foi ficar ciente — ver pelo olhar científico — de uma parte integrante do cenário educacional refletida neste estudo. Derivada da constatação histórica de uma realidade educacional já refletida em ideias pedagógicas variadas, inclusive anteriores às progressistas, tal percepção permanece como resultado do processo deste estudo. Resultado como sistematização e análise de documentos do passado da realidade educacional municipal. Realidade educacional como algo que se estruturou nos anos 1990 com base no que se lê nas palavras de Freire (1967, p. 105): “Acontece, porém, que a toda compreensão de algo

corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age”. Ação para diminuir o afastamento entre teoria e práticas educacionais na trajetória profissional a fim de chegar ao espaço da ciência pela trajetória da pesquisa. Portanto, a pesquisa possibilitou delinear a historicidade de uma prática educacional assumindo que a formação no campo da pesquisa almeja a produção social à medida que adentra o campo do exercício profissional. Deste, em que se projeta minha associação com temas de cunho libertador, adveio a configuração do objeto de estudo: um modelo de educação fundado em escola pública cidadã; ou seja, fundado em ideais de democracia e cidadania: duas condições caras aos brasileiros do passado e do presente. Por tal associação entende-se admissível um encerramento com as palavras deste educador:



*Se nada ficar destas páginas,  
algo, pelo menos, esperamos que permaneça:  
nossa confiança no povo.  
Nossa fé nos homens e na criação de um mundo  
em que seja menos difícil amar.*

**Paulo Freire**



## 1 DEMOCRACIA E CIDADANIA: BASES HISTÓRICAS DA ESCOLA CIDADÃ

*Os homens fazem a sua própria história, mas não  
o fazem como querem... a tradição de todas as  
gerações mortas oprime como um pesadelo o  
cérebro dos vivos.*

KARL MARX

No âmbito de sua história no Brasil, cabe dizer que a educação se apresenta como algo almejado em razão de seu valor. Em tempos de governo democrático, tal valor tem se traduzido, por exemplo, em atributos como urgência, que se associa às políticas, iniciativas e ações para a escola a cada tempo de renovação governamental. Mesmo quando formas distintas de governo se impuseram, a educação continuou a ser projetada *em função de e por* uma racionalidade que o homem assume para si e mantém. Com efeito, como ações constantes que supõem escolhas e juízos, tempos e espaços, sujeitos e objetos, relações e interações, dentre outros, as práticas cotidianas que atravessam o processo histórico nem sempre ocorreram em percurso retilíneo. A existência da filosofia e das ciências sugere o homem como ser inconcluso, daí sua busca por algo com que possa se concluir plenamente. Em séculos e séculos de evolução, o homem aprofundou seu entendimento da natureza e da natureza humana; notou a luta, constante e crescente, que seria fazer escolhas e tomar decisões que podem mudar o curso dos eventos e da vida. Sentindo-se cada vez mais alicerçado pelos seus feitos, o ser humano se estabeleceu como ser reflexivo que constatou que as verdades são provisórias, sobretudo aquelas que a ciência valida.

A educação, seu universo e seus desdobramentos, por exemplo, têm sido motivo de inquietação e objetos de reflexão. Muitas concepções foram construídas em seu entorno. Em dado momento, o centro da educação foi se estabelecendo para o professor. Em tempos mais recentes, esse centro mudou para o aluno. Espaço absoluto dos livros e dos cadernos, a escola se viu invadida por “computadores” portáteis e uma “biblioteca infinita”: a internet e seus conteúdos. Advinda da dinâmica da sociedade global digital, a cultura da informação e suas tecnologias atuam com novas práticas sociais. Mudanças constantes e rápidas passam a ser comuns nos dias atuais, a ponto de dar uma medida da evolução por que passa o ser humano no âmbito da comunicação. Aos poucos,

sociedades adeptas da cultura digital, instantânea e fugaz, vão superpondo demandas de imediatismo e descartabilidade a ditames de alternância.

Nessa lógica, cabe supor que a permanência esteja fragilizada em ambientes marcados pelo uso cotidiano — e através do dia — de recursos das tecnologias digitais da comunicação. Se assim o for, então merece reflexão a permanência de princípios educacional-pedagógico guiando a educação de município de projeção econômica; ou seja, um ambiente propício ao uso maciço de equipamentos eletrônicos para comunicação, sobretudo dos que se valem das tecnologias de um computador de mesa, seja os *laptops*, seja os “telefones inteligentes”. É claro: a presença de equipamentos de comunicação eletrônica na escola, em usos educacionais ou não, está aquém de, por si só, mudar a educação. Antes, é preciso ajustar as concepções de educação a este tempo para que seus agentes, instrumentos e atos transformem as formas de estudar na escola.

Com efeito, foi um ajuste ao contexto que transformou a educação municipal em Uberaba, MG. Na primeira metade dos anos 1990, o país sentia os ventos da mudança após a queda do regime de governo civil militar, após as Diretas Já e a promulgação da Constituição de 1988 — chamada de cidadã. Os movimentos sociais que haviam atuado em nome da retomada da democracia deixaram marcas que o povo seguiria. O sentimento de democracia era tal, que levaria à queda de um presidente eleito pelo povo. Fernando Collor de Mello, por exigência desse mesmo povo. Tais elementos marcaram o contexto em que foi adotado para as escolas municipais o ideário da Escola Cidadã, alinhado nos ventos da mudança, de redemocratização. Assumido por uma administração municipal, tal ideário se manteve praticamente incólume por quase 25 anos (de 1993 a 2016, intervalo de tempo considerado neste estudo, convém lembrar). Ou seja, a Escola Cidadã foi mantida por seis gestões municipais em cenário político-ideológico distinto.

A manutenção de seus princípios pedagógicos permite inferir que a educação municipal pode ser vista como emancipadora e transformadora em nome da cidadania participativa; uma educação que Paulo Freire vislumbrou ao conceber ideias e executar um trabalho que sustenta a concepção de Escola Cidadã. Assim, parece ser importante entender tal permanência; e entender a existência e conservação em contextos educacionais pede que se compreendam as razões para a escolha inicial de um governo e a manutenção de tal escolha pelos governos sucessores.

Este estudo supõe que entremeios de uma realidade investigada, quando descortinados pela pesquisa, geram apontamentos importantes e reflexões úteis; mesmo que não findem em si. Nessa linha de raciocínio, a permanência de um ideal educacional na escola municipal de Uberaba leva ao que disse Jean-Marie Guéhenno (1999, p. 8): “[...] a descolagem entre a nossa ordem política e as atuais realidades tornou-se grande demais”; e ao que disse Freire (1987, p. 50): “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Assim, a permanência da Escola Cidadã se projeta como objeto de estudo porque se projeta, também, como pensamento e ação que atravessam o tempo, ou seja, que se tornam históricos. Desse modo, sua historicidade se inscreve naquilo que materializa o pensar e o agir: as vozes de seus sujeitos, os registros materiais de suas práticas, os documentos que formalizam, descrevem e regulam os objetos, as marcas de condutas e comportamentos etc. Como disse Pavel Vasilievich Kopnin (1978, p. 184), a ideia de historicidade supõe entender que “[...] o pensamento não é obrigado a seguir cegamente o movimento do objeto em toda parte, por isso o lógico é o histórico libertado das casualidades que o perturbam”. Além disso, a historicidade da permanência e manutenção de princípios pode se relacionar com o pensamento de Karl Marx (2013, p. 84) sobre a produção capitalista nas relações de produção e circulação. Segundo ele, uma sociedade pode até ter “[...] descoberto a lei natural de seu desenvolvimento [...] [mas] não pode saltar suas fases naturais de desenvolvimento, nem suprimi-las por decreto”. O que ela pode é “[...] abreviar e mitigar as dores do parto”.

De fato, interessa perceber se o “nascimento” da Escola Cidadã provocou muitas “dores” e se estas foram abreviadas e mitigadas de modo a não deixar sequelas. Isto é, interessa saber se o desenvolvimento da Escola Cidadã foi tão lógico e sólido que tem dispensado renovação e mudança de pressupostos conceituais, filosóficos e metodológicos; mesmo que a sociedade uberabense tenha se “modernizado”, criado outras demandas, mudado seus valores, credos e interesses, inclusive em prol de uma ideal de vida com mais justiça e equidade social, dentre outros ideais possibilidades, com mais interação, amistosidade e coletivismo do que competição, isolamento e separação.

De tais possibilidades, interessa o ideal de educação democrática e cidadã. Afinal, a orientação atual atribuída à educação pública na realidade municipal de Uberaba vigora desde sua formalização, em 1993 (afora o recorte temporal deste estudo,

esse modelo de escola continua vigente). É o tempo de mudanças de gestão municipal, estadual e federal, as quais alternaram compromissos políticos e interesses de poder hegemônico-partidários com uma orientação ideológica e uma visão de organização social distintas, inclusive no campo da educação.

### **1.1 O tempo histórico e o tempo estudado**

As condições contextuais e factuais que circundam o objeto deste estudo se abriram a uma abordagem histórico-sistemática para especular não só a história da educação no país, mas também divergências e convergências, permanências e continuidades etc. através de um passado relativamente recente. Com efeito, fazer tal abordagem demandou ter em mente que a proximidade cronológica entre o passado em foco e o presente deste enfoque poderia fragilizar a análise e a sistematização do tema. Garantir que o estudo passasse pelo crivo histórico especializado exigiu lidar com eventos não só bem documentados; mas ainda que dessem margem segura para entender os desdobramentos de um conceito de escola em função de sua permanência no cenário da educação municipal de Uberaba. Não por acaso, este estudo almejou respeitar o que de alguma forma já havia sido constituído e vivido. Considerou tudo o que foi possível encontrar sobre o passado aqui referido, ainda que nem tudo tenha servido plenamente aos fins de pesquisa.

Recorrer aos estudos históricos como fundamento da pesquisa foi uma estratégia para ajudar a delimitar e afunilar os limites da compreensão almejada com a pesquisa, sobretudo com a periodização. Investir esforços na (re)construção do passado pelas lentes da história foi ainda uma forma de fortalecer a condição de pesquisador, as tentativas de investigar e validar a investigação no campo do ensaio, ou seja, da tentativa e do erro, da nova tentativa para acertar; e assim por diante. De certa forma, tal raciocínio vai contra a constatação de Erick Hobsbawm (2013, p. 44): “Infelizmente uma coisa que a experiência histórica também ensinou aos historiadores é que ninguém jamais parece aprender com ela”. Mas ele mesmo não vê outra saída “[...] que [não] continuar tentando”; ou seja, continuar ratificando o valor da historicidade como orientação importante para o olhar que se incomoda com a realidade presente e procura dissipar o incômodo mediante uma compreensão do passado de tal realidade. É claro, compreensão com ciência dos limites mais que explícitos das pretensões apresentadas

neste estudo histórico, bem como dos seus efeitos como história do cenário educacional atual.

Ainda à luz de Hobsbawm (2013, p. 11), olhar o passado é estar ante uma dimensão permanente de consciência humana: de valores, de instituições e de padrões sociais nele inscritos e que dão sentido ao que, no presente, se vive e se entende. Afinal, “O passado legitima. O passado fornece um pano de fundo mais glorioso a um presente que não tem muito o que comemorar”. Nesse passado, entende-se o histórico tal qual o postula Kopnin (1978): refere-se a etapas de surgimento e desenvolvimento, a um processo de mudanças que marcam o conteúdo, sua forma e seus referentes subjetivos e históricos, nos quais estariam marcas do processo histórico em sua complexidade.

Para Guéhenno (1999), um tempo se inicia com o findar de outro tempo já esgotado ou em estado de esgotamento. Se assim o for, então um tempo novo vai substituir o findar das instituições e da política. Com efeito, em parte a chegada e penetração maciça das redes virtuais na sociedade lhe impõem um novo desenho. Vive-se em tempos de rede, mas em que a conexão com o coletivo não está estabelecida por completo; tempos conectados, porém não mais como condutores da energia vital que governou e atuou no tempo antecessor. O privado, o particular, está exposto. Uma massa de pessoas tende a se isolar em suas particularidades, o que cria condições para a rivalidade se superpor à solidariedade e a sociedade se estabelecer cada vez como consumidora, a ponto de estimular a competitividade como elemento de destaque quanto a suprir as demandas do consumo.

Contudo, da forma como veem Bauman e Mauro (2016, p. 91), “[...] o mundo não está num plugue [...]”. A “toda conexão” subjaz uma “encruzilhada”, atrás da qual “jaz uma terra”, que tem “uma paisagem, paisagem [que tem] uma história”. Ainda assim, o tempo presente — que Bauman e Mauro (2016, p. 47) veem como fundado em incertezas — mostra ser um cenário social que, em transformação, configura-se por meio de novos desenhos. A substituição da generosidade pelo egoísmo exemplificaria a nova modelagem social: a “exclusão” como “forma da desigualdade” e como consequência. Como dizem, “O mundo dos excluídos cresce diante nossos olhos diariamente [...]”; e aqueles que são incapazes de “[...] permanecer na sociedade ativa flutuam às suas margens ou tem o sentimento de terem sido expulsas, descartadas”. Em tais margens, estão fechadas as portas da democracia fundada em trabalho e em direitos.

No presente marcado pelas sociedades em redes, Guéhenno (1999) vê os “limites” das nações em xeque. Dada a alteração do caráter territorial — com o virtual anulando as fronteiras e barreiras geográficas, por exemplo —, as fronteiras já não têm mais condições de ofertar estabilidade aos cidadãos. Segundo esse autor, a soberania não importa, pois nos sistemas abertos se esperam compatibilidade e convergência num primeiro plano. Assim, ele vê o enfraquecimento dos Estados-nação e da política entendida como contrato social. Estando ambos enfraquecidos, seria o caso de especular o fim da democracia, do tempo da razão. Como diz Guéhenno (1999), este é o tempo denominado quarto milênio, em que as necessidades, os proventos da história clássica são incapazes de suprir.

Assim, o tempo de estudo é o tempo-espaço de possibilidades ou interpretações múltiplas. Um quadro do tempo presente pode ser este:

Você reconhece todos os confortos da época, sua sofisticação: as luzes, a música, as poltronas, até a pipoca, mas você está apenas assistindo, não pode fazer nada além de assistir, e o tempo todo você acredita que está desempenhando um papel na grande apresentação, enquanto na realidade só está consumindo um sucedâneo de ação, e o seu papel é preestabelecido. Se assim o desejar, você pode compartilhar, aplaudir, se emocionar; você tem permissão para chorar, se preciso for, e até para sentir uma ponta razoável de raiva, mas sempre nos confins do seu assento, no escuro e, somente como reação individual de uma alma espectadora. E depois você sai, de forma ordeira (BAUMAN; MAURO, 2016, p. 68).

Somada à visão de outros estudiosos que, por motivos diversos, especularam o cenário referido antes, tal descrição do tempo presente se impõe como importante a estudo por oferecer base para ver a composição histórica que possa levar a entender a construção social como fazer predominantemente dinâmico e incessante, sobretudo na atualidade. Ter em mente o tempo histórico supõe pensar no passado tendo em vista o presente porque este se constrói diretamente imbricado com o que foi vivido.

O tom histórico é o tom deste estudo; mas não de sua forma no todo, em que as reflexões se fixam na análise de percursos e movimentos no presente. Tais sobreposições foram refletidas, magistralmente, por Marx (2013), para quem a vida humana se faz num movimento histórico e permanente. Então, se é comum que a história se faça de forma cíclica entre mudanças e adaptações, faz-se cogente a investigação dos desdobramentos de uma opção, mantida nos anais oficiais de uma

sociedade, no caso a educacional uberabense em diferentes partidos. Para interpretar essa história, necessita-se da lógica.

Sugere Kopnin (1978) que é comum o sujeito se ver às voltas sobre como abordar um objeto e diz que, para chegar à essência deste, uma via pode ser trilhar o processo histórico de seu desenvolvimento. Destaca que na lógica materialista a cadência do menor grau para o maior como comumente ocorre é substituída. Nela, começa-se na parte mais madura, mais completa do degrau maior, que supostamente contém os degraus inferiores. Dito de outro modo, reproduzir a “essência desse ou daquele fenômeno” em forma de pensamento é, também, descobrir a “história desse fenômeno”; assim, a “teoria de qualquer objeto” seria “também a sua história”. Nesse caso, o “ponto de partida no estudo” seriam as “definições primárias dos objetos”, ou seja, os “conceitos que o expressam” e formam uma “lógica de entendimento” (KOPNIN, 1978, p. 185).

Como o tempo que abriga a reflexão feita neste estudo é o tempo da retomada mais recente da democracia no Brasil, orientada pela Constituição de 1988, então se faz importante tentar delinear elementos primário do objeto deste estudo: a Escola Cidadã, cujos conceitos-base que permeiam sua definição incluem o de democracia.

## **1.2 Sentidos da democracia: o movimento democrático recente no Brasil**

Ao longo da história, os agentes que concretizaram a democracia variaram. Na Antiguidade clássica, democracia pressupunha o governo comandado por poucos. Na Idade Média, como maioria, o povo tinha a primazia de instituir um governo. Na modernidade, democracia pressupõe interpretações distintas entre autoridade e liberdade. Noutros termos, a democracia parece surgir, segundo Anton Pannekoek (1946), correspondente a uma forma natural de organização. Tal afirmativa confirma o que se compreendeu das organizações tribais primeiras, igualmente pelo desenvolvimento da burguesia e seu alargamento, além do sucedido em tempos da Idade Média até que, no final desse período, suprimem-se a liberdade das cidades e a democracia que nela subsistia. Com o capitalismo, outro sentido é dado à democracia, agora burguesa. Considerando que todos, de modo geral, são sujeitos proprietários, seja de propriedades materiais ou ainda proprietários da força de seu trabalho, todos têm perante a si o possível desfrutar da liberdade, da igualdade e do direito à propriedade.

Mesmo que, constitucionalmente, este fosse o promulgado, a realidade se dava forma bem diferente.

Nessa lógica, cabe a percepção de que uma instituição governamental não assegura a democracia. Atrelada ao contexto teórico do exercício governamental e entendida como algo cuja escolha não juntou o exercício de suas premissas, a democracia nos leva invariavelmente à aproximação de um exercício lógico do processo democrático: a cidadania.

O sentido da democracia se expressa ainda em Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino (1998). Segundo esses autores, em razão da antiguidade do conceito, houve reformulações dadas em cada época em que a democracia se fez pertinente para a vida. Numa forma geral, o tema traz confluências de três tradições. Uma delas é a teoria clássica ou aristotélica (monarquia representa governo de um só; aristocracia, governo de poucos; democracia, governo do povo ou de todos os cidadãos). Ainda à luz desses autores, para Platão eram cinco as formas de governar (destaque positivo à aristocracia, considerada forma pura; as demais eram denominadas degeneradas: timocracia, oligarquia, democracia e tirania, formas más).

Outra tradição é da teoria medieval, de raiz romana e cuja soberania popular era concebida de forma ascendente (poder do povo na forma representativa) ou descendente (poder do príncipe na forma de delegação). A elaboração da teoria da soberania popular foi designada pelos juristas medievais. Nesse contexto distinguiu-se a titularidade — seja rei, jurista ou governador — do exercício do poder exercido pela maioria: o povo. Qualquer que fosse o comandante, ele devia ouvir o desejo do povo (a parte mais influente podia instituir ou destituir os desígnios do comando).

Enfim, a terceira tradição teórica: a moderna ou de Maquiavel, que presumia duas formas de governar: monarquia (como no Estado persa) e república (como na cidade de Atenas). Formas de que derivam, respectivamente, aristocracia e democracia: extremos de autoridade e liberdade. Muitos pensaram e organizaram uma forma de ser democrático. Como indica Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998): havia Marsílio, distinguindo os poderes Legislativo e Executivo; e havia Locke, defensor do exercício da democracia por meio de representantes; enfim, havia Rousseau, favorável à ideia de que os cidadãos exercessem esse papel, dentre outros.

Em resumo, à luz de Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 326–9), o sentido de democracia se firmou aos poucos mais como o de “método ou um conjunto de regras de procedimento” para formar um tipo governo e para “decisões políticas” do que dada ideologia. Por um lado, ela é compatível com doutrinas cujo conteúdo ideológico é diverso; por outro, com uma teoria, cuja expressão e “motivação inicial” tiveram “conteúdo nitidamente antidemocrático” porque um significado “essencialmente comportamental e não substancial” foi se impondo. Isso mesmo que a “aceitação destas regras e não de outras” pressupusesse uma orientação a valores “normalmente considerados característicos do ideal democrático”; por exemplo, “solução pacífica dos conflitos sociais”, “eliminação da violência institucional no limite do possível”, “revezamento da classe política”, “tolerância” e outros. Os sentidos que a democracia evoca na vivência do que a palavra designa permeiam até os discursos de doutrinas antagônicas como liberalismo e socialismo. Liberal significa que não existe democracia quando os direitos de liberdades não se cumprem; e socialista, que o ideal democrático é elemento integrante. No primeiro, a democracia é direta; no segundo, é representativa.

Ao discutir a importância da formação de uma cultura para a estabilização do regime democrático, José Álvaro Moisés (1992, p. 6) indica que a democracia, ao estar composta por meios de liberdade, igualdade, direitos e legalidade, figura com destaque no mesmo período de tempo que esta pesquisa recorta como início do estudo: o fim dos anos 1980. Para o autor, o desejo de sua universalização é um contraponto ao que antes foi um tempo de limites aos propósitos libertários. “Mas, diferentemente dos momentos históricos que a tornaram justamente famosa, ao procurar resgatar a sua dimensão libertária, a democracia parece abandonar as raízes igualitárias da sua tradição”. Ante “revoluções igualitárias” — indicando o “começo de toda a história da humanidade” — e as “revoluções libertárias” — cujo radicalismo aumenta à medida que “[...] varrem quaisquer vestígios do que era ou queria passar pelo igualitarismo [...]” —, não haveria “ironia histórica” maior e mais cruel do que a que se abriu no século XXI; qual seja: “[...] a democracia liberal, e não as revoluções socialistas, [como] o grande personagem do século que se encerra”. Disso se infere que, desejada e assumida, a democracia ao se instalar não anula os problemas sociais em razão de uma distribuição desigual de recursos e bens simbólicos na sociedade. Mas é condição *sine qua non* para tal.

A história aqui delineada abarca momentos de um tempo de transição de modelos de sociedade a fim de recompor especificidades e entendimentos. O foco remonta ao fim dos anos 1980, início da década de 1990 — tempo que abrigou a luta de modelos antagônicos, aberta e declarada. Luiz Antônio Constant Rodrigues da Cunha (1999) discorreu sobre esse período, ou seja, sobre a mudança da ditadura para a democracia, num processo de extremos — otimistas e pessimistas — que forçava a composição do movimento constituinte. De um lado, uns ansiavam fazer justiça remontando os males vividos ao tempo da escravidão; de outro, uns apontavam o obscurecimento no setor político nacional. Sem defesa, a qualquer um dos sentidos, o certo é que o período analisado abrigou vivências e combates na ânsia em nome de novos caminhos. O desejo era se desvencilhar dos trilhos que o militarismo ofertava à nação desde 1964. Foram 21 anos em que a liberdade de expressão foi inibida por um regime de governo autoritário.

Contra esse Estado, expressão das forças do *Mal*, levantava-se a sociedade civil, integrada pelas forças do *Bem*. Assim como se via o autoritarismo resultado da predominância do Estado sobre a sociedade civil, esperava-se que a democracia viesse da inversão desses termos, isto é a submissão do Estado à sociedade civil e as “comunidades” que as integravam (CUNHA, 1999, p. 377).

Assim, refletir sobre os fatos da década de 1980 — tempo que a história indicou como momento de transição da política nacional — significa tentar entender, especialmente na realidade uberabense, que forças sustentaram pressupostos filosóficos conceituais e metodológicos para a educação por mais de duas décadas. O debate e a reflexão giram em torno da lei maior da nação: a Constituição.

Com foco na educação em tempo de transição para a democracia, a obra de Cunha (1999, p. 19) traz resultados salutareos ao se discutir democracia no Brasil como algo mais do “plano das esperanças” do que do plano “das realizações”. Segundo ele, durante o período imperial, a escravidão e uma estreita faixa de homens livres não iniciaram seu exercício da democracia, pois na transição para a República — sob o comando das oligarquias — os processos eleitorais eram fraudulentos. Mantinha-se grande parte da população sem direito a eleger seu representante. Nessas condições, estavam as mulheres e os analfabetos.

De fato, desde os primórdios da democracia houve limites à institucionalização desse vocábulo. Em primeiro lugar, porque a expansão europeia em meados do século

XV fez a democracia de Estado seguir para a de sociedade. Assim, o caráter individualista da sociedade — por meio de seus cidadãos, como era na democracia de Estado — passa para grupos, associações e sindicatos na democracia da sociedade. Em segundo lugar, diferentemente do que houve na Europa — onde os sindicatos representam os interesses da sociedade —, os sindicatos nascem no Brasil de uma regra ditatorial, não democrática. Nessa lógica, nos anos 1960 o corporativismo na vida política foi favorecido por grupos diversos que se abrigaram nos partidos em defesa de empenhos pessoais (CUNHA, 1999); não sem efeitos negativos para a democracia: reprodução e confirmação de desigualdades, além de potencialização de uma força conservadora. Como disse Cunha (1999, p. 21), “organizações de interesses” tenderam a “cristalizar o sistema corporativo”, enquanto o sistema partidário continuou a ser instância de “[...] disputa e acomodação dos interesses das elites regionais”.

#### 1.2.1 *Consolidação da democracia: a transição de regimes de governo*

Considerar a passagem de regime de governo civil militar para o democrático presidencial supõe presumir um percurso caracterizado por constantes na história do Brasil, a exemplo da dualidade. Analista das marchas e contramarchas da transição, Maria D’Alva Gil Kinzo (2001) diz ter sido um tempo de constituição paradoxal. Os militares disputavam o poder político; ao mesmo tempo conflitos permaneciam ativos nas estruturais internas, necessitando gerência. Resultados controversos derivavam de instituições políticas; em paralelo uma base econômica referente ao modelo eleito de desenvolvimento convivia com atores da democracia representativa. Constituiu-se um arranjo ambíguo em que crises de repressão e liberação foram vividas em âmbito nacional. “Tratou-se do caso mais longo de transição democrática: um processo lento e gradual de liberalização, [...] onze anos para que os civis retomassem o poder e outros cinco anos para que o presidente da República fosse eleito por voto popular” (KINZO, 2001, p. 2).

A política econômica militar seguiu o modelo do governo anterior ao golpe de 1964. Ante crises mundiais como a do petróleo no decênio de 1970, a decisão governamental seguiu a contramão das decisões de outras nações: enquanto contraíam a economia, o presidente Ernesto Geisel (1974–79) expandia a economia. Momentos de crescimento e crises econômicas foram desenhados nesse período, com consequências para o que viria. Além do tempo demorado para consolidar a redemocratização,

conforme Kinzo (2001), houve momentos importantes na transição. De 1974 a 1982, deu-se a tentativa de reformar a condução do país. Em 1974, as eleições demonstraram o poder da oposição quanto a uma nova forma de regime de governo. As reformas se justificavam porque eles entendiam o necessário afastamento da vida política como meio para preservar a estrutura militar. De 1983 a 1987, atores civis adentram o contexto governamental.

Segundo Kinzo (2001), foi na representação do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) que uma negociação moderada se efetivou. A intenção de quem ainda estava no controle era se manter participante no processo sucessório. Nesse cenário, nem mesmo uma grande mobilização social como a campanha Diretas Já foi suficiente para impedir a negação de uma emenda constitucional. Uma aliança foi estabelecida via candidatura à presidência da República de Tancredo Neves, tendo como vice um nome indicado por dissidentes do governo. Essa manobra inviabilizou o domínio do jogo pelo governo civil militar. Essa realidade indica um nascimento democrático dividido com representantes de um regime autoritário, agora parceiros. Ainda no dizer de Kinzo (2001), apenas na fase de transição (1985–90) é que uma participação maior de civis ocorreu de fato. A eleição de Tancredo Neves representou o novo governo, a nova República; ainda que tenha sido resultado de um acordo da direita moderada com dissidentes do governo. Porém, com a morte de Neves antes de tomar posse, assumiu seu vice, em uma situação frágil, pois sua indicação foi fruto de acordos apenas com parte do grupo vencedor. Além disso, tinha diante de si uma crise econômica e social que aumentava dia a dia.

Se, para Kinzo (2001), três foram os momentos de tradução do contexto de transição até o governo de José Sarney, os estudos de Eduardo Fagnani (2017) estendem o juízo ao sucessor. Para ele, o foco está nos anos 1990, com a eleição presidencial. É quando a história política se alterna na contradição de paradigmas entre um Estado social, previsto na Constituição de 1998, e um Estado mínimo como orientação governamental. Conforme Alberto Aggio (1996), a transição de regimes de governo indicou que tal período foi responsável por lançar as bases do desenvolvimento econômico em razão da modernização sucedida.

Contudo, tal movimentação não favoreceu o fortalecimento do cidadão. Mecanismos para suprir interesses militares próprios deslindam entrelinhas que

compuseram tal período. Aggio (1996, p. 59–60) sugere que tal contribuição sempre se deu sob a supervisão da classe burguesa e que o suposto momento de transição para a democracia figurou apenas como:

A vitória de Tancredo Neves, candidato da Aliança Democrática, na eleição indireta do Colégio Eleitoral, iniciando a chamada “Nova República”, foi o resultado de uma escolha política: a de definir que a hora da transição era aquela, sem ruptura na forma do político, obtida através da composição de uma ampla e heterogênea aliança política, composta, inclusive, de lideranças vindas do antigo regime. É importante frisar que este movimento não se afirmou em oposição à generalizada pressão da oposição democrática, de seus movimentos sociais e da opinião pública.

Sobre o cenário exato da transição do militarismo para a democracia nacional, espaço onde o coletivo se mostrou de forma contundente, diante dos dois projetos que na época estavam postos, convém citar o pensamento de Cunha (1999). Segundo esse autor, mesmo que o ensejo pela democracia tenha sido supostamente da maioria — uma vez que na história não se percebe até aqui movimento para sua detenção, apesar dos limites de sua constituição no campo nacional —, outro dificultador compôs a história desse tempo de transição para a democracia. O poder político se impôs com forças antagônicas em jogo.

Do lado das forças militares que perpetravam o golpe de Estado [...] desenvolveu-se uma longa luta entre dois projetos: (I) o de uma ditadura ao estilo latino-americano clássico, que abolisse todos os mecanismos de representação política e as prerrogativas do poder judiciário, e (II) um regime liberal democrático, conforme o modelo norte-americano livre das ameaças que se atribuíam às forças políticas de esquerda (CUNHA, 1999, p. 22).

O fim dos anos 1970, segundo Cunha (1999), descerrou um espaço amplo por meio de conferências, debates e reuniões em sindicatos, universidades e outros. Tal envolvimento de reflexão crítica tratou de um governo — nas palavras do autor — “ilegítimo”: o que estava no poder desde março/abril de 1964. Políticos também, segundo ele, declaravam que a tomada da presidência, naquele momento, foi um golpe de Estado. Segundo Cunha, foi um tempo de densidade reflexiva — não só, mas sobretudo — no campo de interesse deste estudo: o educacional.

Outro olhar sobre o assunto é o de Álvaro Moisés e Gabriela Piquet Carneiro (2015, p. 21), cujas análises ratificam os extremos da realidade brasileira.

Quase três décadas após o fim do regime autoritário, no entanto, o sistema partidário brasileiro continua sendo objeto de controvérsia entre os analistas. Por um lado, quase todas as análises feitas após a promulgação da Constituição de 1988 foram críticas, chamando a atenção para fatores que poderiam inviabilizar a institucionalização do sistema partidário [...] Desenvolvimentos posteriores da pesquisa produziram, contudo, conclusões substancialmente diferentes, bem mais otimistas do que os diagnósticos iniciais, apontando, em primeiro lugar, para certa regularidade dos efeitos da polarização entre o PT e o PSDB para a estruturação do sistema partidário brasileiro como um todo; para o declínio relativo dos níveis de volatilidade em eleições nacionais; e para o impacto do que se poderia chamar de resistências ideológicas tanto para a formação de coligações eleitorais, como para o comportamento efetivo dos parlamentares no Congresso Nacional.

Considerado o caráter primordial dos partidos em contexto democrático, também um balanço da evolução dessa nova forma de ser é apresentado após duas décadas de governo ditador. Com efeito, embora a continuidade da democracia esteja estabelecida, é preciso entender como os partidos se organizaram até tal estabelecimento. Como ponto de partida para compreender as práticas democráticas, convém citar o que disse Kinzo (2004, p. 23): “[...] somente a existência continuada de uma situação democrática é que torna possível a consolidação de tais instituições”.

### **1.3 Participação pelo voto: partidos e eleições**

Kinzo (2004) estudou a conceituação de partido político e entende que advêm de um panorama de diversidade expressiva. Mas apresenta o que denomina de traços característicos consensuais: espaço de atuação e atividades que desenvolvem. A atuação eleitoral se liga ao voto do eleitorado. A atuação decisória em atividades ligadas à formulação, ao planejamento e à concretização de políticas públicas se liga à negociação política, pós-eleição. No caso do Brasil, Gabriela Tarouco e Rafael Madeira (2013) indicam que não há uma discussão aceitável sobre classificação partidária para que se conclua sobre tal identificação. As especificidades históricas sobre classificação entre direita e esquerda vão além da dicotomia entre livre mercado ou intervenção estatal.

Dada a importância que os partidos exercem ao representar a escolha popular, Kinzo (2004) sugere que são basais, no processo democrático, por ter traços de atuação no processo eleitoral e, depois, ao estender seu desempenho ao planejamento do cenário político em exercício.

Assim, se, de um lado, a obtenção do poder político legítimo, no contexto de um eleitorado de massas, tornou-se factível por meio da organização de partidos políticos, de outro, a representação política democrática tornou-se viável à medida que os partidos modernos, ao se constituírem como tais, assumiram as tarefas de: (1) estruturar a disputa eleitoral, ou seja, definir e diferenciar as opções a serem oferecidas ao eleitor, facilitando o ato de votar e possibilitando a construção de identidades políticas; e (2) mobilizar o eleitorado, isto é, incentivar o eleitor a ir às urnas e a votar em uma das opções oferecidas, opções que se constituem como agregações de preferências, ou seja, representação de interesses (KINZO, 2004, p. 25).

Leôncio Martins Rodrigues (2009) analisou a composição social de seis partidos a partir das eleições de 1990. Ele pondera posições distintas sobre a experiência partidária. De um lado, sugere que nos campos científico, nacional e internacional há críticas ao exercício dos partidos, incluindo a de que não são sustentáculo ou estímulo para a democracia: “[...] os partidos brasileiros seriam efetivamente a geléia geral, inorgânica, amorfa, incompetente e corrupta, como crê a opinião pública e uma parcela dos cientistas políticos” (RODRIGUES, 2009, p. 22). Ele listou como fragilidades dos partidos: a institucionalização débil e composição e decomposição excessiva de legendas; a indisciplina e descontinuidade partidária; o individualismo político em razão de inconsistência ideológica; sistemas de patronagem; o clientelismo; o patrimonialismo; a variação intensa na lealdade, fidelidade e coesão, ocasionando enfraquecimento dos partidos; a instabilidade partidária e a representação deficitária.

Não há no Brasil — diz Kinzo (2004, p. 35) — uma cultura de identidades partidárias. Considerado o propósito da apuração, pondera-se o destaque:

Desse modo, podemos afirmar com segurança que eleições e democracia estão asseguradas no Brasil. O que dizer, no entanto, da temática relativa aos partidos e ao sistema partidário e sua relação com a consolidação democrática? A esse respeito, contudo, não se pode afirmar que o avanço tenha sido considerável. O cenário partidário aqui delineado — marcado por intensa fragmentação, fragilidade partidária, baixa inteligibilidade da disputa eleitoral e elevada volatilidade eleitoral — são evidências de que, ao longo desses dezoito anos de democracia, os avanços em direção à consolidação do sistema partidário foram bastante modestos.

Afora o aumento do eleitor e a importância dos partidos em contexto democrático, Kinzo (2004) demonstra a fragilidade dos partidos na realidade ante

sua atribuição maior: mobilizar a base eleitoral. Em um comparativo com nações de democracia já consolidada, há similaridade na participação eleitoral. Mas destaca que no contexto nacional a preferência efetiva está para as eleições presidenciais se comparadas às eleições legislativas. Ela indica que, no contexto nacional, a evolução democrática não teve a mesma proporção que a mobilização eleitoral — isso até 1998.

Com efeito, Rodrigues (2009, p. 24) confronta o cenário restrito apresentado pelos críticos. Seus estudos não negam a fragmentação, a corrupção e a migração perceptível no cenário partidário nacional; mas dizem que perfis ideológicos distintos entre si, da mesma forma, estão postos. Por isso, procuram retratar o contexto a partir do fim dos anos 1980.

A Assembléia Nacional Constituinte ANC era soberana em suas deliberações. Essa condição sugeria a crença de que os dispositivos legais inseridos na nova Carta teriam o condão de modelar o futuro do País. Se, de fato, da ANC sairia um “Novo Brasil” é algo que se pode duvidar. Mas o que não é de se duvidar é que ela iria fixar algumas das mais importantes regras do jogo político, de acordo com a visão e com os interesses próprios de cada facção que acreditava estar plantando as sementes para sua futura hegemonia. Interesses corporativos, econômicos, setoriais e regionais de toda espécie ficaram mais acesos do que nunca a fim de tentar garantir (e cristalizar *ad infinitum*) na nova Constituição benefícios coletivos e seletivos materiais assim como disposições políticas que acreditavam lhes ser vantajosas na disputa pelo poder.

Importa entender o não enraizamento dos partidos na realidade nacional. Governar é atributo não só de quem governa, mas também dos que são governados. Assim, a insatisfação dos brasileiros com os partidos pode ser olhada em razão do comportamento dos eleitores.

Em uma palavra, o Brasil tem um número crescente de partidos nominais e também efetivos — um dos maiores na América Latina —, mas isso não parece indicar que a grande maioria dos eleitores se sente representada por eles. Embora os grandes partidos assegurem as condições necessárias para que as coalizões governativas governem na arena decisória, na arena que se refere à conexão dos partidos com as forças da sociedade — e, dessa forma, com as suas preferências — o quadro mostra um cenário de déficit democrático (MOISÉS; CARNEIRO, 2015, p. 34–5).

Mesmo acompanhando a versão dos autores, entendemos que apenas uma eleição por si não garante a consolidação de um processo democrático, como se indicou.

Mas, à luz de Kinzo (2004, p. 36), acrescemos que há estudos que constataam a existência de problemas do campo partidário mesmo em democracias já consolidadas.

O intenso debate nos últimos trinta ou quarenta anos sobre as novas tendências nas atitudes e nos comportamentos políticos, que criam formas alternativas de participação, tem questionado a centralidade da instituição “partido político”. Baixas taxas de mobilização e participação, filiações partidárias em declínio e avaliações negativas das instituições de representação são tendências há muito presentes nas democracias consolidadas.

A opção por uma análise no campo partidário admite a essencialidade dos partidos, ainda mais quando a pesquisa apreende que o objeto de estudo se coaduna com alternância de partidos político em poder de governança. Com efeito, segundo Leticia Bicalho Canêdo (2010), o ato de votar se inscreveu na cultura brasileira como forma de manifestar e exercer a cidadania. Mas a mobilização eleitoral garantida na transição de regimes foi diminuindo; salvo em algumas eleições. Segundo Kinzo (2004), o número de candidatos no pleito eleitoral ocasionou a não criação de uma identidade partidária e a fragmentação do sistema de partidos. Sem identificação dos partidos e com a prática de coligações, é comum a migração intrapartidária. Tal tática pode fazer o eleitor não identificar claramente os partidos em disputa eleitoral, além de evidenciar mais o candidato que o grupo que representa.

Em um governo representativo como o brasileiro, a vigência de eleições garante que haja alternância no poder, de modo que a representatividade e a responsividade sejam exercidas. Enquanto a representatividade se mostra pela expressão da diversidade política no governo, a responsividade, por depender de condições de participação, é efetivada na ação de respostas às demandas da população, por isso se faz mais complexa e, no caso brasileiro, mais problemática, pois pressupõe eficiência, competência e prestação de contas. De fato, numa história de quase quinhentos anos, nem tudo foi instaurado logicamente na prática eleitoral. A realidade contou com processos lentos e descontínuos (KINZO, 2004). Eleger-se exige a existência do eleitor: condição própria do cidadão, categoria sociopolítica que historicamente se constituiu sobre um entendimento distinto da participação política caso se compare com o que hoje se define como cidadão.

Mesmo antes da independência de Portugal, já havia eleição de representantes oficiais das câmaras. Em 1821, houve escolhas para eleger representantes nas cortes de

Lisboa. Eis o cenário descrito por Canêdo (2010): um território vasto sem formas de comunicação; uma população composta de negros, analfabetos, pobres e mulheres, todos considerados não aptos à cidadania; controle da lista que indicaria os futuros votantes ficava sob o cargo de uma representação advinda, na maioria das vezes, do clero; ou ainda o poder de fazendeiros ditando mais alto que a própria decisão eleitoral. É nesse cenário sociocultural que o voto foi inserido. Governantes, pela manutenção do poder político, garantiram seus domínios por aclamação, ratificação, nomeação e ato eleitoral. A “[...] relação que o eleitor mantém hoje com a técnica do voto é o que dá sentido a este acordo particular firmado no século XIX e que o faz acreditar ser um indivíduo independente e igual em qualidade a todos os outros” (CANÊDO, 2010, p. 518).

Um resumo dos apontamentos de Canêdo pode ser o de que no tempo da colônia as eleições ocorriam nas câmaras municipais,<sup>4</sup> quando homens bons não representavam a soma das escolhas dos que viviam naquela sociedade; no tempo das cortes de Lisboa, seguindo um modelo da constituição espanhola, teve-se no recenseamento (sem medida correta) a identificação de quem seria o cidadão votante. No império o desafio foi modernizar a realidade brasileira, a exemplo das instituições europeias liberais. A realidade tinha seu limite diante de uma sociedade escravocrata, composta também de homens livres e pobres. Listas eleitorais compuseram uma prática reguladora nesse tempo histórico. No período da República, vê-se a separação entre Igreja e Estado no tocante ao controle dos espaços eleitorais, o censo deixa de ordenar a eleição; mas os analfabetos continuam impedidos de participar do processo.

Nos anos 1930, ocorreu uma institucionalização significativa no campo eleitoral: a criação da justiça eleitoral, a exigência de registro dos candidatos para o pleito, a garantia do voto secreto e o direito da mulher na decisão eleitoral passa a vigorar. Nos anos após 1945, o voto se tornou obrigatório para o alfabetizado. Com isso, os partidos precisaram apresentar programas definidos, iniciando um papel fundante na mobilização eleitoral. Cria-se a cédula oficial única. A partir de 1964, com

---

<sup>4</sup> Órgãos inferiores da administração das capitanias. Por estarem longe dos centros de decisão, as câmaras representavam os interesses dos senhores locais. Os oficiais eram no geral um juiz, três vereadores, um escrivão, um procurador e, se necessário, um tesoureiro. Eram eleitos de três em três anos. Homens bons eram selecionados pelo representante do rei para concorrerem ao cargo de duração anual. Cf. Canêdo (2010).

o golpe de Estado, a prática partidária ficou sob o comando dos militares. Como anotou Canêdo (2010, p. 541):

A volta à democracia, culminada com a mobilização em favor das eleições diretas — a maior campanha popular da história brasileira, considerando o número de pessoas mobilizadas nas ruas das capitais e das demais cidades importantes —, criou um ambiente de otimismo no conjunto do país, sustentado pela crença na força da instituição eleitoral como expressão do poder popular.

Nesse ínterim, houve extinção de partidos, expulsão de pensadores em razão de suas posições político-ideológicas, bem como efervescência nas universidades, que não supriam a demanda de ingresso. Na ocasião, mesmo que ínfima se comparada à totalidade da população, a procura pelo ensino superior frustrava muitos. Daí a ação de efervescência que levou a um cenário de repressão, favorável ao nascer de forças contrárias e, com elas, controvérsias em torno de um discurso centralizador, como se supõe em tempos de cerceamento. Para Tarouco e Madeira (2013), os partidos se situam em cenário de ascendência. Numa média de trinta anos — considerando-se a abertura democrática —, foram de cinco siglas para trinta em 2013 (informes do Tribunal Superior Eleitoral indicam que em 2016 havia trinta e cinco siglas, então a maior participação em vinte anos). Com raras exceções, em razão de indeferimento de registro ou cancelamento, Tarouco e Madeira (2013) indicam que, antes da instauração do regime civil militar, trinta e nove partidos pediram registro no Tribunal Superior Eleitoral.<sup>5</sup>

Em um histórico da composição partidária brasileira, Wania Coutinho Gonzalez (1993) se refere às origens de duas frentes políticas. Sobre a primeira, ela diz não ser exata a data em que se percebe a criação de um partido liberal; mas argumenta que desde o império é possível observá-la. Em 1913, surgiu um partido de influência na política: o Partido Republicano Liberal, de Rui Barbosa.

Com o golpe militar de 1964 os liberais tiveram que se agrupar na ARENA e no MDB. Só com a reformulação partidária é que estes voltam à cena em diferentes partidos. O Partido Democrático Social, PDS, reúne os membros da ARENA. Em 1985, dissidentes do PDS

---

<sup>5</sup> Na mesma sequência de atualização, dados do Tribunal Superior Eleitoral (2019, *on-line*) mostram que, de 1945 a 2017, um total de 213 partidos pediram requerimento de registro de criação. Hoje trinta e três partidos têm seus nomes registrados nesse mesmo tribunal.

fundam o PFL, Partido da Frente Liberal, liderado por Aureliano Chaves e Marco Maciel (GONZALEZ, 1993, p. 80).

Sobre a segunda frente política, Gonzalez (1993) aponta as propostas socialistas. Quando os liberais se agruparam na Aliança Renovadora nacional (ARENA) e no Movimento Democrático Brasileiro (MDB), os partidos de esquerda se multiplicaram. Mas, mesmo com um quantitativo em ascensão, era limitada a forma de expressão em meio à sociedade civil. Além disso, estava posta uma comunicação de massa em favor de uma representação negando a outra, o que ocasionou ausência de cultura política socialista no cenário nacional. Nas palavras de Gonzalez (1993, p. 83–4):

Durante muito tempo a discussão sobre o socialismo esteve silenciada na sociedade brasileira. [...] Esses acontecimentos tiveram bastante espaço na imprensa mas de forma superficial. De uma maneira geral podemos dizer que os meios de comunicação de massa, enquanto formadores de opinião, fazem propaganda positiva dos países adeptos ao neoliberalismo e negativa aos socialistas. Desta forma, acreditamos ser possível entender a ausência de cultura política socialista na sociedade. De acordo com Florestan Fernandes a aceitação do modo de produção capitalista é uma vitória da ditadura brasileira.

Sobre classificação dos partidos como direita ou esquerda, indicações de Kinzo (2004, p. 35) dizem que o processo democrático experimentado nos dezoito anos de sua instauração se consolida quando um membro da esquerda e das classes populares assumiu a presidência da República. Todavia, mesmo que consolidado, muitos são ainda seus limites. Afirma ela:

O cenário partidário aqui delineado — marcado por intensa fragmentação, fragilidade partidária, baixa inteligibilidade da disputa eleitoral e elevada volatilidade eleitoral — são evidências de que, ao longo desses dezoito anos de democracia, os avanços em direção à consolidação do sistema partidário foram bastante modestos.

Gonzalez (1993) apontou, naquela ocasião, dois partidos de esquerda e dois de direita; Tarouco e Madeira (2013) apontaram dez, assim classificados: o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido Democrático Trabalhista (PDT) seriam de esquerda. O Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) seriam centro; Partido Democrático Social (PDS); Partido Progressista Reformador (PPR); Partido Progressista Brasileiro (PPB); Partido Progressista (PP); Partido Trabalhista Brasileiro (PDT); Partido da Frente Liberal

(PFL), todos seriam de direita. Nesse quadro partidário, há um ponto comum: a maioria defende a democracia muito em razão de que

[...] ao processo que, depois da experiência do socialismo real, fez que a defesa da democracia deixasse de ser entendida como contraposta à monarquia ou ao domínio da aristocracia, para ser interpretada como o contraponto dos extremismos de esquerda e de direita (TAROUCO; MADEIRA, 2013, p. 158).

As ideologias foram representadas, pelos partidos de esquerda, como favoráveis à intervenção econômica e reforma agrária e como o contrário por partidos que figuram na representação de direita. Tal posicionamento foi reconhecido pelo eleitorado, assim como a traição partidária. Nessa posição mais favorável no referente à consistência de um exercício partidário nacional, apontam os estudos de Rodrigues (2009) que a lógica ideológico-partidária se faz majoritariamente em razão de uma ideologia assumida mesmo com alianças partidárias — fato aceitável na realidade nacional. Com efeito, as migrações partidárias são tidas como consequência de um entendimento para a continuidade democrática quando a organização se alinha nos eixos-mestre do que se espera fazer politicamente. Como se lê em Rodrigues (2009), apesar da crítica à atuação dos partidos, houve delimitação ideológica clara — comumente indicada como direita, centro e esquerda —, na representação respectiva dos partidos PFL, PSDB e PT. Pelas observações de Moisés e Carneiro (2015), ainda não temos raízes no que se refere à prática representativa.

O aumento da participação política foi algo perceptível em tempo posterior à transição para a democracia, segundo Kinzo (2004). A evolução está expressa em números. O eleitorado de 94% da população, em 2002, representa uma amostra superior aos 43% do eleitorado de 1960. Ou seja, houve quase uma duplicação na representatividade. Para Kinzo (2004), foi resultado de ações como a universalização do direito de voto, estabelecida com a inclusão do voto de analfabetos, e a Constituição de 1988, quando se reduz para 16 anos a idade mínima para votar.

Dados do Tribunal Superior Eleitoral dos três últimos anos eleitorais dão uma medida atualizada do panorama apresentado por Kinzo (2004). No conjunto, o total de eleitores em 2018 era superior a 147 milhões, ante os quase 143 milhões de 2014. Além disso, convém dizer que, trinta anos após a promulgação da Constituição de 1988 e dado o término do mandato presidencial em 2018, houve oito eleições presidenciais

(1989–2018), com média de dez candidatos por pleito, exceto em 1989, quando houve o dobro de participantes. Duas eleições foram ganhas no primeiro turno. A possibilidade de reeleição por dois mandatos se concretizou na eleição de 1998. Dois integrantes da equipe econômica indicados como candidatos do governo se elegeram na eleição subsequente como presidentes: Fernando Henrique Cardoso, ministro da Fazenda, e Dilma Rousseff, chefe da Casa Civil. Destaca-se a permanência de dois partidos, em especial, na disputa final do pleito: PSDB e PT. Destes, a primeira sigla governou por dois mandatos; a segunda, quatro. Houve fidelidade de dois partidos se mantendo em coligações ocorridas no período investigado: PFL coligado ao PSDB; PCdoB, ao PT.

Rodrigues (2009) resume o desempenho dos seis partidos analisados no período 1990–98 pela seguinte indicação:

- 1) Crescimento muito forte e constante do PSDB.
- 2) Crescimento forte e constante do PT.
- 3) Crescimento pequeno e constante do PFL.
- 4) Declínio pequeno do PPB.
- 5) Declínio forte e constante do PMDB.
- 6) Declínio muito forte e constante do PDT. (RODRIGUES, 2009, p. 143).

Tal análise permitiu ao autor entender que entre metas ideais e a realidade partidária nacional o tema vem apresentando resultados melhores no tocante à representatividade, à disciplina interna, à organização e ao funcionamento parlamentar.

[...] os dados aqui apresentados, bem como as pesquisas de outros cientistas políticos que trabalham na área de partidos e eleições, sugerem um mapa partidário relativamente estável, de pequenas mudanças, em processo de estruturação e não de desagregação. Esse desenvolvimento, desde 1990, tem vindo do próprio jogo do mercado político e eleitoral, com a sedimentação de tendências anteriormente existentes. Tudo indica que esse formato deve consolidar-se progressivamente, caso não haja intervenções impositivas externas que, para o bem ou para o mal, alterem as regras atuais (RODRIGUES, 2009, p. 152).

Localizar-se entre partidos de direita ou esquerda é pensar que medidas de redistribuição emanam de partidos alinhados na esquerda e se vinculam à classe trabalhadora, assim como pensar que políticas de ajuste emanam de partidos de centro e de direita e se vinculam a grupos sociais privilegiados. Tarouco e Madeira (2013) observam que tal distinção entre defesa de igualdade social à esquerda e defesa do livre mercado à direita sobrevive como categorias de distinção ideológica. No rastro dessa dualidade, permanecem consequências problemáticas para a democracia — embora não

como o cerceamento da atuação partidária no governo militar. O exercício técnico do voto no contexto brasileiro ainda não propiciou o entendimento do que seria a idealização de uma nação; por isso, persistem as dificuldades no exercício da cidadania.

A Constituição postulou a prerrogativa de ter seu texto revisto após quatro anos de vigência. Nesse sentido, como diz Fagnani (2017), no governo Fernando Collor de Mello (1989) teve início uma “contra-reforma” truncada no contexto de crise governamental que estabeleceu o *impeachment*. Uma agenda foi preparada para desconfigurar o previsto como ideário a ser legislado. Possibilitou-se a captura de 20% das fontes de financiamento da área social para a área econômica. Foi o denominado “fundo social de emergência”. Nos oito anos subsequentes, governo de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), identifica-se a segunda fase da inversão constitucional: a retomada da contra-reforma liberalizante. O sucesso da economia via combate à inflação custou seu inverso na área social.

É com esse pano de fundo que podemos compreender a desestruturação do mercado de trabalho; a supressão de direitos trabalhistas; a regressão dos direitos previdenciários (instituição de regras mais severas que as praticadas nos países europeus); a captura de fontes de financiamento da política social; o descumprimento dos preceitos constitucionais na Seguridade Social; o esvaziamento do pacto federativo; a fragilização das políticas urbanas (habitação popular, saneamento ambiental e mobilidade); o formidável avanço da privatização das políticas sociais (saneamento, mobilidade, saúde, previdência e educação); e a realização da reforma agrária segundo a “lógica do mercado” e, portanto, para impedir qualquer tentativa de enfrentar a concentração da propriedade, a mecanização do campo e a expulsão da mão de obra (FAGNANI, 2017, p. 5).

A terceira fase do processo de contradições constitucionais e governamentais foi denominada por Fagnani (2017) de *continuísmo econômico e social*. Ocorreu de 2003 a 2006, primeiro mandato do PT na presidência da República. Desde a campanha presidencial viu-se uma contenção ideológica do partido quanto a não afastar investimentos estrangeiros. Vencida as eleições, permaneceu a contenção, assimilada na prática governamental. A agenda liberal assumida comprovou o afastamento do que, supostamente, seria alterado no cenário político nacional. No segundo mandato, em razão da estratégia de enfrentamento da crise financeira internacional, em 2008, garantiu-se um governo com crescimento econômico que se traduziu em melhorias sociais. Essa quarta fase foi denominada, ainda por Fagnani (2017) de *crescimento e*

inclusão social. Por fim, veio a última etapa desse processo: o recrudescimento das tensões, entre 2011 e 2014. Nesse período, as tensões ideológicas voltam a compor o campo de batalhas, muito talvez em razão da proximidade das eleições em 2014.

Numa extensão da lógica apresentada por Fagnani (2017) é possível que fatos subsequentes a sua reflexão — como o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em agosto de 2016, quando o PT atuava coligado com o PMDB — continuem sua história de contradições paradigmáticas na política. Entende-se que não apenas quatro partidos (GONZALEZ, 1993) ou trinta (TAROUCO; MADEIRA, 2013) ostentam bandeiras distintas. Trinta e cinco siglas compuseram o quadro partidário nas eleições de 2016. Cada ideologia de governos federais “[...] tenta fazer com que o seu projeto seja hegemônico”, num processo em que “representantes do capital, os neoliberais”, poderiam ser vistos pelo viés das “políticas sociais”: ocultam os “conflitos existentes na sociedade dividida em classes”; assim com poderiam sê-lo os “representantes do trabalho, os socialistas”, cujas “políticas sociais” almejam superar a “desigualdade entre os indivíduos” (GONZALEZ, 1993, p. 133).

A aproximação da educação com os partidos criou condições para denunciar a insuficiência de recursos no campo educacional. A luta por separar escola privada da escola pública em razão especial de financiamento era entendida com prejuízo à democracia. Além do processo longo de instituição do voto, houve aumento de votantes, mas sem a contrapartida que eleitores esperam dos políticos e da política que elegem. Assim, considerar a educação inserida no campo partidário nacional permite delinear a continuidade da prática democrática para se consolidar com a presença de partidos políticos, pois são instâncias centrais ao interligarem o antes e o depois da ação governamental.

#### 1.4 Democracia, Constituição e educação

Embora a cidadania tenha se instituído no Brasil, não cabe dizer que sua concretização ocorre plenamente no cotidiano das pessoas; mais que isso, como diz Tania Regina de Luca (2010, p. 471), tratar da cidadania é perceber que esta se insere em universo transformador do capitalismo. Mesmo com as mudanças notadas desde a instituição da cidadania, houve lutas e revoluções em prol de uma divisão justa da riqueza e, decerto, haverá mais por muito tempo na história da sociedade. De fato, ao tratar das conquistas sociais dos trabalhadores, a autora disse que houve luta e

resistência. As “[...] péssimas condições de vida e trabalho vigentes nas primeiras décadas do século passado [...] [sugerem que] os assalariados estiveram longe de aceitar pacificamente o padrão de exploração que lhes era imposto”.

Com efeito, pode-se dizer que em tempos e espaços diferentes a sociedade alimentou a crença de que pela educação escolar seria possível vislumbrar condições de vida mais promissoras. Luca (2010) destacou um cenário de metamorfoses sociais em que o valor da educação se situa dentre os poucos sentidos não alterados: sentidos de esperança convergiam e convergem para a educação numa proporção oposta aos limites da realidade social. Subtende-se que educação é condição ao desenvolvimento de qualquer nação. Perante tal expectativa, como não cogitar que a mesma lógica subjacente a defesas distintas já historiadas — inclusive algumas com reflexo neste estudo — não estaria, igualmente, subjacentes ao que já foi chamado de caráter salvacionista da educação. Disso se infere o salvacionismo em forma de libertação de uma condição indesejável ou em forma de redenção aos limites impostos à sociedade do presente.

Dito de outro modo, a democracia depende da ação e atuação dos cidadãos; e estas têm na educação um processo essencial cujo entendimento pode ser derivado do estudo de Guilherme Perez Cabral (2016), que entrelaça educação e democracia. Sua análise é a de que a educação tem papel na consolidação da democracia no Brasil. Ele indica que ambas, por meio da comunicabilidade, não devem ser separadas caso a intenção seja possibilitar um projeto de emancipação social viável, plausível, possível. Para Cabral (2016, p. 876–81), democracia é “[...] a experiência social, racional e moral-cognitivista da autonomia, em que pode ser atualizado o projeto de emancipação”. À luz Dewey e Habermas,<sup>6</sup> ele afirma que a democracia forma “[...] a experiência social, racional e moral-cognitivista, que se efetiva como práxis de autolegislação, autonomia”. Como se lê, no processo de vivências democráticas não é

---

<sup>6</sup> Cabral (2016, p. 875) alude a Habermas e Dewey nesta passagem: “Falando do interior da modernidade, revisitam criticamente seu projeto emancipatório, consolidado na filosofia iluminista, de progresso infinito, material e moral, da humanidade, por meio da razão. Diagnosticam a realização deformada da razão, na história, reduzida a uma perspectiva solipsista, orientada ao controle cognitivo-instrumental sobre o mundo (e sociedade), em que tudo é reificado. Denunciam os descaminhos do progresso técnico-científico que se desligou do desenvolvimento moral, permitindo e fornecendo instrumental às barbáries, irracionais e imorais, de que fora palco o Século XX. [...] Mantêm, contudo, a aposta na emancipação da humanidade, pela razão, relida, agora, numa abordagem da filosofia da linguagem, orientada à práxis. Compreendem a linguagem como *medium* social da formação da individualidade e, como lugar da racionalidade, o critério último da construção do conhecimento e da moralidade”.

necessário que haja consenso; também pode haver dissenso, pluralidade de vozes, defesa isolada, de modo que o conflito não precisa ser sufocado. Ao ser estabelecido como necessário, o diálogo garantiria eficiência na estruturação do processo, pois é parte essencial nessa prática, mesmo que se sujeite a opiniões e valores diferentes.

À luz das análises de Cabral (2016), o nascimento da democracia no país derivou de uma realidade de direitos humanos desrespeitados; de gestões políticas autoritárias; de ineficiência dos serviços públicos; de nepotismo; de um cenário social de exclusão e violência; de um ambiente inóspito a novas ideias — as de democracia. Além disso, o conceito de democracia teria sido mais manipulado que entendido, de modo que não constitui uma “biografia” confiável da democracia; não bastaria estar na lei, seria preciso que tal adoção fosse vivida, aprendida; em vez de só legislada.

Nesse conjunto histórico, a educação mostrou ser um elemento capaz de agregar expectativas positivas, mesmo sem ter uma concretização prática coerente com os anseios do povo. Com efeito, é fato estabelecido que os partidos políticos no Brasil foram — e são — instituídos para representar anseios do povo na forma de democracia representativa e que se sujeita a alternâncias ideológicas. Daí a necessidade de entender as origens das relações entre educação e cidadania como pauta política dos partidos e seus governos.

#### 1.4.1 *Os partidos e a educação*

Na transição para a democracia, já referida, além de haver encontros, conferências e cursos nas universidades direcionados para a Assembleia Constituinte (CUNHA, 1999), os partidos políticos apresentaram programas de governo com ênfase no financiamento da educação. Nesse sentido, nos programas de cada legenda entraram em jogo as relações entre governo, educação pública e ensino privado.

De fato, como se lê em Cunha (1999), houve espaços de encontros para debates significativos naquele momento. Foram cinco conferências de 1980 a 1988, com financiamento governamental. Não por acaso, um ato representativo da efervescência da luta pela educação foi a chamada Carta de Goiânia: vinte e uma propostas de inscrição na Carta Constitucional de educadores participantes da IV Conferência Brasileira de Educação, em setembro de 1986. Não só por esse documento, mas por tudo que representava o distanciamento do período de repressão que era, naquele momento, superado. De fato, o contexto da transição repercutiu na educação quando a junção de

documentos advindos daqueles encontros e congressos foi acrescida de vivências por meio de uma comissão de estudos constitucionais criada em 1988, pelo presidente da república, José Sarney. Com estilo próprio de gestão pública e adepto da diversidade dialógica, esse governo favorecia a composição de grupos para discussões numa variedade ímpar, ou seja, de extremos. Havia um trabalhador e um empresário, um militar e um civil, e assim por diante, numa relação de opostos que se faziam presentes nas discussões. Em um ano de trabalho da comissão — mesmo com críticas à exclusão de setores —, o arremate dos trabalhos foi a opção de que tal empreitada não seria encaminhada como anteprojeto ao plenário (CUNHA, 1999).

Nesse cenário, em paralelo estavam as universidades, após a iniciativa da Universidade de Brasília, mobilizadas com o *slogan* “Todos somos constituintes”. O tema foi desdobrado em curso e ofertado além de executado por instituições diversas. Professores organizaram o Fórum Nacional da Educação na Constituinte. Diz Cunha (1999, p. 433): “O texto do Fórum agregou os principais pontos da Carta de Goiânia a reivindicações específicas de entidades sindicais, pesquisadores e intelectuais. Tudo somado, representou a plataforma mais avançada até então formulada no país”. A emenda do fórum foi apoiada por 279 mil pessoas, e outras 121 emendas foram enviadas, representando 12,2 milhões de assinaturas. Pela apreciação dos estudos de Cunha (1999) soube-se que o trabalho na Assembleia Constituinte partia das subcomissões que encaminhavam os relatórios para as comissões temáticas.

Além disso, o documento final da Conferência Nacional da Educação Básica de 2008 considera a importância da construção de políticas públicas na concretização de uma educação básica universal e de qualidade social, prerrogativa dos cidadãos. O documento indica que, na década de 1980 e decênios subsequentes, seis conferências de Educação foram realizadas — similares às citadas por Cunha (1999); que a partir de 1980 a cada dois anos foram realizadas nos seguintes locais: São Paulo, Belo Horizonte, Niterói, Goiânia e Brasília; a última, em 1991, foi realizada outra vez em São Paulo, com um ano de acréscimo na realização. Também se apontam quatro congressos nacionais de Educação de 1996 a 1997, em Belo Horizonte; 1999, em Porto Alegre; 2003, em São Paulo; 2004, em Recife.

Cunha estudou dados dos seis maiores partidos com representação na assembleia constituinte nos 1980 e 1990. Segundo ele, o PMDB denunciava a insuficiência de recursos para a educação no período militar e que o comércio que era efetivado em tal

ocasião, em especial no ensino superior. Em discussões em vários estados, mesmo sem unanimidade, ao se elaborar a plataforma do partido, o lema em 1982 era que dinheiro público apenas seria para a escola pública. No fim de 1984, no simpósio do partido, em que se elaborava o programa de governo do então candidato à presidência Tancredo Neves, registrou-se que, no financiamento da educação, diferentemente da Constituição anterior, seria gratuito em todos os seus níveis. Aliás, no caso do ensino na universidade, a Constituição o prescreveu como princípio garantido.

Nas instituições privadas, o financiamento para garantir os padrões necessários de qualidade deveria advir de seus mantenedores, cabendo ao governo apenas fiscalizar. Nas considerações de Cunha (1999), o PTB não expressou suas posições quanto ao financiamento e a posições referentes ao ensino privado e público, categorias analisadas por ele. Esse partido sugeriu uma reforma que presumia ampliar o número das instituições públicas com concessão de bolsas de estudo para estudantes sem condições de pagar; também presumia aumentar o número de Instituições de Ensino Superior na garantia de que todo aluno, ao fim do nível secundário, pudesse ingressar na universidade.

O programa mais claro no tocante à articulação entre o público e o privado, segundo Cunha (1999), seria o do PT. Indicava um prejuízo para a democracia quando articulações entre os setores público e privado estavam postas, assim como um período de dez anos de transição para que essa prática fosse encerrada. Era contrário ao PDS, que defendia favorecimento financeiro ao ensino privado. Portanto, sobre educação e financiamento, os estudos de Cunha (1999, p. 45) indicam que a “estruturação permitiu” construir, no “campo partidário”, um campo educacional. Os protagonistas foram educadores na condição de “[...] agentes de partidos ideológicos em formação [...] Mais do que os partidos políticos”.

Eis o cenário em que se desdobraram ideologias político-partidárias que ainda se confrontam. De um lado, havia mais de duas décadas de governo civil militar; de outro, o início de seu oposto: o tempo da redemocratização, da esperança. Observar as oposições favorece a percepção de premissas que, antagônicas, demonstram modos distintos de organização da vida em sociedade, pois nesta também a educação se faz em formatos distintos. Prova disso está registrada na Constituição promulgada em 1988.

Para Marco Antonio Villa (2011), falar das constituições é mostrar a distância entre o texto e a realidade, muito porque a política se caracteriza pelo exotismo e pela

dissociação de práticas instituídas. De sete constituições, a primeira foi imperial; as demais foram republicanas. Para esse autor, as cartas constitucionais nascem datadas. A primeira já previa reforma dali a quatro anos; a atual conteve média de três emendas por ano (VILLA, 2011). Os governos campeões de emendas foram os de Fernando Henrique (1995–2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003–10). Destaca-se a Lei Maior de 1988 pelo contexto de promulgação: seu cenário de nascimento foi quase imediatamente alterado, pois inexistia a divisão mundial entre capitalismo e socialismo um ano após sua promulgação, quando caiu o muro que separava a Alemanha em duas repúblicas. Além disso, mudou a configuração mundial de divergência entre ocidente e oriente — vide a Guerra Fria —, enquanto o Estado de Bem-estar Social — fundamento da Constituição de 1988 — evidenciava esgotamento na Europa. Uma crise nacional era vivida. As promessas de “campanha eleitoral” eram de “mundos e fundos”: a nova Lei Magna seria capaz de “transformar magicamente a dura realidade econômica”; por outro lado, na assembléia constituinte, a “[...] pressão dos *lobbies* transformou a aprovação de certos dispositivos em uma dura luta entre os princípios republicanos e as tentativas de coação, por todos os meios, dos constituintes” (VILLA, 2011, p. 82).

Numa mesma linha de análise da Constituição, Fagnani (2017, p. 2–3) registra o esgotamento percebido na Europa e a adoção tardia no contexto nacional:

Assim, foi somente em 1988 que o Brasil incorporou algumas linhas do paradigma aprofundado por muitos países capitalistas centrais a partir de meados do século passado. Quando o fez, aquele paradigma já estava na contramão do movimento do capitalismo sob a dominação das finanças e da hegemonia da doutrina neoliberal em escala global. [...] Aos trancos e barrancos, abriram-se brechas para que o processo civilizatório avançasse moderadamente.

Com efeito, a educação ocupa o artigo sexto da Constituição de 1988. Aparece como o primeiro direito dos onze direitos sociais. Apenas por esse registro já se pode afiançar seu valor no contexto educacional. Conforme Cabral (2016), em sua leitura da Carta de 1988 como projeto maior de emancipação e direcionador das condutas nacionais, o texto contém ideias centrais de soberania do povo, substituição de um poder representativo exercido em seu nome e incorporação de dimensões do direito humano: direitos e liberdades individuais assegurados; direitos sociais garantidos; direitos transindividuais protegidos e direitos de participação política estabelecidos. Afirma ele:

Num ciclo vicioso, a sociedade brasileira experiência um processo perverso. A precariedade dos direitos humanos, intimamente ligada à inexperiência da democracia, prejudica o enriquecimento da experiência democrática. Prejudica, assim, a experiência que, alicerçada nos direitos humanos, constitui, ao mesmo tempo, o mecanismo fundamental para o reconhecimento, ampliação e concretização desses direitos. (CABRAL, 2016, p. 876).

Diferentemente da inspiração liberal,<sup>7</sup> a Era Vargas trouxe como centralidade o tema trabalhista; na Constituição de 1946, recolocam-se em cena os direitos civis e políticos. Cenário distinto do combate que o governo Dutra (1946–50) deu aos movimentos de organização trabalhista. Movimentos que se agigantaram no governo de João Goulart (1961–64) e foram reprimidos no governo militar (1964–85). Esse último período da história nacional — vinte e um anos de limites das liberdades individuais, dentre outras, em razão da prática do autoritarismo — tem seu fim ante o clamor da população, como no movimento Diretas Já. Encerra-se um contexto político nacional para vigorar o que até hoje nos rege: a Constituição de 1988.

Também Gonzalez (1993) ponderou sobre os partidos políticos na correlação com democracia, educação e eleições no processo histórico da educação. Ela analisou a concepção de quatro partidos políticos, então os mais influentes. Seus estudos fazem menção aos governos que vão de Fernando Collor a Luiz Inácio Lula da Silva. Classifica o PFL e o PRN na representação neoliberal e o PDT e PT no desenho socialista. Segundo a autora, sua motivação de pesquisa se deu pela uniformidade do discurso nacional em relação às políticas sociais e, em particular, às educacionais. Ao mesmo tempo, percebia a contradição presente entre discurso e prática.

Desde a transição de governo civil militar para democrático, o tempo tem sido de idas e vindas no tocante ao desenvolvimento social (educacional). Dos anos 1930 à década de 1970, período de modernização, o país não saiu da periferia do desenvolvimentismo capitalista. Foram anos de crises educacionais,<sup>8</sup> como as

---

<sup>7</sup> A obra de Antonio Paim *História do liberalismo brasileiro* (1998), fundamentada em inventário da evolução do pensamento político brasileiro, dispõe uma visão dos ciclos que permitiram a implantação do liberalismo no contexto nacional.

<sup>8</sup> Romanelli (2007, 20) entendeu que a realidade educacional pouco se alterou desde os jesuítas até o tempo de seus estudos (fim dos anos 1970) em Sorbonne, França. As crises educacionais são fruto do choque entre a tradição cultural e modernismos sociais, por isso o necessário entendimento sobre o tema cultura. Segundo ela, mais que conhecimentos — transmitidos pela educação; mais do que valores — a ser preservados pela sociedade: a cultura é humanização. O “desafio do meio”, uma vez imposto ao homem, de modo que o perceba e o aceite, pode compeli-lo a “[...] utilizar e explorar sua imaginação, sua

identificadas por Otaíza Oliveira Romanelli (2007). A fim de entender as tramas de relações que operam na escola, essa autora apresentou a evolução do sistema educacional e os rumos tomados pela expansão do ensino. A compreensão desse contexto passaria pela herança cultural, evolução econômica e estrutura política, uma vez que a maioria das deficiências escolares se liga a fatores externos. Ela indicou que o sucesso da inovação pedagógica depende de variáveis, seja qual for a experiência de quem as utiliza. Exemplo disso seriam a forma evolutiva da economia interferindo na organização do ensino; a evolução da cultura quando escolhas e valores adentram o espaço escolar — os educandos; e a organização do poder político quando transfere representatividade na instituição de políticas públicas educacionais.

Nesse processo, Romanelli (2007) salienta a ascensão da chamada “bancada evangélica” na Câmara Federal. Deputados oriundos do contexto evangélico negociaram apoio ao presidente da república em troca de vantagens. Além de o questionado privatismo educacional ter suas conquistas legisladas, outras se configuraram com destaques: o acesso obrigatório à educação — responsabilidade do Estado; o financiamento; o conteúdo mínimo; o ensino religioso; a língua estrangeira; a autonomia da universidade e a divisão de responsabilidade entre entes federados; o plano nacional de educação e os direitos dos servidores. Os estados tiveram um ano para pôr em práticas a Constituição, ao que foi dado por diferentes interpretações no processo, inclusive de incompatibilidade com a Lei Maior.

### 1.5 Considerações de síntese

O tempo refletido neste estudo é o tempo de perspectivas de gestão governamental pensadas e desejadas. É o tempo de quando políticos e sociedade clamaram por liberdades, de modo que se viveu, talvez, a maior mobilização da sociedade num exercício de cidadania em prol de uma causa comum, representada pelo mote das Diretas Já. Como se viu, o recorte temporal da pesquisa se inicia em um momento político de efervescência. É quando se veem os partícipes em lados distintos da mesma fronteira governamental. De um lado, estava um governo que ficou no poder por quase duas décadas e meia num regime imposto via golpe de Estado e planejado segundo estratégias próprias de quem entende e domina a arte militar. De outro lado,

---

inteligência, sua capacidade física de agir [...]”; compeli-lo a “[...] atualizar as qualidades integrantes de sua condição humana, o que faz com que ele se torne mais homem em cada gesto cultural”.

estavam civis com representação de políticos, cientistas, educadores, estudantes e parte da população, que percebiam na democracia um caminho mais viável para conduzir uma nação. Esses últimos, ainda que tenham participado de perto do processo transitório, não conseguiram imprimir seus propósitos integralmente na Carta constitucional. Nem tudo que se havia pensado, registrado e orquestrado foi constitucionalizado.

Do fim dos anos 1980 em diante, tempo em que a democracia se reerguia, cristalizaram-se discursos educacionais orientadores de como seria a formação do cidadão. Não por acaso, alguns documentos aglutinaram preceitos de tal empenho, sobretudo em nome da liberdade, autonomia e criticidade. São eles: a Constituição Federal de 1988; acordos internacionais como a Declaração de Jomtien, de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996; e os parâmetros curriculares nacionais, de 1998, para ficar em alguns exemplos. Todos presumem a formação de um cidadão participativo.

Contudo, esta compreensão histórica sinalizou mais desacordos e inconsistências na ação política governamental. Como disse Luca (2010, p. 469) sobre a Carta Magna: “A distância entre a letra da lei e sua efetivação prática esteve longe de ser pequena”. Dados e informações econômicas por classe social (dispostos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) deixam entrever que a riqueza se concentra em uma parte ínfima da população (vide ANEXO 1), o que supostamente era o bastante para gerar reações. Infere-se que o movimento histórico demonstrado nas nuances da democracia é um movimento de adaptações e remodelagens.

Ao tempo descrito por Kinzo (2001) — de convivência do novo com o velho numa transição sob ditames militares — e ao tempo descrito por Fagnani (2017) — de contradições paradigmáticas entre Estado mínimo e Estado Social —, converge o que disse Cunha (1999) sobre dubiedade do conceito democracia e o que disse Aggio (1996) sobre acomodações e entrelaçamentos. Trinta anos de desenvolvimento não conseguiram — talvez até agravaram, diria Kinzo (2001) — as contradições sociais, fonte dos males que ainda assola a realidade brasileira. Mesmo com o êxito da aprovação da Constituição de 1988 como resultado de um movimento social organizado, tal documento ainda não se traduz, de fato, em elemento substancial de enfrentamento dos cenários de crise instituída, especialmente no âmbito nacional. Caso se possa dizer que

são elevadas as expectativas de uniformidade na concretização das prescrições constitucionais, convém expressar:

O destino da democracia parece estar nessa ruptura de pacto entre Estado e cidadão, como se ela fosse apenas uma construção humana não permanente, enclavada no século passado e incapaz de governar o século que apenas começou. Por definição, a democracia não permite exceções — ou se aplica a todos ou não vai funcionar. Todavia, nisso também reside uma lição: depois de ter derrotado as ditaduras, a democracia não se instala no poder para sempre. Ela deve lutar por supremacia diariamente, num esforço constante para provar sua própria legitimidade. (BAUMAN; MAURO, 2016, p. 25).

Trinta anos após o início do processo de redemocratização, chegamos a um tempo em que dada escolha educacional alinhada nesse ideal de educação e cidadania se sustenta sucessivamente no município a cada nova administração pública. Nesse sentido, a análise pretendida aqui no campo das relações entre democracia e educação almejou angariar elementos que permitissem delinear as bases de tal projeto educacional que permanece e entender o rumo dos caminhos em que se estabeleceu.



## 2 EDUCAÇÃO COMO CIDADANIA: CAMINHOS DA ESCOLA CIDADÃ

*A desigualdade dos direitos é a primeira condição para que haja direitos.*

NIETZSCHE

O encadeamento reflexivo deste estudo tem sintetizado momentos históricos segundo os quais podemos afiançar que a vida na sociedade brasileira não ficou isenta de problemas, mesmo que tenha havido revezamento de ideologias e interesses no poder político nacional. Seus membros têm se visto perante entraves que os impedem de ter um mínimo de produção cultural, social e material em condições minimamente dignas. Parece correto registrar que a nação dá sinais de ineficiência na superação de condições que limitam a dinâmica de vida de uma maioria absoluta dos cidadãos; sobretudo, dimensões socioculturais como educação escolar e saúde pública de qualidade, emprego, lazer e moradia. Ainda que reflexivamente, observar esse contexto intenta ratificar linhas de raciocínio e deduções que este estudo almejou construir em nome de seu objeto.

Como se pode inferir do que foi dito até aqui, ao menos duas orientações políticas ideologicamente distintas na condução do governo do país mantiveram a economia sempre abalizada. Entre o governo de regime civil militar imposto em 1964 e o início, em 2004, do governo de Luís Inácio Lula da Silva — alinhado à esquerda —, vigeram prerrogativas da aceleração do desenvolvimento econômico iniciada por Getulio Vargas e continuada por Juscelino Kubistchek. Os interesses se reproduziram desde aos anos 1930, de modo que o governo de Luís Inácio não modificou a lógica econômica liberal assumida pelo governo antecessor de Fernando Henrique Cardoso, sob os ditames do Banco Mundial. Assim, mesmo ante oscilações governamentais, houve, ao menos, a conservação de uma lógica de desenvolvimento: a econômica.

Faz sentido o que diz Miguel Gonzalez Arroyo (2018, p. 1.101) em suas reflexões sobre a sociedade, ou seja, sobre o dualismo igualdade–desigualdade, para caracterizar o que se percebe na realidade. Em suas palavras, à luz de “[...] critérios constitutivos do padrão de igualdade–desigualdades, teríamos de pesquisar, aprofundar

na especificidade de nossa história e reconhecer que o padrão mais radical para definir o ‘Nós’ como iguais e decretar os ‘Outros’ como desiguais foi o padrão de humanidade”. O padrão se desdobrou, “desde a colonização”, com o “[...] Nós, colonizadores, brancos, homens autodecretados Humanos, iguais em Humanidade”, e os “Outros, colonizáveis decretados na desigualdade, mais radicais, in-humanos”. Daí derivou a “Desigualdade de humanidade referente das desigualdades sociais de etnia, raça, gênero, classe”.

Com efeito, o elemento humanidades converge para o núcleo do objeto de reflexão neste estudo; qual seja: um projeto de escola — a Cidadã — que almeja e incentiva a formação integral do ser humano como ser que pensa, se move e é apto a transformar sua realidade imediata, e não só, desde tempos imemoriais. Partir de uma abordagem histórica dessa realidade pretendeu favorecer o que está contido em certo movimento social articulado a partir dos anos 1960 para ter resultados mais visíveis à luz a partir da década de 1980. Em torno desse movimento, gravitou um conjunto de fatos que, embora tidos como contemporâneos, guardam um mínimo de singularidade em relação ao presente deste estudo.

Contudo, esses fatos se avolumam de tal modo que seria impraticável e inviável — para não dizer impossível — compreendê-los em um trabalho com o escopo e os fins que tem este estudo. Assim, uma opção viável foi abordar *alguns* fatos históricos que poderiam ser mais úteis para entender o motivo da manutenção de princípios educacionais da Escola Cidadã por mais de duas décadas em um município mineiro; princípios fundantes de um cenário educacional que lhe deram feição e dinâmica. Entender particularidades históricas em função da compreensão almejada por este estudo poderia destacar defesas e explicações lógicas inscritas na permanência da Escola Cidadã. Diante disso, interessou descortinar essa escola, que foi pensada e gestada a partir do processo de redemocratização. O destaque a certos fatos históricos se prestou à familiarização com a gestão de prefeitos diferentes, que deixaram marcas nos processos que conduziram, incluindo a instituição de políticas educacionais em Uberaba. A história da educação no país oferece fundamentos à contextualização de suas políticas públicas significativas.

A concepção de Escola Cidadã — convém frisar — condensa campos e ações variados, a exemplo da composição partidária no Brasil e da relação entre partidos políticos e educação (pública). Afinal, este estudo recai no tempo da redemocratização, quando se têm novas elaborações para o contexto social, incluindo a educação.

Vislumbrou-se uma prática educacional que fosse viável para delinear, reforçar e consolidar os contornos sociais que a democracia e a cidadania impunham; ou seja, vislumbraram-se a escola e a educação cidadãs. Em Uberaba, município de Minas Gerais, o delineamento de tais contornos se fez com um traço que resiste ao tempo, seja pela força com que tal modelo de escola foi instituído, seja pela resistência do discurso que o veicula e o institui. Essa afirmativa se justifica pelo fato de que, vale reiterar, por seis gestões governamentais consecutivas o discurso da Escola Cidadã tem se mantido como guia da educação municipal, não importa a orientação política do governo no poder municipal.

Entender a permanência de uma proposta de educação por, ao menos, vinte e três anos exigiu compreender os elementos centrais que a sustentam com um olhar histórico: a democracia e a cidadania. Enquanto o capítulo anterior discorre sobre o processo recente da democracia no Brasil, este capítulo se centra na concepção de cidadania. Essa divisão não ignora que são elementos afins e imbricados, interligados e que se pressupõem mutuamente, ao menos no Brasil contemporâneo. São elementos complexos que se tornam ainda mais complexos quando associados com a educação escolar. Esta, por si só, como salientou Gadotti (2004, à luz de Paulo Freire), é um fenômeno complexo que se elabora por correntes, concepções e tendências variadas; ainda que sejam projetadas segundo a cultura que as abriga ou a filosofia que as sustenta.

De fato, o tempo aqui recortado — o da redemocratização — alude ao pensamento de Freire porque nele a educação se consolidou, também, como fruto de um ato político, em especial a luta por uma reforma em sua legislação, que tinha como base a Lei de Diretrizes e Bases de 1971.<sup>9</sup> Da pedagogia pressuposta na lei, era preciso avançar rumo à pedagogia crítica, contrária a interesses hegemônicos. Nesse caso, caberia falar em educação como ato político desde então, ao menos como processo histórico.

Contudo, em que pese o tempo demarcado — o tempo abordado na reflexão —, alguns conteúdos e contextos exigiram retornar a tempos pré-recorte temporal da

---

<sup>9</sup> Outro entendimento é que da primeira LDBEN, lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 — derivaram duas reformas: lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 — que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, dentre outras providências — e a LDB — lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 —, que fixou diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, dentre outras providências. (cf. BRASIL, 1961; 1968; 1971).

pesquisa para dar mais aprofundamento e sustentação às reflexões aqui propostas; ou seja, para fundamentar o caminho que se almejou estruturar com este estudo. Assim, caso se possa dizer — tal qual Venera (2009) — que as raízes do sentido em que a educação se associa com democracia e cidadania remontam a Comenius (ao século XVII), então cabe dizer que o tempo contemporâneo (da democracia marcado pela Constituição de 1988) remonta ao tempo da Revolução Francesa, a 1789; tempo em que a razão — a ciência — impôs-se como garantia de progresso civilizatório. O esclarecimento — a simbologia das luzes — desenvolve-se na Europa em defesa do primado da humanidade. Desse tempo emanaram elementos que não só caracterizam o tempo presente, como também se comunicam e se interpenetram neste tempo. Assim, transitar pela história recente do Brasil, em especial no tocante à educação, supôs aspirar uma aproximação das ações feitas em tempos diferentes para refletir sobre a cultura como algo necessário à pesquisa aqui descrita, ou seja, refletir sobre a cultura educacional no passado.

## **2.1 O triunfo da razão criadora: democracia e cidadania**

Por meio de seus atos de criação, o homem age aspirando ao progresso, entendido como melhorias em todas as dimensões da vida em sociedade. Essa ação se projeta na história quando se entende a ação racional como condutora de criações distintas, dentre as quais a democracia como modelo que asseguraria, dentre outros benefícios, a distribuição das benesses do progresso a todos. De tal modo, a dimensão criadora na vida humana deriva de ações típicas do ser racional que busca conhecer sua realidade, de tal modo que imprime seus atos no tecido da história. Com seus pares, o homem incrusta sua vida na sociedade por meio da convivência, em grupos variados: do familiar ao político, passando pelo grupo de trabalho e de lazer, dentre outros. Com sua natureza indagadora em forma de procura constante, o homem cria e revoluciona o ciclo da vida; ainda que toda evolução ou todo progresso produzido não estejam materializados para a maioria. O homem age em prol de um desenvolvimento qualitativo de sua vida, bem como da vida de seus pares; isto é, em prol do progresso. O agir humano utiliza até a educação como forma de manter a razão operante. Denomina-se até um tipo de escola como modelo capaz de educar os cidadãos para usufruir ou lutar pelo desfrute do progresso.

Esse homem que se põe no centro da ação — e da reação — tem raízes fincadas no iluminismo (século XVIII), quando o homem, projetado como medida do conhecimento, passa a almejar um império fundado na razão (científica) (CRUZ, 2011). Como entende Daniel Nery da Cruz (2011), com base em estudos afins, desse tempo em diante o homem procurou trabalhar mais racionalmente em favor de seu bem-estar. Mas não sem ônus. Obedecendo a um agente exclusivo, a razão pura incorreu no perigo, no risco de desenraizamento ante a heterogeneidade social; ficou descumprida a promessa de equilíbrio social; os resultados foram contrários: o que se tem é uma cena contemporânea de caos social; e, além disso, a procura incessante pelo bem-estar levou o homem a atribuir uma supervalorização ao eu. Estimulado pelo consumismo, tal individualismo esvazia o sujeito, a ponto de este não ter mais forças para lutar por ideais comunitários. Afinal, afasta-se dos semelhantes para se voltar a si. O indivíduo moderno se tornou um homem com traços de identidade frágil e vulnerável, suscetível aos estímulos da realidade que alimentam tal condição: o consumismo, o esvaziamento da coletividade, a delegação de responsabilidade a instituições políticas etc. Como disse Cruz (2011, p. 43),

Todas as instituições, organizações e todos os valores estão sendo esvaziados de sua substância. O saber, o poder, o trabalho, o exército, a família, a Igreja, já não estão em funcionamento como princípios absolutos e intangíveis. Há uma descrença geral em todos eles. Entretanto, o sistema funciona e as instituições se desenvolvem multiplicando-se assustadoramente, a diferença é que agora num ritmo livre e leve, no vazio e sem sentido. É preciso saber viver ou sobreviver nos “espaços desativados”.

Com efeito, ao transferir a responsabilidade política aos partidos por falta de tempo para lidar com a *res publica*, a coisa pública, o cidadão se desvincula desta. Vai se envolver com seus negócios pessoais, seu mundo; vai cuidar de seus interesses. Resulta, assim, a nova forma de viver em um tempo tecnológico.

Um tempo novo sem fronteiras; mas ainda um tempo de guerras; guerras com novas roupagens tão ou mais perigosas que as de conflitos contemporâneos como as duas grandes guerras. Talvez seja em razão desse cenário que Guéhenno (1999, p. 127) se refira a um fim da era da razão:

O fim da idade da razão e de sua ambição de revelar pela política a ordem da razão não será, portanto, obrigatoriamente uma renúncia à razão e uma volta às paixões obscuras. Porém, para evitar esse risco, é

preciso hoje redescobrir a sabedoria — no sentido estóico da palavra — ou seja, preservar a independência do espírito, não somente da política dos ditadores, mas também do empobrecimento das consciências.

Igualmente, talvez por causa de tal cenário é que, em seu enfoque sobre filosofia na modernidade e pós-modernidade, Cruz (2011, p. 38) postule “[...] consequências de uma razão que subjuga tudo em volta de si [...] [de um sujeito] guiado por um modelo de absolutização do racional [e que] presenciou inúmeras ações destruidoras”: bomba de nêutrons; genocídios em regimes totalitários; guerras... “[...] tudo isso levou o sujeito a perder confiança na razão, entrando de forma descontrolada no universo das emoções. Os ideais iluministas pareciam não garantir o que prometeu”.

Por outro lado, restou a consolidação da ciência: as condições materiais para produzir conhecimentos sobre o mundo para manipulá-lo, sobre a realidade objetiva a fim de presumir reações às ações que desafiam o homem em seu dia a dia. Restou o exercício da curiosidade, da dúvida e da imaginação como atitude humana a ser cultivado, assim como o que isso desencadeia: a ordenação e sistematização de conhecimentos dominados pela ciência; o conhecimento das habilidades humanas e das formas de aprimorá-las para lidar com a vida (contemporânea). Também permaneceu a condição de cidadania, algo caro a sociedades que a abraçaram como orientação-chave da vida de seus membros.

### 2.1.2 *Permanência da cidadania*

Como se lê em Nilo Odália (2010), do século XVII ao XXI a consolidação da cidadania passou por revoluções: seja de independência colonial e de grupos sociais subjugados, seja de dependência do homem ao trabalho, como a Revolução Industrial em suas fases; passou ainda — como se viu — pela era razão e dos novos prismas que se impuseram na relação entre homem e realidade objetiva. Relação em que o homem se põe como medida. A noção de cidadania e sua assimilação se associaram com a criação de instrumentos que se projetaram nos séculos seguintes. Sob a nova égide social, entre a ascensão da burguesia em um canto e ascensão do trabalho assalariado em outro, impunha-se a classe social do proletariado.

Foram pouco mais de seis séculos de “existência oficial”, pois as bases da cidadania remontam a quase três mil anos atrás; ou seja, à democracia e à ética. Nesse meio-tempo, a convicção de uma sociedade da abundância e da igualdade foi se

redesenhando em função de vínculos e interesses pessoais. O resultado se reflete nas garantias da cidadania, que precisam ser reafirmadas de tempos em tempos, pois o cidadão se vê ante o descumprimento de direitos assegurados por lei.

A fim de entenderem a cidadania como história e os meandros vividos em sua consolidação com fato histórico, Jaime Pinsky e Carla Pinsky (2010) voltaram-se ao “povo escolhido”: os hebreus, com os quais — esclarecem — a prática do monoteísmo foi equivocadamente relacionada. Esse povo incorporou a ética como preceito maior advindo das prescrições divinas; com isso, deitaram as raízes da cidadania como bem comum. A originalidade dos hebreus residiu na crença em um deus preocupado mais com a ética do que com idolatria e sacrifícios. Mesmo que marginalizado e perseguido, esse povo talvez tenha sido “eleito” porque mantinha vivos os valores e juízos advindos do divino. Admitiam o sofrimento, o menosprezo e a perseguição em nome do que seria uma missão maior. Muito se escreveu sobre a trajetória, de três séculos, dos hebreus e suas tentativas de manter a ética como valor maior. Diante da ascensão da monarquia e seus frutos, via concentração de riquezas e poder, clamou-se por um Deus da cidadania (PINSKY; PINSKY, 2010). Salvo o devido cuidado para que o sionismo não se interponha no campo reflexivo.

A riqueza como garantia de acesso aos privilégios sociais inverteu a definição etimológica da palavra cidadania. Perde-se a representação de direitos e deveres a que todo cidadão deveria ter. Entre patrícios e plebeus, a luta foi incessante por garantia de direitos civis, assim como o foi no tempo da escravatura, que anulava os direitos do homem, e nos jogos de gladiadores ante a decisão entre viver ou morrer atribuída às mãos dos espectadores nas arquibancadas. Ainda assim, na Roma antiga se admitiam confrarias democráticas. Nesse sentido, a ação do socialismo aprofundou a reflexão sobre instituições democráticas e, logo, a cidadania. Foi possível compreender a influência das revoluções — garantida pelos registros documentais de princípios basilares da cidadania — e perceber como a oposição socialismo–liberalismo defende ações distintas como ação humana.

Essa percepção breve da história (político e social) indica como, sucessivamente, houve atuações em nome de grande parte dos membros de uma sociedade que, à margem dos benefícios sociais, contrastavam com os abastados em lutas e demandas, inscritas na história. Registros de períodos históricos que compõem a crônica das conquistas humanas expõem a luta entendida ou deliberada pela cidadania; luta aqui

referida como conjunto de direitos pela condição de viver em sociedade com condições plenas de existência

Como se lê em Pinsky e Pinsky (2010), pode-se afirmar que cidades e estados infundiram a cultura democrática na população e que, nos impérios, sucedeu tal princípio em suas realizações. De fato, essa cultura se projeta no que dizem Bauman e Mauro (2016): na prática do voto, na descrença do povo que associa benefícios democráticos com exercício político. Tal desencanto acarreta o desmoronamento do conceito de público. Instaura-se um “vazio democrático”. O Estado-nação serviu, sobremaneira, a uma realidade de libertação, quando se vivia o poder da extração, da tortura e das sobretaxas. Poder que o novo formato do Estado viria substituir.

Num viés mais atual, o que estaria posto sobre a escolha de governo que a maioria das nações mundiais adotou como norte do desenvolvimento da sociedade? Se até os estudos indicaram afastamento do propósito fundador e um possível esgotamento, seria a democracia, em estado de exaustão, capaz de atuar como forma de governo ante a crise instalada que se vive hoje? Estas são indagações retratadas no diálogo entre Bauman e Mauro (2016), na obra denominada *Babel: entre a incerteza e a esperança*. Destacam que a crise afeta os mecanismos da democracia, sobretudo quando o Estado não cumpre com uma de suas primordiais obrigações: a segurança. Falam de um tempo que se faz suspenso, que não existe e, ao mesmo tempo, não é um novo momento histórico, um tempo sem uma política que prepare o recebimento da herança do que já foi vivido; sem uma ideologia de valor ou um espírito constituinte capaz de moldar o novo. Não se tem, ainda, seu contrário: um tempo com perda de autoridade, com desconfiança das instituições e da democracia. Não se tem um século encalhado entre o velho esperando pelo novo. É um tempo em que a conexão do público com o privado se esvai.

Eis como estamos após muito ter vivido em nome de um regime governamental de direitos. Deixando de lado lutas filosóficas e religiosas — brevemente apresentadas por Pinsky e Pinsky (2010) — e considerando o recorte entre séculos, chegamos às beiradas do presente e à crise democrática; ou seja, às conquistas engendradas na economia, na ciência, muito na política. Mas, ao menos para a maioria dos cidadãos que compõe a malha social mundial, o desfrute de aquisições democráticas ainda é consequência inversamente proporcional à sua importância.

Pensar sobre cidadania aqui nos faz abranger, além da composição etimológica, sua definição atrelada a um tempo e um espaço históricos. Igualmente, faz-nos ver a cidadania como composta por formas e entendimentos distintos. Dito de outro modo, percebê-la é reconhecer que sua vinculação está atrelada a um contexto de debates simultâneos entre os homens, inclusive cidadãos de uma mesma sociedade. Logo, opta-se por fundamentação, distintos olhares sobre mesmo tema. Com uma semântica que remonta à Antiguidade, a palavra cidadania pode se entendida como conjunto de direitos atribuídos ao cidadão ou uma cidade, assim como o vocábulo cidadão designa a situação política de uma pessoa. Essa carga é importante porque cidadania é conceito caro às reflexões sobre democracia neste estudo. Em parte, compõe o objeto de pesquisa; em parte, condensa o que muitos percebem como o caminho a ser seguido na vida em sociedade. Desse caminho pode derivar um senso de coletividade e democracia sólido o suficiente para transformar a realidade educacional.

## **2.2 Democracia, cidadania e educação: elementos de um debate histórico**

De fato, a coletividade guiou as ações de um grupo de intelectuais que vislumbraram um novo cenário para a educação no Brasil: os pioneiros da educação. Fernando de Azevedo, Monteiro Lobato, Anísio Teixeira e outros, numa forma de irmandade pró-cidadania e estimulados por experiências internacionais, leram o que puderam sobre comissões especiais em prol da educação para todos (prática na Áustria e Polônia) e ministérios de educação (datados de 1800 em países como Suécia, Noruega, França e outros). Queriam que a educação fosse o caminho de emancipação do Estado, um modelo para o Brasil — República recente. Como contextualiza Venera (2009, p. 238),

Getúlio Vargas pronunciava em seus discursos sobre a educação um sentido nacionalista que privilegiava a educação dos homens para o trabalho e esse levava a nação ao sucesso econômico e cultural. Os sentidos da cidadania para esse chefe de Estado estavam conectados à moral, à ordem e ao progresso. Sobre as políticas militares, ele diz em 1938, algo que se confunde com o discurso educacional: “o programa de realização do Estado Novo compreende o reajustamento completo dos quadros da vida brasileira, desde a subestrutura econômica até à formação intelectual e moral das gerações novas”.

No rastro desse ensejo de crescimento nacional orgânico, em 1959 Fernando de Azevedo publicou o *Manifesto dos educadores*, em defesa incondicional da escola pública como direito.<sup>10</sup> Esse documento tocou no financiamento da educação; ou seja, defendeu a escola pública como direito incondicional (VENERA, 2009). Segundo estudos de Venera (2009), no campo político Darcy Ribeiro — e seu trabalho de defesa desse tipo de investimento educacional — vislumbrava um sistema nacional de educação apoiado pelo governo nacionalista de Vargas, em seus primeiros anos de governo. Com a restituição da República em 1946, renascia a concretude dos ensejos de homens que, na condição de especialistas, pensaram na racionalidade da educação desvinculada dos dogmas religiosos.

Ainda nesse contexto temporal, como se lê em Gadotti (1998), dois eminentes educadores e pensadores trataram de identidade e educação, de modo a apontar uma pedagogia baseada no respeito à identidade cultural do aluno. Um educador-pensador é Freire; o outro, Georges Snyders, da França. Com seu método de alfabetização, o brasileiro fez seu itinerário da cultura popular à cultura erudita e letrada, em particular nos anos 1970; no caminho, veio a formação da consciência crítica. Seu contexto foi o de um país que se debatia visando adotar novos caminhos para o desenvolvimento político, social e econômico. Caminhos — cabe frisar — que passavam pela educação. Como disse Gadotti (1998, p. 84)

Freire estava anunciando, dialeticamente, o seu fim e inaugurando, entre nós, um vigoroso movimento em torno de um pensamento pedagógico autônomo. Paulo Freire reintroduziu a reflexão sobre o social no pensamento educacional brasileiro, comprometendo-se com os ideais de uma democracia radical. Cultura popular, segundo ele, é sinônimo de “conscientização”, ou seja, de tomada de consciência da realidade nacional para transformá-la e criar novas formas de relações sociais e políticas. Significa consciência de direitos, possibilidade de criar novos direitos e capacidade de defendê-los contra o autoritarismo, a violência e o arbítrio. Enfim, para Paulo Freire, cultura popular significa cultura da cidadania.

Snyders pretendeu agir no campo da ruptura e da continuidade entre a cultura primeira — a de massa — e a cultura elaborada — a escolar. Em seu livro *A alegria na escola* (1988), diz que a cultura primeira deve ser um apelo em direção ao elaborado.

---

<sup>10</sup> Convém destacar a participação de Lourenço Filho e Cecília Meireles. Não por acaso, há estudos sobre a participação feminina, tais como “Cecilia Meireles e o temário da escola nova”, de Cunha e Souza (2011).

Ele não desvaloriza a primeira, mas a vê como insuficiente: promete muito e cumpre pouco; por isso, precisa ser prolongada na cultura elaborada para, assim, atingir-se a promessa inicial.

Álvaro Vieira Pinto (1960, p. 11) procurou situar as ideias de Freire brevemente no contexto do Instituto Superior de Estudos Brasileiros; de tal modo, apresentou um resumo das crenças desse pensador expressas em aula inaugural, datada de 1956, para um curso nessa mesma instituição. A apresentação — o discurso — condensa pontos fundantes de seu pensamento. Freire se referiu aos anos 1950 e 1960: contexto que condensa condições peculiares e inéditas, pois supera o mutismo estabelecido, mesmo a uma linhagem de homens cultos. A apatia se justificava porque a filosofia teria ficado ausente no passado da intelectualidade brasileira. O cerceamento de condições de infraestrutura material, a falta de uma concepção universalizadora... tudo ocasionou um progresso nacional caracterizado como “retardado”.

Faltou, porém, ao Brasil, para entender-se a si mesmo, aquilo que Leibniz chamava o ponto de vista do infinito. Nosso ponto de vista sempre foi o do finito, ou porque o observador não se interessava senão por algum aspecto parcial da nossa realidade, e nêle esgotava a capacidade de análise e compreensão, ou porque — e isto é mais grave —, mesmo quando tentava abranger o conjunto da realidade brasileira no espaço mundial e no tempo histórico, o fazia segundo a simples e elementar perspectiva das correlações geográficas e da história meramente descritiva. Faltou-lhe o instrumento conceitual indispensável, que só a compreensão filosófica poderia ter proporcionado, permitindo transcender o plano em que se situava e ultrapassar o finitismo da sua visão (VIEIRA PINTO, 1960, p. 13).

Dessa passagem se infere a incapacidade de perceber o fenômeno do desenvolvimento de forma apropriada na realidade e com significação. O “retardamento cultural” impedia a obtenção de benefícios de incentivo e intensificação que o desenvolvimento propiciaria.

Na visão de Freire, o que convinha à finalidade de seus propósitos era a democratização. Para os financiadores, o intento era conter o que entendiam como perigoso: uma região — o Nordeste — que podia constituir em área de tendências comunistas se considerados os resultados das eleições daqueles tempos. Candidatos contrários ao governo estavam em ascensão. A atuação foi para neutralizar a possibilidade de revolução. A tática era ofertar recursos financeiros a políticos que operavam no que consideravam como lugar estratégico. Depois, em

razão de denúncia, retiraram o financiamento pelo mesmo motivo: seu caráter revolucionário.

No dizer de Paiva (1980, p. 18), Freire importa para a pedagogia no Brasil na condição de “sujeito pedagógico coletivo”:

[...] ele sintetiza pedagogicamente o espírito da época e, em tal resumo, ele realiza a amálgama das principais correntes que se digladiaram nas décadas anteriores. Embora católico, Freire foi também um escolanovista e seu trabalho põe fim — através de uma fusão profunda — à disputa entre católicos e liberais, [...] nela refletindo-se o caminho percorrido pelo pensamento católico ligado à Ação Católica Brasileira nos anos 50.

Com efeito, Paiva (1980) se interessou pelas possíveis análises advindas desse tempo que continha as trajetórias reflexivas e práticas de Freire. Estas, ao se constituírem, iam se projetando no meio acadêmico e educacional. De sua descrição contextual consta um cenário em que economia e política permutavam manifestações. Nesse sentido, o feito de Freire foi sua técnica de alfabetizar adultos em não mais que quarenta horas. Trabalho reconhecido e prestigiado ainda nos anos 1960, inclusive por João Goulart, tal ação alfabetizadora obteve até recursos de acordos internacionais como aqueles firmados com Estados Unidos.<sup>11</sup> Os estadunidenses consideraram que o método, em razão de seu tempo de aplicação e

---

<sup>11</sup> Os acordos foram firmados nos anos 1960, entre o Ministério da Educação e a agência United States Agency for International Development. “Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de mais intensidade nos acordos, foram firmados doze, abrangendo da educação primária ao ensino superior”. O último acordo foi firmado em 1976. Inseriam-se num “[...] contexto histórico marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico”. A “ajuda” para a educação objetivava fornecer “[...] diretrizes políticas e técnicas para reorientação do sistema educacional brasileiro à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional”. Muito mais do que com educação brasileira, os técnicos dos Estados Unidos que aqui chegaram estavam ocupados em “[...] garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses de corporações norte-americanas. Na prática, os acordos não significaram mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que conduziram ao processo de reforma da educação durante período de ditadura civil militar”. Destacam-se a comissão Meira Mattos, criada em 1967, e o grupo de trabalho da reforma universitária, de 1968, decisivos para a reforma universitária (lei nº 5.540/1968) e na reforma do ensino de 1º e 2º graus (lei 5.692/1971). Para o estudo dos acordos, vale consultar obras como a de José Oliveira Arapiraca, *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano* (1982); de Ted Goertzel, *MEC-USAID: ideologia de desenvolvimento americano aplicado à educação superior brasileira* (1967); de Márcio Moreira Alves, *O beabá dos MEC-USAID* (1968). Sobre os impactos históricos na educação brasileira, ver Otaíza Romanelli, *História da educação no Brasil* (1978); Luiz Antônio Cunha e Moacyr de Góes, *O golpe na educação* (1985); Francis Mary Guimarães Nogueira, *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial* (1999) (MINTO, 2020, on-line).

do custo, comporia positivamente o que denominavam programas de impacto. Tal financiamento, todavia, ocasionou certa tensão entre as forças de esquerda. Paiva (1980) indica que o desenvolvimento nacional configurado nos anos 1950 foi objeto de desejo para quem comandava o país. Mais que isso, ampliou-se esse anseio para a sociedade nos anos 1960. Embora tenha se mantido o cenário desenvolvimentista — característica advinda de um contexto civil militar —, pouco resultou de qualitativo no cenário da educação.

O tempo analisado por Paiva (1980) projeta o cenário dos governos de Vargas e Kubitschek. Ambos promoveram a ação de industrialização nacional. No contexto dos decênios de 1950 e 1960, houve a abertura ao capital externo para investimentos estratégicos na infraestrutura e a construção de Brasília, inaugurada como capital federal em abril de 1960. Esses fatos e outros são indícios de um momento expressivo da história nacional: o da modernização. Percebe-se afastamento do estilo rural; mudança para o exemplo do estilo capitalista, dos Estados Unidos.

A análise de Paiva (1980) buscou ir às raízes da ideologia nacional desenvolvimentista, objetivando compreender como aquele momento histórico abarcava a formulação e aplicação do método de Freire. Disse ela:

Nascido em meio a condições sócio-econômicas relativamente transparentes, o método Paulo Freire ressuscitou a esperança de uma solução pedagógica de validade universal. Por outro lado, o fato de Freire apoiar-se sobre a tradição teórica européia tornou a sua recepção mais fácil nos países daquele continente: ele não somente lança mão de conceitos e categorias familiares ao intelectual europeu como busca, utilizando-as uma resposta pedagógica para problemas e preocupações que desde há muito estavam em debate nos meios pedagógicos dos países centrais e que mantêm a sua atualidade. Na Alemanha, por exemplo, ele podia agradar leitores com orientações diversas (PAIVA, 1980, p. 16).

Mesmo estando o país em desenvolvimento, não se evitou uma crise no campo da cultura, crise que Paiva (1980, p. 37–8) identifica nestes termos:

A sociedade brasileira estaria vivendo no pós-guerra uma transição de fase e a crise correspondente: depois de atravessar uma fase colonial [...] transitava para uma nova fase vivendo transformações econômicas, políticas e culturais caracterizada pelo desenvolvimento. A transição de fase, a passagem de uma estrutura tipo semicolonial a uma estrutura tipo característica de um país industrial, desenvolvido, colocava em questão os nossos valores culturais [...]. O seu problema já então é o da construção da nação, a intervenção do Estado para

assegurar o desenvolvimento, a racionalização das atividades do Estado, a adoção de uma política externa que atendesse os interesses nacionais e não de blocos econômicos militares, a elaboração de um projeto social que possibilitasse reduzir o antagonismo entre as classes. A crise da cultura brasileira era o resultado do processo de crescimento econômico, da industrialização substitutiva de importações aos últimos anos: somente entendendo este processo é que se poderia preparar a recomposição de nossa cultura, livrar-se da importação cultural ao buscar conhecer a nossa circunstância.

Como se deduz, as ideias de Freire se projetaram em um cenário de governo democrático e governo ditador, ambos atuantes no desenvolvimento nacional, mas restritos à economia. Em síntese, pode-se inferir que desde a independência o exercício da democracia foi objeto de lutas para que fosse devidamente fortalecida nas bases. Houve crises e conflitos na sociedade. Protestos e o clamor por justiça ajudaram a instaurar um processo de consciência acerca do papel das massas em um país em crescimento. Contudo, mesmo com aumento quantitativo de seus integrantes culturais, um movimento qualitativo de transformação consciente se inviabilizava em função dos limites a superar (PAIVA, 1980). Daí a reflexão de Paiva (1980, p. 25–6) sobre a noção de desenvolvimento e o pensamento de Freire:

[...] social orgânico, postula uma idéia diretora, aquela à luz da qual é o processo compreendido e interpretado. Sem idéia, não vemos mais que a sucessão empírica, privada de sentido e de inteligibilidade. Só quando subordinamos os fatos e o seu desenrolar a uma interpretação que, em última análise, decorre de um projeto, é que lhes damos consistência histórica. Só então é possível falar em desenvolvimento nacional. Sem essa consciência prévia que explicita a representação justa do dado social, segundo um critério legítimo, não é possível construir o plano de desenvolvimento.

No campo de desenvolvimento econômico, Freire (1959) defendeu que o homem brasileiro ganharia experiência democrática ao participar e atuar exercendo sua responsabilidade no campo social e político; que superaria a inexperiência democrática em um cenário nacional onde se demonstrava a ausência de sentimento pelo Estado nacional, onde se praticava uma política de clãs, onde se desrespeitava o interesse público, dentre outros exemplos. Esse quadro mudaria assim que o homem, em espaços como a escola de seus filhos, o sindicato e as agremiações de sua empresa, os clubes de lazer e os conselhos diversos, atuasse na condição de participante, e não de espectador.

Ele passaria de um ser de curiosidade mais ingênua para um cidadão de consciência mais crítica.

Freire (1959) identificou que a posição da economia iniciada com o fim do trabalho escravo exigia novos sentidos de industrialização. Disse ele:

Não há povo, no sentido legítimo, sem mercado interno. Sem estradas. Sem trabalho em condições de produtividade. Sem desenvolvimento harmonioso das estruturas econômicas. Daí, também, a promoção do país de ser semi-colonial, alienado ainda em várias manifestações de sua vida, em ser nacional, autêntico, estar intimamente ligada ao desenvolvimento econômico. É indispensavelmente ligada a uma posição nacionalista (FREIRE, 1959, p. 27).

Convém dizer que tal nacionalismo nem sempre foi compreendido pelo que vinha sendo tratado no Instituto Superior de Estudos Brasileiros,<sup>12</sup> segundo ele disse acertadamente, em especial nas ideias de Vieira Pinto. Em sua tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, Freire (1959) considerou sua experiência de dez anos de trabalho: oito no Serviço Social da Indústria junto a operários, dois anos na superintendência de escolas desse mesmo serviço. Consideramos como elementar essa experiência, da qual parece decorrer grande parte de sua trajetória de luta em nome da libertação do homem. Dando ênfase à autoridade da matéria que, naquele momento, muitos estudiosos debatiam, Freire (1959, p. 8) disse:

[...] animou-nos, antes, o propósito de discutir assunto de importância cada vez maior na problemática nacional. E que está a exigir, por isso mesmo, de todos os que temos uma parcela de responsabilidade na vida brasileira preocupações sérias.

---

<sup>12</sup> “O ISEB foi criado pelo Decreto nº 37.608, de 14 de julho de 1955, como órgão do Ministério da Educação e Cultura. O grupo de intelectuais que o criou tinha como objetivos o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, cujos dados e categorias seriam aplicados à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira e deveriam permitir o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional. O ISEB foi um dos centros mais importantes de elaboração teórica de um projeto que ficou conhecido como “nacional-desenvolvimentista”. Criado ainda no governo Café Filho, o ISEB iniciou suas atividades quando Juscelino Kubitschek assumia a presidência da República e quando o país acelerava a sua industrialização, com a ampliação dos investimentos privados nacionais e estrangeiros, além do investimento estatal. Os intelectuais do ISEB apoiaram a política de desenvolvimento de JK, por considerá-la muito próxima das ideias que vinham formulando. Dentro do ISEB, os principais formuladores do projeto de desenvolvimento nacional foram Hélio Jaguaribe, Guerreiro Ramos, Cândido Mendes de Almeida, Álvaro Vieira Pinto e Nelson Werneck Sodré. Para esses intelectuais, o Brasil só poderia ultrapassar a sua fase de subdesenvolvimento pela intensificação da industrialização. A política de desenvolvimento deveria ser uma política nacionalista, a única capaz de levar à emancipação e à plena soberania” (ABREU, 2020, *on-line*).

A escrita de Freire (1959) parte do não estabelecimento do espírito democrático no brasileiro mesmo sendo demandada sua participação na vida pública, em um projeto político e ético centrado na democracia e que aposta na industrialização como força de modernização da sociedade. Ele diz da organicidade necessária para enfrentar problemas e que a educação, do mesmo modo, deveria se movimentar neste cenário, ora preservando o processo histórico, ora nele interferindo. Naquele contexto, ele indicou pontos de estrangulamento do processo de desenvolvimento econômico e de democratização. No caso da educação, citou o ensino fundado em uma oralidade prolixa, autoritário, acrítico, vertical: do professor para o aluno; educação para uma formação específica, e não para a vida em uma democracia moderna. Não por acaso, salientou a pertinência das ideias de Anísio Teixeira sobre a reforma política necessária para descentralizar o poder central e, ao mesmo tempo, fortalecer os municípios como órgãos gestores de seus sistemas educacionais.

Por isso mesmo é que falamos tanto, em termos teóricos, da necessidade de uma vinculação da nossa escola com a sua realidade local, regional e nacional, de que haveria de resultar a sua organicidade e continuamos, na prática, a nos distanciar dessas realidades todas e a nos perder em tudo que signifique anti-diálogo, anti-participação, anti-responsabilidade. Anti-diálogo do nosso educando com a sua realidade. Anti-participação do nosso educando no processo de sua educação. Anti-responsabilidade a que se relega nosso educando na realização de sua própria vida, de seu próprio destino (FREIRE, 1959, p. 11).

Em 1963, Freire foi convidado a orquestrar um projeto nacional de alfabetização com financiamento internacional. Em 1964, presumindo a continuidade de seu cerceamento — visto, dentre outras situações, os mais de setenta dias que foi obrigado a ficar encarcerado, tais eram os ataques e as ordens de esclarecimento —, ele se decidiu pelo exílio. Voltou à pátria em 1980. Não por acaso, Arroyo (2018) considera a trajetória de Freire ao tratar do assunto humanidade, para quem Freire destinou seu tempo e suas produções segundo um norte: a dignidade humana. Independentemente da obra, do discurso e da ação, Freire esteve ligado à luta contra a opressão. Essa luta foi sua vida, assim como sua obra, que exemplifica uma prática libertadora. Nas palavras de Arroyo (2018):

Se o padrão de poder-saber desde a colonização decretou os Outros como deficientes em humanidade, Paulo Freire (1987) vai além: submetê-los a processos de desumanização lhes rouba suas humanidades. Trazer o pensamento pedagógico para o que desde a Paideia lhe é o foco de seu olhar: acompanhar, estimular processos de humanização e denunciar os processos de desumanização que os oprimidos padecem nos leva muito além da ênfase nas igualdades sociais pela igualdade educacional. [...] Paulo Freire (1987) insiste em que a função da Pedagogia, da docência é entender dos processos de desumanização que acompanham nossa história. Entender educandos que desde crianças a adultos chegam às escolas e à EJA roubados em sua humanidade. Como entendê-los, como acompanhá-los? Paulo não propõe pedagogias para recuperar suas humanidades roubadas, seu olhar político-pedagógico vê os oprimidos resistentes por libertação da opressão, por libertar-se da opressão, por recuperar suas humanidades roubadas. Para Freire (1987), roubar um ser humano de sua humanidade, submetendo-o a processos de desumanização, é mais brutal do que declará-los deficientes em humanidade. Todo ser humano é humano, roubar-lhe a humanidade é a desigualdade mais radical. (ARROYO, 2018, p. 1.116).

Com efeito, como se lê em Arroyo (2018), essa ideia de humanidades aprofunda-se em feitos reflexivos de Freire, de modo a entender que não haveria humano com menos humanidade; pensamento que se projeta na ideia de “deficiência” que teria origem na humanidade e a qual segrega. Tal ideia seria um bloqueio ao cumprimento do direito à educação de qualidade — não por acaso, bandeira defendida no debate educacional, em meio a movimentos sociais — e o direito à igualdade social. Como diz Arroyo (2018, p. 1.103), “A lenta e tensa articulação entre igualdade educacional e social em nossa história não será compreensível nem realizável sem um *estatuto de humanidade igualitário*, por que lutam os grupos segregados ainda como não humanos”.

Do pensamento e das ações de Freire, Moacir Gadotti (1998) tirou algumas lições em que buscou entender o movimento nacional da educação, tal qual Freire. As lições combatem a ideia de escola como espaço para adquirir saber elaborado, de que um só modelo de educação pode ter êxito em contextos distintos, de que a educação tem de ser para todos, mas desde que todos sejam pela educação; por fim, que a mudança sempre importa, por menor que seja, pois pode resultar em transformações de vulto. Com efeito, ele salienta a importância de “pequenos projetos” em cada escola. São passos sólidos, dados em contexto familiar, rumo à conquista da qualidade local para compor um quadro geral de qualidade na educação do país. Escolas que, com seus projetos, estabelecem vínculos fortes com a comunidade criam mais condições —

preparam-se mais — para responder de forma coerente e pensada aos problemas que se impõe a cada uma delas. Projetos individuais, de cada escola, são estratégias para explorar de forma planejada elementos étnicos e socioculturais de cada lugar, pois podem variar de região para região; igualmente, afetam “gastos com a burocracia” e se abrem para que a comunidade possa “avaliar de perto os resultados” (GADOTTI, 1998, p. 29).

Está claro que os governos federal, estaduais e municipais almejam atribuir mais qualidade à educação. Não se pode anular esse desejo quando se considera que a educação passou a ter um *corpus* de leis que emanam, sobretudo, da Constituição de 1988; quando se sabe que a educação tem sido objeto de reformas desde os primórdios da República. Ou seja, não se pode ignorar que a educação tem sido objeto da preocupação de políticos congressistas e de governos. A questão que se impõem é saber como, dado o histórico de mudanças da educação escolar, uma proposta de educação para o âmbito municipal se distingue a ponto de ser quase “instituída” como padrão, tal é sua sustentação. Nesse sentido, convém especular elementos que permeiam a existência institucional de um projeto de escola municipal: a Escola Cidadã do município de Uberaba, ativo desde 1993.

A opção por um modelo de governo — e de educação —, quando assumido para fins de se instituir uma sociedade ideal, mesmo sob premissas ideológicas variadas em contexto mundial, traz a democracia condensando um denominador comum ao ser interpretada como modelo que mais adiciona traços positivos a uma sociedade que se deseja qualificar. Como se viu, o tempo de transição democracia–ditadura–democracia demarcou passagens de otimismo e pessimismo, nascimento e sepulcro, exaltação e dissociação, adoção nacional e mudança mundial, enfim dubiedades. Com efeito, pensar sobre educação impõe dilemas; por exemplo, se educação poderia transitar por um cenário politicamente, economicamente, socialmente e moralmente ainda não concretizado e se poderia alterar tal cenário; mais que isso, se poderia ajudar a concretizar as prescrições do preâmbulo da Lei Magna de 1988, sobretudo ante o valor atribuído à escola pública na relação entre democracia e educação. Valor que supõe fraternidade, pluralidade e ausência de preconceitos, harmonia social, comprometimento e equilíbrio e ordem interna e internacional.

### 2.3 Gestão democrática, cidadania e educação

As relações entre educação e (o ensino da) cidadania e o respeito aos direitos sociais e humanos foram objetos da reflexão de Gadotti (1998). Em seus estudos, ele se refere a uma ação no campo da educação dos Estados Unidos dos anos 1950: a chamada *citizenship school*, literalmente, a “escola da cidadania”, onde se ensinavam preceitos de cidadania. Ele explana a cidadania como palavra que fundamenta o entendimento dos sentidos da Escola Cidadã. Mais que isso, cidadania seria uma consciência dos direitos e deveres no exercício da democracia. Com efeito, democracia e cidadania — convém reiterar — atrelam-se de tal modo, que a primeira não existe sem a segunda, que por sua vez se fundamenta em três tipos de direitos: os civis, os sociais e os políticos; direitos cuja concretização tem a Constituição Federal de 1988 como guia. Os direitos aludidos por Gadotti incluem os que afetam a individualidade e a coletividade ao mesmo tempo; ou seja, direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Os direitos sociais incluem a educação, a saúde, a alimentação, trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência, a proteção à infância, a assistência aos desamparados. Por fim, os direitos políticos se referem à soberania popular em dois indicativos: o sufrágio universal e voto direto e secreto.

Quanto à democracia, do mesmo modo que a cidadania, segundo Gadotti e Romão (1998, p. 30), traz ambiguidades.

Em 1789, a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* estabelecia as primeiras normas para assegurar a liberdade individual e a propriedade. Existem, no entanto, diversas concepções de cidadania: a liberal, a neoliberal, a progressista ou socialista democrática (o socialismo autoritário e burocrático não admite a democracia como valor universal e despreza a cidadania como valor progressista). Existe hoje uma concepção consumista de cidadania (não ser enganado na compra de um bem de consumo) e uma concepção oposta, que é uma concepção plena de cidadania, que consiste na mobilização da sociedade para a conquista dos direitos anteriormente mencionados, que devem ser garantidos pelo Estado. A cidadania implica instituições e regras justas.

Nessa lógica, Gadotti e Romão (1998) situam no Brasil um movimento similar ao que houve nos Estados Unidos no contexto da gestão democrática, instaurada no decênio de 1990. Frentes educacionais diversas se abriram: integração da educação com a cultura; democratização das relações de poder no interior das escolas; enfrentamento da repetência e

da avaliação escolar; visão interdisciplinar e transdisciplinar e a formação do educador de forma permanente, dentre outros pontos. A essa descrição acresce a de Angela Antunes Ciseki (1998), que cita cinco pressupostos da gestão democrática: capacitação dos segmentos envolvidos; consultas à comunidade escolar; institucionalização da gestão democrática; garantia de lisura no processo de definição da gestão e dar agilidade nas informações e transparência nas negociações.

Gadotti (1998) indicou justificativas para uma gestão democrática: formar para a cidadania por meio do exemplo e a possibilidade de, por meio da gestão, melhorar o que é específico da escola: o processo e ensino e aprendizagem. Diretamente associada à educação, essa escolha implica o desenvolvimento de uma consciência crítica; o envolvimento de todos que direta ou indiretamente usufruem do espaço escolar; a participação e a cooperação das esferas governamentais, a autonomia; a responsabilidade e a criatividade são processo e produto desse projeto que se assume, a partir da redemocratização do Estado. Esse modo de lançar-se à frente presume rompimentos, daí que requer tempo, seja político, institucional ou escolar. Mas, para Gadotti (1998), a pouca experiência democrática; a cultura tecnicista que invalida o planejamento coletivo; a estrutura vertical do sistema educacional; a presença do autoritarismo como prática na escola e os tipos de lideranças, tudo entrava a proposição de um modelo de prática educativa. Daí que a crise paradigmática seria o contexto em que não cabe, à escola, ser moderna ou tradicional, pois “[...] cresce a reivindicação pela participação, autonomia e contra toda forma de uniformização; cresce também o desejo de afirmação da singularidade de cada região, de cada língua etc. A multiculturalidade é a marca mais significativa do nosso tempo” (GADOTTI, 1998, p. 15), tempo que, organizado em cenário digital, endossa ainda mais o valor desta marca.

### *2.3.1 Cidadania e educação em um projeto de escola*

Docente desde 1962, Gadotti utilizou um livro de Freire para escrever seu trabalho de conclusão na graduação em Pedagogia, em 1967. Foi um dos pontos iniciais de contato da trajetória de um com a de outro. Depois se reencontrariam no projeto Cara da Escola, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no período 1989–90. Eis como ele definiu o resultado dessa experiência no âmbito governamental, ou seja, eis o entendimento do primeiro esboço da proposta:

Chamamos inicialmente essa escola de “Escola Pública Popular”, uma escola que formava para a inclusão e a cidadania, refletindo um movimento educacional concreto que se caracterizava pela democratização da educação em termos de acesso e permanência, pela participação na gestão e escolha democrática dos dirigentes educacionais, por uma concepção interdisciplinar do currículo e da avaliação e pela democratização do próprio Estado. Foi no interior desse movimento, iniciado no final da década de 1980, que surgiu no Brasil o conceito de “Escola Cidadã”, uma escola que forma para e pela cidadania (GADOTTI, 2016, p. 1).

Além de situar as origens da ideia de Escola Cidadã, o autor alarga seu pensamento:

Foi Paulo Freire quem melhor definiu uma educação para e pela cidadania quando, nos Arquivos Paulo Freire, em São Paulo, dia 19 de março de 1997, em uma entrevista à TV Educativa do Rio de Janeiro, falou de sua concepção da escola cidadã: “A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia”. Paulo Freire associava cidadania e autonomia. Em seu último livro, ele afirma: “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (GADOTTI, 2004, p. 131).<sup>13</sup>

Dessa passagem se pode deduzir que uma concepção de escola cidadã se delineou nas palavras de Freire. Nesse caso, a escola se torna *lócus* do cumprimento de deveres e de direitos numa lógica que preservaria a liberdade de cada um. Seria uma escola de comunidade, ou seja, de comunhão e companheirismo — numa palavra, de experiência intensa de democracia para toda a comunidade escolar e de efeitos na

---

<sup>13</sup> Por ocasião da defesa desta tese, um dos membros da banca fez esclarecimentos que são salutares aqui. Segundo ele, o conceito de escola cidadã antecede recorte da pesquisa. A ideia remonta a um trabalho de levantamento de experiências de ações democráticas na educação a fim de entender o sentido prático da cidadania na escola. Visitas a municípios variados apontaram até uma ação inédita: um prefeito deu autonomia plena, sobretudo financeira, aos professores da rede. Estes atuariam como gestores plenos, cuidariam da contratação à avaliação de um projeto educacional. O membro da banca entende que em Uberaba – M.G houve avanço na prática da educação cidadã na gestão de Maria de Lourdes, que estendeu tal prática, ineditamente, ao campo curricular (ROMÃO, 2020).

comunidade não escolar. Não por acaso, Freire destacou a corresponsabilidade dos gestores da educação no processo de elaboração e sistematização das linhas fundamentais de um projeto de educação escolar *para e pela* cidadania. Seria preciso um regime de colaboração entre os setores envolvidos. Conforme Venera (2009), esse desejo ecoou vozes como as dos pioneiros da educação, os quais se alinhavam no pensamento de pensadores como Jan Amos Comenius — autor da *Didática magna* —, Jean-Jacques Rousseau e seus escritos sobre o governo da Polônia, e Galileu Galilei e sua visão utópica.<sup>14</sup>

Afora as afirmações de Freire dadas a um programa de tevê em 1997, o Ministério da Educação publicou, em 1998, uma obra que aglutinou o que denominaram de tema atual. Não por acaso, em razão de tal atualidade, foi produzido, pela Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto em conjunto com o Instituto Paulo Freire, material informativo que se traduziu, de início, em programa da TV Escola e que, depois, foi transformada no livro *Salto para o futuro: construindo a Escola Cidadã — projeto político-pedagógico*. Em nove capítulos, a obra apresenta resultados de pesquisas afins ao tema com o intuito de — segundo palavras do então secretário de educação a distância Pedro Paulo Poppovic — colaborar para a discussão sobre a construção da democracia na educação escolar, ou seja, a Escola Cidadã. No texto de abertura do livro se lê que falar da Escola Cidadã requer entender que tal denominação se atrela a uma proposta pedagógica (aliás, o artigo 12 e subsequentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 prescrevem a incumbência de elaboração, com participação ampla, e execução de uma proposta pedagógica). Como se lê na obra, as propostas e projetos pedagógicos retratam “a identidade da escola”. A referência é um “trabalho de construção” fundado na “competência técnico-pedagógica” e na transparência do “compromisso ético-profissional de educar o cidadão”. Ou seja, “[...] o projeto pedagógico é a própria Escola Cidadã (MEC, 1998. p. 6).

Os indicativos do conteúdo do livro apontam a participação ampla na construção do projeto como condição essencial porque democratiza as relações de poder na escola. Além

---

<sup>14</sup> Como se lê no *Manifesto dos pioneiros da educação nova* (2010, p. 122), “O ideal da democracia que — escrevia Gustave Belot em 1919 — parecia mecanismo político, torna-se princípio de vida moral e social, e o que parecia coisa feita e realizada revelou-se como um caminho a seguir e como um programa de longos deveres. Mas, de todos os deveres que se incumbe ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; [...] o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, decerto, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana”.

disso, a intervenção de usuários no sistema educacional poderia ser favorecida. O ano de 1988 foi especial no campo político com reflexo na cidadania. Palavras do então presidente da Assembleia Nacional Constituinte Ulisses Guimarães, proferidas durante comemorações pela aprovação da nova Constituição — em outubro de 1988 —, dão uma medida do clima de euforia: a nova Lei Magna “Tem substância popular e cristã”, daí “o título que a consagra: ‘a Constituição cidadã’”.

Como orientação legal maior da sociedade brasileira, a Constituição cidadã — viabilizada especialmente pelos partidos políticos — deu o tom a ser adotado pelas instituições do país; ou seja, o adjetivo *cidadã/cidadão* deveria ser atributo às instâncias que se ascenderam com a retomada da democracia. A Constituição cidadã e o regime de governo democrático renovaram as esperanças do povo em um futuro diferente: desejável; e parte desse futuro se iniciava, em especial na educação escolar. A escola foi alçada à condição de lócus para construir e consolidar a democracia e a cidadania como algo a ser assimilado desde a base da formação escolar, desde os primeiros passos do cidadão na vida pública, regida por uma carta constitucional chamada de cidadã. Nessa lógica, não seria incorreto pensar que a projeção da cidadania como elemento constitucional que deveria permear o campo educacional apontou o desejo e ensejo de que a educação pública fosse, também, cidadã.

Com efeito, Gadotti (2016, p. 3) endossa esse entendimento de que a Constituição de 1988 se abriu a uma educação cidadã e democrática em seus processos de funcionamento pedagógico e administrativo. Ele salienta o artigo que presume a importância de criar e sustentar ativamente conselhos escolares. Em suas palavras,

Cada escola é única, fruto de suas próprias contradições e lutas, mas ela só será realmente cidadã se aliada e solidária com todas as outras escolas. Por isso, os Conselhos de Escola não ficam isolados na sua própria escola, eles também atuam organizados em interconselhos, por meio do Conselho de Representantes dos Conselhos de Escola, o CRECE. Autonomia não significa isolamento. Para que a escola seja realmente autora, instituinte e não burocrática, passiva, precisa superar o localismo e o particularismo, e estabelecer, com autonomia, relações de âmbito nacional e global.

Como elementos de participação fundamental na educação cidadã, os conselhos escolares proporcionam o exercício de cidadania, conforme disse Ciseki (1998, p.44). Eis como essa autora os vê:

O Conselho de Escola — um colegiado formado por pais, alunos, professores, diretor, pessoal administrativo e operacional para gerir coletivamente a escola — pode ser esse espaço de construção do projeto de escola voltado aos interesses da comunidade que dela se serve, proporcionando o exercício da cidadania, o aprendizado de relações sociais mais democráticas, a formação de *cidadãos ativos*. Por meio do Conselho, a população poderá controlar a qualidade de um serviço prestado pelo Estado, ou seja, poderá definir e acompanhar a educação que lhe é oferecida.

Dos estudos de Ciseki (1998) se deduz uma educação escolar que não se limita a trabalhar apenas com conteúdos curricular-escolares; ou seja, que considera as relações estabelecidas no espaço da escola como objeto da atividade escolar. Assim, é essencial que os docentes saibam que suas práticas podem ser a favor ou contra um modelo de sociedade e que estimulem o aluno a se tornar sujeito de sua aprendizagem. A materialização dos conselhos escolares pode ser circunstância para consolidar tal ação docente. Além disso, não basta estarem legalmente garantidos; antes, é preciso criar condições para que tal exercício democrático se efetive como cultura. Uma sugestão seria favorecer a atuação de atores sociopolíticos variados que possam redefinir tempos e espaços escolares nesse novo modelo educacional, encaminhar legalmente propostas e respeitar direitos elementares dos profissionais.

Ciseki (1998) indica que experiências assim já ofertam resultados positivos. Além de estar indicado no artigo 206º da Constituição e artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 como prerrogativa a ser implantada, tal prática vem favorecendo a colaboração e comunicação entre sistemas educacionais; a transparência administrativa; a qualidade do processo de ensino e aprendizagem mediante a participação da gestão pública; a diminuição de *lobby* corporativo à medida que aumenta a capacidade de fiscalização. A esses pontos se acresce o elemento da coletividade — os coletivos — como importante para a escola que pretende ser cidadã, como sugere Ciseki (1998). Tal elemento seria outro componente da identidade de uma escola que se quer cidadã. Em suas palavras,

A escola [...] ensina não só por meio do conteúdo com o qual trabalha em sala de aula, mas também pelas relações que estabelece com eles no dia-a-dia. Se a aluna só ouve, dificilmente aprenderá a falar; se fala no momento que bem entende, apresentará dificuldade para ouvir o outro; se só é avaliada, não aprenderá a avaliar; se só realizar tarefas individuais, dificilmente aprenderá a pensar e decidir coletivamente; se só cumprir ordens, não aprenderá a estabelecer seus limites; se suas tarefas forem sempre dirigidas, não aprenderá a ser criativa etc.[...] É

necessário que os educadores tenham consciência de sua prática e saibam a serviço de que projeto de sociedade ela está. O conteúdo com o qual a escola trabalha e a prática que adota estão contribuindo para formar que tipo de ser humano? Para viver em que sociedade? (CISEKI, 1998, p. 43–4).

Uma resposta possível à indagação da autora seria: para viver em uma sociedade educadora. Como a vê Gadotti (2004, p. 130), a escola cidadã se alia diretamente a uma *cidade educadora*. Afinal, por definição *cidadania* se relaciona com *cidade* e *cidadão*; ou seja, tem a mesma raiz etimológico-latina: *civis, civitas e civilitas*. Como tal, designam certa concepção da vida das pessoas: das que vivem de forma civilizada; que participam de um mesmo território; que se autogovernam; que constroem uma civilização. Logo, podemos afirmar que escola cidadã e cidade educadora se imbricam conceitualmente.

Na cidade, educação popular, educação social e educação comunitária são expressões que designam modalidades as que, embora tenham sentidos pedagógicos e didáticos similares — de modo que se fortalecem em uma só ideologia —, nascem em tempos históricos diferentes, em campos de atuação distintos e com especificidades variadas. Essa diversidade enriquece o objeto aqui tratado: a Escola Cidadã, que nasce da prática social, muito em razão de seus limites e injustiças. Com efeito,

A diversidade é a marca desse movimento de educação social, popular, cidadã, cívica, comunitária. Trata-se de uma rica diversidade que precisa ser compreendida, respeitada e valorizada. A primeira impressão que se tem é de *fragmentação*, mas se olharmos o conjunto desta obra, veremos que ela está unida — “cimentada”, como diria Antonio Gramsci (1968) — por uma causa comum, chamada pelos movimentos sociais de “outro mundo possível”. Essa diversidade tem em comum o compromisso ético-político com a transformação da sociedade, desde uma posição crítica, popular, política, social e comunitária (GADOTTI, 2012, p. 11).

Dito de outro modo, superar os limites e entraves da educação supõe ressituar a escola na cultura e na sociedade. Supõe ter as características de inovação e transformação da escola cidadã como nova possibilidade de educação. A escola tem como norte princípios de uma educação que se faz para e pela cidadania — convém reiterar. Eis alguns:

[...] 1) partir das necessidades dos alunos e das comunidades; 2) instituir uma relação dialógica professor-aluno; 3) considerar a educação como produção e não como transmissão e acumulação de conhecimentos; 4) educar para a liberdade e para a autonomia; 5)

respeito à diversidade cultural; 6) defender a educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso, porém, por sua vez, imaginativo, da razão de ser das coisas; 7) o planejamento comunitário e participativo (GADOTTI, 2004, p. 133).

Essa fala mais abrangente Gadotti a proferiu em evento coordenado pelo comitê organizador do Fórum Mundial de Educação, em comemoração aos 450 anos da cidade de São Paulo, em 2004. Também um livro seu de 2009 traz dados para compreender o movimento educacional que se delineia a partir de 2001. Nele, entrou outro elemento postulado por Gadotti (1998): a diferença entre plano e projeto. Nesse sentido, o plano seria o conjunto de objetivos, metas e procedimentos e que faz parte do projeto. Tal conjunto — necessário — é insuficiente, pois está no campo do instituído; enquanto o projeto está no campo do instituinte: revê o instituído para projetar novas instituições. Em suas palavras,

Um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola, que é a sua história, o conjunto dos seus currículos e dos seus métodos, o conjunto de seus atores internos e externos e seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte. Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, assim, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola (GADOTTI, 1998, p. 16).

Com efeito, interessa a este estudo a “história” da Escola Cidadã; mas não os elementos curriculares e metodológicos nem a comunidade escolar especificamente. Menos por uma questão de importância do que por uma questão de escopo; ou seja, interessa a instituição de um projeto educacional e a “direção política” que lhe deu “norte”, “rumo”. Isso porque, desde 1993, na educação municipal de Uberaba, um projeto escolar fundado no pensamento pedagógico de Freire tem se mantido como matriz paradigmática de uma escola na qual se depositou as expectativas de concretizar uma educação de qualidade; um projeto de escola pública que se associa com lutas sociais em um contexto político desfavorável — o da repressão militar. Uma vez restabelecida a forma governamental democrática, os resultados da luta se projetaram, dentre outros campos, na concretização de um ideal de escola: a Escola Cidadã. Ideal esse abraçado por alguns governos municipais, cada qual a seu modo e com um nome diferente, mas com propósitos afins: consolidar a cidadania. Subjaz a esse projeto a crença de que se formariam cidadãos capacitados para atuar em prol de uma sociedade mais humana, justa e igualitária, de modo a fazer jus aos postulados da Constituição cidadã.

### 2.3.2 *Difusão da Escola Cidadã*

A população de algumas regiões pôde experimentar as práticas de uma escola para e pela cidadania, na defesa e conquistas de direitos. No rol de experiências de Escola Cidadã, Gadotti (2004) cita a região Sul — o município de Porto Alegre (RS) — como pioneiro em concretizar tal proposta, no ano de 1993. Ele lista quinze municípios que a adotaram como prática educacional. São municípios cujos governos se situaram no campo democrático-popular. Muitos são os nomes que designam tal propósito educacional, visto que cidadania tem relação com autonomia, e isso ocasiona leva cada realidade a se ajustar em razão de suas particularidades culturais. Nas palavras de Gadotti (2004, p. 132),

Sob muitos nomes encontramos a educação cidadã: Escola Pública Popular (São Paulo), Escola Democrática (Betim, MG), Escola Plural (Belo Horizonte), Escola Candanga (Brasília, DF), Escola Mínima (Gravataí, RS), Escola sem Fronteiras (Blumenau, SC), Escola Guaicurú (estado do Mato Grosso do Sul), Escola Democrática e Popular (estado do Rio Grande do Sul), Escola de Tempo Integral (Colatina, ES), Escola Desafio (Ipatinga, MG). O que importa não é o nome, mas a prática de uma escola honesta, séria, amiga, companheira, com uma nova qualidade, uma escola que atenda às necessidades da criança, do jovem e do adulto, da comunidade, apontando para o “bem viver”, isto é, para uma vida mais saudável, produtiva, sustentável e feliz.

Gadotti (2004) não aprofunda sua descrição das realidades que cita, talvez em razão da época em que fez seus estudos. É provável que no começo da década passada ainda não fossem suficientemente visíveis os resultados de tal projeto de educação. Nesse sentido, pareceu pertinente apresentar tais experiências um pouco mais. São comentadas a experiência do Rio Grande do Sul, cuja capital foi o município pioneiro, a experiência do distrito federal — dada sua representatividade nacional; e a experiência de Minas Gerais, onde fica Uberaba. Ainda que de forma breve, pode-se perceber registros da permanência ou do que tal escolha resultou na realidade educacional onde um dia se professou uma educação cidadã. Essa percepção de permanência — ou não — do modelo da Escola Cidadã oferece parâmetros para a compreensão aqui apresentada. Dados sobre a experiência pioneira — a de Porto Alegre — estão disponíveis no *website* da secretaria de educação, como se vê na figura seguir.

FIGURA 1. Página de abertura do *website* da secretaria de educação de Porto Alegre



A página de abertura do *website* da Secretaria de Educação de Porto Alegre contém possibilidades de interação personalizada e de fazer buscas por perfil: turista, servidor e cidadão, dentre outros. Os conteúdos se apresentam horizontalmente em quatro itens e, verticalmente, em doze subtítulos.

Fonte: Porto Alegre (2019, *on-line*)

A leitura dos conteúdos permitiu compreender como se erigiu a base educacional do município. Seu *slogan*: “Educar promovendo o desenvolvimento humano na sua integralidade”. Objetiva-se ampliar a oferta em nome da demanda e qualificar a educação em todos os níveis. Para tanto, baliza-se a educação nestes tópicos: “Gestão Democrática, Educação Inclusiva, Educação Integral, Garantia e Qualificação da Aprendizagem e Valorização e Formação Continuada dos Profissionais da Educação”. Também se pode fazer uma retrospectiva que vai dos anos 1950 a esta década. Em sete decênios, a proposta de educação cidadã se iniciou com o enfoque humanista, depois adotou o *slogan* da campanha de Freire — “Pró-erradicação do analfabetismo do adulto”; em seguida, o de “A cidade que educa” / “A cidade educativa”. As duas décadas subsequentes se desmembram em duas partes, destacando que são os mesmos anos iniciais de recorte deste estudo. Nos

anos 1980, o lema era “No Rumor de uma Gestão Participativa”, depois vieram “Nenhuma criança sem escola” e “Nenhum adulto analfabeto”. Também se depreende uma afirmação de teorias construtivistas “[...] pela consistência e pela eficácia dos seus resultados na aprendizagem [...]”, de modo que na década, anos 1990 após o Congresso Constituinte, apresentou-se o projeto “Escola Cidadã: aprendizagem para todos”. Na década passada, o conceito adotado foi o de “Cidade educadora”.

Convém dizer que, nos dezesseis anos anteriores a 2005, o governo ficou a cargo de prefeitos do Partido dos Trabalhadores (PT). Depois, ascendeu uma gestão ligada ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Esta última administração municipal (2005–10) adotou o lema da “Cidade que aprende”.

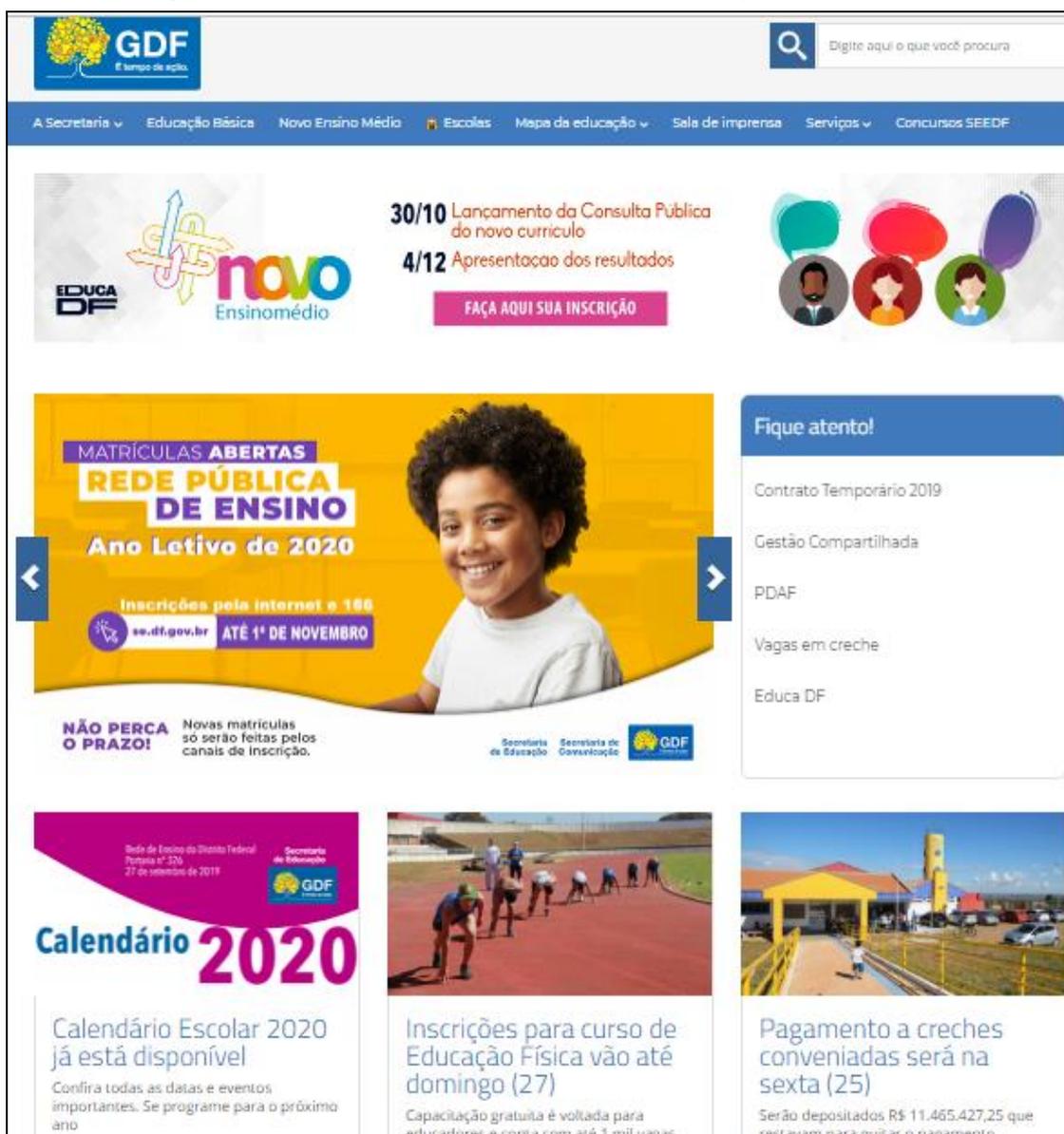
Por fim, apresentou-se a proposta “O Conhecimento fazendo a diferença”, que pôs no centro das atenções a transversalidade e a gestão de resultados balizadores do sistema educacional de Porto Alegre (PORTO ALEGRE, 2019, *on-line*).

Pela exposição, é possível aventar uma análise. No município de Porto Alegre, a permanência identificada ocorreu primordialmente na forma partidária. Mesmo com histórico antecedente ao tempo da redemocratização, o município se favoreceu de uma continuidade de compromissos ligados a uma agenda progressista de educação definida por um governo petista.

Mesmo não havendo ruptura abrupta com preceitos educacionais, lemas e projetos revelam reenquadramento da ação educacional, em especial nos oito últimos anos de governo (SUPTITZ, 2019, *on-line*).

Uma segunda realidade está situada em Brasília pela razão de sua representação como eixo central de políticas para a educação nacional. A figura a seguir expõe possibilidades de acessar os dados educacionais do Distrito Federal.

FIGURA 2. Página de abertura do *website* da Secretaria de Educação de Brasília



A página inicial do *website* da Secretaria de Educação do Distrito Federal expõe dados da educação básica, em especial projetos e programas de educação integral

Fonte: Brasília (2019, *on-line*).

O conteúdo do *website* não apresenta um histórico de como foi a realidade da educação cidadã em Brasília. As informações delineiam essencialmente a estrutura da secretaria, traduzida em elementos típicos de empresas privadas (missão, visão e valores), e sua composição (departamentos). Mas há conteúdos de tom histórico sobre primeiras escolas, sobre Anísio Teixeira e sobre o plano de construção de escolas interrompido pelo golpe de Estado. Está disponível uma parte da proposta educacional (o projeto político-pedagógico), que apresenta diretrizes para a rede escolar. A parcial

da proposta se alia a dezesseis documentos, dentre guias, diários e cadernos. A estrutura da secretaria é apresentada como parte do projeto político-pedagógico, em meio a denominações de secretarias e alterações, bem como a referências a ações de gestão democrática. Não por acaso, nos anos 1990 tal discurso foi demarcado com as seguintes palavras: “[...] pela gestão democrática e popular consubstanciando grandes conquistas para a educação do DF, dentre elas, destaca-se a gestão democrática com eleição direta para diretores e conselhos escolares, a conquista da coordenação pedagógica, além da implantação da Escola Candanga” (BRASÍLIA, 2019, p. 10).

Os conteúdos destacam ações associadas com um ideal de escola cidadã, mas não permitem fazer inferências sobre a permanência desse modelo; em especial, como forma de extensão de um conceito assumido apenas em uma realidade escolar: a região administrativa de Brasília. Antes, pelo quadro de programas e projetos, fica clara não a permanência, e sim o que foi denominado de resgate. “Ao *resgatar* a Escola Candanga”, a secretaria “[...] explicita seu compromisso com a memória da ‘utopia pioneira e mestiça que esteve presente na origem da cidade e, ainda hoje, coloca-se como signo para a construção da vida cultural da comunidade brasiliense’ (CADERNOS DA ESCOLA CANDANGA, 1995, p. 7)” (BRASÍLIA, 2019, p. 11; grifo nosso).

Convém dizer que o critério de escolha para tal análise se relacionou com o histórico de uma educação que se fez entre os anos 1980 e 1990, nos moldes da Escola Cidadã. A desconexão atual desse modelo não deveria invalidar o respeito a um processo histórico, a deferência ao que foi constituído. Afinal, de uma forma ou de outra, tal marca cultural, mesmo que não divulgada, não se apaga.

Por fim, convém apresentar as experiências de Escola Cidadã em Minas Gerais. São dois projetos: a escola de Belo Horizonte e a de Uberaba, que é objeto deste estudo, ciente que muitos e outros municípios, viveram tal experiência. A figura a seguir apresenta o *website* da Secretaria de Educação da capital mineira, onde se pode ler sobre pressupostos da chamada Escola Plural.

FIGURA 3. Página da seção da Secretaria de Educação de Belo Horizonte no *website* da prefeitura



Fonte: Belo Horizonte (2019, *on-line*)

Dos conteúdos apresentados em dois campos (“Educação” e “Informações”), os mais específicos constam de texto sobre a secretaria. O conteúdo apresenta o sistema educacional em números e salienta que “O trabalho ‘visa não somente garantir vaga aos estudantes’”, mas também “oferecer educação de qualidade” a todos que “frequentam as salas de aula” (BELO HORIZONTE, 2019, *on-line*). Não estava disponível conteúdo sobre a história de uma escola cidadã na capital mineira; nem o plano municipal de educação alude ao processo histórico de tal escola, chamada de Plural.

Com efeito, caso se possa considerar o que se lê nas fontes de municípios que assumiram a educação cidadã como representativo de um contexto maior, a leitura superficial de textos variados de tais fontes permite afirmar como inusitada a permanência da Escola Cidadã por quase duas décadas e meia incólume a gestões municipais de orientação político-partidária distinta. Não se nega que a proposta de escola cidadã em tais municípios não possa ter tido continuidade — historicidade; mas essa possibilidade não se mostra com clareza. Não ao menos como se mostra nos registros da educação cidadã em Uberaba. De fato, por um período de vinte e quatro anos, a Escola Cidadã em Uberaba foi não só assumida e incorporada, como também reconhecida e reverenciada. Afinal, é o que orienta a educação no município hoje. É curiosa essa manutenção, que representa e significa muito como legitimidade e fixidez

em tempos de uma atualidade fluida. A figura a seguir reproduz a página de abertura da seção da Secretaria de Educação no *website* da prefeitura de Uberaba.

FIGURA 4. Página inicial na seção da Secretaria Municipal de Educação no *website* (portal) da prefeitura de Uberaba, MG, 2019



Apresentação e hierarquização dos conteúdos *on-line* pertinentes à área de educação municipal de Uberaba e conteúdos pertinentes a outras áreas do portal virtual da prefeitura  
 Fonte: Uberaba (2019, *on-line*)

Com efeito, a construção de uma compreensão sistemática aqui desdobrada se vale muito do documento oficial. Das fontes de informações oficiais consideradas em um primeiro momento — dados a praticidade e o acesso rápido —, o *website* institucional da prefeitura, em especial a seção da Secretaria Municipal de Educação, mostrou-se pertinente. (O *website* abriga dados de dezesseis secretarias.) Na *home page*, as informações (palavras isoladas, locuções e frases curtas etc.) distribuem-se em sentido horizontal e vertical. Numa leitura do topo para a parte inferior, uma primeira linha de texto horizontal com nome o SEMED situa o internauta na seção da secretaria.

Uma segunda linha textual mostra o nome de outras seções do portal e permite mudar de página a qualquer momento. A terceira linha horizontal ressitua o internauta dentro da seção. A partir daí, a orientação do conteúdo assume um sentido vertical, em colunas. Da esquerda para a direita, a primeira coluna contém palavra e termos indicativos de conteúdos institucionais (fixos) e que levam aos textos com um clique. Estão reunidos em dois grupos de informações: “SEMED” e “UBERABA”, a julgar pelo destaque criado pelas maiúsculas negritadas e pelas maiúsculas e minúsculas em negrito. A segunda coluna apresenta conteúdos textual noticioso e contextual textual-visual de publicização de eventos, cursos e afins; essa coluna tem conteúdo mudado quando se clica em um elemento da primeira coluna. A terceira coluna apresenta conteúdos de natureza pragmática — nome da secretária, endereços e fone da secretaria; de publicização do jornal oficial; de interesse do professor, da comunidade educacional e da prefeitura. Numa leitura vertical da primeira coluna, a seção “Professor” ocupa posição inferior na hierarquização dos conteúdos, sem contar que se limita a três itens. Isso sugere um espaço limitado ao professorado no *website*. Curiosamente, a terceira parece levar a conteúdos que poderiam ser alocados na seção “Professor”, a exemplo da “Formação profissional”. De fato, a terceira coluna apresenta uma miscelânea de informações, em que o número de “curtidas”, na parte inferior da coluna, tem mais destaque gráfico que o nome da secretária, no topo. Aos olhos de quem concebeu o *website*, o nome e a posição dela parecem ter o mesmo valor informativo do endereço, telefone, *e-mail* e do horário de atendimento. Não mereceu nenhum destaque, seja (tipo)gráfico, visual, textual ou espacial. Não se sabe nada mais da Secretária de Educação, do que seu nome e as formas de contatar sua secretaria. A página *on-line* de apresentação da SEMED deixa as primeiras impressões de que se valoriza mais a instituição do que seus sujeitos, suas práticas e suas demandas, para ficar em três atributos. Interessa informar mais sobre a SEMED, mais sobre as diretorias, e menos sobre as pessoas que justificam a existência da secretaria. Também os alunos foram pouco privilegiados pelo conteúdo do *website*. Exceto o boletim, é como se a secretaria não tivesse mais nada a oferecer ao alunado. O mesmo vale para os demais profissionais que atuam na prática cotidiana da rede escolar municipal.

A leitura dos conteúdos listados na página virtual da SEMED oferece elementos úteis à discussão aqui desdobrada. Um deles está no texto “Apresentação” (na seção “SEMED”, que denominamos aqui de apresentativa, pois reúne textos informativos,

mas não noticiosos, sobre a estrutura, os objetivos, as atribuições dos setores da secretaria). Nesse texto, é possível destacar certo alinhamento municipal nos princípios legais da federação com o lema da “Escola do caminho: vereda que ensina, humaniza e transforma”, resultado de um trabalho coletivo. À educação caberia, então “[...] o papel intransferível de ser um potente instrumento para a transformação da sociedade pelo conhecimento e pelos princípios éticos” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/SEMED, 2018, *on-line*). O texto tateia a ideia de compromisso — firmado em um plano de gestão que objetiva consolidar políticas coerentes com as demandas — e de reconhecimento da tradição municipal — o município tem histórico de aplicação de recursos na educação com responsabilidade e transparência. Daí o comprometimento de manter honrado tal posto e ampliar as conquistas.

Numa leitura de sentido vertical da coluna A, a segunda seção, “Uberaba”, reúne muito mais conteúdos do que a seção anterior; inclusive conteúdos que parecem ser coerentes com a SEMED do que com prefeitura, a exemplos da subseção “Professores”. Em geral, a segunda seção e suas subseções discorrem *sobre* a história da educação no município, *sobre* a legislação que regula a atividade do servidor público e *sobre* as diretorias da secretaria, além de apresentar, *para* o professorado, informações factuais e atualizáveis (como as notícias o são). O texto do item sobre a educação em Uberaba abrange o papel da educação desde o século XIX numa relação direta com a sociedade democrática. A redação se refere ao desafio do país de promover avanços na educação que garantam uma escola de qualidade a *todos*, uma vez que o cenário social traz em si desigualdades sociais complexas. A exposição se refere ao município como polo de educação porque apresenta expansão em todos os segmentos. Enfim, o texto indica a missão da secretaria:

[...] coordenar a elaboração e implementação de políticas de educação, integradas e articuladas aos poderes instituídos, que respondam às demandas e necessidades da sociedade local, consolidando uma Escola Cidadã e a construção de uma Cidade Educadora, por meio da vivência da escola como ambiente de aprendizagem e de formação humano-cidadã (UBERABA, 2019, *on-line*).

A ideia de *coordenar* como missão parece esvaziar a ideia de objetivo e propósito da existência uma Secretaria de Educação. Parece um pressuposto plausível pensar que tal secretaria só existe em função de atividades como coordenar, articular e gerir instâncias que se referem à educação; seja as políticas públicas ou a legislação,

seja o concurso público para suprir demanda por docentes ou o controle burocrático da atividade do professor e da escola, a exemplo da sistematização de dados advindos de avaliações da educação. Não poderia ser de outra forma. Afinal, a SEMED é parte da administração municipal. Outro pressuposto é que a SEMED atua em função do que demanda a sociedade uberabense em seu todo, e não de outro município. Nesse caso, o texto redundava no óbvio. Mais: deixa ambíguo o alcance da ação da secretaria com a expressão “sociedade local”. Afinal, se *local* for entendido como o lugar da SEMED de Uberaba – M.G., então se pode pensar em uma ação limitada à urbe; populações de áreas não urbanas do município estariam alheias a tal ação. O problema da ambiguidade, ou seja, da falta de exatidão, é justamente a incerteza sobre o sentido do que foi escrito. Não se pode negar que “sociedade local” não incluía todos que residem no município, ou que o redator tenha pensando na coletividade; mas essa leitura se embasa na dedução, e não no dito. Enfim, um sentido vago assola o que precisa de mais exatidão: a ideia de que uma “escola cidadã” e uma “cidade educadora” se alcançam mediante a “vivência da escola como ambiente de aprendizagem” e espaço de “formação humano-cidadã”. Parece óbvio que a escola seja um espaço de vivência de aprendizagem, por mais que isso possa não ocorrer. Mas algo que se espera da escola como ação básica são experiências, ações, iniciativas e práticas destinadas à aprendizagem. Se esse quesito é o que singulariza a ideia de Escola Cidadã conforme a citação, então se pode pensar que ela não tem nada além do que teriam outras (concepções de) escolas. Discentes e docentes vão à escola em função do processo de ensinar e de aprender. A questão é que a esse processo se aliam propósitos e expectativas que excedem a dimensão do ensinar e do aprender dentro da escola, pois pressupõem uma formação escolar útil para a vida fora da escola. A escolarização se torna, então, um processo de formação para viver em sociedade — muitas vezes, em situações de conflito. O que se aprende na escola tem de ser válido para a aprendizagem extramuros, tem de embasar a reflexão e tomada de decisões dos cidadãos egressos das escolas em seu processo de se situarem na sociedade como profissionais (como empregados e como patrões), como sujeitos de direitos e de deveres, como filhas e filhos, como pais e mães, como irmãos e irmãs, e assim por diante. Se assim o for, então a concepção de Escola Cidadã tal qual afirmada, entre aspas, acima permite inferir como esse ideal pode ser alcançado. Afinal, preconiza algo que a escola faz; logo, tal formação já estaria ocorrendo, não seria um ideal de gestão municipal da educação.

Convém frisar! Esta leitura não pretende desdizer o dito pela SEMED. A intenção é mostrar a imprecisão do que foi dito, a qual abre margem ao comentário histórico-crítico em torno de possibilidades de leitura. Além disso, este estudo tem intenções críticas. Avaliar o discurso (*on-line*) da SEMED de outra forma seria fugir a tais intenções. De fato, poderíamos dizer que os textos foram feitos por quem está alheio ao cotidiano da educação, seja numa instituição educacional, numa secretaria de educação. Ou seja, os conteúdos fixos da seção da SEMED no portal virtual da prefeitura de Uberaba – M.G. teriam sido redigidos por redatores publicitários, e não necessariamente por profissionais da educação atentos às demandas da comunidade escolar. Ainda assim, essa possibilidade não abrandava o que vemos como pontos críticos, pois os textos escritos por profissionais da publicidade para publicação no site da internet foram validados pela SEMED.

Assim, da leitura da página *on-line* da SEMED como fonte de informação oficial e validada, fica a impressão de que foi construída sem que a comunidade uberabense fosse presumida como potencial leitor. Parece haver poucas possibilidades de estabelecer interlocução entre sociedade e SEMED, entre comunidade escolar e SEMED, entre corpo docente e SEMED, entre corpo discente e SEMED. Parece não haver estímulo nem interesse na participação da comunidade escolar na construção desse canal de comunicação. De fato, há possibilidades de acessar espaços virtuais de interação verbal escrita e oral pela página *on-line* da SEMED; mas o estímulo, convém frisar, parece ser mais à visita que gera publicidade, do que a que gera dúvidas e, daí, trabalho a quem tem de responder pela educação na secretaria. Além disso, o uso de conteúdos concebidos durante gestões governamentais anteriores a 2013 sem atualizá-los afeta a missão da secretaria; também denota descuido, quando o conteúdo que, a princípio, deveria estar na subseção “Diretorias” na coluna A da página está na seção “Uberaba”.

Se esse descuido pode ser compreensível, o mesmo não se pode dizer de um organograma desconexo com o que se apresenta. Por exemplo, nada consta sobre o conselho municipal cuja instituição está prescrita no caderno 10 da série Cadernos da Escola Cidadã, de setembro de 2000, já como parte do sistema educacional municipal. Não há conteúdo relativo nem caminho (*links*) para informações sobre o conselho, que está registrado entre o espaço primeiro do secretário e o do secretário adjunto no organograma. Essa ausência no espaço virtual ecoa a distância entre a sede física do

conselho municipal e o espaço físico da SEMED no prédio da prefeitura. O quadro de seus presidentes está disposto de forma similar à do memorial dos prefeitos. Curiosamente, o primeiro a presidi-lo foge ao período legal da instituição do órgão (lei municipal 7.636, de 25 de agosto de 2000, tendo seu regimento aprovado pelo decreto 1.051, de 26 de outubro de 2001). Mas o conselho foi criado de fato pela lei complementar 22, de 19 de agosto de 1992. Ainda que os dados da seção da secretaria de Educação no *website* da prefeitura de Uberaba tenham sido considerados em 2018, permanecem sob o mesmo comando referente ao recorte da pesquisa (2013–16), pois a gestão do município e da secretaria de Educação permanecem nas mãos das mesmas pessoas.

### 2.3.3 *A herança municipal de Freire: a Escola Cidadã em Uberaba*

Há um atributo que singulariza a Escola Cidadã de Uberaba ante as demais propostas de educação pela e para a cidadania: o envolvimento direto de Freire nos primeiros momentos de viabilização e consecução do projeto. O pensamento de Freire está nas origens desse ideal de escola na educação uberabense. A julgar pelos documentos, a partir de ano 1993 suas ideias foram desdobradas e reverberadas em Uberaba, seja com a presença de Freire, seja na discussão de suas ideias e sua aplicação no contexto da educação pública do município; sobretudo, as indicações metodológicas para as práticas educacionais. O pensamento de Freire deu lastro a um projeto que almejou uma educação de qualidade não só pelo governo que o chancelou como orientação a partir de 1993, mas também pelos governos sucessivos. A centralidade de seu pensamento na composição do projeto incide no reconhecimento de uma luta intelectual e prática que afiança reflexões acadêmicas para a educação nacional.

Convém lembrar: Freire entra na cena pública nos anos 1960 como esperança de enfrentamento da realidade educacional (50% da população era analfabeta, sobretudo em estados do Norte e Nordeste). Tal esperança derivava de um ideal de educação como algo relacionado diretamente com o processo social (PAIVA, 1980); e o processo social supõe aproximação do desenvolvimento como elemento fundante de toda e qualquer sociedade. Gadotti (2004, p. 133) se referiu a essa relação direta de Freire com a Escola Cidadã em Uberaba. Em suas palavras,

Em duas gestões, desde 1993, a Secretaria de Educação de Uberaba (MG) desenvolveu um belo projeto com base nos princípios da escola

cidadã, inicialmente orientado pelo próprio Paulo Freire. Uberaba entendeu a escola cidadã como uma “construção amorosa da cidadania” e deu uma contribuição nova ao projeto, associando conhecimento, sensibilidade e sustentabilidade. Como queria Paulo Freire: uma escola “séria, curiosa, questionadora, crítica, criativa e, sobretudo, alegre e prazerosa”.

Como se lê, a cidade de Uberaba se inscreveu na história recente da educação no Brasil como um município da educação cidadã. Mais que isso, poderia se admitir, com base no que agora se ordena, certo pioneirismo pedagógico; isso porque em 1993 a secretaria de Educação já executava e registrava um plano norteador que entrou na legislação nacional em 2001, via lei 10.172. Eis por que ver pioneirismo na educação municipal ao se instituírem as possibilidades da Escola Cidadã como sua base fundante em Uberaba. Como tal, essa experiência de democracia participativa — tanto quanto outras experiências — precede o que a legislação obrigaria a partir de 1996, com aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O caso de Uberaba vem contradizer o que Gadotti (2004, p. 132–3) afirmou em contexto análogo: “[...] o grande desafio desses projetos tem sido a descontinuidade administrativa dos governos municipais. Daí a insistência de muitos educadores na autonomia da escola, fortalecendo o projeto político-pedagógico da unidade escolar”. Com efeito, em Uberaba não houve descontinuidade administrativa do projeto da Escola Cidadã; houve o contrário. Seu ideal permaneceu em vigor no recorte deste estudo (1993–2016), assim como depois (gestão 2017–20).<sup>15</sup> Disso se infere que as ideias de Freire parecem têm agradado os gestores da educação em Uberaba, seja qual a orientação política. Os fundamentos da educação que ele ajudou a construir na cidade permanecem incólumes por quase três décadas, convém reiterar. Com base em documentos variados da Escola Cidadã em Uberaba, o capítulo a seguir apresenta a discussão sobre essa permanência desse ideal de escola.

---

<sup>15</sup> Convém registrar que em 2019 o tema do Congresso de Educadores de Uberaba e do Triângulo Mineiro ratificou a continuidade pedagógica quando intitula o evento como “Esperanças a prática docente no século XXI”.



### 3 A PERMANÊNCIA DE UM PRINCÍPIO NA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE UBERABA

*O ponto de partida de qualquer conquista é o desejo*  
NAPOLEON HILL

#### 3.1 Projetos políticos, planos econômicos e políticas educacionais

**D**o começo dos anos 1990, do século passado, ao início da década de 2000, a sociedade brasileira viu se desdobrarem, no governo federal, projetos políticos de orientações ideológicas distintas. De tais desdobramentos da vida política no passado recente, alguns pontos merecem destaque, aqui, porque se alinham contextualmente no campo em que se situa o objeto deste estudo. Tais projetos políticos — e os que vieram logo antes e logo depois — do processo de redemocratização da nação brasileira, projetam-se como salutares para compreender o processo histórico dos rumos políticos, sociais, econômicos e culturais do país; e tal compreensão se projeta como salutar para basear a análise apresentada neste capítulo. Mais que sugestão derivada de alguma leitura de fundamentação teórico-conceitual, ou de consulta bibliográfica, as considerações sobre o contexto político se impuseram como necessárias pela (nossa) memória (histórica) e pelos fatos que permitem evocar para entender o processo. Tais fatos — e outros — projetam-se diretamente na realidade aqui estudada, sobretudo, porque Paulo Freire, de volta do exílio,<sup>16</sup> passa a exercer cargos administrativo-educacionais em estados como São Paulo,<sup>17</sup> numa relação análoga ao estudo que centra, do mesmo modo, gestões administrativas educacionais. A memória evoca, por exemplo, eventos de consolidação e expansão da democracia, como o processo de distensão da ditadura e a queda do governo militar (que havia encerrado o programa nacional de alfabetização, projeto educacional de Freire); as Diretas-já e a Constituição de 1988;

---

<sup>16</sup> A volta de Paulo Freire do exílio ocorreu em julho de 1979, após quinze anos de expatriação motivada pela ameaça de inquéritos policial civil em 1964.

<sup>17</sup> De início, Paulo Freire trabalhou na Universidade de Campinas, em setembro de 1980. Em 1º de janeiro de 1989, tomou posse como secretário de Educação do município de São Paulo, no governo Luiza Erundina. Em 1991, deixou o cargo político para volta à docência, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Em 1987 ele se tornou membro do Júri Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. No segundo semestre letivo de 1991, tornou-se professor convidado da Universidade de São Paulo.

enfim, a queda no muro de Berlim, em 1989. Em meio a planos econômicos que não surtiram efeito quanto a anular a estagnação da indústria, o atraso tecnológico e a redução expressiva de investimentos (internacionais), a economia nos anos 1980 ora se expandiu, ora se retraiu. Na segunda metade da década, movimentos sociais de luta (pela redistribuição de poderes e de renda, por exemplo) efervesceram.

Na composição de um cenário em que planos econômicos são suscetíveis e necessários como componentes expressivos de um contexto que surge para a plenitude da cidadania, considera-se, por um lado, segundo Armando Castelar Pinheiro, Fabio Giambiagi e Joana Gostkorzewicz (1999, p. 16–17), a nova Carta Magna

[...] agravou o problema do desequilíbrio das contas públicas, ao transferir parte das receitas fiscais da esfera federal para estados e municípios, sem a contrapartida de, na mesma medida, redistribuir os gastos. Com isso, em 1989 o déficit fiscal, no conceito operacional, atingiu 7% do PIB. Em média, ao longo da década de 80, o déficit operacional foi de 5% do PIB.

Por outro lado, no decênio de 1980 — a “década perdida” —, houve

[...] esgotamento do processo de industrialização por meio da substituição das importações, no qual o Estado era a força motriz para a implantação de um diversificado parque industrial nacional, por vezes assumindo diretamente a posição de investidor direto, como nos casos da siderurgia e da infra-estrutura.

As consequências incluíram “déficits públicos crescentes”, um Estado com dificuldade para “garantir a estabilidade e a provisão de “educação”, de “saúde” e de “segurança”, dentre outros serviços básicos. Tudo se traduziu em “ônus imposto” que provocou um “[...] processo de redefinição do papel do Estado na economia que viria a amadurecer nos anos 90”.

Com efeito, os autores sustentam o amadurecimento da economia dos anos 1990, mas salientam que os frutos não vieram muito diferentes do que aqueles colhidos na década anterior. Ainda assim, havia distinções sutis, porém importantes, como a economia.

Com efeito, lançado em junho de 1994 — o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso —, o Plano Real obteve êxito na contenção da inflação por cinco anos consecutivos; diferentemente de planos econômicos antecessores. O índice inflacionário passou de 5,15%, em 1994, para 1,7% em 1998.

Há duas formas de interpretar o que ocorreu com a economia brasileira nos últimos cinco anos. De um lado, a evolução de alguns dos indicadores macroeconômicos tradicionais não permite qualquer comemoração, já que os números falam por si: o crescimento econômico foi apenas moderado e a taxas declinantes; o desemprego subiu; o déficit público foi alto; o endividamento público aumentou a grande velocidade; e o setor externo caracterizou-se pelo baixo crescimento das exportações e por elevados déficits em conta corrente. De outro, é inegável que a estabilização representou melhoria substancial com relação à situação experimentada pelo país em 1981–1993; além disso, foram feitas reformas importantes que poderão propiciar as condições para um ciclo expansionista na próxima década. Sem contar o grande sucesso em reduzir a inflação — dos altíssimos patamares registrados até junho de 1994 para níveis com os quais o Brasil poucas vezes conviveu neste século (PINHEIRO; GIAMBIAGI; GOSTKORZEWICZ, 1999, p. 34).

Com efeito, no cenário político deste ou de outros governos, entendimentos como centralização de recursos na condição de subterfúgio econômico seriam cabíveis como constatação de retrocessos na economia. Não é intenção trazer, neste estudo, a defesa ou o crédito a tais gestos executores, mesmo com ciência de suas repercussões históricas. O tema econômico foi abordado na condição de fator preponderante num espaço que se almeja favorável ao exercício social da cidadania.

No período abarcado pela pesquisa descrita nesta tese, a presidência da República foi ocupada por uma mulher e por quatro homens, que representaram a ideologia política de quatro partidos. Itamar Franco (Partido do Movimento Democrático Brasileiro/PMDB) entrou em 1992 e ficou dois anos e três dias no poder; Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social Democracia Brasileira/PSDB) se elegeu em 1995, para ficar oito anos no poder; Luiz Inácio Lula da Silva (Partido do Trabalhadores/PT) foi eleito, em 2003, também para permanecer por dois mandatos; foi sucedido por Dilma Rousseff (PT), que ficou cinco anos e 243 dias no poder, a partir de 2011; enfim, em razão do *impeachment* de Rousseff, assumiu Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro/MDB), em 2016. Nesse período, o PT foi o partido que geriu majoritariamente a nação, seguido do PSDB, convém frisar.

Como prioridade de qualquer governo — afinal, os recursos econômicos se relacionam diretamente com a garantia ou investimentos em outros setores governamentais, inclusive e, em especial, o educacional —, convém entender o campo econômico nesses períodos de governos distintos. Em obra organizada pelo Banco

Nacional de Desenvolvimento (1999) que condensa estudos sobre a economia no decênio de 1990, é possível entender que houve em cada tempo no tocante a políticas de governo, inclusive as educacionais. Assim, as perspectivas teriam de conviver com a herança de estagnação e hiperinflação de tempos anteriores — diriam Pinheiro, Giambiagi e Gostkorzewicz (1999).

Marcelo Curado (2011) analisou a economia na gestão presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, em seus dois mandatos, a fim de dizer se tal governo efetivou um processo de desenvolvimento em razão do comportamento econômico daquele período. Conforme esse autor, definir desenvolvimento de um país é algo complexo; mas *devem* entrar na definição o crescimento *per capita*, a distribuição de renda e o equilíbrio externo. Muitas visões de viés político-ideológico se fizeram circunstanciadas nesse governo, porém o resultado econômico analisado deve se separar desse tipo de interpretação. Com efeito, o que os estudos indicam é que o processo de crescimento, a estabilidade econômica e os avanços na distribuição de rendas e redução da miséria seriam fatos plausíveis.

Nem tudo foram avanços. Indicador considerado importante por Curado (2011), o desequilíbrio externo apresentou saldo deteriorado em razão de um deficit suscetível de ocasionar restrição externa de crescimento. Não houve valorização da moeda nacional no cenário externo nem a exportação foi ampliada, tampouco as reformas necessárias foram realizadas — pelo exame do autor. Eis, então, o cenário econômico que representa o *intermezzo* deste estudo. Em seus anos iniciais, no campo federal, na realidade econômica se estabelecia a herança dos anos 1980 — retração econômica; daí a necessidade de ajustes. Mais que estabilizarem a economia de imediato, os ajustes agiram nas bases de um projeto de estabilização econômica para o futuro e em prol da conquista definitiva do controle da inflação.

Em sentido lato, pode-se pensar que a década de 2000 foi de ganhos e perdas. O “declínio” teria se iniciado no campo econômico do governo de Dilma Rousseff, que Liana Maria da Frota Carleial (2015) estudou. Para essa autora, na história nacional, está instituída em uma cultura governamental que se faz prisioneira da macroeconomia no curto prazo. A consequência foi o afastamento da superação de condicionantes histórico-estruturais no campo que aqui se reflete, ou seja, a educação e sua gestão pública. Os dados levantados permitem dizer que a desindustrialização, iniciada no decênio de 1980, cobrou a fatura, especialmente no período 2012–15. As análises levam

a entender que o ajuste externo, mesmo que instituído, não foi suficiente ao que o cenário nacional carecia; o cenário econômico foi marcado por ajustes fiscais, sobretudo no mercado de trabalho. Não por acaso, houve perdas ante a década prévia. No dizer de Carleial (2015), tudo se deu envolto em crises políticas em que a disputa pelo poder ocasionou estagnação e mudanças de estratégia em 2016, ano em que cessou o mandato presidencial do PT.

Feitas essas observações contextuais de 1980 a 2016 (ano-limite do recorte deste estudo e ano final de uma gestão presidencial, que terminaria oficialmente em 2018, mas que interrompida em 2016 por um *impeachment*), a interpretação deste estudo é de que a economia e seus impactos ou suas garantias aos setores da sociedade, inclusive à educação, oscilaram entre ganhos e perdas. Resultou um saldo econômico supostamente insuficiente para suprir as necessidades da maioria dos cidadãos do conjunto analisado. Não bastou o que as ideologias políticas apregoaram no momento em que seus respectivos partidos foram hegemônicos no poder. Dessa constatação-síntese, convém partir para a compreensão contextual dessas questões em Minas Gerais e, então, considerar as possibilidades da permanência de orientações, diretrizes, princípios e conceitos da educação na rede escolar municipal de Uberaba.

### **3.2 Cenário político em Minas Gerais e seus impactos na economia e na educação**

O cenário político de Minas Gerais — e seus impactos na economia e nas políticas educacionais — apresentou um arranjo ideológico-partidário distinto do cenário nacional. No mesmo recorte de tempo considerado antes, eis os governos do Estado: Hélio Garcia, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), governou de 1993 a 1994; Eduardo Azeredo, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), de 1995 a 1998; Itamar Franco, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro, de 1999 a 2002; Aécio Neves, do PSDB, de 2003 a 2010 (dois mandatos consecutivos); Antônio Anastasia, do mesmo partido que Aécio, de 2011 a 2014; enfim, Fernando Pimentel, do PT, governou Minas Gerais de 2015 a 2018. O quadro a seguir expõe esses dados para facilitar a leitura comparativa da correlação de ideologias partidárias em exercício nas esferas governamentais.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Em 2017, o PMDB voltou a ser MDB. O PFL foi refundado, em 2007, como Democratas.

QUADRO 1. Partidos no poder político no Brasil, em Minas Gerais e em Uberaba

MUNICÍPIO	ESTADO	UNIÃO
PFL 1993–96	PTB 1991–94	PMDB 1993–94
PFL 1997–2000	PSDB 1995–98	PSDB 1995–98
PFL 2001–04	PMDB 1999–2002	PSDB 1999–2002
PL 2005–08	PSDB 2003–06	PT 2003–06
PMDB 2009–12	PSDB 2007–10	PT 2007–10
PMDB 2013–16	PSDB 2011–14 PT 2015–18	PT 2011–14 PT/PMDB 2015–18

Fonte: levantamento da pesquisa

Mesmo que os períodos de governo não tenham se iniciado em similitude, da visualização no quadro da atuação partidária nas esferas governamentais podemos derivar a compreensão de que, em âmbito federal, o PT atuou mais no cenário político, seguido do PMDB e PSDB; na esfera estadual, predominou o PSDB; na esfera municipal, o PFL exerceu tal comando. As considerações de Cunha (1999) — sobre os maiores partidos e suas posições ante a educação, o financiamento e a redemocratização nacional, convém frisar — permitem derivar que, desse conjunto partidário, três partidos são os mesmos que preencheram o quadro de comando nas esferas governamentais no tempo que esta análise se estabelece: PMDB, PT, PTB. Todos comandaram as instâncias do poder público na educação.

Embora escape ao escopo deste estudo adentrar as relações partidárias, convém conhecer as crenças sobre educação registradas pelos dois partidos que mais permaneceram no comando municipal. Esse conhecimento contribui para o que vem se estruturando neste estudo. Mesmo que seu tempo se vá além do recorte da pesquisa, o conteúdo do manifesto *O Brasil que vai dar certo* — assinado por PFL — e do programa Democracia com Desenvolvimento do PMDB contêm as raízes do pensamento partidário naquele momento. O então PFL — renomeado como Democratas (DEM) em 2007 — figurou em primeiro lugar na condução da educação aqui analisada; ficou doze anos na gestão do governo de Uberaba, sob a autoafirmação de que “[...] jamais abandonamos os nossos princípios nem o compromisso de lutar por um Brasil mais moderno, justo, eficiente e solidário, capaz de gerar trabalho, riqueza e bem-estar

para o seu povo”. Dentre suas treze prioridades, assim se reportam à educação: “Fazer da educação um verdadeiro instrumento de cidadania e inclusão social, sem o que a criança pobre de uma escola pública jamais terá as mesmas chances de crescer na vida que uma criança de classe média de uma escola particular” (DEMOCRATAS, 2019, *on-line*).

Já o partido que comandou por oito anos a educação municipal — então PMDB, renomeado como MDB em 2017 — apresenta-se como aquele que nasceu em oposição à ditadura porque contribuiu para restaurar a democracia. Entre avanços e retrocessos — conforme dados que este estudo apresenta —, tal partido mantém sua força para consolidar a construção de um Brasil desejado por todos: próspero, livre e moderno. Seu programa de governo se compromete com “[...] a soberania nacional, com a busca da liberdade, com a organização popular, com a realização de uma sociedade mais equânime e com a verdade”. Com seus princípios, entendem que a democracia é instrumento insubstituível para assegurar dignidade e justiça, para evitar retrocessos políticos e consolidar e aprofundar conquistas democráticas. No tocante à educação, acreditam que é base para o país garantir o avanço científico e tecnológico. Para tanto, projetam que “O fortalecimento da educação será obtido mediante garantia dos recursos necessários a um desempenho escolar de qualidade, parcerias e compromissos entre a União, os Estados e Municípios, e as comunidades interessadas” (MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 2019, *on-line*).

Sendo salutar a reflexão que associa a economia com composição partidária atuante no tempo investigado, a afirmativa enfática de um dos partidos gestores da educação municipal de que a escola pública municipal só seria fortalecida em razão de aportes financeiros, encerra este trajeto na similaridade com outros estudos nesse universo. Essa afirmativa se abre à reflexão sobre o que houve, no financiamento da educação, após anos de exercício da democracia. A análise do financiamento estatal que se lê em Nicholas Davies (2012) informa que a vinculação constitucional de impostos remonta à Constituição de 1934, foi suprimida na de 1937, reinserta na de 1946, para ser ressuprimida em 1967. Entre inserções e supressões de prescrições constitucionais para o financiamento da educação, o primeiro dos direitos garantidos informa que emendas constitucionais de 1969 e 1983 restabeleceram a vinculação (DAVIES, 2012). A reflexão sobre tal fato sugere que, por ser a educação um direito de todo cidadão, cabe-lhe subsistência financeira; e historicamente oscilações nesse campo podem ser analisadas

Assumida aqui como marco inicial e final de entendimento da realidade nacional, também a Constituição de 1988 foi cercada no ir e vir de aspectos ligados à vinculação ou à desvinculação financeira. O percentual de financiamento para a educação, no que se refere aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, está mantido em 25%. O percentual de 18% é responsabilidade da União. Nesse processo de garantir ou suprimir financiamento para área de fundamental exigência social,

É interessante observar a coincidência quase total entre a vinculação (1934–37, 1946–1967, 1984 até hoje) e períodos relativamente democráticos e a desvinculação e períodos autoritários (1937–45, 1964–85), o que permite inferir que a democratização da educação estatal, no sentido de garantia constitucional do seu financiamento, parece guardar estreita relação com a existência de uma certa liberdade de expressão da sociedade. No entanto, é preciso lembrar que nos “democráticos” anos 90 muitos governos (eleitos!) conseguiram reduzir o percentual mínimo fixado em Constituições Estaduais e Leis Orgânicas (DAVIES, 2012, p. 33).

Os dados apresentados nessa passagem levam a perceber uma ratificação da ligação estreita entre financiamento e legislação, sobretudo quando se agrupam investimento e crença ideológica; afinal, nos tempos analisados pelo autor, partidos distintos instituíram fundos de financiamentos para educação ou os substituíram em nome da chamada qualidade educacional. Convém aqui esta passagem:

Uma é a de que os dois fundos (sobretudo o FUNDEF) praticamente não trazem recursos novos para o sistema educacional como um todo, apenas promovendo, com base no número de matrículas no ensino fundamental regular (FUNDEF) ou educação básica (FUNDEB), uma redistribuição, entre o governo estadual e as prefeituras [...] Embora os fundos tragam quase nenhuma (FUNDEF) ou pouca (FUNDEB) receita nova para o conjunto nacional das redes estaduais e municipais da educação básica, muitos governos tiveram ou terão ganhos expressivos porém muitos outros tiveram ou terão perdas significativas porque esta é a lógica desses fundos, baseada na redistribuição de acordo com o número de matrículas. [...] a exigência constitucional de aplicação do percentual mínimo dos impostos tem sido burlada sistematicamente de inúmeras maneiras, inclusive pelo governo federal no cálculo da complementação legalmente devida para o FUNDEF, o que permite concluir que não adianta criar fundos ou até aumentar recursos para a educação se não houver garantia de que serão aplicados nos fins devidos. A fragilidade é agravada pelo fato de os órgãos responsáveis pela fiscalização (basicamente os Tribunais de Contas) não serem plenamente confiáveis para essa tarefa (DAVIES, 2012, p. 58–9).

Como se pode entender, no que se vem tentando elaborar — a ligação entre investimento econômico e desenvolvimento —, permanece um quadro de limites no campo da educação; mesmo que tal importância tenha sido alardeada no caminhar. Com efeito, como refletiu Paulo Sena Martins (2012), Rui Barbosa registrou em seus discursos de 1882 a necessidade de financiar a educação escolar — então chamada de instrução pública. Do mesmo modo, em 1907, outro deputado, o escritor Manoel Bonfim, defendia o financiamento da educação. A síntese de Martins (2012, p. 3) se faz útil aqui. Em sua construção histórica, o Legislativo é mais que “palco de debate”, ou seja, é “[...] instância decisiva de formulação de propostas e deliberação acerca do financiamento da educação”. Mas aceita, também, a “ideia de [...] mero ratificador ou coadjuvante de decisões do Poder Executivo”. Não por acaso, há “[...] pilares do financiamento à educação [...] inseridos pelo constituinte (vinculação à manutenção e desenvolvimento do ensino-MDE, institucionalização do salário-educação) [...]” ou que “[...] foram propostas e aprovadas pelo legislador ordinário [...]”, tais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (lei 9.394/96), Plano Nacional de Educação (emenda constitucional 59/2009). Ainda segundo esse autor, até propostas do “Executivo raramente saem do Congresso Nacional como entraram, uma vez que o relator busca a construção de consensos no Legislativo, nem sempre conforme a proposta inicial do Executivo”; ou seja, ocorrem mudanças como o “substitutivo” ou “projeto de lei de conversão”, vide o caso do “Fundef e Fundeb”.

Estas considerações preliminares visaram reiterar a construção de um entendimento histórico do desenvolvimento da economia e dos efeitos de seus desdobramentos na permanência e na mudança de conceitos e princípios da educação municipal de Uberaba – M.G. O contexto macro, apresentado, abre uma perspectiva na qual podemos projetar a reflexão no contexto micro: o espaço onde ocorreu a pesquisa que sustenta esta tese — seja durante a coleta de dados ou no processo de sua sistematização. O enfoque sobre Uberaba se inicia com informações sobre espaços considerados possíveis de suscitar pistas; afinal, neles estão os documentos que registram muitas explicações ao que se intenta entender.

### *3.2.1 Desdobramentos políticos e economias em âmbito local*

No tocante às fontes de pesquisa a serem consideradas em função dos questionamentos e objetivos de pesquisa, a análise ensejou retratar sistematicamente na tese uma compreensão de que se construiu à medida que o trabalho de leitura dos documentos

levantados. Convém frisar: a leitura analítica das fontes se orientou pela análise de conteúdo como método para, pelo tratamento analítico dos dados, produzir uma tese que respondesse à dúvida geradora da pesquisa.

Cada contato com os documentos para desvendar o que uma escolha filosófica — mantida em diferentes governos municipais — ousou produzir em nome de uma Escola Cidadã foi uma tessitura instigante. Foi possível estabelecer os nexos entre as partes necessários para delinear uma totalidade apta a receber o atributo de tese. O contato com os documentos almejou executar uma interpretação ancorada em duas ações: uma ação de revelação — apresentar o documento — e uma de sistematização — categorizar o documento. A exposição primeira do documento é designativa: configure o adentrar as possibilidades interpretativas, o situar no tempo–espaço. Espera-se deixar clara a contextualização do cenário de sua feitura. A segunda ação é antagônica à primeira — que expande o documento por meio de sua exposição e contextualização — porque se propõe a categorizá-lo, ou seja, a resumi-lo a numa forma de aproximação coerente com a pergunta, os objetivos e as categorias de análise da pesquisa.

Dados o *corpus* documental — derivado da interação com espaços oficiais da educação e arquivísticos em Uberaba — e o produto da leitura teórica para compor a fundamentação conceitual da pesquisa, convém projetar as categorias de análises em relação ao objeto. Embora se anuncie tal projeção, cabe dizer que, em trabalhos de pesquisa como este, não se tem como cumprir suas etapas de forma estanque, bem definida no tempo e no espaço, com encadeamentos e desdobramentos naturais.

### **3.3 Documentos municipais analisados em função das categorias de pesquisa**

Perceber um documento em sua materialidade e em seu contexto de produção e circulação — seja anterior ou posterior à sua análise — não só expressa significados, mas ainda interfere no ajuste dos sentidos possíveis para o pesquisador, que busca desvendar a realidade pelo seu estudo. Nessa lógica, considerar as possibilidades de leitura documental aqui exigiu assumir uma orientação, uma referência teórica para a análise documental-discursiva. Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi (1999) foi uma das vozes mais eloquentes para esse quesito, por isso seu pensamento foi tomado como medida para estudar os sentidos discursivos dos documentos considerados na pesquisa. A pertinência de seus estudos está no lastro que oferece para compreender a realidade educacional por meio da linguagem. Além disso, o exercício reflexivo dessa autora

começou em um momento que se situa no recorte temporal deste estudo. Não por acaso, ela se refere às relações entre tempo histórico e educação:

Eu escrevi a maior parte dos artigos no fim dos anos 70 e início dos 80. Época da ditadura, época de forte autoritarismo. E eu queria que as pessoas percebessem que não estávamos imunes ao autoritarismo, ou seja, pelo modo como funciona a sociedade e a ideologia, nós fazíamos parte desta sociedade autoritária. Queria levar os professores a pensarem suas práticas. A tipologia é revisitada com razão, segundo o que penso. E o é porque corresponde a um real da linguagem e é exemplar na prática pedagógica. Eu a pensei procurando não seguir um procedimento externo, ou seja, eu não queria buscar elementos externos ao discurso para falar dele. Procurei respeitar o que eu considerava teoricamente relevante na caracterização do discurso: a relação paráfrase/polissemia, a relação entre os locutores, a relação dos locutores com a constituição do referente, do objeto do discurso (ORLANDI, 2006, p. 1).

Com efeito, é esse respeito a que se refere Orlandi que almejamos ter pelo discurso documental que tentamos descortinar neste estudo. Dito de outro modo, a tentativa pretendeu, com base nos documentos analisados, destacar se há neles, ou se não há, a expressão da manutenção de fundamentos da Escola Cidadã. Os documentos derivam do levantamento de fundamentos conceituais em meio às políticas educacionais adotadas por seis gestões governamentais, em um período de 23 anos. Essa conformação demandou rigor na consecução do exame. Assim, convém apresentar os governos municipais e seus respectivos períodos para entender a perspectiva educacional de cada prefeito para reger a educação municipal uberabense no período de 1993– 2016. O quadro a seguir lista prefeitos de Uberaba a seguir, incluindo responsáveis pela SEMED, com nomes e siglas partidárias.

QUADRO 2. Prefeitos de Uberaba e Secretários de educação

	1ª GESTÃO 1993–6	2ª GESTÃO 1997–2000	3ª GESTÃO 2001–4	4ª GESTÃO 2005–8	5ª GESTÃO 2009–12	6ª GESTÃO 2013–16
<b>Prefeito</b>	Luiz Guaritá Neto, Partido da Frente Liberal/PFL	Marcos Montes Cordeiro (PFL)	Marcos Montes Cordeiro (PFL) e Odo Adão <sup>19</sup>	Anderson Aduino Pereira (Partido Liberal/PL)	Anderson Aduino Pereira (Partido do Movimento Democrático Brasileiro/PMDB, atual MDB)	Paulo Piau Nogueira (PMDB)
<b>Secretaria de Educação</b>	Mª de Lourdes Melo Prais	Mª de Lourdes Melo Prais	Solange de Melo M. N. Borges	Renato Muniz; José V. Oliveira	José V. Oliveira; Marcos Juliano Bordon	Silvana Elias da Silva Pereira

FONTE: dados da pesquisa — elaboração: Roniria Santos

<sup>19</sup> Odo Adão assumiu a prefeitura, em 18 de agosto de 2004 a 3 de dezembro do mesmo ano, em razão da licença do prefeito para concorrer ao cargo de deputado estadual.

Alguns pontos se destacam nesses fatos do processo histórico-político: a estabilidade da presença da mulher à frente da secretaria, inclusive em dois mandatos do mesmo prefeito; e a instabilidade da presença do homem na mesma posição: não só houve substituição de secretários no primeiro mandato de um prefeito, como também o substituto foi substituído no segundo mandato. Além das constatações diretas que o quadro permite, soube-se em contato com outros documentos que a secretária das duas gestões iniciais atuou nas gestões quarta e quinta na condição de consultora e, na sexta gestão, com algumas participações pontuais em eventos formativos. O que totaliza sua presença, mesmo que indireta, em cinco gestões das seis analisadas.

Sobre a administração de Uberaba, foi possível ter acesso a documentos como o livro *Administração municipal em Uberaba: de capitão Domingos a Anderson Aduino*, de 2011 e elaborado pelo Arquivo Público. Convém lembrar que o estudo dos seis períodos se refere a três prefeitos; ou a quatro, se considerarmos que por três meses assumiu o vice-prefeito, quando o dono da cadeira se candidatou a deputado. Dois se reelegeram. A obra citada permite saber que a reeleição de 2000 foi a primeira na história do município. Traz uma breve biografia dos prefeitos e de projetos e obras concretizadas. Na apresentação, o prefeito que decidiu elaborar a obra conta que, ao deparar com os quadros de prefeitos no município, nasceu a curiosidade de conhecer o que cada um, em seu tempo de governo, dedicou de esforços e fez de obras para a administração pública. Imbuído do desejo de estimular ações de registros da memória do município, ele se alegra por contar parte da história dos 54 administradores que o município teve.

As ações governamentais listadas pelos governos pesquisados totalizam 56 atos: quatorze, dezesseis e vinte cinco obras concretizadas, respectivamente e por ordem cronológica de governos. Das que interessam a este estudo, cabe citar, também por ordem cronológica, o aumento de alunos na rede municipal, em 64,8% (primeira gestão, prefeito Luiz Guaritá Neto, 1993–96); o investimento na cobertura da quase totalidade das quadras de esporte da rede de ensino (segunda gestão, prefeito Marcos Montes Cordeiro, 1997–2004); e a transformação da Faculdade de Medicina em universidade, bem como a construção de dois centros avançados de ensino (quarta e quinta, prefeito Anderson Aduino, 2005–12).

Salienta-se, contudo, que o ensino superior, embora seja ação educacional, consta como responsabilidade da esfera federal. Quanto aos centros avançados de

ensino, informa-se que são espaços diferenciados das escolas, similares a clubes esportivos, onde se ofertam práticas educativas no contraturno escolar a fim de despertar o gosto por esporte, arte e cultura. Sobre os sentidos da importância dada em ações de prefeituras em exercício governamental, cabe dizer o seguinte: o primeiro governo, de Guaritá Neto, investiu mais na abertura de vagas escolares; o segundo, de Montes Cordeiro, no esporte como prática educacional escolar; e o último, de Anderson Aducci, na estruturação física da rede escolar. O último período governamental, 2013–2016, de Paulo Piau, não consta nesse elenco de ações em razão de não estar no mesmo tempo histórico. A obra foi publicada em 2011, e o governo em questão começou em 2013.

Convém lembrar que, neste conjunto, à temporalidade e às percepções diversas se soma outro condicionante: a premissa de um ideal libertário subjacente ao objeto de estudo aqui descrito. Esse ideal libertário foi sistematizado por Freire (1967, p. 35) quando, disse ele, a sociedade se viu desafiada a optar: ou pelo “ontem” (a “[...] sociedade sem povo, comandada por uma ‘elite’ superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais ‘coisa’ que homem mesmo [...]”); ou pelo “amanhã” (a “[...] forma de se ‘ser responsável nos países subdesenvolvidos’”). O ponto de partida para a escolha era “[...] exatamente [...] esta auto-reflexão”.

Eis, então, o entendimento de libertação que permeia as intenções e as trajetórias pessoais autorais que atravessam a escrita desta tese como princípio atual e admissível de reflexão e vivência. Essa autoconsciência nos insere na história não na condição de plateia, mas na condição de ser pensante ciente dos próprios problemas e limites como condição própria do ser autor. Ainda mais quando se constata que a sociedade constantemente se viu antes desafios, como a conquista de democracia e cidadania como opção governamental nacional e outras. No sentido de se assumir uma ou outra premissa que nestes momentos são postas para os que estão na sociedade, não se pode negligenciar o que acima se relacionou quanto ao discurso; em especial no campo político, em que em geral se usa o discurso ora para subsidiar uma defesa, ora como diretiva prática para implementar ações. São entendimentos diametrais, embora partam de uma base comum: aqui, o discurso.

A temporalidade entre a adoção e manutenção do ideário libertário possibilita outro entendimento, ainda à luz de Paulo Freire, mas ligado a esse movimento que

poderia ser apresentado como ritmo histórico. Pensando na lentidão das mudanças sociais, Freire diz ser preciso entender que toda existência supõe tensão e que optar pela paciência significa favorecer o status quo. Agora, se a opção for favorável à impaciência, ganha o ativismo. Ambos — para Freire — ofertam uma visão falsa da história. Assim, em um movimento clássico da obra de Paulo Freire — cuja “filosofia da educação” subjacente a este estudo —, seu o teor reflexivo é tanto quanto o homem: “Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (FREIRE, 1967 p. 41).

A análise de discurso é assumida como mediação para construir uma compreensão esclarecedora do objeto de estudo, ou seja, uma compreensão sistemática, metodológica dos eventos passados sobre os quais refletimos. Essa possibilidade de análise prescinde das intenções do locutor (autor); interessa o que foi de fato dito. Logo, ao lidarmos com a documentação relativa às ações pré-educação de quatro prefeitos em seis gestões executivas, nós o fazemos não com a intenção de julgar, mas sim de elucidar o que, pelos dados, é possível derivar da dimensão linguística, histórica e ideológica do discurso. Mesmo mantida o princípio da Escola Cidadã em todo esse tempo, interessa a particularidade de cada reinterpretação governamental.

O tratamento dos documentos visou delinear em seus textos, elementos que caracterizassem as finalidades de cada gestão municipal no tocante à Escola Cidadã, em especial quanto às atitudes e práticas inferidas das fontes de pesquisa de cada administração municipal; e no tocante ao compromisso que assumiram cada prefeito e cada secretário de Educação com projetos de materialização da educação, tendo em vista os fundamentos propostos para a Escola Cidadã. Intenta-se capturar o contexto de cada período a fim de perceber prováveis articulações intrínsecas, além de entender as ações práticas associadas à concretização de projeto. A análise do conjunto de dados permitiu constatar que a lógica de cada gestor executivo imprimiu no entendimento do que seria primazia para fundamentar a opção por se manter a Escola Cidadã.

Cientes das características de cada período analisado e retomando o que se propôs identificar e analisar — a manutenção de pressupostos da Escola Cidadã do início dos anos 1990 a 2016 —, o quadro a seguir registra a evolução de publicações

jornalísticas e documental-legal, cujos textos explicitam elementos de tais pressupostos. Nos primeiros quatro anos, ou seja, na primeira gestão, o trabalho foi de demarcar reflexões coletivas, cujo resultado inclui os cadernos da Escola Cidadã, elaborados na segunda. Assim, partiu daí a procura pela manutenção de pressupostos da Escola Cidadã na educação municipal.

QUADRO 3. Publicações contendo pressupostos da Escola Cidadã em Uberaba, MG (1993–2016)

	GESTÃO 1	GESTÃO 2	GESTÃO 3	GESTÃO 4	GESTÃO 5	GESTÃO 6
<b>Registros dos fundamentos da Escola Cidadã</b>	Revistas <i>Fazendo Escola</i> 1993	<i>Cadernos da Escola Cidadã</i> 2000	Nada encontrado	“Gestão escolar e organização da escola como ambiente de aprendizagem” 2009	“Plano decenal municipal da educação” — Uberaba, MG 2006/2015	“Plano de gestão municipal” 2013

Fonte: dados da pesquisa — elaboração: Roniria Santos

O documento considerado de início foi o “Plano de gestão municipal 2013–2016”, referente à sexta gestão e tempo final do período averiguado. Como abarca os limites do recorte de análise, esse documento foi examinado com este fim. A tentativa de perceber a vigência de tais pressupostos educacionais escolares parte, então, deste documento para se abordarem depois os documentos de cada administração municipal numa sequência decrescente, até chegar à terceira gestão, pois a segunda e a primeira estabeleceram os pressupostos. Noutras palavras, este estudo parte do presente, ou seja, procura averiguar uma realidade notável no presente. Logo, fez mais sentido partir do documento mais recente. Ler os documentos que registram o passado da Escola Cidadã após a leitura de documentos mais recentes seria uma forma de ter parâmetros de entendimento dos princípios contidos nos documentos iniciais da Escola Cidadã.

O “Plano de gestão municipal 2013–2016”, pelo seu sumário, divide-se entre apresentação e mais três seções, a saber: pressupostos do plano; desenvolvimento do plano e detalhamentos dos projetos da gestão. Constam, entre as páginas 9 e 25, os pressupostos que embasam o princípio educacional municipal. O texto expõe o que se intenta verificar, ou seja, o que trata dos pressupostos político-institucionais. O item apresenta a relação dos pressupostos imbricados com os preceitos constitucionais

vigentes. Indicam como referências a Constituição Federal e as constituições estaduais (1989), a Lei Orgânica do Município (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o “Plano nacional de educação” (2001) e sete compromissos internacionais. Depois de relembrar os deveres de cada esfera governamental, o texto apresenta pressupostos mais específicos numa forma de compatibilizar as esferas anteriores. Destaca que tal entendimento visa à consolidação da universalização de atendimento escolar e da qualidade da educação. Nesse trecho, o texto do documento se refere ao objeto de compreensão deste estudo: saber se os pressupostos da sexta gestão municipal têm interligação direta com os da primeira ou das demais gestões. Eis o que se lê no documento:

A Rede Municipal de Ensino de Uberaba, desde o ano de 1993, trabalha na perspectiva de uma educação emancipadora 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*, investindo na construção de uma escola autônoma e de qualidade. [...] *Essa educação emancipadora teve início, neste Município, em 1993, e é mantida, até o presente momento*, com as inovações pedagógicas implementadas nas gestões anteriores e consideradas válidas pela Avaliação Institucional Diagnóstica realizada, no primeiro semestre de 2014, com a cultura da descentralização e da participação, com o sucesso escolar do aluno, com a avaliação do desempenho e com a transversalidade curricular, dentre outros. [...] Respondendo às demandas específicas da população estudantil de Uberaba, a filosofia da Rede Municipal de Ensino de Uberaba *encontra-se organizada em princípios explicitados no texto de Prais e Silva intitulado: “Escola Cidadã: fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos”*, publicado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Uberaba, em 2000, e reafirmados, em 2006, no Plano Decenal Municipal de Educação (Lei Municipal nº 9895/06). Neste momento, retoma-se, na íntegra, estes princípios (UBERABA, 2013, p. 12; 13; grifo nosso).

Entre a sexta gestão municipal (2013–16) e a primeira (1993–2000), pode-se dizer que houve, no plano do discurso, manutenção dos princípios da Escola Cidadã, indicada pelos trechos discursivos em grifo. Tal fato ensejou nova busca em extratos de documentos de cada administração municipal em nome da consecução deste estudo. O cenário de busca — convém frisar — refere-se a gestões enumeradas como quarta (2005–08) e quinta (2009–12), pois aludem a dois períodos governamentais consecutivos de um só governo; tanto quanto ocorreu nas duas primeiras gestões da secretaria de Educação nos anos iniciais do recorte do estudo: 1993–96, 1997–2000, vale lembrar.

Ao averiguar os materiais de pesquisa, o contato com extratos de contrato e prestação de contas levou à atitude de redobrar a atenção ante o nome da secretária de Educação da primeira e segunda gestão. O nome da profissional responsável pela elaboração dos princípios, aqui estudados, aparece nesses documentos como consultora pedagógica. O documento se chama “Gestão escolar e a organização da escola como ambiente de aprendizagem”, datada de 2009. Um documento de estudo para o processo seletivo de diretores que ocorreria nesta gestão. É um documento de 130 folhas, afora anexos. O sumário consta dos seguintes itens: “Apresentação”, “Introdução”, “Políticas Públicas da SEMEC”, “Pré projeto de gestão”, “Gestão escolar e a organização da escola como ambiente de aprendizagem”, “Gestão escolar e participação”, “A gestão das tecnologias da informação”, “A gestão escolar e a construção de uma escola inclusiva”, “Índice guia de organização da escola como ambiente de aprendizagem” e “Anexos”. Foge ao escopo deste estudo apresentar em pormenores tal documento. A intenção da presente ação consiste em localizar padrões de similaridade dos princípios norteadores da filosofia educacional da rede educacional municipal em tempos distintos de administração municipal.

No item “Políticas públicas da SEMEC” encontrou-se a similaridade que procuramos comprovar e entender. A passagem a seguir expressa alteração, mas sem deixar de ratificar similaridade de princípios:

Em síntese, há a preocupação de contribuir para que as unidades de ensino sejam gerenciadas por profissionais com competência técnica e humana, assumindo o compromisso de se consolidar uma “escola cidadã e de se construir uma cidade educadora organizando as unidades de ensino como ambientes de aprendizagem e de formação humana cidadã (UBERABA, 2009, p. 9).

A alteração se relaciona com a expansão da proposta, agora saindo da escola para a cidade. Foi possível perceber que parte desta redação está reproduzida em documentos de gestões posteriores, mas como registro de atualização de dados e de acréscimo de vocábulos. No item sobre “educação no município de Uberaba” no *website* da prefeitura, notam-se uma desarmonia de datas e a permanência do termo Cidade Educadora, quando o nome já havia sido alterado para Escola do Caminho.

Tomado aqui como segundo da mesma gestão municipal, mas datado de 2006 (logo, representa o período governamental denominado como a quarta

gestão), outro documento faz referência similar aos princípios adotados. É o “Plano decenal municipal da educação — Uberaba–MG 2006/2015”. Há um complemento à sua feitura com data de 2007: é o “Relatório da 1ª avaliação do plano decenal”. Nele está prevista, para a Câmara de Vereadores e a comunidade, a apresentação da prestação de contas de ações presumidas no plano. Mas, quanto a isso, documento nenhum foi encontrado. Um pedido, por escrito, de esclarecimentos resultou na informação oficial de que não houve prestação de contas por contingência financeira (ANEXO 2)

Até aqui foi possível compreender que o documento inicial — o “Plano de gestão” — do sexto período governamental (2013–16) apresenta os mesmos princípios explicitados nos *Cadernos da Escola Cidadã*, elaborados e instituídos no primeiro e segundo período investigado (1993–2000). Depois, percebeu-se que documentos, do quinto e quarto períodos (2005–12), também, aludem a esses mesmos princípios primeiros; não por acaso, sua redação foi reproduzida no “Plano de gestão”, sem crédito de autoria e com supressões e acréscimos textuais. Agora, referindo-se à terceira gestão municipal (2001–04), nada se achou que se fizesse menção aos princípios (QUADRO 4). Diante de tais documentos, fica expresso que as gestões subsequentes ao estabelecimento dos princípios, com exceção da terceira gestão, ratificaram sua permanência na condução educativa uberabense.

QUADRO 4. Documentos que referendam os princípios da Escola Cidadã em Uberaba, MG (1993–2016)

PLANO GESTÃO 2013–16	PLANO DECENAL 2006–15	<i>Gestão escolar e a organização da escola como ambiente de aprendizagem</i>
<p>“A Rede Municipal de Ensino de Uberaba, desde o ano de 1993, trabalha <i>na perspectiva de uma educação emancipadora</i>, 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, <i>investindo</i> na construção de uma escola autônoma e de qualidade. No seu primeiro momento (1993–2000), a proposta foi designada “<i>CONSTRUÇÃO AMOROSA DA CIDADANIA</i>” e enfatizou a relação razão sensibilidade na formação cidadã dos alunos (p. 12).</p> <p>No período de 2005–2012, trabalhou-se na perspectiva da “<i>ESCOLA COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM E DE FORMAÇÃO HUMANO-CIDADÃ</i>”, procurando enfatizar a importância da avaliação do desempenho acadêmico do aluno. Nesta gestão, 2013–2016, pretende-se com a mesma perspectiva político filosófica trabalhar com uma proposta que entende a educação como “<i>ESCOLA DO CAMINHO: vereda que ensina, humaniza e transforma</i>”.</p> <p>Com esse propósito, a Rede Municipal de Ensino visa aprimorar os fundamentos que, ao longo desses anos, ora com avanços, ora com retrocessos, tem sustentado a prática educativa das Unidades Escolares, com o intuito de torná-las cada vez mais coerentes com os princípios de uma educação emancipadora (p. 13).</p> <p><i>Respondendo às demandas específicas da população estudantil de Uberaba</i>, a filosofia da Rede Municipal de Ensino de Uberaba encontra-se organizada em princípios explicitados no texto de Prais e Silva intitulado: “<i>Escola Cidadã: fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos</i>”, publicado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Uberaba, em 2000, e reafirmados, em 2006, no Plano Decenal Municipal de Educação (Lei Municipal nº 9.895/06). Neste momento, retoma-se, na íntegra, estes princípios [...]”</p>	<p>“A Rede Municipal de Ensino de Uberaba, desde o ano de 1993, trabalha na perspectiva da <i>Escola Cidadã</i>, percorrendo um caminho de originalidade nos diferentes momentos históricos de sua construção.</p> <p>Ao longo do tempo, manteve-se fiel aos princípios de uma política democrática de educação, que <i>investe</i> na construção de uma escola autônoma e de qualidade, que, no seu primeiro momento foi designada como “<i>CONSTRUÇÃO AMOROSA DA CIDADANIA</i>”. <i>Com este compromisso</i> enfatizou a relação razão sensibilidade na formação cidadã dos alunos” (p. 22).</p>	<p>“A Rede Municipal de Ensino de Uberaba, desde o ano de 1993, trabalha na perspectiva da <i>Escola Cidadã</i>, 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 e de qualidade, que, no seu primeiro momento foi designada como “<i>CONSTRUÇÃO AMOROSA DA CIDADANIA</i>” <i>enfatizando</i> a relação razão sensibilidade na formação cidadã dos alunos (p. 19).</p> <p><i>Momento em que as escolas realizaram a adequação de sua proposta pedagógica à concepção de educação “para e pela cidadania” voltada, sobretudo, ao aprimoramento da prática educativa, o que resultou em um compromisso escolar ampliado. Na tentativa de responder às demandas específicas da população estudantil de Uberaba</i>, essa proposta Uberaba encontra-se organizada em princípios explicitados no texto de Prais e Silva intitulado: “<i>Escola Cidadã: fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos</i>”, publicado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Uberaba, em 2000, e reafirmados, em 2007, no Plano Decenal Municipal de Educação”</p>

Fonte: dados da pesquisa — elaboração: Roniria Santos

Se for correto o que os documentos apresentaram e, do mesmo modo, reafirmam a manutenção de princípios da Escola Cidadã, em cenários políticos diferentes, instituídos desde o início dos anos 1990, cabe, então, direcionar a busca ao entendimento de características da Escola Cidadã mantida no cenário educacional de Uberaba. Convém a reflexão de Menga Lüdke e Marli André (1986, p. 44): os dados devem ser relidos para identificar repetições e explicações mais frequentes. Tal assimilação visa à construção de categorias. O trabalho de encontrar “padrões”, “temas” e “categorias” não só é processual e de criação, como também exige julgar, com cuidado, o fato “relevante e significativo” nos dados analisados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 313).

Ante a falta de exames de natureza estatística para informar as pessoas da validade de sua análise — se suas observações são significativas ou se não o são —, convém que se valham de sua “experiência e julgamento”, assim como de procedimentos como a relação e correlação, a associação, a comparação e a diferenciação, a inferência e a constatação etc. Numa palavra, que as pessoas se valham de sua inteligência. Com efeito, a experiência e o julgamento se destacaram na frequência de aparição no tripé educacional de Uberaba: participação, democratização e trabalho técnico competente.

O contato com o conteúdo expresso ou subjacente, nas linhas e entrelinhas, dos documentos que instituíram os princípios, despertou a percepção de reincidência, às vezes, de termos, tais como política democrática, autonomia e qualidade; também de amparo de ideias ao manter um tipo de relação: razão e sensibilidade na formação cidadã dos alunos. Diante de tal substância, importa agora, o aprofundamento na leitura documental estabelecendo relações com o que se busca desvendar. Mesmo ciente que a repetição ou a ausência em determinado pronunciamento demarcam, por isso, escolhas, o tratamento dos documentos arrolados, neste caso, sugestionou o caminho interpretativo das reincidências. Isso porque a lista de termos usados em falas diversas inclui até o que seria o “tripé” do trabalho educacional em Uberaba. Em distintas ocasiões, via pronunciamentos da gestora municipal ou ainda registrados nos documentos acessados, os princípios:

*participação, democratização e trabalho técnico competente* foram vastamente alardeados.

Uma vez definido o condizer da ação de análises, é prudente não esquecer o que foi possível conhecer e que, agora, projeta-se no papel do historiador. Entregar-se à leitura dos dados não é se entregar, de forma passiva, à intenção, pois a leitura traz consigo categorias de pensamento; e diante destas é que é possível enxergar o existente. Como diz José Honório Rodrigues (1978, p. 25), “O verdadeiro não se acha na superfície visível”. A pesquisa perdura nas reflexões presumíveis que os documentos permitem fazer por intermédio das categorias de análises.

Do mesmo modo que se fez para compreender a manutenção dos princípios educacionais, para ratificar as categorias-guia das análises se demonstra agora, por meio de documentos, registros referentes a elas. A primeira referência está em edições da *Fazendo Escola*, revista que, até onde se investigou, foi a primeira publicação da gestão inicial, de Luiz Guaritá Neto (do antigo PFL, atual DEM, então um partido considerado no meio social como conservador liberal) e com Maria de Lourdes Melo Prais à frente da secretaria de Educação, convém lembrar. Com efeito, a imprensa aludiu a essa composição com a seguinte manchete: “Colaboradora do PT assume cargo no primeiro escalão de Luiz Neto” (JORNAL DA MANHÃ, 6 jan. 1993, p. 1).

Indicada como órgão de comunicação interno à secretaria de Educação, a revista *Fazendo Escola* — fonte especial para este estudo — teve seu primeiro exemplar impresso em 1993, simultaneamente ao primeiro ano da gestão da secretária. Durante as duas gestões dela, a publicação foi mantida. De tal maneira, foi possível levantar quinze edições. A numeração das edições aponta um intervalo anual, seguida do número do encarte; mas não se especifica ano ou mês de publicação. Mesmo sem acesso a todas as edições, foi possível inferir que dezesseis edições foram impressas. Considerando os oito anos de governo, poderia ser estabelecida uma média de duas edições anuais.

Contudo, no ano oitavo, houve três edições sequenciadas. As três últimas edições indicam o terceiro período governamental, pela denominação de uma nova secretária de educação. Na edição 1 do ano 1, pelo menos quatro passagens contêm

palavras e termos indicativos do tripé da educação referido antes. Não se apresenta cada aparição dessa edição ou de outras edições porque tal apresentação escapa aos objetivos de estudo. Mas o destaque aqui se justifica, por dois motivos. Uma razão seria a possibilidade de configurar o termo de repetição em algo já entendido como fortalecedor do registro que mediará a análise; outra seria a possibilidade de entender o que tal expressão ocasionou, visto que foi utilizada como marco de apresentação à comunidade uberabense.

Quatro seções se destacam na edição 1: “Perfil da Secretaria de Educação e Cultura”, p. 2; “Com a palavra a secretária na página”, p. 7; “Na Carta às Escolas Municipais”, p. 9; “Organizando o fazer-educação: Plano Municipal de Ensino 93/96”, p. 20. Respectivamente, traduzem a política de trabalho daquela gestão municipal, ao mesmo tempo a expressam como administração municipal calcada em princípios — da *participação*, da *democratização* e do *trabalho técnico-competente*, a fim de possibilitar o alcance das metas; em compromisso com o tripé condutor do trabalho da secretaria — participação, democratização e trabalho técnico comprometido com a criança da maioria da nossa população — e com aqueles três princípios básicos. Como se lê: “A política educacional da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, para o quadriênio 1993-1996, tem como princípios fundamentais de ação: Participação, Democratização e Trabalho Técnico Competente” (UBERABA, 1993, p. 2). No item “Panorama e perspectivas da educação em Uberaba”, além de um histórico de feitos favoráveis até aquele momento na educação do município, o texto tem passagens que vão se diferenciar daquele tripé. Ei-los:

Cumpramos enfatizar que o plano nasceu de uma ampla consulta a toda a comunidade escolar da Rede Municipal de Ensino que, democraticamente, indicou as metas a serem atingidas nesta gestão, quais sejam: a melhoria da qualidade de ensino, a democratização do acesso e a democratização da gestão (UBERABA, 1993, p. 3).

Entendemos que tal distinção em torno dos três indicadores seja porque a primeira, relacionada com princípios, está referida nas projeções da secretaria; enquanto a segunda se refere a metas como parte constante de um documento que expressa o pensamento de um coletivo educativo. Assim, há distinção entre ambos, mas não ao ponto da divergência.

Como se viu, à luz dos documentos, houve manutenção de princípios educacionais. Além disso, os termos de reincidência são considerados o tripé do modelo de escola que agora se investiga. Assim, é possível iniciar o processamento de respostas ao que este estudo se propõe.

A primeira gestão e a segunda, a cargo do mesmo grupo político, mas com prefeitos distintos, vale lembrar, mantiveram a mesma secretária de Educação. Tem-se, na edição 1 do ano 1, o título “Organizando o fazer-educação: Plano Municipal de Ensino 93/96”, referente à gestão 1993–2000 e à definição dos termos, expostos; na terceira gestão, nenhum registro documental foi acessado como forma de comprovar o entendimento do que assumem no quesito tripé que sustenta a educação centrada na cidadania;<sup>20</sup> na quarta e quinta gestão, o documento “Plano decenal municipal de educação Uberaba – Minas Gerais 2006/2015” — aprovado e sancionado pela lei 9.895, de 7 de janeiro de 2006 —, ao listar os pressupostos pré-elaboração, inclui, no pressuposto conceitual, que, mesmo mantida a perspectiva da Escola Cidadã, a realidade impõe a necessidade de alterar o enfoque da proposta educacional, sobretudo ante a nova política pública oriunda do ministério.

Assim, quatro eixos de organização do trabalho são entendidos como diretrizes políticas. São os três que sustentam o tripé educacional, implementados desde a primeira gestão e que acrescentam o quarto como rede de proteção social; na sexta gestão, no documento “Plano de gestão municipal de educação: 2013–2016” como apontamento orientador das políticas a serem assumidas no período proposto, o item que descreve os princípios, as diretrizes e os objetivos expressa medidas e prescrições para efetivar o plano de governo. Neles, dois eixos dentre os cinco estabelecidos são elucidativos ou se correlacionam com as categorias que, neste momento, buscam-se entender. Em um apanhado, as categorias que desenham uma Escola Cidadã se apresentam nos documentos e se situam no campo da qualidade e democratização, como se lê nos quadros a seguir.

---

<sup>20</sup> Sobre a (constatação de) ausência de documentos na terceira gestão, presumimos que possa estar no entremeio governamental. A secretaria de Educação continuou sob o comando do mesmo prefeito e com a mesma linha de atuação, mas a gestão subsequente, além de estar sob sigla partidária diferenciada, cessou as atividades de setores importantes da secretaria

QUADRO 5. Postulados documentais sobre qualidade educacional da Escola Cidadã em Uberaba, 1993–2016

<i>Fazendo Escola</i> , n. 1, 1993	“Plano decenal 2006–15”	“Plano de gestão... 2013–2016”
“A melhoria da qualidade de ensino”	“Qualidade social da educação”	“Qualidade social da educação”
<p>Garantir a permanência. Repensar a prática pedagógica da Rede Municipal de Ensino é condição indispensável à concretização da escola pública, democrática. Esse é o objetivo assumido pela administração que teve início em 1993. A fim de realizar esta proposta, a secretaria aponta como necessidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Explicitação de uma filosofia de educação que se constitua em lógica educacional única na orientação do trabalho educativo escolar, que garanta uma unidade de princípios e fins dentro da diversidade de ações, situações e processos que caracterizam a educação.</li> <li>– Reorientação curricular, buscando o máximo de eficácia qualitativa, fundamentada numa visão epistemológica que sequencie e ordene logicamente os conteúdos e numa visão antropológica que garanta a interdisciplinaridade, que organize o caos da divisão de trabalho intelectual, possibilitando, assim, não só a apropriação do saber sistematizado, mas a reconstrução de um saber necessário à libertação das classes trabalhadoras.</li> <li>– Resgate o papel da biblioteca como centro de um trabalho educativo que se oriente para um processo dinâmico e participativo de construção da cidadania.</li> <li>– Capacitação docente numa visão ampliada do educador, considerando como tal todas as pessoas envolvidas no processo educativo.</li> </ul>	<p>Significa estabelecer objetivos e metas para o trabalho educativo, visando à construção de uma sociedade humanizadora. Entende-se que Uberaba pode desenvolver ações educativas que contribuam para a auto-organização e emancipação do cidadão, para preservação do meio ambiente, para a superação das desigualdades, para uma vida mais saudável. Enfim, Uberaba pode transformar-se em uma Cidade Educadora. Nesse sentido, a educação deverá ultrapassar os muros das unidades educacionais. Qualidade social em educação significa <i>caminhar na lógica que considera o cidadão como sujeito de direitos e a educação com direito social, prioridade e investimento. Ressalta-se que: “o acesso ao conhecimento científico, filosófico e tecnológico, às artes e ao campo da construção dos valores — bem como aos procedimentos que permitam repensá-los, criticá-los e/ou reconstruí-los — constituem-se como direito e instrumento de emancipação individual e coletiva” (Gadotti, Moacir).</i></p>	<p>Trabalhar com a qualidade social da educação significa <i>caminhar na lógica que considera o cidadão como sujeito de direitos e a educação como direito social, prioridade e investimento. Ressalta-se que “o acesso ao conhecimento científico, filosófico e tecnológico, às artes e ao campo da construção dos valores — bem como aos procedimentos que permitam repensá-los, criticá-los e/ou reconstruí-los — constituem-se como direito e instrumento de emancipação individual e coletiva” (Moacir Gadotti, 2009). Para tanto, as escolas devem se constituir em locus fundamental de construção, democratização e socialização do conhecimento e da cultura, bem como de apropriação dos processos que levam à sua construção. Nesse sentido, a escola deve se deixar invadir pela cultura da cidade e do mundo e, ao mesmo tempo, permitir que o conhecimento por ela produzido possa modificar e ampliar essa cultura. Isso implica destacar o compromisso da educação com os objetivos maiores da sociedade: o desenvolvimento sustentável; o enfrentamento da pobreza e das desigualdades sociais; a apropriação do conhecimento e das riquezas tecnológicas. Logo, é dever do poder público oferecer aos alunos uma educação escolar com padrões de excelência e sintonizada com as necessidades e demandas do município e do mundo.</i></p>

Fonte: dados da pesquisa — elaboração: Roniria Santos

[Continua]

[Continuação] QUADRO 5. Postulados documentais sobre gestão educacional da Escola Cidadã em Uberaba, 1993–2016

<p align="center"><b>Democratização da gestão</b> <i>Fazendo Escola, n. 1, 1993</i></p>	<p align="center"><b>Democratização da gestão</b> “Plano decenal 2006–15”</p>	<p align="center"><b>Democratização e articulação com a comunidade</b> “Plano de gestão... 2013–2016”</p>
<p>“Consolidar os órgãos colegiados enquanto fóruns de decisão. A gestão democrática, ou seja, a administração colegiada é o processo coletivo de tomada de decisões que viabiliza o exercício. Tal processo visa superar as decisões centralizadas democratizando as relações internas tanto ao nível da secretaria quanto dentro da escola. Isso implica a participação de todos os envolvidos com o trabalho educativo, nas decisões administrativas e pedagógicas. A estrutura da administração por colegiados a ser implementada é a seguinte: - Colegiado central: composto pela secretária de educação e diretores de departamentos da secretaria. - Colegiado intermediário: composto pelos diretores de departamentos, representantes das sessões e representantes dos colegiados das escolas. - Colegiado da escola: criado pela portaria 01/92 de 25/02/92 da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, visando a participação da comunidade no processo educacional e que está na base da construção da proposta de gestão democrática. A Secretária Maria de Lourdes Melo Prais considera o Colegiado Escolar como “condição de possibilidade de uma prática pedagógica progressista e o seu surgimento como processo evolutivo historicamente necessário.” (Administração Colegiada na Escola Pública, 1990, p.24). Ela acredita ser o processo de administração colegiada um projeto educativo que intencional e coletivamente se empenha em elevar qualitativamente o nível cultural dos membros das camadas populares. Neste sentido, ela explicita o caráter eminentemente educativo e político de tal prática administrativa na medida em que essa prática se articula com a função essencial da escola pública, no sentido etimológico de público, enquanto popular. A prática da administração colegiada pressupõe, por sua vez, a implementação de um sistema de comunicação ágil e eficaz, sem o que tomar decisões torna-se privilégio de uns poucos” (p. 21).</p>	<p>“Acreditando que democracia, cidadania e autonomia são, hoje, categorias indispensáveis na edificação de uma sociedade mais justa e humana e, ao mesmo tempo, imprescindíveis aos avanços na construção da qualidade social da educação, admite-se que não se pode propor e, muito menos, fazer uma profunda mudança no sistema educativo sem a existência de um projeto social mais amplo. Afirma-se, portanto, que a luta pela autonomia cidadania da escola – desafio da prática educativa atual – insere-se numa luta maior pela autonomia-cidadania da própria sociedade. Portanto, “é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa”. Nesse sentido, a democratização da gestão assume pelo menos dois significados fundamentais: contribuir para a realização da qualidade social e permitir que a escola e o conjunto do Sistema Municipal sejam geridos, no âmbito da competência de cada unidade ou instância, por coletivos representativos que aperfeiçoem as suas práticas democráticas. Mais ainda, a democratização da gestão refere-se ao direito saudável de que a sociedade participe da construção e do acompanhamento da Política Educacional como forma de aperfeiçoamento da educação e como exercício da democracia” (p. 26–7)</p>	<p>“A gestão democrática da educação é um preceito constitucional que tem encontrado guarida nas políticas públicas do Município de Uberaba e transformado profundamente a relação das escolas com as comunidades por elas servidas e que delas se servem. O fortalecimento da direção da escola, a implantação dos conselhos escolares e a ampliação da autonomia administrativa, financeira e pedagógica escolar, iniciadas em 1993, vêm crescendo ao longo dos tempos e são exemplos da determinação de se caminhar, cada vez mais, na direção de escolas mais autogeridas e menos tuteladas pelo poder público. No entanto, para consolidar essas conquistas, é preciso um esforço de repensar a escola tanto interna quanto externamente, em suas relações com o ambiente em que se encontra. Como a escola depende do que está à sua volta, o seu entorno deve ser sempre considerado. Se a escola estiver integrada a ele, abrindo o seu espaço - privilegiado e valorizado - não só aos alunos, mas à comunidade, oferecendo soluções para problemas e necessidades, será mais respeitada pelos seus moradores. Existe a convicção de que a democratização da escola é condição necessária para a edificação de uma sociedade mais justa e humana e, ao mesmo tempo, para a qualidade da educação. Por isso mesmo, democratizar a escola deve ser a linha central de todas as intervenções para diminuir a violência, implícita ou explícita, simbólica ou objetiva, em seu ambiente e nas relações que estabelece com a comunidade. Porém, a democratização deve ser encarada de forma mais abrangente, significando, também, mudança das relações internas e da estrutura de funcionamento da instituição escolar, valorizando e estimulando a presença dos alunos com o seu modo próprio de ser, com suas múltiplas formas de manifestação, suas identidades e tradições culturais. Repensar a escola, tornando-a mais aberta à participação da comunidade e mais inclusiva, no sentido não apenas de atender às demandas por mais vagas, mas de acolher como legítimas as diversas manifestações culturais dos seus alunos, constituindo-a em espaço de desenvolvimento pessoal e de realização profissional, é uma dimensão educativa que deve estar presente na Rede Municipal de Ensino de Uberaba. Se a gestão democrática tem como pressuposto a ampliação da participação de todos nas decisões e rumos da educação, tem, por contrapartida, a necessidade de acompanhamento e avaliação dos planos de trabalho que se desenvolvem em cada escola, em particular, e em todo o Sistema Municipal, bem como dos resultados das políticas e programas implementados em cada gestão. Prestar informações corretas ao Censo Escolar, utilizar-se do registro permanente dos dados e do tratamento estatístico das informações são condições indispensáveis para que a sociedade fique bem informada sobre as necessidades educacionais do município e sobre os efeitos que as políticas implementadas produzem sobre a realidade” (p. 23–4)</p>

Fonte: dados da pesquisa

QUADRO 6. Postulados documentais sobre acesso educacional na Escola Cidadã em Uberaba, MG, 1993–2016

<b>Democratização de acesso</b>	<b>Democratização do acesso à escola e garantia de permanência</b>	—
<i>Fazendo Escola</i> , n. 1, 1993	“Plano decenal 2006–15”	“Plano de gestão... 2013–2016”
Ampliar o atendimento à demanda. Quando se trata da demanda escolar a ser atendida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura tem-se que considerar separadamente a de Pré escola (4 e 5 anos) a do Ensino Fundamental (7 a 14 anos) e a do supletivo (12 anos em diante)	Nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica pelas quais o Município é constitucionalmente responsável (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva), a democratização do acesso e a garantia de permanência deverão estar articuladas com as diretrizes da Qualidade Social da Educação e da Democratização da Gestão. Serão interfaces indissociáveis. Sendo assim, a gestão de Uberaba define, para a rede municipal, uma política de atendimento qualificado à demanda escolar que prioriza o acesso de crianças, adolescentes e adultos à escola, bem como a sua permanência, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais e os que estão cumprindo medidas sócio-educativas (adolescentes em liberdade assistida ou prestando serviços à comunidade)	—

Fonte: dados da pesquisa — elaboração: Roniria Santos

A leitura desses quadros aponta direções. De imediato, a permanência do aluno é condição indispensável à qualidade que se intenta implantar; e disso se pode derivar que, das cinco necessidades apontadas como fins de realização da proposta educacional, seriam ações para atingir a qualidade do mesmo modo. O segundo conjunto documental, na quarta e quinta gestão municipal, está demonstrado que uma subtração se deu no subtítulo do enunciado, contudo foi, do mesmo modo, adicionado o termo social. Essa alteração nos parece um deslocamento da figura do discente como objeto central de atenção para a questão cultural, agora foco maior de convergência ao que se entende capaz de qualificar a educação. A amplitude vai além dos muros da escola: abrange a cidade e o cidadão como prioridade. Pela terceira e última análise documental referente à categoria presente na última gestão municipal, vislumbra-se que a permanência na denominação do conceito e na fundamentação que se adota permanece igual ao que a administração municipal anterior registrou. Todavia, há uma implicação no contexto da nova redação sobre qualidade da educação. Termos como “padrão de excelência” e “autossuperação” trazem ao discurso um indicativo pessoal para que a conquista, pela qualidade, seja garantida.

As percepções da análise dos três discursos governamentais possibilitam notar que a qualidade do sistema educacional do município de Uberaba, desenhado no início dos anos 1990, passa da centralidade do aluno — que deveria ser mantido no sistema — à ampliação do foco no objeto — a sociedade e seus feitos culturais. Esse enfoque no

patamar da sociedade atribui, entretanto, responsabilidades no processo de dar mais qualidade à educação.

Sobre as demais categorias, ambas ancoradas no termo democratização, eis o que é possível inferir. A primeira designação denominada de democratização da gestão procurou esclarecer o que foi definido como processo coletivo e como este ocorreria. Supostamente, haveria elevação cultural de seus membros tanto quanto da função social da escola pública. Já na gestão intermediária, o termo reajustado para gestão democrática, sem alteração de sentido, mas deslocando a gestão para o sentido primeiro, justifica esse modo de gerir para se conseguir a categoria primeira: a qualidade educacional. A democratização da gestão sugere ser uma contribuição para aperfeiçoar as competências das escolas, pois todos os envolvidos podem opinar e sugerir. Na sexta gestão, o termo é modificado numa forma de interligação com a comunidade. Inicia-se uma fala de sua ligação direta com a Constituição e os benefícios que tal direcionamento ocasiona.

Nesses termos, seria o caso de dizer que, para as administrações municipais aqui consideradas, a democratização da gestão primordialmente se relaciona com a qualidade educacional ao favorecer, dentre outros pontos, a elevação cultural, as competências individuais e a transparência das ações governamentais. Sua denominação, ainda que alterada, possibilitou entender que seu desígnio tem de estar próximo das características que o tempo imputa. Um tempo fluído, prioritariamente digital e conectado mundialmente, convém frisar. Mesmo com ciência dessas vantagens, não se nega neste estudo que a qualidade pode ser alcançada por outros caminhos.

Por fim, sobre a democratização de acesso, os documentos deixam entrever a supressão de tal indicador na sexta gestão municipal. O que pode ser relacionado com o que já foi descortinado pelo livro dos feitos de prefeitos, que indicou a primeira gestão como recorte em oferta de vagas. De lá para cá, pode-se supor, a democratização do acesso não seria mais necessidade a ser suprida. A quarta e quinta gestão mostraram ter tido conexão com a proposta de cidade educadora ao se destacar o acesso para adolescentes em liberdade assistida e alunos com necessidades especiais.

Tendo em vista o que foi o discurso quanto a cada categoria de análise; o contexto social em que nasceu o desenho da educação que se tenta visualizar no quadro maior de cada governo; as características inerentes a tal escolha e o campo de busca pela análise do discurso (o conteúdo do acervo documental arrolado pelo estudo): então

se chega à parte derradeira da apresentação da pesquisa: a da leitura analítico-interpretativa.

### 3.4 **Leitura interpretativa do discurso**

A análise das fontes de pesquisa orientada pelas três categorias analíticas que estruturaram a investigação (e que sustentam a proposta de uma educação cidadã: de qualidade, democrática e acessível) requer lembrar que a possibilidade metodológico-interpretativa da análise de discurso neste estudo não engessa os pontos e ângulos de vista na construção de respostas. A atitude científica (procurar elementos pertinentes, de observar com atenção ao detalhe, de experimentar na sistematização das evidências, com reconhecimento, identificação, organização, seleção, classificação e agrupamento, dentre outras etapas) esteve aberta a outras orientações que se mostrassem úteis à construção de sentidos aqui proposta. Ou seja, úteis à reflexão sobre respostas possíveis à pergunta motivadora da pesquisa com base nos resultados concretos da pesquisa.

A análise de discurso permite demonstrar que a linguagem não *é* um fato em si; mas *está* na condição de fato, pois sua existência está sempre circunscrita a um contexto histórico e de práticas socioculturais; está na ideologia de quem comunica... na organização de uma escola que se quer cidadã. Nesse cenário, a análise traz a peculiaridade de expor os sentidos de quem interpreta a realidade (linguística) em função do processo histórico; isto é, de uma compreensão do passado que tende a ser provisória e não se encerrar em uma só possibilidade.

Nosso olhar focou em um objeto e, dele, extraiu elementos para construção de uma compreensão. Mas convém dizer que essa construção é lacunar. A ela falta — por razões de escopo — a fala dos sujeitos históricos que moveram o processo aqui considerado e poderiam relativizar as constatações aqui apresentadas. Dito de outro modo, não entraram no escopo da pesquisa dados relativos aos alunos e aos professores. Dados desses dois grupos de partícipes da Escola Cidadã poderiam trazer esclarecimentos sobre a permanência de princípios da Escola Cidadã na prática escolar mesma. Ampliar o escopo da pesquisa nesses termos seria ampliar o volume de trabalho de pesquisa, sobretudo de coleta e tratamento de dados. Seriam ações pouco compatíveis com o tempo destinado à pesquisa de campo e à produção da tese após a

definição do projeto de pesquisa. Assim, fica para pesquisas futuras o enfoque na dimensão da prática escolar em relação à permanência de princípio da Escola Cidadã.<sup>21</sup>

Em um exercício de comparação, convém retomar a ideia de qualidade educacional, gestão democrática e acesso como pontos de observação para o que cada governo concretizou na prática tendo o ideal de Escola Cidadã. Partindo da última dessas características — o acesso — e da percepção de que o discurso mais recente não a elencou como carente de investimento, vejamos o que os dados demonstram. Com efeito, se a presença discente é parte *sine qua non* do processo de ensino e aprendizagem — da educação, da escolarização, da escola —, então considerar o quadro de matrículas em cada início e cada fim de período governamental (dos governos aqui considerados) pode dar pistas úteis à compreensão aqui pretendida. Nesse caso, dados dispostos no Ministério de Educação — que aglutina informações dos espaços escolares nacionais pelo Censo escolar, instrumento de informações da educação básica nacional — expõem estatísticas da educação abrangendo todas as suas etapas. Mas os dados no *website* do ministério estão disponíveis a partir do Censo de 1997. Dados da primeira administração municipal aqui considerada ante os das outras gestões foram conseguidos noutros espaços.

FIGURA 5. Quadro de acesso a consultas de matrículas

MEC

Acesso à Informação Sobre o Inep Notícias Educação Básica Educação Superior Ações Internacionais Cibec Dados Publicações EN ES

Consulta Ideb [Página Inicial](#) > Dados

## Consulta matrícula

O Consulta Matrícula disponibiliza informações sobre o quantitativo de matrículas declaradas no Censo Escolar, por estado e município.

Dados do Censo Escolar de 1997 a 2014 estão disponíveis no "Consulta Matrícula – 1997/2014" e dados de 2015 em diante acesse o "Consulta Matrícula – A partir de 2015"

[Consulta Matrícula - A partir de 2015](#)

[Consulta Matrícula - 1997/2014](#)

Fonte: Ministério da Educação (2019, *on-line*).

<sup>21</sup> Minha dissertação de mestrado, já referida, explora o limite da avaliação como fator exclusivo de desempenho escolar com análise sobre rendimento discente. Nesta tese, o foco central está nas ações de desdobramentos das políticas e não especificamente em resultados pedagógicos, por mais que saibamos de sua relevância.

Os dados consultados contêm indicativos do número de matrículas no setor público municipal conforme a configuração a seguir.

QUADRO 7. Número de matriculados em escolas municipais de Uberaba, MG, 1993–2016

	1ª GESTÃO <sup>22</sup>	2ª GESTÃO	3ª GESTÃO	4ª GESTÃO	5ª GESTÃO	6ª GESTÃO
	<b>Matriculados</b>					
1993	15.561	—	—	—	—	—
1996	18.632	—	—	—	—	—
1997	—	14.304	—	—	—	—
2000	—	22.975	—	—	—	—
2001	—	—	24.527	—	—	—
2004	—	—	22.847	—	—	—
2005	—	—	—	24.152	—	—
2008	—	—	—	24.196	—	—
2009	—	—	—	—	23.723	—
2012	—	—	—	—	24.682	—
2013	—	—	—	—	—	24.134
2016	—	—	—	—	—	24.589

Fonte: Ministério da Educação (2013); Uberaba (2013)

Uma tradução analítica desses dados apreende que, no total das seis gestões municipais, a terceira gestão é única a apresentar decréscimo nas matrículas, enquanto a quarta gestão quase mantém o número de ingressos de discentes. A administração municipal que apresenta o índice mais elevado no tocante à democratização de acesso é a segunda, seguida pela primeira e, por fim, pelas gestões sexta e quinta, respectivamente. Buscou-se em outros informativos a ratificação das matrículas não dispostas em espaços oficiais como o Ministério da Educação, especialmente pelo aumento incomum de matrículas seguido de decréscimo primeiras gestões. Ante os limites de informações, a opção foi acrescer na análise dados referentes ao atendimento da população em idade escolar, a seguir. Dada a matrícula inicial e final, dos extremos das gestões observa-se aumento real de 60% no número de matrículas em vinte quatro anos de ensino municipal, como se lê no gráfico a seguir.

<sup>22</sup> Não constam dados de matrículas nos registros do Ministério da Educação 1993–96, porém foi possível obter dados dispostos no documento denominado *Informativo estatístico – rede de ensino municipal de 1996* e na revista *Fazendo Escola* ano 1.

## Matrículas no Ensino Municipal de Uberaba MG.

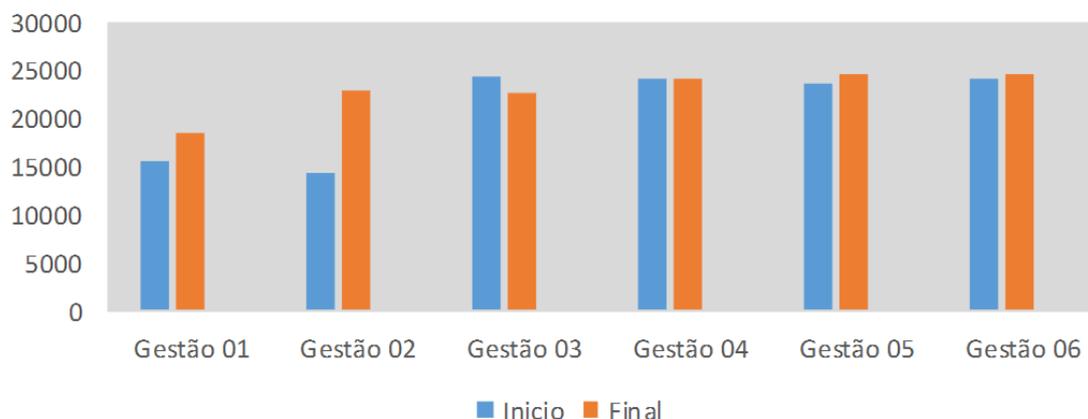


GRÁFICO 1. Montante numérico do volume de matrículas na rede escolar do município de Uberaba, 1993–2016

Fonte: Ministério da Educação (2013); Uberaba (2013)

Os dados permitem afirmar que o salto quantitativo maior de matrículas ocorreu na segunda gestão municipal e o pior, na terceira, quando o quadro de matrículas passa a se manter com alterações menores. Convém lembrar que, no documento de feitos do Poder Executivo, atribui-se ao primeiro prefeito a ação de aumentar a matrícula em quase 65%. Assim, sobre a democratização do acesso, os dados dispostos no cenário nacional via Ministério da Educação permitem afirmar que as gestões municipais iniciais — decênio de 1990 — colaboraram mais para estruturar a Escola Cidadã em Uberaba segundo o quesito acesso educacional.

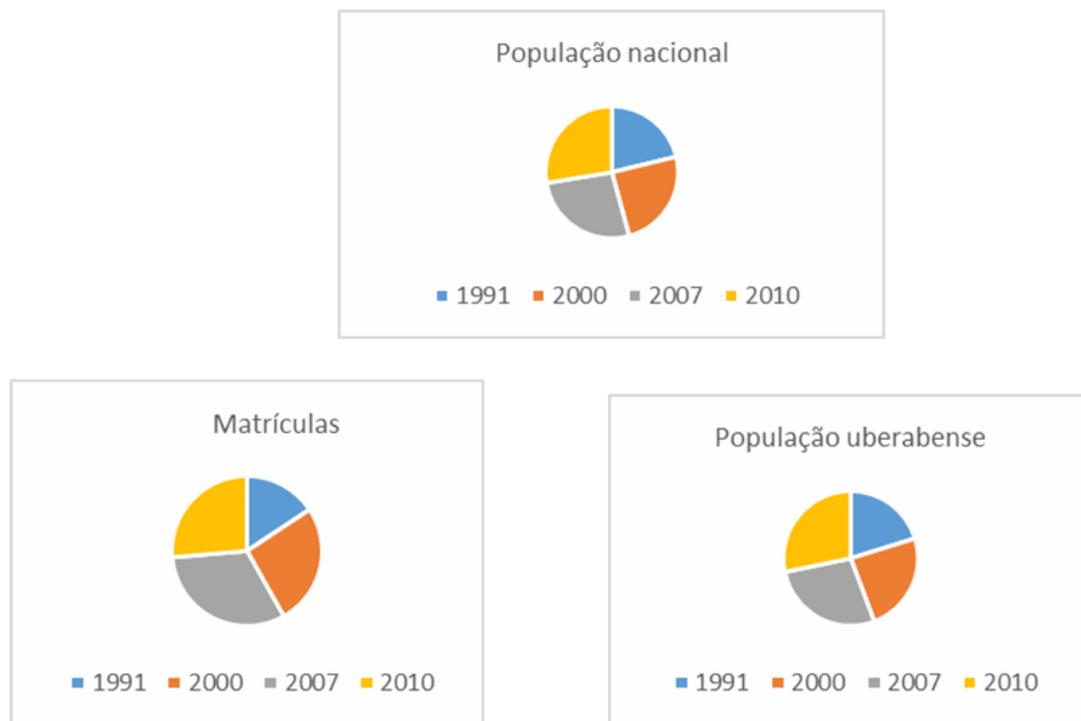
Outra possibilidade considerou o censo demográfico medido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, realizado nas proximidades do recorte de tempo da pesquisa, realizado em quatro ocasiões, para uma comparação entre crescimento populacional e atendimento escolar municipal.

QUADRO 8. População e matrícula seguindo censos demográficos

ANO REFERÊNCIA	POPULAÇÃO NACIONAL	POPULAÇÃO UBERABENSE	MATRÍCULAS MUNICIPAIS
1991	146.825.475	211.824	13.762
2000	169.872.806	252.365	22.975
2007	183.987.291	287.760	27.884
2010	190.755.799	295.988	23.134

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010)

FIGURA 6. Volume de matrículas na rede escolar municipal de Uberaba, MG, 1993–2016



Gráficos com distribuição parcial do volume de matrículas nas escolas municipais de Uberaba, 1993–2016  
Fonte: IBGE (2010)

Com efeito, se for correto ver esse aumento no volume de matrícula nas primeiras gestões municipais como próximo do ideal de uma escola que se diz cidadã, então convém averiguar o que os dados de pesquisa indicam sobre a interação com a comunidade. Afinal, os documentos indicam que outra característica essencial em uma escola orientada pelo ideal de cidadania se efetiva quando a mudança social se concretiza: quando se institui uma gestão democrática. Além disso, a segunda categoria — que favorece a democratização da gestão — é por entendida, segundo as fontes, como caminho certo de aproximação da qualidade educacional. Entendemos como um trabalho que se estabelece de forma coletiva, que supõe distribuição de responsabilidades e pressupõe apoio. Tais elementos seriam fatores favoráveis a qualidade na educação.

Na consideração do que acima se afirmou — a gestão democrática favorecendo o estabelecimento de uma educação de qualidade —, os resultados disponibilizados à população como índices nos anais do Ministério da Educação sugerem ações de transparência governamental. Da forma como vemos, tal atitude pode ser associada com

o que preconiza uma Escola Cidadã: o respeito pelo cidadão e por sua condição de partícipe-chave do processo educacional e da vida em sociedade. Assim, dados que favorecem acompanhar o desenvolvimento da educação escolar no país podem ser úteis para que eventuais críticas ao estado de coisas da escola possam ter lastro e não cair no discurso vazio, da crítica pela crítica.

Também entendemos que as notas do aluno — usualmente relacionadas como fruto de seu esforço acrescido do esforço formativo de seu professor nesse quadro de garantia da gestão democrática — poderia ser fruto de toda a comunidade, ao menos de grande parte. Dito de outro modo, o processo educacional que envolve, além de professores e alunos, dirigentes e pais tende a contribuir para o resultado que as avaliações demonstram, por isso estas embasam o repensar na gestão democrática. Analisar indicadores educacionais, ou seja, atribuir valor ao quadro educacional, serve a uma dimensão que condensa uma gestão democrática. Afinal, por tais resultados se pode sugerir mudanças nas políticas públicas: ajustes, acréscimos, trocas, supressões, correções etc. Governos, quando em posição de poder, valem-se de tais indicadores avaliativos para justificar sua tomada de decisão.

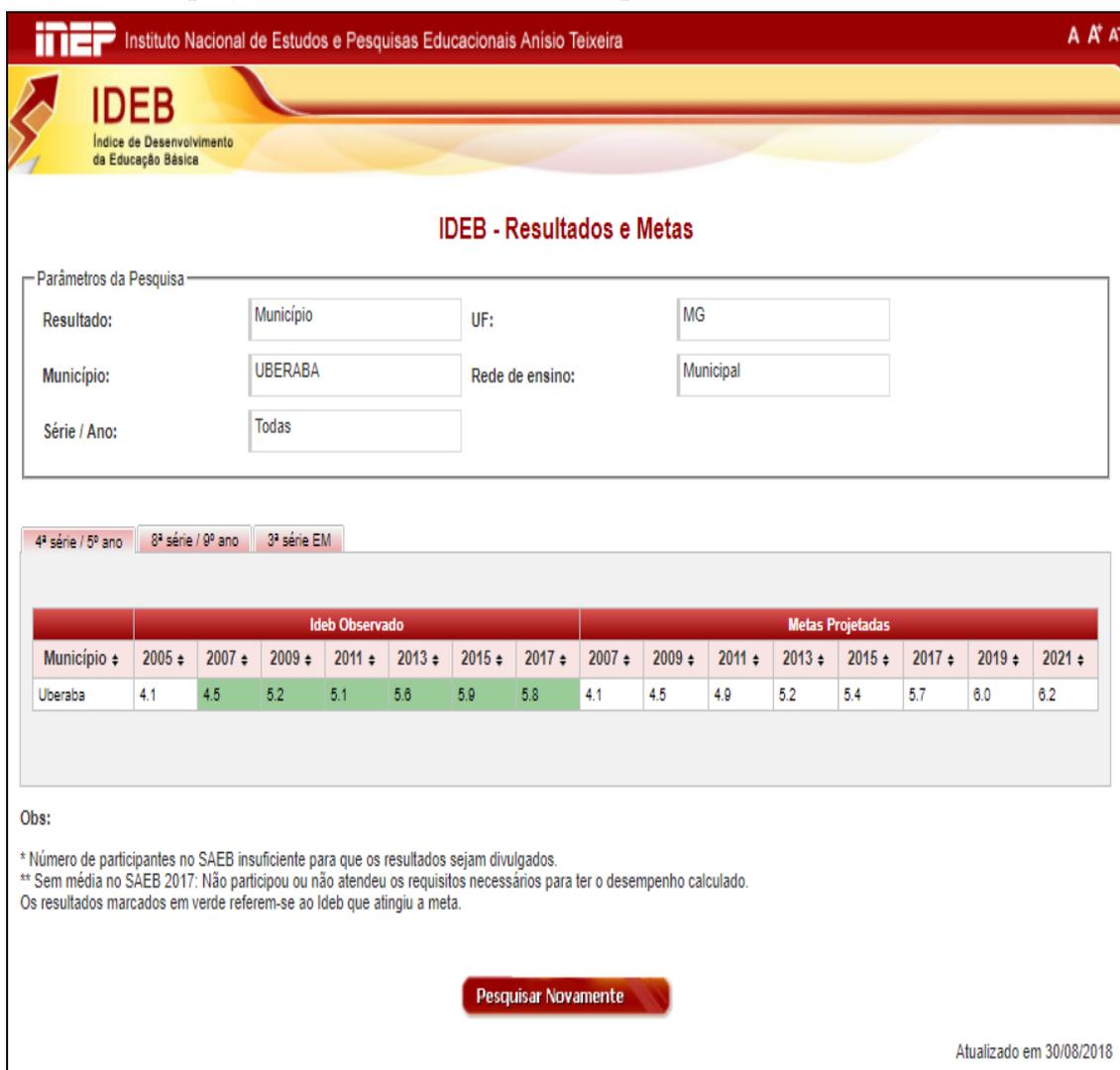
Documento do Ministério da Educação para orientar e apoiar os dirigentes municipais (2008) registra a importância de continuar as políticas em transição que se nomeiam republicanas, conforme denominativo constitucional. O texto do documento justifica tal orientação em nome de ações prescritas no plano de desenvolvimento da educação nacional na perspectiva de consolidação de uma educação pública e de qualidade social ao conjunto dos cidadãos.

Essa complexa e rica natureza do Estado republicano vem demandando mudanças nas atitudes dos agentes políticos. Por esse motivo, aos prefeitos e dirigentes municipais de educação é importante ressaltar a grande oportunidade que tiveram e ainda estão tendo de marcar sua época administrativa, implementando mudanças educacionais, aspiradas pela vontade popular, nos limites de suas possibilidades. Ao mesmo tempo, lembrar que um estadista reverencia a vida institucional e, sendo assim, deve entender que as políticas públicas não cessam com o término de um período administrativo (MEC, 2008, p. 6–7).

Na realidade de Uberaba, essa prática parece ser plausível. Afinal, seis governos não interrompem ou subtraem políticas em curso; ao contrário, ratificam-nas e, de acordo com o discurso, aprimoram-nas. Como indicador pedagógico, a nota do Índice

de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) resumiria o processo de qualificação que resultaria no perfil da educação ofertada. Instituído em 2007, esse indicador traduz os conceitos de fluxo escolar e média de desempenho avaliativo, calculada à luz de dados sobre aprovação escolar resultante da Prova Brasil — no caso municipal. O índice sugere a média 6 como ideal a um sistema educacional que se pretende de qualidade ou que pretende alcançar níveis de países plenamente desenvolvidos.

FIGURA 7. Proporções de notas do IDEB no município de Uberaba, MG



Fonte: Ministério da Educação (2019, on-line)

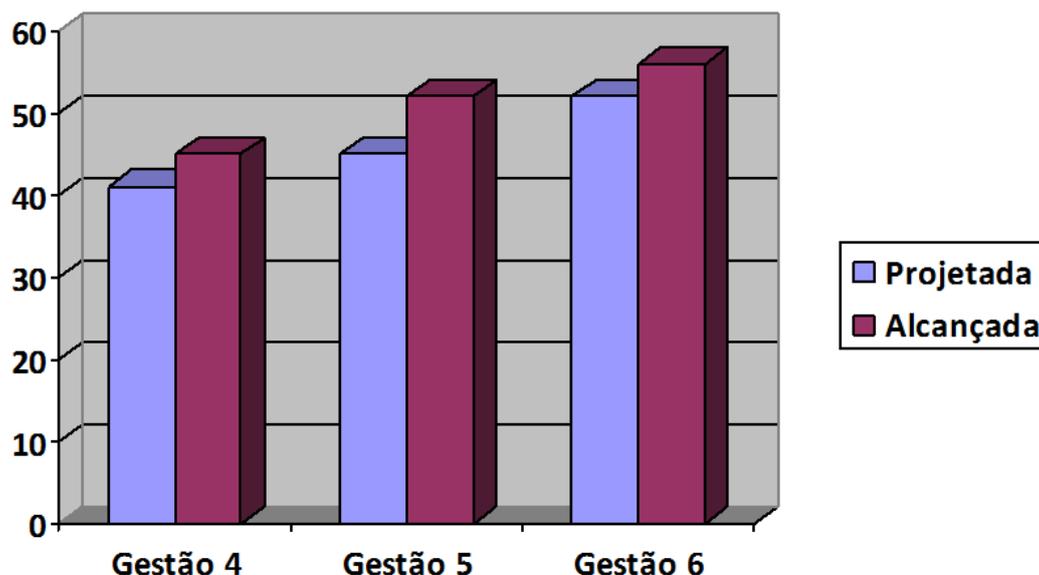


GRÁFICO 2. Proporções de média do IDEB por gestão municipal em Uberaba, MG  
 Fonte: Ministério da Educação (2019, *on-line*)

Cabe frisar que as três primeiras gestões não foram avaliadas porque o IDEB foi instituído em 2007. A primeira nota supõe uma média imaginária para todo o cenário nacional. Das seis edições do índice, uma não entrou no recorte de análise. Cabe, também, destacar que, como duas das gestões executivas analisadas se mantiveram no poder por dois mandatos sequenciais, então das cinco médias do IDEB quatro se referem a um só governo, ou seja, entre 2005 e 2012. Dito isso, é possível definir que: as médias foram ascendentes, exceto a média de um ano da quinta gestão municipal (2011); o maior salto quantitativo ocorreu em 2007, época da quarta gestão; o menor resultado obtido ocorreu em 2011, época da quinta gestão; crescimento positivo entre as notas foi de 1,4 pontos.<sup>23</sup> Numa comparação com o cenário estadual no mesmo período, as notas mineiras foram ascendentes em todo o período avaliado, ainda que a primeira nota não tenha se equiparado à meta projetada. Entre a primeira nota (4.7) e a última (6.3), o crescimento positivo foi de 1.6, seguindo a mesma comparação do cálculo municipal.

Agora, no cenário nacional, considerando-se os primeiros anos do ensino fundamental — cuja meta é superior aos anos finais —, temos como segmento educativo mais bem avaliado — se considerada apenas a nota final — a rede privada,

<sup>23</sup> Cabe dizer de notícia veiculada pela secretaria de Educação destacando a gestão detentora do maior IDEB da história do município. Faria sentido se for considerado o valor numérico do índice. Mas, se considerada a matemática em escala de valor, tal índice não se situa como mais elevado (vide ANEXO 3).

mesmo não cumprindo três metas projetadas do período, seguida da rede estadual e da municipal. Agora, na consideração da obtenção de média das notas, no período avaliado o resultado se inverte, passando a rede municipal a liderar, seguida da estadual e, por fim, da rede particular. Mesmo que observado uma elevação ascendente no caso municipal, o resultado final é questionável se comparado ao Estado. Primeiro pela tradição na oferta de um ensino de qualidade e, especialmente pela projeção econômica apreciável em relação aos demais 853 municípios mineiros (vide ANEXO 4).

Feitas essas considerações sobre notas e análises (representativas do resultado da ação denominada IDEB, prática instituída nacionalmente como ação de garantia para a qualidade educacional e pela transparência que uma gestão democrática requer), cabem algumas considerações. Do que a análise possibilita entender da designação *democratização da gestão* modificada para *gestão democrática e democratização e articulação com a comunidade*, é possível afirmar que as gestões governamentais assumiram a manutenção de um princípio educacional tendo em vista sempre a política que escolheram vivenciar, dando tons oportunos aos seus governos.

Dito de outro modo, quando, no desígnio inicial, a democratização estava em primeiro lugar, entende-se que resultava essa escolha do espírito de um novo tempo: a década de 1990, quando a esperança se descortinava à sociedade. Afinal, esta saía de um cenário de cerceamento das liberdades para um tempo de possibilidades com um governo democrático que acenava com novas perspectivas, vide a Constituição cidadã e o ideal de uma escola, também, cidadã. Do mesmo modo, quando a gestão vai ao primeiro plano, relacionamos os anos 2000 como um tempo em que se investiu num modelo advindo do discurso dos setores econômicos, pouco favoráveis ao cenário educacional. Nesse caso, o aceno era não à democracia, mas aos interesses econômicos. Exemplo disso seria o Banco Mundial, que associava o modelo de gestão ao acesso a financiamentos do setor educacional. Foi uma época de medição via controle de notas do sistema educacional. Por fim, a terceira e última designação, que se correlaciona com democratização pela articulação com a comunidade. Fica a impressão de que uma gestão democrática se atrela a características e nuances exigidas ao que está posto em sua sociedade e em seu momento histórico.

Esperamos ter ficado claro e justificado, pela análise de dados (de matrícula), que houve mais acesso à escola pública municipal em especial nas primeiras gestões governamentais e que a média de acesso se manteve nas demais. Igualmente, esperamos

ter ficado claro que a previsão de notas como fruto de avaliações feitas a partir de 2007 (e acessíveis *on-line*) cumpre um preceito que requer gestão democrática: aquela que dispõe de transparência nas suas condutas.

Convém dizer que fugiu ao escopo deste estudo a averiguação do grau de confiabilidade dos dados levantados para desenvolver a análise. Isso quer dizer que é preciso vincular a análise dos dados à confiabilidade que se deduz dos atributos *dados oficiais* extraídos de *fontes oficiais* que se associam às fontes da pesquisa. Nesse caso, a análise precisa ser relativizada quanto à possibilidade de que tais dados possam ter passado por algum tipo de edição para disfarçar pontos que põem em xeque os resultados apresentados. Dito de outro modo, cabe frisar a análise apresentada neste estudo como compreensão interpretativa e não como afirmação definitiva.

Dito isso, cabe abordar o terceiro eixo que estrutura o tripé da escola cidadã: a qualidade educacional. Lidar com a ideia de qualidade na educação supõe ter em mente que tal palavra sujeita seus significados ao contexto de enunciação, assim como outro nome qualquer; mas algumas tendem a abrigar sentidos mais complexos em razão de determinantes extralinguísticos, a exemplo de fatores político-partidários, de credos, de práticas culturais, e assim por diante. Este é o caso do vocábulo *qualidade*, cuja polissemia local — o sentido que cada governo atribui ao campo semântico da palavra — a análise do discurso ajuda a descortinar. Ela condensa duas categorias quando sua significação aponta para a importância da presença do aluno e da inserção da comunidade (cidade) no investimento pessoal como indicativos de caminhos plausíveis para instituir e elevar a qualidade da educação (uberabense).

Portanto, em meio às fontes de pesquisa relativas ao sistema educacional de Uberaba, foram encontrados dados que — visto ser apresentados pelo próprio governo ante sua atuação — podemos ver como úteis ao propósito deste estudo de compreender historicamente os desdobramentos da Escola Cidadã feitos pelos governos municipais de seis gestões. Esse fato a princípio pode pôr em xeque a confiabilidade, pois a apresentação é do autor. Ainda assim, consideramos que, na condição de prestação de contas e na forma de registro avaliativo, traz ações suscetíveis de verificação. Além disso, distorções ocasionariam consequências indesejáveis ao autor da apresentação dos dados.

Tendo em vista o recorte temporal, que abarca seis gestões governamentais, ainda que a cargo de quatro prefeitos, identificou-se na gestão inicial — primeira e

segunda, entre 1993 e 2000 — um documento denominado “Informativo estatístico rede municipal de ensino/SEMEC de 1996”, com dados resultantes da educação; na gestão municipal 2001–04, o documento “Dados numéricos do sistema municipal de ensino de Uberaba (MG) período de 1997–2002”, editado em 2003 e que sugere uma apresentação similar ao primeiro documento; nas duas gestões seguintes, 2005–13, o documento “Plano decenal de educação”, que condensou dados do sistema educacional investigado e, depois, foi avaliado pelo documento “Relatório da primeira avaliação do plano decenal Uberaba – MG — 2006–2015”; por fim, na última gestão (2013–16), um “Relatório de atividades e informativo estatístico”.

Tais documentos foram escolhidos em função do que trazem de um discurso avaliativo das ações governamentais. Contribuíram para que a pesquisa ofertasse uma análise cuja percepção fosse útil para destacar a correlação de feitos com o que se constituiu como Escola Cidadã, dada a constatação de manutenção de seus princípios — ponto de partida deste estudo. Com as informações sobre feitos do Executivo, as características do exercício de uma prática pró-cidadania, os dados de matrícula e do IDEB, a intenção foi que a análise pudesse ser reforçada ou refutada. Afinal, cabe frisar, os entendimentos aqui construídos não são pretendidos como definitivos.

O documento “Informativo estatístico rede municipal de ensino, 1996” ofereceu uma visão completa do que a primeira gestão governamental entendia como destinação correta à educação.<sup>24</sup> O documento, de 121 páginas, produzido pela secretaria municipal tem nove capítulos com informações pertinentes. A “Apresentação”, assinada pela secretária de educação e composta de seis laudas, elenca documentos que subsidiam o trabalho exercido, além de justapor estes ao que definem como programa tríplice em função de metas. Ei-las: elevar a qualidade da educação; universalizar o acesso à escola pública e democratizar a gestão educacional. Não por acaso, tais metas são as categorias de análise adotadas para desenvolver a pesquisa e descrevê-la nesta tese.

O documento derivou, de acordo com o informado no item apresentação, de diagnóstico de necessidades detectadas em 1993 e acrescido de urgências surgidas no dia a dia escolar, além de vislumbrar tendências que o cenário nacional sugeria. O relato apresenta o mais relevante em cada um dos três sustentáculos da Escola Cidadã. Pela

---

<sup>24</sup> Em que pese sua importância como estatística à época, o “Informativo estatístico rede municipal de ensino, 1996” não foi encontrado na secretaria de Educação ou em outros órgãos que pudessem contê-lo. Foi cedido — como presente — por uma servidora municipal que já não via razão em mantê-lo em seu acervo pessoal.

melhoria da qualidade de ensino, investiram-se em duas frentes de trabalho: a revitalização da prática pedagógica — em quinze ações — e a valorização do pessoal — em oito ações. Na categoria de universalização de acesso, cinco ações foram estabelecidas. Por fim, para a democratização da gestão, quatro frentes de trabalho (vide ANEXO 5).

O “Documentário da Escola Cidadã”, um dos poucos documentos encontrados da terceira gestão municipal, foi elaborado em maio de 2003, também pela secretaria de educação. Pelo “Prefácio” — também assinado pela secretária de educação —, o discurso destaca o valor da educação para que o desenvolvimento econômico consiga ser estabelecido. Ela elenca conquistas educacionais de 1998 a 2003. A frequência escolar, a ampliação da alfabetização, a redução da repetência, a elevação dos índices de eficiência escolar, a redução do trabalho infantil e do atraso escolar, tudo são exemplos da afirmação. O texto enfatiza o “bom exemplo” que o município oferta: “Muitos dos números ora apresentados retratam, com fidelidade, o exemplo que é Uberaba — um destaque no amplo painel nacional de educação” (UBERABA, 2003, p. 3).

O terceiro documento avaliativo foi derivado do plano decenal instituído pela lei 9.895, de 2006 e publicado em 2007. É um relatório da comissão executiva instituída pelo decreto 2.096/2006 na consideração de que, para um plano se realizar com sucesso, a articulação e execução devem estar presentes. Para tanto, garantiu legalmente que mecanismos fossem previstos para esse fim. Entre estes, uma avaliação anual e as audiências públicas de prestação de contas a cada dois anos. A comissão apresenta um cronograma de dez encontros em que houve avaliação apresentada ao prefeito. O sumário do documento informa uma divisão em quatorze partes, das quais nove são referentes aos segmentos de ensino, uma é do segmento da formação e uma da gestão e financiamento. As demais referem-se à introdução, cronogramas e conclusão. O texto expõe o entendimento do que foi previsto e do que a comissão avaliativa entendeu como cumprido ou em andamento. As demais quatro prestações para ocorrer em 2009, 2011, 2013 e 2015 não foram executadas.

No derradeiro documento, o “Relatório de atividades e informativo estatístico de 2013”, também de autoria da secretaria de Educação, a “Apresentação”, igualmente assinada pela secretária, diz que, ante os desafios educacionais, um trabalho de diagnóstico imparcial e científico da gestão 2005–12 foi efetivado e permitiu projetar o trabalho a ser desenvolvido na gestão 2013–16. Percebe-se que, tanto quanto no

primeiro discurso analisado, cuidou-se de ratificar uma ação, mas sem comprovar como foi efetivada. Nada relativo a esse diagnóstico foi possível derivar das fontes e outras referências.

Indica-se a solidez de uma ação coletiva ou em rede, uma vez que a educação está inserida num contexto social, por isso não importa só o ser cognitivo. Importa ainda o ser humano — como ensinou Freire. O investimento deve ser no todo; mas se compreende que, no conjunto, é imprescindível que haja “[...] professores qualificados e valorizados; material didático adequado; metodologia de ensino diversificada; infraestrutura; equipamentos; biblioteca; transporte e alimentação escolar de qualidade” (UBERABA, 2013, p.7). Destaca-se o que a gestão escolar proporciona e o que o diálogo favorece ante o contexto macro em que a educação se insere além de reforçarem o compromisso que Uberaba, por meio de seus gestores, assume como responsável pela educação. Destacam-se dez ações para, então, finalizar-se o texto ressaltando o valor que o plano de gestão projetado tem como consequência para se dar um salto qualitativo na educação (vide ANEXO 6).

### **3.5 Bases e desdobramentos dos princípios da Escola Cidadã**

A leitura das fontes de pesquisa permite entender que as bases da Escola Cidadã estabelecidas na primeira e segunda gestão municipal se mantiveram como fundamento de uma prática assumida como tal. O tom de justificativa traz considerações de um contexto micro, explicitando o que será feito, fruto de um mapeamento coletivo; mas com registros de como isso ocorreu. Encadeiam um resumo do que foi realizado em cada programa assumido, numa apresentação estatística de ações.

O discurso seguinte, relativo à terceira gestão municipal, parte de um contexto macro, afirmando, com base em pesquisas nacionais, conquistas educacionais como realidade e que situam a gestão educacional uberabense como uma das executoras desse sucesso posto. A fala destaca a democratização da gestão como basilar num processo que se quer de qualidade e diz de outras e novas edições documentais que virão com esse propósito. Convém dizer que nenhum deles foi possível identificar.

O documento que a quarta e a quinta gestão municipal dispõem se abre à perspectiva de um exercício de cumprimento legal da prescrição contida em exigências de âmbito federal. O estudo analítico da educação, neste caso, foi além da atuação

municipal ao relacionar o ensino superior; contudo, tratam também de temas necessários ao tripé base da Escola Cidadã, como a formação docente.

O último documento, referindo-se à sexta gestão municipal, parece se fundar, um pouco, nos documentos anteriores quando presta conta e quando um quesito legal se projeta; considera o contexto macro da realidade educacional até em nível mundial e justifica, como o primeiro discurso, sua ação exemplificando como ocorre por meio de dez ações. Se aqui se tentou entender o que compõe uma educação de qualidade como categoria fundante do cumprimento dos fundamentos assumidos, agora uma nova ação se projeta: uma síntese comparativa. Seguindo a estratégia das remissões e sínteses ao que foi dito para facilitar a apreensão do texto, a composição das análises merece aqui ser comparada com o que foi registrado para se apresentar em outra organização gráfico-visual o que foi estabelecido em 23 anos de governos alinhados em um projeto de uma educação para a cidadania.

QUADRO 9. Pessoas e eventos associados com a consecução da Escola Cidadã em Uberaba durante seis gestões municipais (23 anos)

GESTÃO	PARTIDO E PREFEITO	SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO	ESCOLA CIDADÃ	N. DE MATRÍCULA	IDEB
1ª 1993–96	PFL Luiz Guaritá Neto	Maria de Lourdes Melo Prais	Instituem os princípios	15.561 alunos	Não havia medição
2ª 1997–2000	PFL Marcos Montes Cordeiro	Maria de Lourdes Melo Prais	Registram os princípios em <i>Cadernos da Escola Cidadã</i> .	14.304 alunos	Não havia medição
3ª 2001–04	PFL Marcos Montes Cordeiro	Solange de Melo Montes Nogueira Borges	Nada encontrado	24.527 alunos	Não havia medição
4ª 2005–08	PL Anderson Aduino Pereira	Renato Muniz José Vandir de Oliveira	Plano decenal da educação	24.152 alunos	4,1/ 4,5
5ª 2009–12	PMDB Anderson Aduino Pereira	José Vandir de Oliveira Marcos J. Bordon	<i>Gestão escolar e a escola como ambiente de aprendizagem</i>	23.723 alunos	5,2 / 5,1
6ª 2013–06	PMBD Paulo Piau	Silvana Elias	Plano de Gestão Municipal 2013– 16	24.134	5,6/ 5,9

Fonte: dados da pesquisa

Até aqui, correlacionamos dados para cada categoria: dados de matrícula para entender a democratização de acesso; dados do IDEB como forma de prestar contas à sociedade materializando a gestão democrática em favor do fortalecimento e da

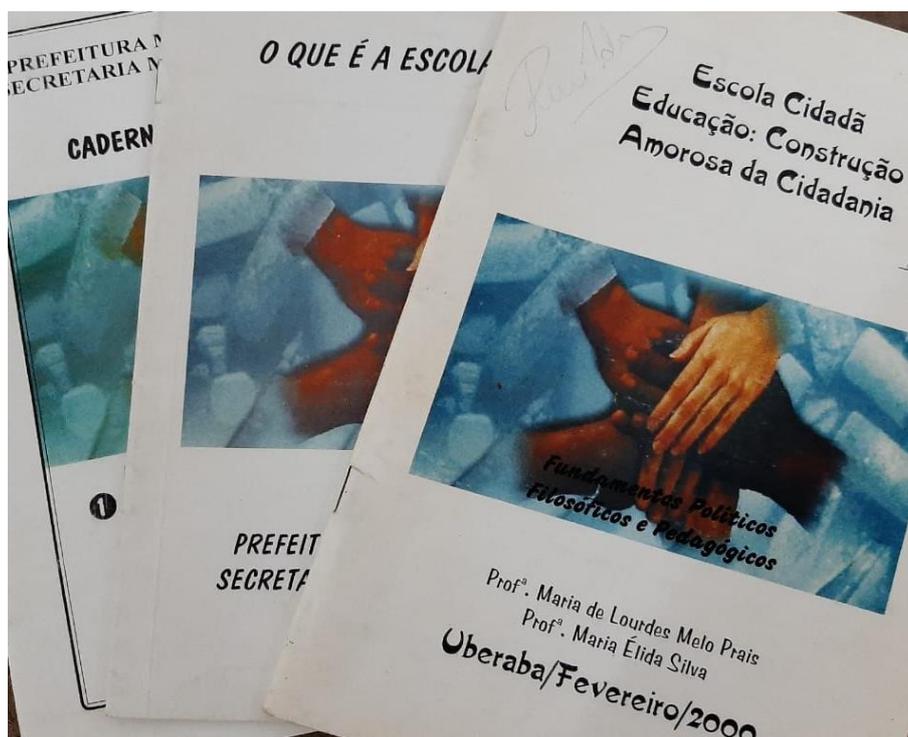
divulgação da qualidade de ensino; e documentos de autoavaliação para ratificar ou não os dados. Considerando que a democratização de acesso, pelos dados, foi estabelecida, então as outras duas categorias aparecem aqui como interpostas, na medida em que os discursos aludem à ideia de que uma gestão municipal democrática deve zelar pela instituição da qualidade educativa. Nesse ponto, em favorecimento da qualidade da educação, cabe outro item fundamental, pois é passível de correlações: a formação do profissional docente.

É possível adicionar a essa enumeração de dados o que os discursos contêm como necessário para desenvolver o trabalho educacional de qualidade; ou seja, o material de base ou enriquecimento para fundamentar uma prática competente. Portanto, cabe considerar os documentos que, nessa categoria, podem ser elencados e a pesquisa documental arrolou: “cadernos” da Escola Cidadã, revistas pedagógicas, diretrizes curriculares e regimento comum, dentre outros.

Com efeito, os (poucos) “cadernos” da Escola Cidadã se restringiram a três exemplares disponíveis. Nem a secretaria de Educação nem a biblioteca da Casa do Educador, tampouco as três maiores unidades escolares da rede municipal têm esses cadernos; ao menos nenhum veio à tona quando pedimos acesso ao acervo em cada uma dessas instituições. Curiosamente, foi no conselho municipal que encontramos mais volumes dos “cadernos”. A indagação que se impõe é: como a manutenção filosófica, conceitual, metodológica e prática em um sistema educacional se sustenta por tanto tempo sem que os escritos que a fundamentam sejam tratados com um grau de importância e atenção que leve à preservação? Além disso, sendo a ação de registrar e arquivar comuns ao espaço escolar, parece ser natural a expectativa de que o produto dessas ações resultasse em um espaço de memória disponível em ambiência de formação.

Não foi possível precisar a quantidade de cadernos que compõem o conjunto da obra. Faltou o acesso ao acervo completo, por um lado; por outro, só alguns cadernos têm numeração. Convém notar que duas datas são apresentadas no volume que pensamos ser o primeiro, pois dois volumes se repetem: um de agosto de 1999, um de fevereiro de 2000; a comparação dos dois apontou ajustes na redação. Optamos por analisar o exemplar mais completo de 2000.

FIGURA 8. Exemplos dos “cadernos” da Escola Cidadã em Uberaba, MG



Fonte: Arquivo Público de Uberaba, MG — fotografia de Roniria Santos

O “caderno” *Fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos* traz nove itens, a começar da apresentação, seguida de sete partes e, por fim, bibliografia. São 36 páginas, com tamanho de metade do formato A4. A apresentação, assinada pela secretária, Maria de Lourdes Melo Prais, consta de cinco páginas. O texto aponta indicadores políticos positivos acenando a um horizonte promissor aos municípios que assumem o compromisso de ofertar educação de qualidade; por fim, afirma que a sociedade está se mobilizando para compreender o que é necessário para que a escola de qualidade se efetive. Assume-se o compromisso de ofertar, com os recursos disponíveis, uma escola pública de qualidade máxima, uma escola “[...] séria, competente, curiosa, questionadora, crítica, criativa e sobretudo alegre e prazerosa” (UBERABA, 2000, p. 3). Ainda se lê no texto que, com intuito científico e democrático, um plano fora traçado com base na identificação de necessidades e escolha de prioridades. Tudo em articulação com quatro metas: “Melhoria da Qualidade de Ensino, Democratização da Gestão, Universalização do Acesso e Integração e Infra-estrutura” (UBERABA, 2000, p. 3).

O texto diz que seis anos e meio de trabalho para dar identidade e cidadania às escolas permitem pressupor sentimentos como a satisfação, senão a alegria. O que tem sido almejado e articulado para continuar a ser concretizado passa pela “ampliação e

adequação” da estrutura física da rede escolar para suprir a necessidade, pelo “aparelhamento didático-pedagógico” nas escolas e pela “democratização da gestão”, de modo a priorizar “[...] a revitalização da prática pedagógica através, sobretudo, do apoio, valorização e formação permanente dos docentes e demais servidores” (UBERABA, 2000, p. 4). Ainda se descreve cada uma das cinco ações mais relevantes: a *universalização* — crescimento de 90%; *qualidade de ensino* — que se fez especialmente em via de *explicitar* uma filosofia para orientar o trabalho docente com os cadernos, além de mais dez ações de incremento; *democratização da gestão* — ações para fortalecimento da área administrativa e da financeira; *infraestrutura* — construções e reformas de escolas; *integração* — ações em parcerias. A autora finaliza a apresentação indicando que tais ações são parte de uma luta histórica infinda e que deve estar sempre presente. Destaca o investimento que o município fez e faz em educação, dados os percentuais superiores ao legalmente estipulado. Tal momento da educação está voltado para a implantação de ciclos educacionais, também necessários para alcançar as metas traçadas. Por fim, o texto fundamenta tais opções em argumentos políticos e técnicos

Eis como se define nos cadernos:

Este é o intuito deste texto — síntese, resultante de estudos, debates e da trajetória já percorrida pelo coletivo dos professores, e que pretende subsidiar toda a prática educativa dos docentes da Rede Municipal de Uberaba. Este propósito nasce da convicção de que podemos fazer acontecer, no cotidiano da escola, sem mágica, sem promessas messiânicas e, sem alarde, mas com um trabalho consciente, perseverante e otimista, aquilo que lhe é inerente e essencial: uma educação que, ao procurar responder às legítimas necessidades do homem, historicamente situado, promova A CONSTRUÇÃO AMOROSA DA CIDADANIA (UBERABA, 2000, p. 7).

O item I — sobre pressupostos conceituais — contém seis páginas e vê, na Escola Cidadã, uma resposta a três questões problemáticas: burocratização, falência da educação oficial, educação privada com sua característica elitista. O desenho dessa escola se faz em forma de luta pela autonomia e descentralização da sociedade e da instituição escolar. Situa, sem exatidão de datas, a educação nacional em dois momentos: um momento inicial de ensino confessional; um posterior, de ensino em escolar particular, restrito a poucos. Depois, expandem-se as oportunidades, mas sem garantia de eficiência. Situa-se o momento nos moldes de uma procura pela

síntese entre qualidade e quantidade e na representação da Escola Cidadã como prenúncio de uma nova era, com destaque para a autonomia. A síntese dessa escola a constitui como instituição pública, popular e autônoma, guiada dia a dia pelo princípio: do homem como produto e sujeito histórico; da indissociabilidade entre educação e cultura; do trabalho com ação educativa; da omnilateralidade; da universalização da cultura; da historicidade como forma de abordagem do real; da democratização das relações intraescolares; enfim, do princípio da autonomia na construção da identidade da escola.

O item II — “Contextualização” — situa os eixos norteadores da escola e diz das ações que há seis anos estão sendo concretizadas, destacando as mais relevantes. Finaliza indicando a adoção do sistema de ciclos. O item III — “Fundamentos da Escola Cidadã – rede municipal de ensino de Uberaba” — começa citando Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão (1993), que afirmam que qualquer escola pode ser cidadã caso sua concepção de educação se volte para a cidadania. Dizem do modelo singular que está sendo construído em Uberaba, mesmo que segundo parâmetros de concepções do Instituto Paulo Freire.<sup>25</sup>

Trata-se de um projeto que compreende a educação como: valor máximo e imprescindível para o desenvolvimento autossuficiente de uma nação; construção amorosa da cidadania; escola assumida como lócus educativo privilegiado; resgate de um verdadeiro sentido do conceito de escola pública; nova identidade do educador; nova identidade do educando; ressignificação dos conteúdos curriculares; avaliação entendida como processo de acompanhamento permanente do desenvolvimento discente

---

<sup>25</sup> “O Instituto Paulo Freire (IPF) surgiu a partir de uma ideia do próprio Paulo Freire (1921–1997) no dia 12 de abril de 1991. Ele desejava reunir pessoas e instituições que, movidas pelos mesmos sonhos de uma educação humanizadora e transformadora, pudessem aprofundar suas reflexões, melhorar suas práticas e se fortalecer na luta pela construção de ‘um outro mundo possível’. Por sua importância nacional e internacional, Paulo Freire foi declarado patrono da educação brasileira em 2012. Desde a criação do IPF, Paulo Freire acompanhou todos os momentos dessa história: apresentou nomes, participou da definição do Estatuto e da linha básica de atuação do instituto e, após sua fundação oficial, em setembro de 1992, tomou parte nas principais decisões e sempre ofereceu suas valiosas e esclarecedoras reflexões sobre os projetos desenvolvidos. Em 6 de março de 2009, o Ministério da Justiça do Brasil concedeu ao IPF o título de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), consolidando a sua possibilidade institucional de trabalhar com programas e projetos culturais sociais, culturais, ambientais e educacionais, por meio de parcerias com diferentes instituições governamentais. Atualmente, considerando-se Cátedras, Institutos Paulo Freire pelo mundo e o Conselho Internacional de Assessores, o IPF constituiu-se numa rede internacional que possui membros distribuídos em mais de 90 países em todos os continentes, com o objetivo principal de dar continuidade e reinventar o legado de Paulo Freire” (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2020, *on-line*).

global; adoção de uma nova lógica de organização do tempo escolar. Finda o item III o seguinte indicativo:

Todos estes aspectos, na sua articulação, demonstram a abrangência do trabalho da Escola Cidadã de Uberaba, traduzido nos compromissos em termos de formação corpórea, intelectual, moral e sócio-afetiva do educando, como sujeito que se insere na história, na sua cultura, nas relações sociais cotidianas de todos os matizes, e que, sobretudo, as assume e transforma (UBERABA, 2000, p. 22).

O item IV, sobre os três ciclos da formação humana, descreve cada um deles. São a infância — faixa etária 6–8 anos; a pré-adolescência, 9–11 anos; a adolescência, 12–14 anos. Encerram o caderno os três últimos itens: “Educação infantil” — sobre seu reconhecimento, sua evolução por distintas concepções e como é tratada no município; “Ensino alternativo” — por meio do projeto específico para crianças portadoras de necessidades especiais; por fim, “Ensino noturno” e suas especificidades.

### **3.6 Princípios políticos, filosóficos e pedagógicos sob análise**

Identificar, neste documento, o que se traduziu como princípios nos eixos políticos, filosóficos e pedagógicos destaca um sentido diferenciado em relação aos documentos já analisados. Os “cadernos” da Escola Cidadã foram elaborados como uma retomada das intenções de quem escolheu um caminho e se propôs a nele permanecer, por oito anos. Ler tais indicativos é lembrar o que se projetou no começo da trajetória governamental, em 1993. No item de apresentação, ao situar tempos sociais de esperança e resultado de um plano instituído, não foi citado o tripé como na forma original, que deu sustentação ao que se projetava. Mas o item cita, várias vezes, as ações que foram, pelo plano, assumidas: melhoria da qualidade da educação, democratização da gestão educacional, universalização do acesso à escola, integração e infraestrutura. Destas, três são o tripé acrescido da quarta ação relacionada com o aspecto físico, em especial ações de infraestrutura.

Tais compromissos são repetidamente mencionados como norte de chegada, tanto quanto o foram a participação, a democratização e o trabalho técnico competente, indicados como tripé do trabalho assumido. O que se percebeu diferenciado neste documento foram as especificidades que demarcam a escolha denominativa da Escola Cidadã, indicando características necessárias para que tal identidade se materializasse. Entra em cena o que, nos demais documentos, não tinha ainda sido expresso de forma

direta. Autonomia é não só projetada, mas também justificada como imprescindível. E este momento relacionado nos documentos nós o associamos de forma direta ao cenário nacional que descortinamos ao se transitar de um momento ditatorial para um momento de democracia. O momento social que destaca a Secretaria de Educação nós situamos como de conquistas positivas nos primeiros anos da transição democrática, mas cientes de que a realidade social então era de crise econômica e limites sociais.

À luz de oito princípios, entendemos a forma explicativa de justificar o caminho traçado: assumir o princípio social do aluno enquanto ser histórico; admitindo que a ação educativa é um ato político e não pode estar dissociada da crítica da sociedade; assumindo que a educação deve ser via de acesso ao trabalho produtivo, não na forma de alienação, mas sim de essência humana; assumindo que a educação deve promover o desenvolvimento global do homem; assumindo a garantia de uma igualdade real e não apenas formal; adotando princípios que levem em conta as diferenças de classes; assumindo a participação de todos os envolvidos no processo educativo nas decisões escolares; por fim, assumindo um projeto autônomo administrativa e financeiramente. Eis, então, o desenho de princípios educacionais apresentados como algo comum em sete anos de governo.

Percebemos que a organização documental sistematiza uma prestação de contas à comunidade, aquela que foi chamada a vivenciar a Escola Cidadã. Uma concretude da relação entre teoria e prática, ou seja, a percepção do real entrelaçamento entre escola e comunidade. Mas, pressupomos, mesmo não tendo tido acesso ao conjunto completo desses cadernos, que os exemplares disponíveis apresentam o esboço geral da proposta assumida. Partindo dos fundamentos, passando pela indagação denominativa e finalizando com dados da educação municipal, entre outros, os “cadernos”, mesmo que de forma reduzida, por terem sido elaborados após sete anos de prática, retratam o vislumbre do que foi vivido no início dos anos 1990 e permaneceram como âncora, como o que já foi detectado, até a sexta gestão municipal. Assim, a constituição do *corpus* documental favorece o entendimento de que a Secretária de Educação não só desenvolveu, mas também sustentou, ao longo de sua gestão, certa predileção ideológica: aquela associada com à pedagogia e à filosofia educacional subjacentes aos princípios da Escola Cidadã.

Uma série de ações encadeadas, tanto quanto uma com uma proposta de vida, foi a proposta educacional uberabense que apresenta uma educação que se denominou

cidadã até aqui demonstrada como aquela que capacita o homem para seu desenvolvimento integral. Mais que detalhar o que cada caderno contém, o que se almeja é perceber os desdobramentos nas gestões.

Composto de oito páginas, outro “caderno” traz em seu título a pergunta que, no capítulo anterior, foi respondida, mas por vezes que não a do sistema educacional: O que é a Escola Cidadã? Eis a definição que — reafirmamos — norteia a educação desde 1993, início do recorte temporal pesquisado:

[Escola Cidadã é] [...] aquela que busca a formação do ser humano capaz de participar da vida em comunidade, cumprindo todos os seus deveres de cidadão e exigindo seus direitos dentro dos princípios morais da solidariedade, da responsabilidade e do respeito a si próprio, ao outro, ao meio ambiente, à nação e às suas crenças, tendo conhecimento para usufruir dos bens que a sociedade produz (UBERABA, 2000, p. 1).

O “caderno” diz ainda de uma escola que se preocupa com o sucesso escolar de todos, respeitando o tempo de assimilação dos discentes; explica que o regime de ciclos a isso contempla; cita as quatro vantagens deste tipo de ensino; faz um comparativo do que muda na nova proposta após a implantação dos três ciclos de ensino; repete a parte inicial do que foi apresentado no “caderno de fundamentos” em cada um dos ciclos de ensino, mas apenas o primeiro parágrafo; resume a proposta de Educação Infantil e do ensino noturno. O “caderno” traz as novas características das aulas na Escola Cidadã, além de como acontecerão a avaliação, o conselho de classe e a capacitação dos professores. Finaliza o texto tratando da participação dos pais e da comunidade, fazendo uma conclamação para que os pais comparecessem à escola de seus filhos, encerrando com a frase: “Isto é cidadania!”

Estipulados como meta qualitativa — explicitar uma filosofia —, os “cadernos”, mesmo que, lamentavelmente, não arquivados, foram citados e ratificados em documentos norteadores da escola uberabense em 23 anos. Por isso, constituem indícios do que gerou o interesse em fazer a pesquisa descrita nesta tese. Deles decorre uma estrutura educacional mantida, reafirmada e registrada documentalmente. Por meio de tudo que neles há de instituído, analisamos que cada governo deu tom próprio à gestão governamental, ora amorosa, ora abrindo a escola para a cidade, ora como sinalizador de um caminho que leva a uma transformação sem negar suas origens.

Continuando a análise dos documentos e concordando com o teor aludido em documentos já analisados, quando se afirma que não é isoladamente que um fator seja ele uma filosofia explicitada, ou um índice de desenvolvimento instituído e divulgado, ou ainda, um projeto para uma década, que garante exclusivamente o sucesso qualitativo de um sistema educacional, é preciso perceber nuances que estão a agir no entorno da ação educativa. Este olhar possibilita que justaposições de ações explicitem o que um governo, uma secretaria ou ainda, um professor têm como sentido interiorizado, justificando, assim, sua prática. Entender mais profundamente os vários sentidos contidos numa revista educativa, assumida e mantida em uma gestão quase de forma ininterrupta, é exemplo disso. Assim, a atenção agora recairá neste produto que permanecia vigente na administração municipal de 2016.

Quando se buscava saber o que estava explicitado como base no trabalho da primeira gestão, apresentou-se a revista *Fazendo Escola*, o que estamos a chamar de primeiro registro documental do sistema educacional uberabense. Foi possível acessar as revistas, que muito simbolizam o universo formativo a se entender aqui, pois vemos que uma revista comporta revelações importantes. Como veículo de comunicação, permite ver identidades diferentes diluídas no conjunto de suas seções.

FIGURA 9. Reprodução de capas de edições das revistas *Fazendo Escola*



Fonte: acervo de Roniria Santos — autoria da fotografia: Roniria Santos

A leitura das revistas como fonte considerou cada índice. Ou seja, optou-se pelo exame do que está denominado como “Sumário” ou texto de abertura, com palavras da

secretária de Educação e sem denominação específica. Constitui doze itens a fundamentação da análise textual que relaciona fundamentos para o que foi, em cada gestão municipal, destinado como investimentos à formação de seu quadro docente.

A primeira revista (ano 1, n. 1) traz nove itens, entendidos como plano: panorama histórico da cidade; prioridades elencadas em uma entrevista com o prefeito; a voz dos envolvidos em encontros para um planejamento integrado; convidados como (Neidson Rodrigues e Abigail Emília Bracarense) para fundamentar uma prática cidadã, formam o ponto de partida registrado em canal de comunicação que percorreu todos os oito primeiros anos da gestão governamental, (vide ANEXO 7).

O segundo item analisado que, na sequência numérica representa o segundo volume da revista (ano 2, n. 3), traz como centro discursivo a formação docente, indica o idealismo do prefeito (Guarítá Neto) nesse investimento e lista ações que, graças ao investimento governamental, já estavam sendo postas na realidade uberabense. A edição traz um apanhado de educadores que alicerçaram tijolos na construção da história uberabense e, por isso, são patronos de unidades escolares. Referem-se ao mapeamento feito com os que fazem a escola e, com base no que era percebido em corresponsabilização, decidem instituir um local específico para formar docentes: o Centro de Formação Permanente. O decreto 750 de 1994 faz o registro dessa instituição.

A revista *Fazendo Escola* (ano 2, n. 3) registra nove textos, todos relacionados com o tema formação. Entendemos congruente com a proposta assumida, pelo pronunciamento da aula inaugural dos cursos de pós-graduação e pela fala dos profissionais no encerramento de um curso escolhido após uma pergunta feita no início do processo de formação: “No seu ponto de vista, o que leva um profissional da educação a procurar um curso de pós-graduação, depois de ter trabalhado a semana inteira em uma jornada às vezes superior a 40 horas?” (UBERABA, 1997[?], p. 15). Também pelo quadro quantitativo de cursos, encontros, oficinas, conferências realizadas e, por fim, pelo balanço anual avaliativo, destacando que toda ação estava ligada ao tripé da Escola Cidadã, já citado.

Os temas da terceira revista analisada (ano 3, n. 4) seguem esta ordem: pronunciamento da secretária, apresentando Paulo Freire para os professores em novembro de 1995; pensamento e encontros com Freire; a íntegra da palestra de Freire aos professores da rede de ensino; partes da entrevista que ele concedeu à equipe técnica da secretaria; projeto de alfabetização desenvolvido pela secretaria com depoimentos de

alunos atendidos e professores; o currículo de Freire e seu pronunciamento após receber o título de “Cidadão uberabense”.

Por fim, ao que se percebeu ser a última revista do primeiro período (ano 8, n. 13), a edição traz uma avaliação de todo o período governamental. Uma frase na capa diz que: “Estamos todos juntos plantando uma mudança na educação e semeando as sementes da mais alta esperança” (UBERABA, 2000[?]). Contém dois pronunciamentos, síntese dos caminhos percorridos, demonstrativo com base no quadro de programas e projetos e reavaliação dos quadros. Finaliza com o registro de premiações que compõe o texto. A revista contém uma interpretação de um documento sobre compromisso, transparência e fertilidade em oito anos de governo, (vide ANEXO 8).

Pela análise das revistas (que só foi possível considerar porque uma funcionária do município emprestou uma encadernação que indica ser o período das duas primeiras gestões, 1993–2000), foi possível compreender que nesse conjunto está constituído material documental da segunda gestão, datada de 2004. As revistas indicam números correlacionados a anos (1 e 2) sem correspondência com o ano do calendário em vigor. A assinatura de uma nova secretária é que despertou esse entendimento, além disso a revista 13 (ano 8) traz um balanço final da gestão, sugerindo uma edição realizada em 2000, quando finda um governo municipal.

A terceira gestão (2001–04), destacada aqui como a que menos contribuiu para o acervo documental, deu continuidade à publicação. Mas, não se soube até quando, pois a gestão seguinte não informa, em seus documentos, algo que desse pistas dessa prática formativa nem o que havia de concreto no espaço educacional sobre isso. A revista n. 15 (ano 9) trouxe, no editorial, a promoção da leitura como eixo de informação. Em seguida o pronunciamento da secretária no VIII Encontro Regional de Educadores de Uberaba e Triângulo Mineiro, abrindo espaços para eventos formativos vividos no sistema de ensino. A revista n.16 (ano 10) do acervo cedido indica o ano de 2003 como referência, pois traz na capa um troféu que o município recebeu. Nas duas edições é possível perceber uma atenção valorativa ao Encontro Regional de Educadores de Uberaba e Triângulo Mineiro, um evento que parece anual, considerando registros nas revistas e de sua realização (vide APÊNDICE 2)

O que de novo se percebeu em relação às publicações anteriores foi o uso de termos como sociedade do conhecimento, aludindo ao século XXI, e à importância do

esporte. Tal percepção é possível de ser relacionada com o livro que registrou feito de prefeitos, aqui já apresentado. Na oportunidade, indicou-se uma gestão com mais investimentos na cobertura de quadras para área da educação física. Pela revista, sabe-se que o atual prefeito foi, na gestão anterior, secretário de Esporte e Lazer.

Na análise para perceber investimentos na formação docente, descobriu-se que na gestão quarta e quinta, respectivamente nos anos 2005–12, parece não ter havido edição de revistas, apenas encartes. Na última gestão 2013–16, voltaram a editar a revista, agora com novo nome. Não foi possível, do mesmo modo, acessar o conjunto completo desta publicação, uma vez que o controle e cuidado com o registro documental, mesmo numa gestão em vigor, não parece ser prioridade. Foi possível acessar três exemplares da revista, editadas em 2013, 2015 e 2016. A princípio parecia ser uma edição anual, todavia, ao ser suprimido o ano 2014, buscou-se saber a periodicidade, mas nenhum servidor soube indicar quantas revistas desta gestão foram publicadas. Na secretaria também não há arquivamento das edições. O formato da revista é semelhante ao da primeira gestão.

A revista *Escola do Caminho — vereda que ensina, humaniza e transforma* (ano I, v. I, dez. 2013) é um documento contendo 31 laudas, divididas em 12 seções. A capa traz chamada referente a um conjunto mais amplo da gestão: intitula-se “Educação em Uberaba: desafios e avanços da Rede Municipal em 2013”. Não aludem a historicidade editorial de revistas no âmbito educacional municipal, uma ação instituída consecutivamente em mais de oito anos. A revista *Escola do Caminho* está apresentada como um canal para que o “[...] educador da rede possa expressar-se de formas variadas, conhecer o trabalho de colegas e o pensamento de grandes mestres, divertir-se e saber sobre novas tecnologias e sugestões para sala de aula, dentre outros assuntos” (UBERABA, 2013, p. 2). A tiragem da revista foi de cinco mil exemplares. No item “Editorial”, assinado pela secretária de Educação, tem-se a exaltação de sonhos, crenças e a teimosia da esperança. Afirma ela que a revista será um documento recheado de diversidade valorizando o coletivo. Finda o editorial, registrando que o ensino municipal será similar a uma possível:

[...] ferramenta que interfere na realidade e a transforma para melhor, e garante a partir do conhecimento, da responsabilidade, do comprometimento de todos, a tessitura dos sonhos para um mundo

mais justo, mais humanizado e mais ético, por meio do ato educativo (UBERABA, 2013, p. 4).

Tanto quanto nos encartes referentes à gestão, imediatamente anterior a esta que agora se analisa, observou-se preponderância de uma organização sob enfoque de *marketing* na elaboração do conteúdo educativo. Uma reportagem central similar a uma prestação de contas foi elaborada por uma jornalista (Gê Alves) sob o título “Um novo norte para a educação de Uberaba”. Ela estrutura em texto os destaques a ações realizadas ou em andamento à época. Apresenta ações que passam a vigorar nessa nova gestão, cujo ano inicial, 2013, é o mesmo da edição da revista. Similar a uma ação de justificativa.

Chefes de seções escrevem artigos nessa edição, e o que se percebe cabível de destaque é o artigo denominado “Idéias de mestre”, cuja autora é a mesma secretária de Educação da gestão primeira, que então atuava como consultora da atual gestão. Suas palavras definem a trilha: “[...] de alguma forma entender os princípios da Escola do Caminho: vereda que ensina, humaniza e transforma, lema da educação emancipatória ou de uma educação para a autonomia, concepção com a qual o sistema de educação de Uberaba pretende trabalhar” (UBERABA, 2013, p. 26). Em edição de 2015 (ano 2), percebe-se o destaque ao discurso analisado, aqui, no que se refere à qualidade educacional disposta no “Plano de gestão” e dos avanços no IDEB. A mesma seção “Ideias de mestre”, neste número, traz uma autora que trata de letramento como forma de humanizar e transformar.

O que mais nos chamou atenção neste documento foi a apresentação do tema que nos sugeriu a observação deste objeto: a formação profissional. A página 6 apresenta: “Casa do Educador: fortalecimento da identidade profissional dos educadores do município de Uberaba” (2015). Associa-se esse espaço ao pensamento que Freire expôs na obra *Pedagogia da Autonomia* quando diz que, no momento de formação, é necessário haver reflexão crítica. Cita-se ainda a instalação da casa como projeto estruturante dessa gestão, o que ocasionou uma conjectura: o histórico desse órgão no sistema educacional — lançado nas primeiras gestões — é reinstituído na quarta gestão.

A última revista (ano 3, n. 3, 1º semestre de 2016), possível de ser consultada na pesquisa, coincide exatamente com o tempo de encerramento do recorte deste estudo. O texto final “Assim se faz SEMED, gestão 2013–6” traz um balanço do que foi alcançado pelo governo, além de listar dezenove ações, com maior número destinado à

infraestrutura das escolas. Essa edição finda com estas palavras: “... Se muito vale o já feito/mais vale o que será...” Todos os “[...] investimentos e resultados valerem, valem e são a base para consolidar ainda mais a nossa Escola do Caminho” (UBERABA, 2016, p. 34).

No acesso ao conjunto de revistas para entender o discurso referente à formação docente, uma vez que tais registros foram partilhados para esse fim, cabe dizer que não houve na gestão quarta e quinta. A busca foi por documentos similares e, nessa investigação, chegou-se a encartes do período de 2005–08, quando era prefeito Anderson Aduino Pereira, do Partido Liberal e era secretário de Educação José Vandir de Oliveira. O encarte é intitulado *Informativo Uberaba Melhor 2005–2008*. Diz ser um balanço de três anos de melhorias e crescimento da cidade. O estado de conservação do documento é relativamente satisfatório, apesar de estar com páginas soltas e sem possibilidade de saber se está completo ou não. Conseguimos acesso a este documento, em material de descarte, no espaço do arquivo morto. A capa destaca três secretarias:

*Saúde* cinco vezes mais equipamentos para Uberaba; *Educação* um salto de qualidade, crescimento na qualidade do ensino. Uniforme e material escolar para todos os alunos da rede municipal; *Agricultura* Produção de hortigranjeiros bate recorde (UBERABA, 2008, p. 15).

A seção relativa à educação começa na página 16, findando na página 20. O título da reportagem é “Aqui a Prefeitura é nota dez”. O texto apresenta a construção de três centros avançados de educação, um deles com investimento de R\$ 4,5 milhões, além de R\$ 2 milhões na reforma da Biblioteca municipal, cujo acervo foi duplicado, segundo indica o texto. Apresenta o programa de ensino em tempo integral; apresenta, em gráficos, a evolução da educação digital. Destaca a situação divergente no cenário mundial e no país, onde a média de 2.037 alunos por computador é distinta da média em Uberaba: dezenove alunos. Apresenta a distribuição de material escolar, desde 2006, para todos os discentes; a liderança para transformar a faculdade de Medicina em Universidade Federal para o município, implementada entre 2008 e 2010, afirmando que “[...] a Prefeitura vem melhorando a qualidade do ensino básico, afinal todo filho de trabalhador tem direito à ingressar na Universidade Federal” (UBERABA, 2008, p. 18), inclusive com o serviço terceirizado de uma avaliação sistêmica. Por fim, destaca números da formação docente; especialmente, por meio de parcerias, além do aumento no atendimento no departamento do bem-estar do menor com a missão de coordenar,

executar e supervisionar as ações direcionadas a quem apresenta necessidade de amparo social, por meio de programas voltados para o trabalho educativo.

Todas as informações contidas no encarte sugerem uma premissa: a qualidade pressupõe aquisição quantitativa de insumos. O destaque à avaliação do período é efetivada sobre cifras, seja de construção ou aquisição, pelo número de parcerias ou aumento no volume de atendimento ao discente.

Dois outros encartes foram lidos. Um *Informativo da Rede de Ensino Municipal de Uberaba* (ano 2, n. 2, dez. 2007), e dois exemplares do informativo dirigido aos servidores municipais denominado *Educação para Todos* (ano 2, n. 02). No primeiro afirma-se que o ensino público do município é de primeiro mundo, com investimento em recursos tecnológicos como uma forma de equiparar a atuação educacional com a realidade social do presente. Destacam seis experiências vividas na rede escolar executadas por meios digitais. No segundo encarte, dirigido ao público específico de servidores municipais, tem-se a justificativa de ações que visam tornar a cidade de Uberaba uma cidade educadora, um desafio e sonho da gestão. Assim, apresenta-se o trabalho que as seções estão assegurando para esse fim, em meio a vinte e um exemplos de atividades já executadas nas escolas, além do que está em andamento: reelaboração do regimento, diretrizes escolares e projeto político-pedagógico, nova legislação para adequar os ciclos de ensino e avaliações internas feitas por professores. Nesse segundo documento está expressa uma premissa governamental quando, por meio de uma retrospectiva do ano de 2005, registra-se a intenção de promover a cidadania na comunidade, no que denominam uma cidade para todos. Esse encarte, o segundo de uma série, expressa um propósito de ação.

### **3.7 A formação docente no contexto da Escola Cidadã**

Do que se encaminhou até aqui da análise dos documentos, cabe destacar o interesse em perceber os investimentos na formação profissional, categoria relevante no tripé que sustenta a Escola Cidadã, convém lembrar. A iniciativa da primeira gestão e da segunda, nós a analisamos quanto à documentação localizada no sentido em que manteve uma regularidade no exercício do registro documental — as revistas — e que se propôs a executar como forma de qualificar a ação docente. Aí se incluem adendos de uma publicação que demonstramos como continuidade do exercício de ofertar material

para aprimoramento pedagógico de docentes e intitulada *Escritos alternativos* (vide APÊNDICE 3).

Quanto ao conteúdo entendemos ser pertinente aos princípios que fundamentam a prática, sempre lembrados e justificados. As seções sugerem um exercício de trabalho coletivo ao expor cartas dirigidas aos professores, cartas de alunos enviadas a Freire (1995); demonstrativos quantitativos de escolhas de cursos de formação, além de criação de parcerias até a instituição de uma faculdade na área educacional.

Ainda que a gestão seguinte, aparentemente, tenha dado continuidade às ações postas até na edição das revistas, cabe lembrar, não foi possível acessar material documental suficiente para desenvolver a reflexão sobre sua intencionalidade. Aliás, na *Fazendo Educação* n. 15 (ano 9), foi sinalizado que se criou um jornal — o *Páginas Abertas* — para divulgar as realizações do sistema educacional. Não foi encontrado; nem na lembrança de pessoas com quem tivemos contato durante a pesquisa de campo.

Durante a permanência de um mesmo grupo político na administração municipal por mandatos seguidos (de 2005 a 2012), publicaram-se encartes de divulgação onde se pode ler um discurso de valorização da educação. Os caminhos assumidos, mesmo com os investimentos significativos, distanciaram-se dos princípios-base de uma Escola Cidadã, conforme nosso entendimento. Seja por não manter espaços de formação profissional continuada (importantes para a qualidade da educação, o Centro de Formação e a faculdade; seja pela contratação de uma escola particular renomada para assumir a avaliação do sistema educacional, por isso é parte da formação docente, o que diretamente inviabilizaria a autonomia como princípio basilar previsto nos fundamentos da escola que se optou manter e ampliar.

Uma curiosidade que merece destaque é que, nesse governo, investiu-se na construção de um prédio para o Arquivo Municipal e ocorreu a reforma da Biblioteca Municipal (que, do mesmo modo, perdeu inexplicavelmente parte significativa do acervo documental sobre o sistema educacional). Uma razão de não haver muitos documentos disponíveis foi o desmonte do Centro de Formação, em 2005. Descuidos com registros documentais que registram a desdobrar da história da Escola Cidadã nos parecem se coadunar pouco com uma prática escolar que se pretende cidadã. Mesmo mantido os fundamentos, o cuidado com o registro histórico destes, não se percebeu.

A última gestão agrega um pouco dessas duas vertentes já percebidas — quando publicam uma revista com conteúdo formativo, contudo, sem o antigo rigor necessário

para uma prática formativa. Ações mais próximas ao que os encartes disponibilizaram, ou seja, uma propaganda do serviço prestado. Assim, mapear os documentos de diferentes gestões da educação sugeriu divergências no que identificamos como extremidades de um projeto educacional.

Enquanto os documentos primeiros — da gestão primeira e segunda — são planejados, com projeções do trabalho a ser executado (em ações para cumprimento do que se projetou), as demais gestões utilizam os documentos fundadores sem aprofundar os fundamentos e se valem de quesitos políticos de prestação de contas ou — como dito — retrospectivos como forma de justificar ações executadas. Dito de outra forma, as fontes de pesquisa permitem perceber que as gestões primeiras creram, presumiram, executaram, avaliaram e prestaram conta, como sugere a documentação aqui considerada. As demais gestões utilizam o legado filosófico, executam sem uma diretriz norteadora estruturante e divulgaram os resultados. Não se nega que em todas as gestões municipais não tenha havido, como base comum, um único desejo: ofertar educação pública de qualidade. Da projeção fundamentada na formação técnica profissional, passando por investimentos de vulto na materialidade das escolas e pela apresentação de um trilho teórico projetado com fins para a humanização, dentre outros pontos, os governantes de Uberaba parecem ter assimilado a ideia de que instituir uma educação de qualidade era dar mais qualidade à vida.

Com efeito, as cinco gestões posteriores não só mantiveram os fundamentos conceituais, filosóficos e metodológicos, como também deram organização ao trabalho executivo. A estrutura geral que a primeira gestão instituiu permeia todas as gestões analisadas, no que se percebeu pelo documento designado como “Quadro de programas e projetos” (vide ANEXO 9). Isso por si só ratificaria o afirmado de que uma gestão pensou e criou instrumentos com uma visão na realidade nacional pós-Constituição de 1988

Como se viu, os princípios da Escola Cidadã foram instituídos no início dos anos 1990, traduzidos em documentos na Secretaria de Educação e reaplicados em departamentos gestores da educação na administração municipal. As fontes de pesquisa permitem afiançar que princípios conceituais e filosóficos permearam a redação de documentos da Secretaria de Educação de forma integral: foram replicados por inteiro em relação ao discurso original. Desde o primeiro plano municipal de ensino, elaborado em 1993, até o presente plano decenal municipal de educação (de 2015 a 2024), os

princípios da Escola Cidadã permeiam e orientam a prática educacional. Também em partes ou reaplicados com alterações estão documentos norteadores do sistema educacional presentes nos departamentos da secretaria. Uma ação natural para o que se entende decorrente de uma premissa educacional instituída e mantida.

A indagação inicialmente registrada foi como estes fundamentos estariam traduzidos no cotidiano prático da Secretaria e em seus departamentos, em diálogo com as unidades escolares sob sua responsabilidade tendo em vista a necessária formação de seus profissionais. A pesquisa indicou que os fundamentos, além de expressos em documentos norteadores (diretrizes, plano decenal e plano de gestão da secretaria), encerram princípios registrados e organizados no fim da segunda gestão, ano 2000, como encerramento de um trabalho coletivo, via série denominada “Cadernos da Escola Cidadã”. Tal obra é referendada bibliograficamente nos documentos que organizam o cenário da educação; ou seja, que foram elaborados para direcionar a prática educacional. Não foi possível ter contato com a totalidade do acervo de tais documentos.

Os “cadernos” condensaram o norte a ser seguido para que a filosofia da Escola Cidadã fosse estabelecida como forma de diálogo com as unidades escolares, do mesmo modo, outros dois documentos, diretamente ligados à prática do professor, desdobraram esta fundamentação para o chão da escola, são eles: as diretrizes curriculares de cada gestão, enquanto documento de consulta, para validar a prática educativa e o regimento escolar, documento organizador do espaço de convívio educacional. Os dois dialogam diretamente com as unidades escolares. A análise de discurso contido nas diretrizes perpassou o item denominado “Apresentação”, uma vez que os conteúdos específicos das disciplinas pouco agregariam ao que se procurava elucidar. No rol de documentos arrolados, identificou-se diretrizes de três gestões governamentais.

A primeira diretriz curricular identificada da primeira gestão faz parte do acervo dos “cadernos” da Escola Cidadã. Na capa, um conjunto de mãos simboliza o que interpretamos como o valor da diversidade. A mesma imagem está em todos os cadernos. Data do ano 2000, o tempo de registro do que foi implantado e experimentado entre 1993 e 1996, depois sistematizado, avaliado e registrado entre 1997–2000, período das primeiras gestões, sob o comando — peculiar, para nós — do Partido da Frente Liberal, que entendemos não ter tradição em práticas subsidiadas pelo coletivo, tanto quanto o foi no cenário das desenvolvidas em prol da questão de uma escola popular.

O referido “caderno” relaciona-se com a alfabetização de adultos no projeto denominado *Acertando o Passo*. Não se teve acesso a outras diretrizes dos demais segmentos educacionais. O documento tem 93 laudas e está dividido em cinco partes. Na parte analisada, a fala é da secretária de Educação. Diz ela que as diretrizes resultam especialmente do trabalho coletivo, o que pode ser comprovado no índice, quando os professores estão listados como autores do processo; considera a direta relação das diretrizes com documentos federais norteadores como os parâmetros curriculares; por fim, os três eixos norteadores da Escola Cidadã, que se materializam na forma de projetos como forma metodológica adequada.

As diretrizes curriculares da quarta e quinta gestão foram elaboradas no segundo ano de mandato governamental, 2006. Perfazem quatro volumes: um volume da Educação Infantil; dois do Ensino Fundamental, regime de ciclos e regime seriado e um da Educação de Jovens e Adultos. Oitenta e nove professores foram envolvidos na equipe de elaboração. A palavra do secretário de Educação resume o valor de um trabalho coletivo como o foi a feitura deste documento e agradece a participação de todos que sonham com um norte comum e com o avanço em direção de uma educação de qualidade.

A diretora do departamento pedagógico contribuiu com a apresentação do material. Ela destacou o reconhecimento de sentidos na educação infantil além do cuidar e recrear no ciclo de alfabetização; no segmento da seriação, destaca o compromisso com a construção coletiva da educação; por fim, na Educação de Jovens e Adultos diz-se da necessária oportunidade para os que em idade regular não obtiveram as competências básicas para o exercício da cidadania. Percebe-se que não só no discurso, mas ainda no envolvimento da feitura do documento está materializada a crença pelo trabalho coletivo, algo fundante segundo os princípios da Escola Cidadã.

A última gestão analisada apresentou, em 2014, sob o nome de matrizes curriculares, o documento responsável por mapear o conteúdo a ser ministrado na rede de ensino. O conjunto da obra, em sete volumes, sendo dois da Educação Infantil e cinco de Ensino Fundamental. Na contracapa dos encartes, listam os sete volumes, contudo no *website* está disposto o oitavo volume, este relacionado à educação de Jovens e Adultos o qual não vem catalogado no conjunto da obra. Ao se analisá-lo viu-se que sua edição se deu em 2015, ou seja, um ano após os volumes primeiros.

A primeira possibilidade de análise é que, apesar de o quantitativo ser maior no condensado de volumes, no tocante à elaboração, o inverso é percebido. Primeiro, pela apresentação genérica de colaboração via professores e equipe gestora. Apenas duas profissionais, sendo uma da área musical e flexibilização para comprometer, como destacadas no envolvimento documental. Não há assinatura específica também na abertura do documento que utiliza o departamento pedagógico como responsável pelas considerações iniciais. Duas sessões foram analisadas: a primeira, intitulada: “Reflexões iniciais”, assinada pelo departamento pedagógico e, a segunda, “Apresentação”, sem identificação de autoria. A primeira sessão, igualmente reproduzida em todos os volumes, destaca essencialmente o tempo presente e suas características denominadas como era da informação. Correlacionam as matrizes com o papel que cabe ao professor e à escola quanto a sistematizar e transmitir o conhecimento acumulado. Não retomam diretamente os fundamentos dos “cadernos” da Escola Cidadã, mas citam Freire diversas vezes. No quesito avaliação, aparecem autores não identificados nos outros documentos acessados e não identificados na listagem de referências que a obra traz impressa. A segunda sessão identifica características necessárias ao docente: afetividade, doçura, entusiasmo e competência técnica, além da tríade que integra o trabalho na educação infantil: cuidar, brincar e educar. No segmento de quatro e cinco anos acrescentam o estímulo do movimento e da alfabetização para comporem o que anteriormente se indicou como a tríade do trabalho. Na faixa etária do sexto ao nono ano destacam a transição para a adolescência, quando o aluno não deixa sucumbir a curiosidade, mas ao mesmo tempo forma grupos de interesse e inter-relações e atuação comum nesta faixa etária.

O discurso sempre realça que o material não é para engessar o processo, pois é fruto de colaboração coletiva. Assim, listamos nesta fase, 28 professores envolvidos, o que deve ser usado como base de recriação docente. Apenas nas matrizes da Educação de Jovens e Adultos está relacionada uma retomada de princípios fundadores do sistema educacional:

Esse objetivo valida a concepção da Escola Cidadã de que a instituição escolar, como espaço e tempo de estímulo à construção da própria vida, precisa considerar o conhecimento provindo da realidade cotidiana dos alunos como fator de acesso ao desenvolvimento e à articulação de todo o trabalho pedagógico (UBERABA, 2015a, p. 9).

Sobre as diretrizes, analisadas sob a intenção de se querer saber se nelas havia possibilidades de se reconhecer (preceitos) fundacionais da Escola Cidadã, a resposta seria em parte. A primeira diretriz, parte constituinte do conjunto de cadernos da escola cidadã, evidentemente, seria sim; para a segunda gestão não se encontraram diretrizes para analisar. Nas diretrizes das gestões quarta, quinta e sexta, os documentos não indicaram, diretamente, como se percebeu nos planos decenais, com exceção da diretriz de jovens e adultos, a correlação com os fundamentos. Todavia, uma linha condutora advinda desses fundamentos está presente. A valorização do trabalho coletivo está registrada e exaltada em razão do benefício de uma ação democrática para a formação de um cidadão participativo.

Contudo, mesmo presente em discurso que valoriza a participação, é possível, ao mesmo tempo, indagar-se, em razão do número de docentes decrescido em cada edição, se esta fala estaria apenas no papel, uma vez que, nas diretrizes primeiras, todos os professores são autores, nas gestões finais, um grupo de 89 representantes está listado como participantes e na última versão apenas dois estão listados no processo executivo. Uma clara inversão do que o discurso registra.

Sobre as matrizes curriculares — de início designadas como diretrizes pedagógicas —, os documentos que congregam os conteúdos a serem ministrados para que a educação cumpra seu papel possibilitaram entender que gestões diferentes, que usaram iguais fundamentos, acabam desenhando, por isso, características próprias. Mais: tais características enfatizam aquela verdade que representará a prática a ser alcançada. Nas primeiras duas gestões verificou-se sistematização de uma base teórica como marco maior, pois foi nomeado, estudado, refletido, dialogado, assumido e impresso como forma de nortear uma prática coerente com o norte da educação. As gestões entre 2005 e 2012 apresentam uma diretriz curricular, não só ela, mas o que outros documentos demonstraram, que não se nega a base teórica, contudo ao se optar por uma prática dinâmica e traduzida como moderna, que o tempo social exigia, instituíram-se ações contraditórias aos fundamentos de base. Um exemplo dessa categoria ocorre quando a autonomia docente perde espaço para determinações terceirizadas, advindas de uma política municipal. O presumido nas diretrizes cede lugar aos ditames de terceiros.

Enquanto a primeira gestão focou mais no aspecto técnico, entre 2005 e 2012, houve mais ações de cunho político. Quanto à última gestão (2013–16), pelo que foi

possível perceber dos documentos, suas ações mesclam um pouco de técnica e de política. Não foram localizados documentos sobre políticas contraditórias aos fundamentos; além disso, apresentou-se um discurso democrático, mesmo não garantindo transparência para sua concretização na prática. Em suma, no todo das gestões educacionais, fica um discurso atualizado em relação ao tempo em que se exerceu o comando. Também se manteve a preocupação com aprimoramento profissional constante como forma de garantir a qualidade da educação, primeiro princípio para sustentar uma Escola Cidadã.

O “Regimento escolar”, documento analisado, a fim de se perceberem os desdobramentos dos princípios de uma prática cidadã, organiza o espaço escolar. A busca localizou dois exemplos representativos, um de 1996 — fim da primeira gestão; outro de 2015 — época da última. No primeiro documento, o índice informa oito títulos que se desdobram em subcapítulos. As palavras da Secretária de Educação, que assina o comunicado inicial, afirmam ser a circulação desse documento necessária para que se consolide o item democratização da gestão. Ao unificar o funcionamento das escolas, o documento atribui ao discente tratamento equânime e, ao docente, condições idênticas de trabalho em todo sistema educacional. O regimento datado de 2015 traz, nas palavras da apresentação assinada pela secretária, a relação direta desse documento com os princípios mantidos na educação municipal de Uberaba. Diz ela:

Seguindo esses princípios filosóficos instituídos pela Escola Cidadã, explicitados no lema da Secretaria Municipal de Educação e Cultura: “Escola do Caminho: vereda que ensina, humaniza e transforma”, o Regimento Comum das Unidades Escolares Municipais deve estar disponível para consulta de toda a comunidade escolar (UBERABA, 2015b, p. 8).

O discurso na parte inicial do documento fundamenta-o com os demais documentos norteadores da prática educacional já apresentados e destaca a finalidade de fortalecer a autonomia da escola assegurando os princípios instituídos. Finda o texto o destaque dado às características almejadas pela adoção assumida, especialmente a afetuosidade e humanização; ou seja, findam o texto palavras do mentor maior da filosofia assumida: Paulo Freire.

Dito isso, sua composição é o primeiro regimento analisado, registrado em oito títulos. No primeiro deles há explicitação da adoção mantida:

Respondendo às demandas específicas da população estudantil de Uberaba, a filosofia da Rede Municipal de Ensino encontra-se organizada em princípios explicitados no texto de Prais e Silva (2000), cujo título é “*Escola Cidadã: fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos*”, publicado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura — SEMEC, e reafirmados, em 2006, no Plano Decenal Municipal de Educação (Lei Municipal nº. 9.895/06) (UBERABA, 2015b, p. 9).

A leitura das diretrizes curriculares e do regimento escolar — pela comprovação de que estão desdobrados os fundamentos conceituais para compor o chão da escola — assegurou ainda mais o que nossa indagação primeira almejou descortinar. As análises indicam positividade ao que o estudo indagava antes da lida com os documentos. Portanto, afirma-se que, no sistema educacional de Uberaba, os princípios estão traduzidos em documentos norteadores da Secretaria de Educação e são reaplicados em departamentos gestores. Estes, mais alinhados no cotidiano da prática escolar e a julgar pelas fontes, traduzem tais princípios, sobretudo, via diretrizes e regimento escolar.

A indagação que se referia à medida na qual a formação de profissionais da rede escolar municipal foi estabelecida ante os condicionantes para se concretizar uma Escola Cidadã, foi contemplada. A análise permitiu compreender que as primeiras gestões, ao investirem na formação, fizeram-no de um modo que aqui se percebeu como aprofundado e vivenciado, se comparado com o das demais. Ao explicitarem em cadernos norteadores, os princípios fundacionais de um tipo de escola vigorando (após vinte e três anos de exercício, que supõem a pertinência), não fizeram só isso; e se o tivessem feito, já seria avanço para um sistema que escreve uma fundamentação filosófica, conceitual e metodológica em paralelo com uma execução colegiada. Em gestões subsequentes, o que foi se percebeu nos desdobramentos de ações governamentais é que tal movimento não se manteve no ritmo produtivo com o qual foi iniciado.

Também foram feitos, na primeira gestão e na segunda, outras e demais ações pertinentes e necessárias a um processo que se deseja, de fato, formativo. Imprimiram revistas e complementos denominados “cadernos” sistematicamente no processo daquela gestão. Instituíram eventos de formação que englobaram a região pelo denominado Congresso Regional de Educadores de Uberaba e do Triângulo Mineiro, trazendo profissionais de projeção na área da educação. Mantiveram um

órgão de ensino superior e implantaram um espaço de estudos denominado Centro de Formação.

Nas demais gestões, especificamente a quinta e sexta, nos últimos documentos norteadores do ensino municipal foi possível identificar que este tema está registrado, o que confirma o reconhecimento de sua pertinência. Nos dois planos decenais de educação, consta a formação como o primeiro dos itens especiais, seguida do financiamento. Ambos, produzidos na mesma linha de concepção, registram a importância da formação para se alcançar o que a sociedade almeja: um ensino público de qualidade. Também trazem dados numéricos da formação de seus docentes. O diferencial nesses dois documentos é que o primeiro registra um “Relatório avaliativo” do plano decenal que findou em 2015, das metas referentes à formação dos profissionais da educação, sendo possível delinear as não desencadeadas (vide ANEXO 10) e as registradas com o status de “em andamento”. O segundo “Plano decenal” — com vigência até 2024 — trata-se de ações a serem executadas por outros segmentos, como se lê nesta passagem:

Esses dados demonstram que os profissionais atuantes na Educação Básica de Uberaba estão suficientemente motivados para investirem na sua qualificação, restando ao Fórum do Ensino Superior o fortalecimento deste interesse, por meio, de oferta de incentivos à qualificação permanente e aos Cursos de Formação Continuada e de Pós-Graduação, e à Comissão de Acompanhamento e Avaliação deste PDME, a tarefa de realizar um diagnóstico mais preciso de tal situação. Esse é, sem dúvida, um dos maiores compromissos deste Plano Decenal Municipal de Educação (UBERABA, 2014–15, p. 113).

A análise das fontes possibilitou entender que as primeiras gestões, ao menos em documentos, agiram como condutores mais bem-sucedidos da formação profissional. Nelas, foi possível identificar certo visionismo materializado, enquanto nas demais houve continuísmos e, sem se manterem a frequência e a densidade nos moldes do que foi posto em prática de início.

Algumas gestões municipais até suprimiram determinadas ações, ou nada lhes acrescentaram. Apenas continuaram, mas em andamento inferior ao ritmo iniciado como prática de formação do professorado, conforme comprovado na diminuição de edições de revistas e no fechamento do centro de formação. Assim, cremos ter delineado aqui uma resposta à questão de pesquisa em torno da existência de correlação

entre os fundamentos conceituais e a formação dos profissionais permeados no sistema educacional do município de Uberaba.

No tocante ao acervo legal já foi dito que ele está suficientemente preservado e acessível. O primeiro registro legal, parte da série dos cadernos da escola cidadã, rege sobre a instituição do Sistema Municipal de Ensino que compreende as escolas mantidas pelo município; as instituições de Educação Infantil mantidas pela iniciativa privada; a Secretaria de Educação; o Conselho Municipal de Educação; o Conselho de acompanhamento e controle do fundo de manutenção do ensino; o Centro de formação permanente dos profissionais da educação; o Centro de atendimento em educação especial e o oitavo e último segmento o Conselho de alimentação escolar. Depois dele, um segundo documento intitulado, como os atuais, LEX – Informativo Municipal de Maio de 1996. Dispõe da Lei 3.855 de 1986, referindo-se ao estatuto do magistério.

O *website* da prefeitura de Uberaba abriga três documentos com o mesmo nome que se verificou na primeira gestão: LEX. Trazem registros legais por temas. O total dos volumes perfaz 151 ordenações entre leis, decretos, instrução normativa; portarias; comunicados e regimentos. O volume 1 contém 21 ordenamentos; o volume 2 contém 65 ordenamentos; e por fim, o volume 3 contém 65 ordenamentos. A distribuição deste conjunto indica, respectivamente nas gestões, em ordem crescente, um quantitativo legal assim distribuído: 1, 1, 7, 5, 6 e 56 indicadores. A diferença dessa soma está em 75 itens fora do período investigado.

A organização desses documentos por temas deve ter se justificado pelas alterações e revogações de leis, pois a listagem de decretos e portarias nesse conjunto é significativa. Tal relevância justifica a diferença quantitativa em relação à listagem da Câmara Municipal. Em razão dessa diferença optou-se para a análise final, a listagem da Câmara Municipal pelos motivos a seguir explicitados.

O espaço legislativo se faz mais razoável quanto ao arquivamento documental, pois o objeto central de busca é, também, o centro da atuação do órgão. Além disso, o conteúdo de uma lei é hierarquicamente superior ao previsto em decreto, portaria ou regulamentações. O resultado da busca foi este: 29 leis na primeira gestão municipal; 33 na segunda; 37 na terceira; 40 quarta; 19 na quinta; 17 na sexta gestão. Ao todo, foram 175 leis educacionais uberabenses.

Contudo, mais que apenas delimitar o quantitativo ordenado de documentos em cada gestão da Escola Cidadã, interessava, sobretudo, correlacionar os dados ofertados

pelas categorias com o que na introdução foi explicitado como o acervo documental mais estruturado e completo. Vimos aí a possibilidade de intensificar o entendimento das relações estabelecidas pelas gestões. Desse modo, juntou-se o acervo dos três livros dispostos on-line pela secretaria da Educação com a lista de leis da Câmara Municipal. Assim, ante o conjunto legal do recorte do estudo, foi possível correlacionar leis instituídas com as categorias estabelecidas.

A figura a seguir reúne gráficos que dimensionam visualmente os números apontados, respectivamente, na representação das categorias: democratização do acesso, gestão democrática e qualidade educativa.

FIGURA 10. Expressão gráfica de ações da Escola Cidadã



Fontes: dados da pesquisa

Em termos quantitativos, o registro legal está estabelecido assim: quarta gestão municipal como a que mais criou legislações, precedida pelas gestões terceira, segunda e primeira. As gestões que menos criaram leis foram a quinta e sexta, respectivamente. Logo, é possível correlacionar que, em relação à expansão de vagas, o que diretamente responde à categoria democratização de acesso, segundo as leis de criação de escolas, tem-se que as

gestões primeira e quarta mais oportunizaram tal ação, precedidas pelas gestões sexta, segunda, quinta e terceira.

Considerando a categoria democratização da gestão, demonstrada documentalmente como aquela que consolida órgãos colegiados e favorece relações com a comunidade, têm-se no período investigado 66 registros legais que favorece a esse tema. A primeira gestão colaborou com oito registros, seguida pelas demais gestões nesta ordem: dezesseis; treze; vinte e um; quatro e quatro. Por fim, entendido pelos documentos que a qualidade da educação está diretamente ligada à prática pedagógica, conseqüentemente à formação de seus profissionais, dentre outros, foi possível perceber pelas leis, direcionadas a tais temas, o que cada gestão normatizou no referente a essa categoria.

A primeira gestão municipal criou sete regulamentações, seguida das demais gestões em: quatro, sete, duas, duas e nenhuma regulamentação. Numa somatória de investimentos legais nas três categorias que conferem o perfil de uma Escola Cidadã, as primeiras duas gestões se destacam como legisladoras para este fim. Cabe lembrar que as duas estavam sob a mesma liderança partidária e com a mesma Secretária de Educação. Enfim, respondendo se os dados esclarecem se a questão orçamentária foi utilizada em razão de reforço a tais princípios, concentra-se uma análise do que as diferentes gestões deram à educação nos últimos 23 anos tendo em vista o mesmo modelo de escola: a cidadã. Cabe lembrar que, na Constituição de 1988, em nove títulos desmembrados em 250 artigos, o tema orçamentário está registrado no sexto título, denominado “Da tributação e do orçamento”. Especificamente, no capítulo dois, o artigo 165º dá ciência das três leis de iniciativas do Poder Executivo que conferem o desenho do conjunto orçamentário da nação; a exemplo do plano plurianual e das diretrizes orçamentárias. Optou-se, neste estudo, por uma aproximação da terceira lei, intitulada Lei Orçamentária Anual, definida assim pela Câmara dos Deputados:

A Lei Orçamentária Anual (LOA) estabelece os Orçamentos da União, por intermédio dos quais são estimadas as receitas e fixadas as despesas do governo federal. Na sua elaboração, cabe ao Congresso Nacional avaliar e ajustar a proposta do Poder Executivo, assim como faz com a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e o Plano Plurianual (PPA). Os Orçamentos da União dizem respeito a todos nós, pois geram impactos diretos na vida dos brasileiros. O Orçamento Brasil é um instrumento que ajuda na transparência das contas públicas ao permitir que todo cidadão acompanhe e fiscalize a correta aplicação dos recursos públicos (BRASIL, 2019, *on-line*).

Assim, no município investigado, buscou-se acesso a essa lei. Está disponível no *website* da Câmara Municipal, além de estar publicada no *Porta Voz* e no Portal da Transparência. Por ela, destacado a receita municipal, tem-se o que foi destinado à Secretaria de Educação. Sobre investimentos na educação, o art. 212 da Constituição Federal prescreve que deve a União aplicar “[...] nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1988, p. 77).

Na oportunidade destaca-se que a estimativa da receita, advinda dos impostos e taxas e a fixação de despesas do município a qual é submetida à aprovação do legislativo municipal, não constava aprovação referente aos anos de: 1994, 2003 e 2005, o que exigiu um pedido oficial na prefeitura. A solicitação se fez em razão da completude dos dados da receita da secretaria de Educação em vinte quatro anos (mais um, antecessor ao recorte) considerados no recorte temporal deste estudo.

A tabela a seguir organiza os dados numa perspectiva de comparação.

TABELA 1. Cifras da secretaria municipal de educação de Uberaba, MG (1992–2016)

PERÍODO	LEI	REFERÊNCIA	RECEITA MUNICIPAL	GASTOS EM EDUCAÇÃO	TAXA/ MÉDIA
	4818	1992	Cr\$ 49.800.000.000,00	Cr\$ 11.485.870.000,00	<b>23,06 %</b>
1ª gestão	5059	<b>1993</b>	Cr\$ 1.800.000.000.000,00	Cr\$ 444.032.000.000,00	24,66
Prefeito	5270	<b>1994</b>	Cr\$ 36.131.526.000,00	Cr\$ 7.543.174.000,00	20,87
Luiz	5472	<b>1995</b>	R\$ 42.000.000,00	R\$ 9.701.021,00	23,09
Guarità	5713	<b>1996</b>	R\$ 62.722.200,00	R\$ 13.504.623,00	21,53
					<b>22,53%</b>
2ª gestão	6145	1997	R\$ 81.938.000,00	R\$ 17.613.234,00	23,37
Prefeito	6486	1998	R\$ 85.000.000,00	R\$ 20.255.200,00	23,83
Marcos	6856	1999	R\$ 140.913.265,00	R\$ 22.674.000,00	16,09
Montes	7294	2000	R\$ 116.918.800,00	R\$ 25.576.000,00	21,26
Cordeiro					<b>21,13%</b>
3ª gestão	7771	<b>2001</b>	R\$ 180.697.405,00	R\$ 29.877.000,00	20,17
Prefeito	8110	<b>2002</b>	R\$ 180.039.901,00	R\$ 37.313.580,00	23,27
Marcos	8457	<b>2003</b>	R\$ 239.859.749,46	R\$42.757.273,22	17,82
Montes	9072	<b>2004</b>	R\$ 252.994.155,29	R\$ 47.924.015,06	18,94
Cordeiro					<b>20,05%</b>
4ª gestão	9623	2005	<b>R\$ 294.832.681,91</b>	R\$51.722.584,34	17,54
Prefeito	9844	2006	R\$ 407.366.136,61	R\$ 67.012.047,96	16,45
Anderson	10084	2007	R\$ 442.671.169,20	R\$ 72.332.908,90	16,34
Adauto	10294	2008	R\$ 492.866.008,25	R\$ 73.003.045,81	14,81
Pereira					<b>16,28%</b>
5ª gestão	10685	<b>2009</b>	R\$ 571.235.453,25	R\$ 79.305.822,04	13,88
Prefeito	10875	<b>2010</b>	R\$ 599.090.411,96	R\$ 78.297.061,63	13,06
Anderson	11085	<b>2011</b>	R\$ 862.384.454,37	R\$ 99.455.618,51	11,53
Adauto	11340	<b>2012</b>	R\$ 966.642.423,16	R\$ 112.266.304,58	11,61
Pereira					<b>12,52%</b>

6ª gestão	11500	2013	R\$ 970.643.008,47	R\$ 135.007.367,81	13,90
Prefeito	11831	2014	R\$ 1.325.361.568,49	R\$ 160.550.990,81	12,11
Paulo	12098	2015	R\$ 1.325.361.578,49	R\$ 187.906.589,73	14,17
Piau	12352	2016	R\$ 1.213.654.412,42	R\$ 199.952.114,30	16,47
Nogueira					<b>14,16%</b>

Fonte: Uberaba (2020, *on-line*) — elaboração: Roniria Santos

Sobre o investimento financeiro, que desde os anos 1990, foi destinado à educação municipal, é possível dizer que, antes do recorte de estudo, os números conferem com o que os documentos demonstraram; ou seja, que o município era reconhecido pelos investimentos considerados substanciais, caso a média seja comparada com as médias financeiras que depois foram aplicadas; também se pode dizer que houve decréscimo no orçamento municipal exceto na sexta gestão municipal. Nesta, a partir do segundo ano de governo houve aumento de investimentos, mesmo não suplantando índices mais destacados. Pode-se dizer que a média mais elevada de investimentos na educação foi na primeira gestão, mesmo com oscilação tendente ao decréscimo. A média mais inferior foi na quinta gestão. Tem-se o melhor ano de investimento em 1993, início do recorte deste estudo, e o pior, em 2011.

Enfim, cabe dizer que os índices de investimento parecem não suplantarem nem se equiparar ao percentual estabelecido legalmente para investimentos municipais: 25% da receita orçamentária segundo o plano orçamentário do município, ao menos, nas projeções orçamentárias anuais. A fim de entender a lógica da aplicação financeira — incoerente com o discurso de aplicação acima da meta estabelecida registrado em alguns documentos —, foi feito um pedido formal ao departamento financeiro da prefeitura de Uberaba. A explicação dada foi que a média é aplicada sim, mas que os valores são encaminhados para a secretaria de Fazenda, responsável pelo lançamento e pela verificação da legalidade, pois muitos são os pormenores que podem ou não ser lançados. Há um controle interno — não disponibilizado — que demonstra o que está sendo executado. Também foi consultado, por meio de assessores, o vereador que preside a comissão da educação (2019) para obter esclarecimentos sobre a incoerência de investimentos, visto que esse setor tem responsabilidade de fiscalização. Comprometeram-se a enviar o pedido aos técnicos do setor financeiro da Câmara para maiores esclarecimentos. Todavia, em resposta tardia, em razão do andamento da pesquisa, por telefone, orientaram a buscar essas explicações na prefeitura.

O gráfico a seguir projeta as cifras lançadas como projeções anuais (média de cada governo) com fins de investimentos na educação municipal em Uberaba – M.G.

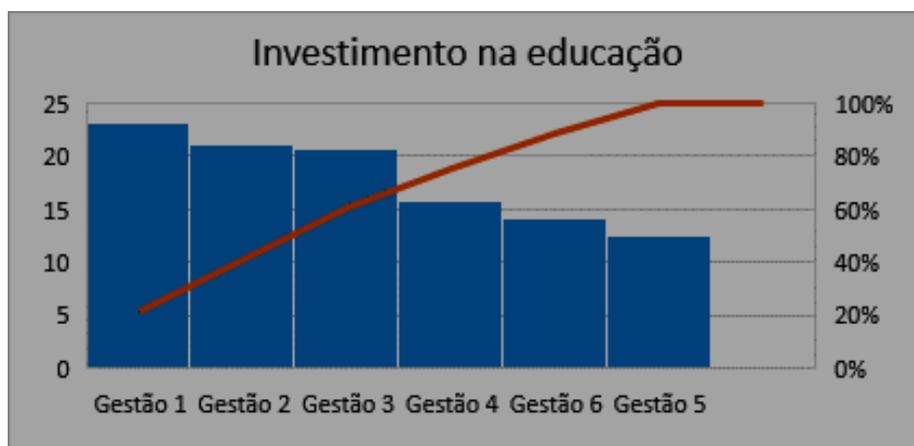


GRÁFICO 3. Faixa percentual dos investimentos do Poder Executivo na educação no município de Uberaba

Fonte: dados da pesquisa — elaboração: Roniria Santos

Dada a representatividade do elemento finança na administração municipal, as reflexões não se centraram em detalhes. O financeiro impõe um movimento próprio que escapa ao escopo da pesquisa aqui descrita. Contudo, documento oficial disposto à comunidade permitiu singularizar cada gestão com base em uma mesma matriz documental, o que dá coesão às análises.

A intenção de perceber os desdobramentos que a Escola Cidadã foi obtendo em diferentes gestões municipais, considerou um exercício de mais de três décadas de governo no âmbito federal e seis gestões executivas, em vinte e quatro anos de governo, no caso municipal. Nesse sentido, a reflexão girou em torno da manutenção dos princípios filosóficos dessa concepção de escola em Uberaba. Princípios estes que foram reportados diretamente às formas de organização social criadas após a Constituição de 1988: a chamada constituição cidadã.

### 3.8 À guisa de síntese: ética e democracia na permanência da Escola Cidadã

Com efeito, a semântica da palavra cidadania se funda, no que se apurou, na história do povo que, escolhido, incorporou a ética como preceito maior de vida, como prescrição divina para que os homens pudessem se alçar a uma vida de bem comum quando a perseguições e marginalização eram fatos corriqueiros. Nesse ponto, uma equivalência se equalizou em torno da ética. Equalização que se traduz na presença

desse valor — a ética — nos tempos aqui refletidos. Da era pré-cristã ao presente deste estudo, século XXI, em se tratando de valores para o convívio social, o homem vivenciou uma evolução progressiva significativa. O bastante para que o homem do presente não tenha conseguido se afastar do ensejo de valores não distantes do de homens de tempos imemoriais. Conceitos e inspiração que suscitam a construção de uma sociedade fundada plenamente na ética perpassam o tempo, conservando-se nos tempos atuais.

Não por acaso, a ética está na base no pensamento de Paulo Freire, que embasa sua obra, que funda sua pedagogia. Pedagogia que — em sua complexidade — precisa ser entendida como aquela que é “forjada com ele” (com “homens ou povos” a serem educados), e não “para ele”; como luta incessante de recuperação de sua humanidade; como pensamento que sustenta o objeto deste estudo (FREIRE, 1987, p. 17). Diversamente, Freire escreveu sobre e em defesa do oprimido. É claro, em tempos distintos da época da opressão escravista; mas, ainda assim, em tempos de uma presença maciça da opressão, em especial sobre os pobres, sobre as classes populares, sobre as minorias etc. Ele fez da opressão e de suas causas objeto de sua reflexão teórica em torno das relações entre educação e opressão no processo de escolarização do cidadão. Sua pedagogia almeja suscitar, no educando, a consciência crítica sobre sua realidade imediata (nesta a opressão se mostra com vigor) para anular a condição de oprimido, mais que isso: fortalecer a luta pela democracia não plena, no discurso e na prática, estabelecida de forma suficiente e íntegra. Uma democracia vivida, eis a lógica que percebemos na concretude de Freire: seu discurso foi sua práxis e, vice-versa.

Desafiados pelas demandas que se impõem à sobrevivência, os homens propõem a si como problema que merece ser pensado; e ao pensarem em si, descobrem o pouco que sabem, sobretudo de seu “posto no cosmos”. Logo, inquietam-se a fim de saber mais. Aliás, no reconhecimento desse saber ínfimo estará uma razão para a procura que move os homens. Afinal — diria Freire (1987, p. 16) —, instala-se uma descoberta quase trágica, porque as “respostas [...] levam a novas perguntas”. Ainda assim, a procura foi forte o bastante para articular um movimento humano incessante para melhorar a vida em sociedade em sentido pleno. Um dos rótulos que traduzem o objeto rumo ao qual se move o homem seria a palavra progresso, que entra no vocabulário republicano, que passou a vigorar no Brasil após 1889; e uma das ações para fundar os pilares desse ideal foi a adoção do modelo político-social da governança democrática.

Assim, a direção do movimento seguiu o rumo da democracia e da cidadania, em um caminho de elaboração e construção de respostas às dúvidas e de soluções a problemas históricos.

A este estudo subjaz a premissa de que uma escolha governamental e as mudanças nele implícitas não se concretizam de pronto. A concretização supõe a vivência e o alimentar constante desta; de outro modo, seus propósitos podem ficar no plano da utopia, quando não da inexecutabilidade. Na história do Brasil, a democracia renasce como ideal do povo no momento mesmo em que ela havia sido suspensa. E renasce como tal porque seu ideal instigou um engajamento social nunca visto. Foi um momento de luta em nome do reequilíbrio das forças políticas, que se tornaram díspares. As políticas públicas não a tinham força necessária para enfrentar um quadro recessivo que, dia a dia, a sociedade expunha. Como disse Freire (1987, p. 104), é preciso que “[...] a estrutura social, para *ser*, tenha de *estar sendo* ou, em outras palavras: *estar sendo* é o modo que tem a estrutura social de ‘*durar*’”. Com efeito, no Brasil, o trânsito das primeiras vivências democráticas para o estado atual da democracia não foi sem conturbação e com presença de mesclas de conchavos políticos. Não se iniciou orientado por uma lógica ideológica consistente com o que seria cabível ao momento, quando estreavam práticas governamentais. A composição política com representantes do antigo regime, a aceitação parcial de indicativos das comissões do movimento pela constituinte, a prática partidária improfícua... tudo permitiu um ensejo pela elevação da soberania popular; ainda que esta — parece-nos — progride em caminhos ambíguos, contraditórios e até paradoxais.

A tentativa de aprofundar a compreensão da designação governamental municipal aqui considerada deixou entrever um caráter mais utópico que concreto. A organização dos dados da pesquisa condensou informações que delineiam pensamentos em torno da eleição de governança democrática, ou de outra, e do respectivo ideal de gestão social. Sustenta essa afirmação, justamente, a leitura das fontes.

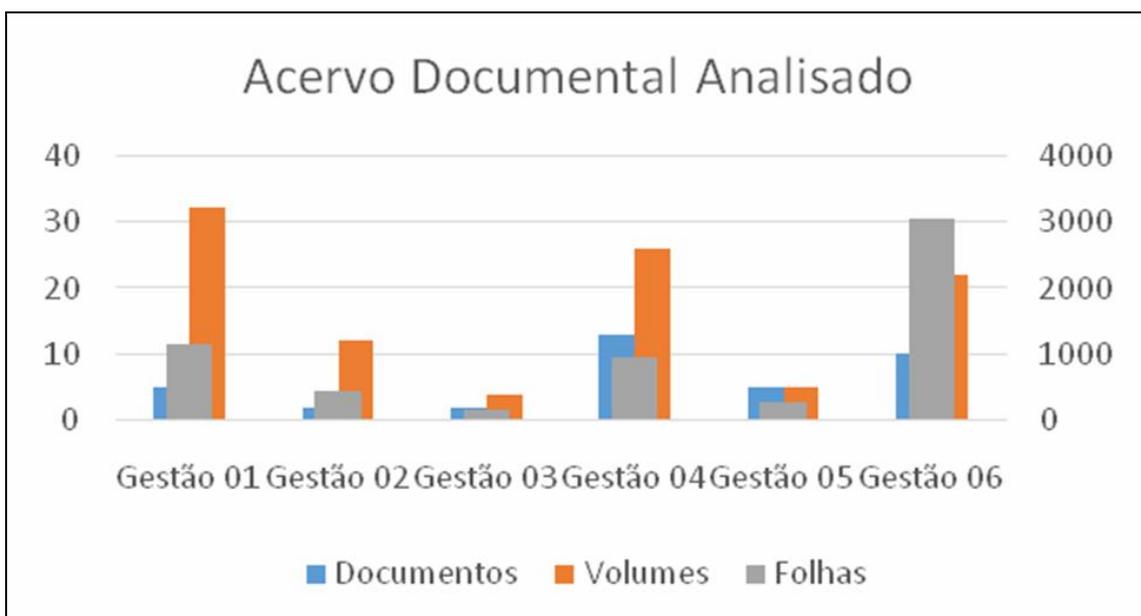


GRÁFICO 4. Volume de documentos por administração municipal considerado para análise em função da Escola Cidadã  
 Fonte: dados da pesquisa — elaboração: Roniria Santos

Com efeito, apregoa-se o bem comum como bem de todos; ou seja, uma escola que almeja a formação do ser humano por meio de princípios morais da solidariedade, da responsabilidade e do respeito a si, ao outro, ao meio ambiente, à nação e às suas crenças por meio do conhecimento produzido historicamente. Apregoa-se uma escola percebida em um desdobramento mantido no tocante à gestão municipal; mas sem ênfase necessária na qualidade, na prática formativa e no financiamento. Foi percebida como escola sustentada em um tripé: educação de qualidade; gestão democrática; democratização no acesso.

O desvelamento histórico das relações entre Escola Cidadã e a gestão (educacional) municipal de seis governos ajudou a materializar, pelos documentos, o desenho do que se apreendia ser cidadania, conservado a base comum conceitual. Logo, é possível afiançar uma correlação de manutenção com o que a biografia desvelou.

Na terceira gestão municipal, considerando que as duas primeiras são a base do desdobramento, a Escola Cidadã foi pouco alardeada ou registrada. Na terceira e quarta gestão, foi atualizada: fugiu em parte aos seus princípios basilares; mas não foi alterada. Mais que isso, foi para fora dos muros escolares, com a ideia de uma cidade educadora, inclusive, apresentando índices classificatórios nos moldes avaliativos para a sociedade uberabense. A sexta gestão deixou espaço para o enfraquecimento da coletividade, diante de possibilidades que a globalização exhibe e, em todo tempo, documentou a favor

de fundamentos na essência de caráter valorativo, igualmente ao que a democracia encerra. Essa gestão ainda remontou um pilar essencial ao reativar o centro de formação docente e deu grande espaço a autonomia discente por meio dos grêmios estudantis.

Pelo exposto pode-se alegar que, nos últimos seis governos municipais, ainda sobre toda a sorte de limites sociais, a cidadania continua a ser almejada como conquista plena na educação de Uberaba. O reconhecimento de uma lógica — uberabense, nacional ou mundial — codificados na convergência de discursos que engendram percepções de uma coerência qualitativa, de um todo social é fato, contudo:

É fundamental não ceder à tentação de que os fins justificam os meios, fazendo então acordos espúrios com forças antagônicas e não só diferentes. Se sou progressista, não posso juntar às minhas forças as forças de quem nega o direito de voz às classes populares. Impõe-se a coligação entre forças que, mesmo diferentes, não se antagonizam e com as quais se pode partilhar a responsabilidade de governar. É importante, imperioso que o meu discurso de candidato não seja traído pela minha prática de eleito o seu contrário. É preciso não passar ao eleitorado a idéia de que mudar é fácil; mudar é difícil, mas é possível. Devemos insistir sobre a possibilidade de mudar, apesar das dificuldades. [...] Neoliberais e progressistas concordamos com a exigência atual que faz a tecnologia. Mas divergimos frontalmente nas repostas político-pedagógicas a ser dada. Para nós, progressistas, não há como pensar numa preparação técnica em si mesma, que não se pergunte a favor de que, de quem e contra que se trabalha. Do ponto de vista pragmático, desde que já não há direita nem esquerda, interessa tornar as pessoas mais competentes para enfrentar as dificuldades com que se defronta (FREIRE, 1995, p. 48; 41).

Com efeito, nas duas últimas gestões, houve uma mescla de seus elementos com as anteriores — às vezes no ideário progressista, às vezes numa prática destoante. Ainda assim, seguiu-se um caminho educacional em que — diríamos — o processo de ensino e aprendizagem se ajusta ao que a atualidade solicita; mas sem deixar de humanizar e de sonhar pela transformação. Sobretudo, sem perder o norte estabelecido pelos princípios da Escola Cidadã, desde sua introdução no cenário de Uberaba.

A Escola Cidadã permanece. Permanece como possibilidade de mudança na educação, assim como permanece a Constituição de 1988 como possibilidade de mudança na sociedade. Permanece como significado de engajamento em processo de transformação. Iniciada na onda de um núcleo comum de movimentos, esse ideal de escola projeta seu sentido na luta pela democracia e prevalência da ciência sobre a

religião como objeto do conhecimento escolar com validade, também, para a vida fora da escola.

Nos documentos governamentais, nomenclaturas diferentes expressaram ciclos de movimento na “engrenagem político-social” orientando a educação pública e alterando a percepção e o entendimento social no qual o homem agindo no mundo que o envolve, nunca deixou de buscar seu melhor papel neste mundo. Isso sugere que a Escola Cidadã está mais do que viva no município de Uberaba. Apesar dos ventos da alternância política viabilizando sempre novos manejos públicos, o que implicaria mudar concepções, seis governos municipais uberabenses, diferentes ideologicamente, ostentaram a manutenção de uma escolha conceitual educacional. As fontes permitiram compreender que as escolhas governamentais foram conscientes. Quiseram mesmo manter a vigência de seus princípios educacionais. Ainda assim, atribuíram um jeito próprio de executar tal adoção, cada qual a seu modo, perpetrando sua própria história — lamentavelmente, nem sempre democrática em essência.

A Escola Cidadã, nascida no início dos anos 1990, no cenário educacional uberabense, adentrou o século XXI. Em que pese a permanência de seus princípios, mudaram alguns elementos que com ela dialogam. No ano-limite do recorte temporal deste estudo — 2016 —, tal modelo de escola figura em um cenário marcado pela presença das tecnologias digitais na comunicação cotidiana, ou seja, intraescolar, com recursos inumeráveis, suscetíveis de aplicação coerente com os princípios da Escola Cidadã. Contudo, aos poucos — como se pôde derivar deste estudo —, os feitos dessa escola se diluíram na atualização a que se sujeitaram, cada gestão, cada mudança de nomenclatura. Apesar de mantida no discurso e registrada em documentos de base, a cada nova eleição municipal, a Escola Cidadã se sujeitou a artimanhas políticas e interesses econômicos que tenderam a desarmonizar e abalar a manutenção e prática de seus princípios; quando não os minimizaram em razão de uma lógica máxima de mercado, e mínima de direitos, comprovando o poder de influência da política, apesar da manutenção filosófica.

Para finalizar este capítulo, não poderíamos deixar de incorporar um distinto entendimento ao conjunto descritivo deste estudo. Do que se explicou, por meio de desdobramentos governamentais, uma anterior interpretação tem Vinicius Borges Andrade (2017). Ele refletiu especialmente as relações de poder e resistência afirmando que, o processo educacional vivido no município uberabense,

fundamentado no movimento iniciado por Paulo Freire, como resistência ao sistema neoliberal, neste caso específico: “ao contrário, tais princípios serviram como doutrinação de alunos, professores e gestores, tal dominação ocorreu de forma eficiente, ao ponto destes princípios permanecerem os mesmos até dos dias atuais, mesmo dezesseis anos após sua implantação” (ANDRADE, 2007, p. 113). Dessa afirmativa considera-se que, sendo idêntico o recorte temporal dos estudos, e seguindo neste raciocínio, poderia ser adicionado mais dez anos de doutrinação, talvez quatorze, estimado que tais fundamentos, ainda hoje, regem o sistema educativo. Além disso, Andrade (2017, p. 114), se vale da análise de dois documentos para uma dedução:

Os documentos analisados nos permitem inferir que: o primeiro documento formulado, fundamentou os princípios da Escola Cidadã no município de Uberaba, e estes permanecem os mesmos até os dias atuais; ambos documentos, o PDME de 2007 e o PDME de 2014 possuem uma postura mais política do que educacional; ao analisarmos estes documentos, percebemos que sua função é sistematizar a aplicação da proposta da Escola Cidadã, implantada em 2000 no município.

Quanto ao citado, considerando análises sobre os mesmos documentos e já entendido que distintas interpretações sob um mesmo objeto são admissíveis, acrescemos como forma de contribuição, um destaque final ao olhar interpretativo sobre esta matéria. Sobre serem os princípios uma forma de doutrinação ao conjunto educativo uberabense, ponderamos se não seria, tal classificação, desconexa ao que se percebeu ser uma base prioritariamente efetivada por elaboração coletiva e colegiada. Por oito anos consecutivos foram estabelecidas ações coerentes com o discurso em que a cidadania é nuclear, ainda que, em quinze anos posteriores, uma gradativa desaceleração se efetivou, contudo não a ponto de fundar uma ausência. Por fim, no tocante aos documentos serem implementados em razão de uma sistematização em favor de uma proposta de origem, na resistência ao sistema neoliberal, lembramos que tal documento além de ser uma exigência legal, instituída pela Lei nº 010172, de janeiro de 2001, do governo federal, na época representado por um partido considerado de centro, no município em questão, tais princípios foram implementados sob o comando de um partido designado de direita. Inclusive, com prerrogativas liberais e, depois, foi reafirmado pela primeira vez, sob a gestão de um outro partido, reconhecido também como de centro, ou seja, sem nenhuma participação de partidos de esquerda. Tais constatações seriam porquanto, em

analogia aos movimentos de uma onda, que se propaga a partir de uma força central, naturalmente vai perdendo a força ou, em um cenário de grandes oscilações sociais como a contemporaneidade, movimentos em forma de bumerangue é algo difícil de se estabelecer? O estudo garantiu a percepção de que, na história nacional, movimentos lançados adquirem independência no percurso ou, ainda, as vezes retornam mesmo que depois de muito tempo, para a base de origem. Algo que a dialética histórica já elucidou.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.*

PAULO FREIRE

**E**sta tese materializa elementos do exercício de uma vida profissional na educação; sobretudo, a reflexão e a ação. O processo da pesquisa aqui descrita foi uma luta em nome do cumprimento de procedimentos acadêmicos e de escrita sistemática. O exercício de escrever foi o exercício de ir da vivência pessoal profissional — marcada por sentimentos particulares — à vivência acadêmica, marcada pelo rigor da ciência, do método, da orientação. Com efeito, procurei equilibrar a emoção — marcante na prática profissional — com a razão — marcante na prática da pesquisa acadêmica. Ou seja, procurei construir uma compreensão histórica sem eliminar nenhuma de tais marcas. O desejo e a vontade de ordenar racionalmente o universo profissional nasceram exatamente do pulsar que a emoção ocasionou. Logo, a junção agora equilibrada entre emoção e razão me permite afirmar: pela pesquisa, modifiquei-me. Modifiquei-me pelo pensar acadêmico tendo em vista o espaço da atuação profissional, que — cabe frisar — quase sempre leva à vivência de emoções consideráveis. Assim, no plano pessoal, a contribuição da pesquisa foi densa, foi proveitosa.

Pesquisar sistematicamente apaziguou um olhar antes ressentido pela não garantia de uma formação sólida o bastante para o exercício do magistério; pela insuficiência financeira para suprir o que um espaço docente carece; pela percepção de que o espaço escolar funcionava, tanto quanto a lógica excludente da sociedade e pela não percepção de um movimento revolucionário ante o quadro mundial tão cingido de humanidades. Pesquisar em um tempo mais alongado exigiu uma “absorção científico-social”. O ressentimento se transmutou em conhecimento e a escrita histórico-documental favoreceu ver nuances que minimizaram ou ajustaram certo afã pela ruptura. Percebi detalhes à medida em que a historicidade descortinou-

se em idas e vindas ao cenário de pesquisa. Esse movimento acalentou o ressentimento graças ao ato de refletir como uma profissional, com mais ciência e mais esperança de que mudanças estão suscetíveis de acontecer em prol de progressos. Eis porque digo que, no plano de formação, a contribuição da pesquisa se fez profícua.

Se, no plano pessoal, uma luta foi travada, no plano de formação (de novos entendimentos) via pesquisa, uma adição operou-se: a opção pela compreensão história do objeto de estudo. Por conta da trajetória profissional percorrida, entendimentos constituídos no dia a dia ao longo dos anos se incorporaram na reflexão; ou seja, permitiram olhar para o passado com um referente a mais: a experiência pessoal de contato com a realidade do objeto de estudo, inclusive de vivência do presente e suas contradições.

Contudo, o grau de clareza que esse dado poderia acrescentar ao olhar impôs um problema: o distanciamento da realidade que a pesquisa exige de quem se propõe a fazê-la. Assim, abordar a Escola Cidadã em Uberaba como partícipe da realidade institucional e prática que a envolve exigiu atenção constante para evitar uma “análise apaixonada”. Do contrário, poderia ser falha a compreensão histórica aqui construída. Afinal, o enfoque no passado desse ideal de educação municipal pública e em seus significados, na realidade de Uberaba, MG, derivou de inquietações do presente, de dúvidas que a vida profissional suscitou — e que poderiam ser entendidas ao compreender o passado da Escola Cidadã. Assim, passado e presente se entremearam numa forma rizomática de tempos vividos, expressando uma simbologia inicial de estudo. Por mais que passado e presente se misturassem à luz dos dados de pesquisa, destacava-se no cenário reflexivo um contorno de imprecisão, nebulosidade em torno de algo que deveria estar contido na sociedade, afinal, é previsto legalmente.

Nesse sentido, o estudo desvelou uma compreensão histórica conceitual e referendou interpretações relativas a uma escolha implementada e mantida como norte educativo, ou seja, da introdução ao exercício durável dos fundamentos da Escola Cidadã. Ainda assim, não evidenciou descompasso entre discurso e práticas governamentais e educacionais, diluído na junção temporal. Ao contrário, em diferentes instâncias, essa recorrência foi exposta. Com a pesquisa, foi possível delinear um olhar focado em novos entendimentos.

Densa e proveitosa, no plano pessoal, e profícua no plano da formação, a pesquisa deu lastro ao propósito geral do estudo: analisar, por meio de inventário documental, ações políticas da área educacional durante a gestão de seis governos municipais subsequentes. Afinal, a cada quatro anos entre 1993 e 2016, um grupo político impôs ações direcionadas à sociedade uberabense por meio da educação. Tal propósito exigiu enxergar além da realidade municipal, ou seja, perceber a força motora que, historicamente, se associou ao progresso do Brasil. O alcance desse olhar chegou à transição de regimes governamentais: do regime imposto por um golpe de Estado à restauração do regime democrático, de eleição via voto popular. O olhar alcançou um tempo de esperança em decorrência da mobilização da sociedade, que gritou por eleições diretas. Cabe dizer que o grito não bastou para garantir que novos propósitos fossem registrados, integralmente, na Carta Magna de 1988. Mesmo assim, a essência democrática reside na maioria, senão em todos, dos documentos reguladores da nação, documentos que expressam um sentido inequívoco, um sentido maior: o de Estado Democrático de Direito.

Entender o contexto educacional municipal exigiu verificar antecedentes da realidade nacional com foco no cenário educacional. Visto que o processo de redemocratização e suas laborações para o contexto social demandariam tempo para obter um exercício aprimorado, lógico foi perceber, de perto, a educação dita cidadã, uma vez que, por ela, viabiliza-se reforço aos contornos sociais vigentes. Referências distintas sobre essa escola e sobre o processo de restauração da democracia compuseram uma base de reflexão que remontou a períodos pré-recorte temporal da pesquisa e registros de uma época que ansiou por novas oportunidades — o desenvolvimentismo do país. Muitas vozes se aglutinaram em prol de uma bandeira que ainda não foi plenamente alçada: educação pública de qualidade.

Na representação da Escola Cidadã, muito se tem produzido. Um mapeamento inicial verificou que a significância do tema está em nuances variadas. Estímulo a novas investidas no assunto. Tanto que, neste estudo, pode se relacionar a interpretação da Escola Cidadã junto à interpretação da realidade social que a envolve. Percebe-se que, historicamente, mesmo que estejam apresentados pressupostos democráticos, ainda recorre no campo social, especialmente pelo resultado do viés político, a questão da igualdade e desigualdade de membros de uma mesma sociedade, a brasileira. Quiçá, até por isso, tanto se reflete, se defende e se registra sobre a Escola Cidadã, objeto deste

estudo. Orientação das ações educativas municipais no cenário uberabense desde 1993. Espaço de companheirismo, da prática do direito e do dever de quem nela estivesse. Chama viva do que os anos 1990 inauguraram na realidade nacional.

Compreendido o histórico conceitual e interpretações do momento de transição para a democracia, restava entender como uma sociedade e uma escola, desde 1988, atuaram em favor da cidadania como exercício da consciência de direitos e deveres relativos à democracia, de culto a valores como a fraternidade, a pluralidade, o respeito, o comprometimento com a ordem social e com os demais. O ponto de partida de partida foi o lugar onde houve a manutenção, pouco comum, de um modelo educacional e seu tempo: de mudanças, sobretudo aquelas desencadeadas no campo da comunicação, graças às tecnologias digitais. Por mais de duas décadas, a Escola Cidadã como proposta de educação pública no município de Uberaba, não se alterou, apesar de a cidade ter se modificado, em especial no plano político. A Escola Cidadã não perdeu seus fundamentos em Uberaba: tem permanecido sob ideários partidários distintos. Mas, curiosamente, não teve, no período recortado na investigação, uma condução política regida por um partido de esquerda.

Esta compreensão da Escola Cidadã sugere que, como ideal de educação, ela projetou a amorosidade, a criticidade e a esperança como motores de sua existência conceitual e práticas. Suas bases não se abalaram com o decorrer do tempo. Novos nomes reforçaram sua consistência e sua identidade está mantida em documentos que a regem desde sua criação. Revistas e encartes não só informaram sobre a estrutura da Escola Cidadã, bem como divulgaram experiências fundamentadas nas premissas desse modelo de educação escolar.

O tripé que sustentou a base da Escola Cidadã orientou a demarcação de categorias de análise para construir um entendimento desse ideal de educação em seu processo histórico: qualidade educacional, democratização da gestão e democratização de acesso. Assim, se uma “escola cidadã” é aquela que valoriza a qualidade da educação. Então, cabe dizer que, mesmo antes do período investigado Uberaba, já tinha tradição quanto a valorar a oferta de educação de qualidade — ao menos no discurso. A leitura das fontes permitiu compreender que tal qualidade se manteve inscrita nos documentos que regularam a escola pública municipal em

Uberaba durante os seis mandatos de governo considerados no recorte da pesquisa, sob diferentes frentes que cada gestão assumiu.

Nas primeiras gestões, a qualidade foi afirmada como trabalho de base e precursor quanto a garantir um ciclo de construção de bases teóricas e de consolidação de uma prática escolar na fundação da Escola Cidadã. Publicações, criação de um centro formativo, inauguração de um encontro anual de formação ainda instituído, dentre outros eventos, autorizam tal afirmativa. Nas demais gestões, tal medida de qualidade pode ser relacionada com o interesse de cultivar a tradição municipal — adequando-se às demandas sociais; pela expansão da ação educativa além dos muros escolares — e com um índice de alcance nacional que possibilitou divulgar que a educação municipal cumpriu as metas estipuladas; ou seja, que esteve acima do projetado.

Igualmente, se uma escola que se quer cidadã supõe práticas e gestão fundadas na democracia, então a leitura das fontes sugere que tal fundamento foi interpretado e embasou o que cada prefeito e cada secretário valorizaram como digno de ser concretizado. As duas primeiras gestões valorizaram o trabalho de forma coletiva e garantiram um processo seletivo nesses moldes para a gestão escolar. Não por acaso, esse processo é mantido no sistema educacional, em que se investiram em frentes variadas para obter um trabalho técnico competente. Relatórios apresentados e o quadro de projetos instituídos reforçaram a ideia de que o trabalho inicial — da primeira gestão — foi de vulto. Não por acaso, ainda hoje são mantidos na estrutura documental.

Na quarta e quinta gestão municipal consideradas segundo o recorte temporal da pesquisa, a gestão educacional foi direcionada à sala de aula, justificando ações de medição da prática de avaliar; mesmo que em desarmonia com o promulgado nos princípios fundadores da Escola Cidadã. Outra medida da falta de harmonia se mostrou no fechamento do centro de formação de professores sem nenhum diálogo prévio com a comunidade escolar afim. Mais que incoerente — afinal, as avaliações refletem a competência docente —, o fechamento foi contra o ideal de democracia, ou seja, de decisões tomadas com base na opinião coletiva. Curiosamente, na sexta gestão houve investimento no perfil democrático da Escola Cidadã, em especial na transparência dos dados para comunidade.

Por fim, se uma escola a fim de ser cidadã tem de democratizar a matrícula, ou seja, o acesso ao aluno, então a Escola Cidadã no município de Uberaba veio garantir o acesso às escolas municipais. Essa assertiva se baseia no livro de feitos dos prefeitos e

em índices do Ministério da Educação, dentre outros documentos. Há registros documentais da permanência de preceitos da Escola Cidadã em projetos políticos que guiaram as políticas educacionais no município. Foram não só mantidos, mas também presumidos para serem concretizados, mesmo que com nuances em cada administração municipal. A pesquisa apontou a dilatação em que o sistema educacional se compôs na história de Uberaba. O descortinar de fatos da consolidação da rede escolar municipal, a definição de seus alicerces, a materialidade das escolas e a formação do quadro docente, tudo foi elaborado e reelaborado com o objeto de análise, cuja leitura revigorou e se mostrou presente nos seis discursos governamentais pesquisados.

Destrinchar a permanência da Escola Cidadã em governos municipais sucessivos foi ponderar que a existência e permanência da Escola Cidadã em Uberaba sinalizam que outras possibilidades se abrem a novas análises. Uma delas pode ser o contexto da prática escolar sob o signo da Escola Cidadã. O tripé que a fundamenta traduz valores democráticos e retratam o que a pesquisa oportunizou organizar e refletir. Situamos a escola cidadã nesta condição, ao se apresentar e se fundar como escola propulsora da nova conquista que a transição democrática nacional exigiu. Historicamente a oscilação entre vantagens, ora de capital, ora de direito social, por se constituir como uma escolha social de uma maioria, mas não totalizante, talvez por isso, gere tanta combustão no campo político nacional. Por certo, ainda será preciso haver muitas oscilações antes que uma sociedade original e modelar se forme em razão de benefícios reais para o conjunto irrestrito de seus cidadãos, tendo o fator comum que se movimenta para qualquer um dos lados: democracia. Até lá, resta a esperança! Esperança que de que o que foi dito neste estudo possa perdurar como símbolo da tentativa de alcançar equilíbrio entre discurso e ação.

*Num país como o Brasil, manter a esperança viva  
é em si, um ato revolucionário.*

**PAULO FREIRE**

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Alzira Alves de. *O ISEB e o desenvolvimentismo*. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/ISEB>>. Acesso em: 18 jan. 2020.
- ANDRADE, Vinicius Borges de. *A proposta de uma escola cidadão no Município de Uberaba: permanências e alterações entre os anos de 1993 e 2016*. 2017. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017. Disponível em:<<http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/443>> Acesso em: 21 fev. 2018.
- AGGIO, Alberto. *Regime militar e transição democrática: um balanço do caso brasileiro*. In: CICLO DE CONFERÊNCIAS HISTÓRIA Y PRESENTE DE AMÉRICA LATINA — Debate internacional, Departamento de História Contemporânea da Universidade de Valencia, Espanha, novembro de 1995.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1.098–117, dec. 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302018000401098&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000401098&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 23 jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018206868>.
- ASSOCIAÇÃO DOS ARQUIVISTAS BRASILEIROS (AAB). *Dicionário brasileiro de terminologia arquivística: contribuição para o estabelecimento de uma terminologia arquivística em língua portuguesa*. São Paulo, CENEDM, 1990.
- BAUMAN, Zygmunt. *Isto não é um diário*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt; MAURO, Ezio. *Babel entre a incerteza e a esperança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- BRASIL. *Lei 4.024*, de 20 de dezembro de 1961 — fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/0/d4f06cbaf6a7eac2032569fa00737379?OpenDocument&AutoFramed>>. Acesso em: 18 out. 2019.
- BRASIL. *Lei 5.540*, de 28 de novembro de 1968 — fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/0/d4f06cbaf6a7eac2032569fa00737379?OpenDocument&AutoFramed> bem como>. Acesso em: 18 out. 2019.

BRASIL. *Lei 5.692*, de 11 de agosto de 1971 — fixa Diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/0/d4f06cbaf6a7eac2032569fa00737379?OpenDocument&AutoFramed>>. Acesso em: 18 out. 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Atual, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Salto para o futuro: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998. 96 p. (Série de Estudos. Educação a Distância, ISSN 1516-2079; v.5).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação: memorial da gestão da educação municipal*. Brasília: MEC, SEB, 2008.

BOBBIO, Norberto; Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino. *Dicionário de política*. 11. ed. Brasília: ed. Universidade de Brasília, 1998.

CABRAL, Guilherme Perez. Educação na e para a democracia no Brasil: considerações a partir de J. Dewey e J. Habermas. *Educ. Soc.* [online], v. 37, n. 136, p. 873–89, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>.

CANÊDO, Leticia Bicalho. Direitos sociais no Brasil. In: *HISTÓRIA da cidadania*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CARLEIAL, Liana Maria da Frota. Política econômica, mercado de trabalho e democracia: o segundo governo Dilma Rousseff. *Estudos Avançados*, v. 29, n.85, p. 201-214. Fev.2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/108932>> Acesso em: jun.2018.

CELLARD André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos I*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CISEKI, Angela Antunes. Conselhos de escola: coletivos instituídos da escola cidadã. In: *Salto para o futuro: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998. 96 p. (Série de Estudos. Educação a Distância, ISSN 1516-2079; v.5).

CRUZ, Daniel Nery da. A discussão filosófica da modernidade e da pós-modernidade. *Revista Eletrônica Metavola*, São João del-Rei, n. 13, 2011.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CURADO, Marcelo. Uma avaliação da economia brasileira no Governo Lula. *Revista Economia & Tecnologia - Ano 7, V. (especial) – 2011*.

- DESCARTES, René. *Meditações metafísicas*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Projeto Cidade Escola Candanga: educação integral*. Março de 2014. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/a-secretaria/>>. Acesso em: 30 out. 2018.
- FAGNANI, Eduardo. O fim do breve ciclo da cidadania social no Brasil (1988–2015). Texto para Discussão. Unicamp. IE, Campinas, n. 308, jun. 2017.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2009. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/31970429/264316862-flick-u-introducao-a-pesquisa-qualitativa-3-ed>>. Acesso em: fev. 2018.
- FOUCAULT, Michel de. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 1959. Tese (concurso para a cadeira de História e Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco). Recife. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1976>>.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da Escola Cidadã. In: *Salto para o futuro: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998. 96 p. (Série de Estudos. Educação a Distância, ISSN 1516-2079; v.5)
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. Escola Cidadã: a hora da sociedade. In: *Salto para o futuro: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998. 96 p. (Série de Estudos. Educação a Distância, ISSN 1516-2079; v.5).
- GADOTTI, Moacir. Fórum Mundial de Educação. *Pós*, São Paulo, 2004. Disponível em: <[http://www.forummundialeduacao.org/?page\\_id=1590](http://www.forummundialeduacao.org/?page_id=1590)>. Acesso em: jan.2017.
- GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2006.
- GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Diálogos*, Brasília, v. 18, n. 1, dez, 2012.
- GADOTTI, Moacir. Por uma Escola Cidadã. *Carta Educação*, 19 de maio de 2016.

GONZALEZ, Wania R. Coutinho. *Partidos políticos e educação: os projetos neoliberal e socialista: PFL, PRN, PDT e PT*. Dissertação (mestrado em Educação) — Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. 1993.

GUÉHENNO, Jean-Marie. *O fim da democracia: um ensaio profundo e visionário sobre o próximo milênio*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

HOBBSAWM, Eric J. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010. Resultados da amostra — educação e deslocamento. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2010/amostra-educacao-e-deslocamento>>. Acesso em: jul. 2019.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Gênese e evolução [do Instituto Paulo Freire]. Disponível em: <<https://www.paulofreire.org/o-instituto-paulo-freire>>. Acesso em: dez. 2019.

KINZO, Maria D’Alva Gil. A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição. *São Paulo Perspec.* [online], v. 15, n. 4, p. 3–12, 2001. ISSN 0102-8839.

KINZO, Maria D’Alva Gil. Partidos, eleições e democracia no Brasil pós-1985. *Rev. bras. Ci. Soc.* [online], v. 19, n. 54, p. 23–40, 2004. ISSN 1806-9053. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092004000100002>.

KOPNIN, Pavel V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LUCA, Tania Regina de. Direitos sociais no Brasil. In: *HISTÓRIA da cidadania*. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LÜDKE, Marli; MENGA, André. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959). Fernando de Azevedo... [et al.]. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. 122 p. (Coleção Educadores).

MARTINS, Paulo Sena. O financiamento da educação no Legislativo. *FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação*, [S.l.], v. 2, nov. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/51384>> Acesso em: fev. 2018.

MARX, Karl. *O capital* — crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEDEIROS, Nilcéia Lage de; AMARAL, Cléia Márcia Gomes do. A representação do ciclo vital dos documentos: uma discussão sob a ótica da gestão de documentos. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 297–310, jul./dez. 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IDEB — resultados e metas, 2019. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: fev. 2019

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resultados finais do censo escolar (1997/2013). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>> Acesso em: nov. 2018

MINTO, Lalo Watanabe. MEC-USAID [verbete]. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_mec-usaid%20.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MOISES, José Álvaro. Democratização e cultura política de massas no Brasil. *Lua Nova* [online], n. 26, p. 3–3, 1992. ISSN 0102-445.

MOISES, José Álvaro; CARNEIRO, Gabriela Piquet. Sobre o enraizamento dos partidos políticos na sociedade brasileira. *Interesse Nacional*, São Paulo, v. 7, p. 20–37, jan/mar. 2015.

NICHOLAS, Davies. O Financiamento da Educação Estatal no Brasil: novos ou velhos desafios? *Revista Educação On-line PUC- Rio* n. 10, p. 31–63, 2012. Disponível em: <[http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/rev\\_edu\\_online.php?strSecao=input0](http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0)> Acesso em: jan. 2018.

ODALIA, Nilo. A liberdade como meta coletiva. In: *HISTÓRIA da cidadania*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes. 1999.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Análise de discurso: conversa com Eni Orlandi*. [entrevista cedida a] Raquel Goulart Barreto. *TEIAS*, Rio de Janeiro, ano 7, n.13-14, jan./dez. 2006.

PAIM, Antônio. *História do liberalismo brasileiro*. São Paulo: Mandarim, 1998.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

PANNEKOEK, Anton. A democracia [In: *Os conselhos operários*, 1946]. *Enfrentamento*, ano 4, n. 8, jan./jun. 2010. Disponível em <<https://www.marxists.org/portugues/pannekoe/1946/mes/democracia.htm>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

- PINHEIRO, Armando Castelar; GIAMBIAGI, Fabio; GOSTKORZEWICZ, Joana. O desempenho macroeconômico do Brasil nos anos 90. In: GIAMBIAGI, Fabio; MOREIRA, Maurício Mesquita (Org.); ALÉM, Ana Cláudia et al. *A economia brasileira nos anos 90*. Rio de Janeiro: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, 1999, p. 11–42.
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. *História da cidadania*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- RODRIGUES, José Honório. *A pesquisa histórica no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1978.
- RODRIGUES, Leôncio Martins. *Partidos, ideologia e composição social: um estudo das bancadas partidárias na Câmara dos Deputados*, [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009, 186 p. ISBN: 978-85-7982-025-0. Available from *SciELO Books*.
- ROMANELLI Otaíza Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ROMÃO, José Eustáquio. [Arguição em banca de doutorado e nota escrita em parecer de leitura]. Universidade de Uberaba, Uberaba, 12 de março de 2020.
- SANFELICE, José. Luís. O manifesto dos educadores (1959) à luz da história. *Educ. Soc.* [on-line], v. 28, n. 99, p. 542–57, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 21 abr. 2012.
- SANTOS, Roniria Silva dos. *Educação Pública de Qualidade: verso e reverso em Uberaba-MG*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberaba, 2009.
- SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.
- SUPTITZ, Bruna. Legado dos ex-prefeitos para a capital gaúcha. *Jornal do Comércio*, Porto Alegre, RS, 26 de março de 2019. Disponível em: <[https://www.jornaldocomercio.com/\\_conteudo/especiais/porto\\_alegre/2019/03/676019-legado-dos-ex-prefeitos-para-a-capital-gaucha.html](https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/especiais/porto_alegre/2019/03/676019-legado-dos-ex-prefeitos-para-a-capital-gaucha.html)>. Acesso em: 30 out. 2018.
- TAROUCO, Gabriela da Silva; MADEIRA, Rafael Machado. Partidos, programas e o debate sobre esquerda e direita no Brasil. *Rev. Soc. Polit.* Curitiba, v. 21, n. 45, p. 149–65, mar. 2013.
- TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. Partidos [políticos registrados no TSE], 2018. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/partidos/partidos-politicos/registrados-no-tse>>. Acesso em: out. 2018
- VENERA, Raquel Alvarenga Sena. Sentidos da educação cidadã no Brasil. *Educar*, Curitiba, ed. UFPR, n. 34, p. 231–40, 2009.

VIEIRA PINTO, Álvaro. Ideologia e desenvolvimento nacional [aula inaugural do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1956]. In: *TEXTOS* brasileiros de filosofia, 4. Rio de Janeiro, RJ, 1960. Disponível em: <<http://revistaestudospoliticos.com/wp-content/uploads/2013/10/facsimile.pdf>> Acesso em: mar. 2019.

VILLA, Marco Antônio. *A história das constituições brasileiras: anos de luta contra o arbítrio*. São Paulo: Leya, 2011. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:redede.virtual.bibliotecas:livro:2011;000934831>> 200>. Acesso em: maio de 2018.

#### ■ fontes documentais

COLABORADORA do PT assume cargo do primeiro escalão em governo de Luiz Neto. *Jornal da Manhã*, Uberaba, 3 jan.1993, p. 1.

PRAIS, Maria de Lourdes Melo e SILVA, Maria. Élide. *Fundamentos Políticos, Filosóficos e Pedagógicos da Escola Cidadã*. Uberaba, SME, 2000.

UBERABA. *Diretrizes Curriculares das Escolas Municipais de Uberaba*. Cadernos da Escola Cidadã. Uberaba, MG, 2000.

UBERABA. *Administração municipal em Uberaba: de capitão Domingos a Anderson Aduino* Brochura, 87 fl. Uberaba, Fundação Cultural, 2011.

UBERABA. *Diretrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba*. Cadernos da Escola Cidadã. Uberaba, MG, 2006.

UBERABA. *Documentário da Escola Cidadã: dados numéricos do sistema educacional de Uberaba (MG), 1997–2002*. Brochura, 42 fl. Uberaba, MG, maio de 2003.

UBERABA. *Educação para Todos*, Uberaba, MG, s. d., ano 1, n.01.

UBERABA. *Educação para Todos*, Uberaba, MG, s. d., ano 2, n.02.

UBERABA. *Escola do Caminho — vereda que ensina, humaniza e transforma*, Uberaba, MG, 2013, ano 1, v. 1, dez.

UBERABA. *Escola do Caminho — vereda que ensina, humaniza e transforma*, Uberaba, MG, março de 2015, ano 2.

UBERABA. *Escola do Caminho — vereda que ensina, humaniza e transforma*, Uberaba, MG, 1º semestre de 2016, ano 3, n. 3.

UBERABA. *Fazendo Escola*, Uberaba, MG, 1993, ano 1. n. 01

UBERABA. *Fazendo Escola*, Uberaba, MG, 1994[?], ano 2, n. 03.

UBERABA. *Fazendo Escola*, Uberaba, MG, 1995[?], ano 3, n. 04.

UBERABA. *Fazendo Escola*, Uberaba, MG, 2000[?], ano 8, n. 13.

UBERABA. *Fazendo Escola*, Uberaba, MG, 2001[?], ano 9, n. 15.

- UBERABA. *Fazendo Escola*, Uberaba, MG, 2002[?], ano 10, n. 16.
- UBERABA. *Gestão escolar e a organização da escola como ambiente de aprendizagem*. Volume com vários 162 documentos. 130 fl. Uberaba, MG, 2009.
- UBERABA. *Informativo da Rede de Ensino Municipal de Uberaba*, Uberaba, MG, 2007, ano 2, n. 2, dez.
- UBERABA. *Informativo estatístico rede municipal de ensino*. SEMEC, 1996. 121 fl. . Encadernado em capa dura. Uberaba, MG, 1996.
- UBERABA. *Informativo Uberaba Melhor 2005–2008*. Folhas avulsas. Uberaba, MG, 2008.
- UBERABA. *Lei Orçamentária Anual*. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/legislacao-municipal/1917/leis-de-uberaba>>. Acesso em: 12 ab. 2018.
- UBERABA. *Lex Informativo Municipal*. Uberaba, MG, 2016-1019.
- UBERABA. *Matrizes curriculares municipais: Educação de Jovens e Adultos*. Secretaria Municipal de Educação e Cultura Uberaba: PMU, 2015a.
- UBERABA. *O que é a Escola Cidadã?* Cadernos da Escola Cidadã. Uberaba, MG, 2000.
- UBERABA. *Plano de gestão municipal 2013–2016*. Arquivo digital, 366 fl. Uberaba, MG, 2013 (Documento de uso interno da Secretaria municipal de Educação).
- UBERABA. *Plano decenal municipal de educadores de Uberaba 2015-2024*. Arquivo digital. 137 fl. Uberaba, MG, 2014–15. Disponível em: <[http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo//educacao/imagens/PDME/PMDE%202015-2024%20-%20VERSAO%20FINAL\\_29\\_05\\_15.pdf](http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo//educacao/imagens/PDME/PMDE%202015-2024%20-%20VERSAO%20FINAL_29_05_15.pdf)>. Acesso em: ab.2017
- UBERABA. *Plano decenal municipal da educação — Uberaba–MG 2006/2015*. Brochura, 150fl. Uberaba, MG, 2006.
- UBERABA. *Regimento comum das escolas municipais de Uberaba*. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Uberaba, Brochura, 61 fl. Uberaba, MG, 1996.
- UBERABA. *Regimento comum das unidades escolares municipal*. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Uberaba, 2015. Brochura, 86 fl. Uberaba, MG, 2015b.
- UBERABA. *Relatório da 1ª avaliação do plano decenal 2007*. Brochura, 60 fl. Uberaba, MG, 2007.
- UBERABA. *Relatório de atividades e informativo estatístico*. Arquivo digital. 149fl. Uberaba, MG, 2013.

#### ■ fontes iconográficas on-line

- BELO HORIZONTE. [Website da secretaria de educação de Belo Horizonte]. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao>>. Acesso em: 26 out. 2109.

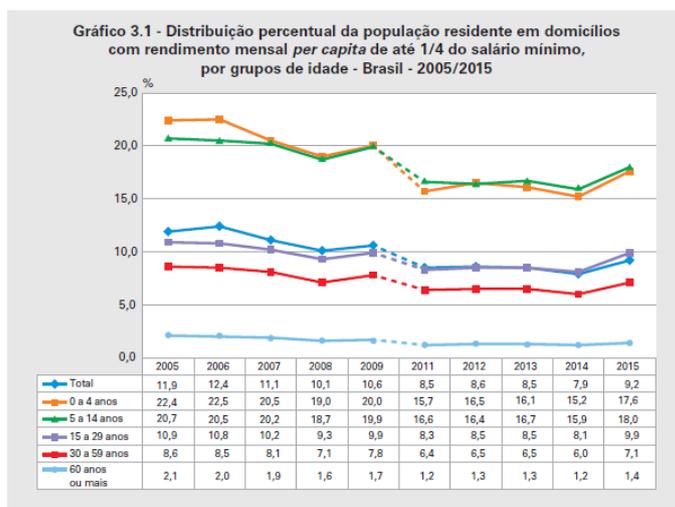
BRASÍLIA. [*Website* da secretaria de educação do distrito federal]. Disponível em: <<<http://www.se.df.gov.br/a-secretaria/>>>. Acesso em: 28 out. 2109.

PORTO ALEGRE. [*Website* da secretaria de educação de Porto Alegre]. Disponível em: <[https://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_secao=242](https://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=242)>. Acesso em: 29 out. 2018.

UBERABA. [*Website* da secretaria municipal de educação e cultura]. Disponível em: <<http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/principal>> Acesso em: 10 fev. 2018.



Indicadores de riqueza mundial



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005/2015.



**Resposta ao protocolo solicitando à Secretaria de Educação informações**

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**OFÍCIO/Nº0002/CME/2019****Uberaba, 26 de setembro de 2019.**

**Assunto:** Resposta ao Processo nº81/536/2019 de 19/09/2019, solicitado pelo Departamento de Gestão de Pessoal e Talentos Humanos.

**Senhora Vânia Aparecida de Oliveira**  
**DD. Chefe do Departamento de Gestão de Pessoal e Talentos Humanos ,**

Em resposta ao email encaminhado ao Conselho Municipal de Educação de Uberaba no dia 25 de setembro de 2019, solicitando dados relativos aos itens 11 e 13 do Processo nº81/536/2019 de 19/09/2019, informamos que:

a Comissão de Acompanhamento do Plano Decenal de Educação aprovado pela Lei nº9895/2006, não dispõe de dotação orçamentária. Assim, entendemos que não há como fazer **Prestação de Contas**, uma vez que esta função não é remunerada e, reforçamos, que a comissão não recebe nenhuma verba. Porém, estamos encaminhando à solicitante um exemplar do Relatório da 1ª Avaliação do Plano Decenal – Uberaba-Minas Gerais – 2006-2015, que consta em nossos arquivos. Esclarecemos que nesse período foi realizado apenas um único relatório pelos membros do acompanhamento do Plano Decenal de Educação de Uberaba.

em relação ao item 13 (Organogramas que cada Gestão implementou) o Conselho Municipal de Educação não possui tal informação, uma vez que a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação compete a ela e não ao Conselho Municipal de Educação.

**Atenciosamente,**

*Katia Cilene da Costa*  
**Katia Cilene da Costa**

Presidente do Conselho Municipal de Educação

CCS/ccsimões

Rua Major Eustáquio, 76, sala 915, 9º andar, - Edifício Chapadão – CEP 38010-270 - Uberaba/MG  
(34) 3332-0439/3332-8648 - cme@uberabadigital.com.br

## Educação e Cultura

**06/09/2014 - Rede Escolar Municipal atinge maior Ideb da história**

Uberaba atingiu o maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb na rede municipal em sua história e alcançou metas previstas somente para 2016 e 2019. No ciclo inicial do ensino fundamental (de 1º ao 5º ano), Uberaba saltou de 5.1 em 2011 para 5.6 em 2013, superando e muito a meta prevista para o ano que era de 5.2.

No ciclo final do ensino fundamental (6º ao 9º ano) Uberaba saltou de 4.8 em 2011 para 5.2 em 2013. Em ambos os casos o Município atingiu metas que eram previstas somente para 2017 no primeiro ciclo e 2019 no segundo ciclo. “É um avanço de seis anos, algo muito significativo que tenho que dividir com toda a equipe da rede municipal e muito especialmente com o prefeito Paulo Piau. Estamos de fato avançando a educação na nossa cidade e isso nos enche de orgulho e esperança para com as nossas crianças e jovens”, comentou a secretária municipal de Educação Silvana Elias.

A rede municipal de Educação em Uberaba apresenta números acima da média do Estado de Minas Gerais (3.6) e da média nacional (4.2 e 5,2). Se Uberaba estivesse no ranking de estados, estaria em primeiro lugar na média geral, já que o melhor colocado foi Goiás com Ideb de 3,8. O Ideb é um indicador geral da educação nas redes privada e pública. Foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

“Educação é prioridade no nosso Governo. Investimos nos professores, na área pedagógica, estamos investindo pesado na estrutura das nossas escolas, construindo novas unidades, mudamos o foco da educação na nossa rede. Temos dados de pesquisa que mostram que a população aprova o modelo de educação que implementamos e esse resultado é parte desse trabalho que vai continuar”, comentou o prefeito Paulo Piau.

Na segunda feira o prefeito Paulo Piau e a secretária Silvana Elias receberão a imprensa para uma coletiva às 10h30, sobre o tema.

**Primeiro Ciclo**

Município †	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005 †	2007 †	2009 †	2011 †	2013 †	2007 †	2009 †	2011 †	2013 †	2015 †	2017 †	2019 †	2021 †
UBERABA	4.1	4.5	5.2	5.1	5.6	4.1	4.5	4.9	5.2	5.4	5.7	6.0	6.2

**Segundo Ciclo**

Município †	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005 †	2007 †	2009 †	2011 †	2013 †	2007 †	2009 †	2011 †	2013 †	2015 †	2017 †	2019 †	2021 †
UBERABA	4.1	4.5	5.2	5.1	5.6	4.1	4.5	4.9	5.2	5.4	5.7	6.0	6.2

Jorn. Denis Silva — Comunicação PMU 05/09/14

# ANEXO 4 IDEB nas esferas federal; estadual e municipal

## IDEB - Resultados e Metas

IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 e Projeções para o BRASIL

### Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Total</b>	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	5,8	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
<b>Dependência Administrativa</b>															
<b>Estadual</b>	3,9	4,3	4,9	5,1	5,4	5,8	6,0	4,0	4,3	4,7	5,0	5,3	5,6	5,9	6,1
<b>Municipal</b>	3,4	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	5,6	3,5	3,8	4,2	4,5	4,8	5,1	5,4	5,7
<b>Privada</b>	5,9	6,0	6,4	6,5	6,7	6,8	7,1	6,0	6,3	6,6	6,8	7,0	7,2	7,4	7,5
<b>Pública</b>	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	5,5	3,6	4,0	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5	5,8

### Anos Finais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Total</b>	3,5	3,6	4,0	4,1	4,2	4,5	4,7	3,5	3,7	3,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
<b>Dependência Administrativa</b>															
<b>Estadual</b>	3,3	3,6	3,8	3,9	4,0	4,2	4,5	3,3	3,5	3,8	4,2	4,5	4,8	5,1	5,3
<b>Municipal</b>	3,1	3,4	3,6	3,8	3,8	4,1	4,3	3,1	3,3	3,5	3,9	4,3	4,6	4,9	5,1
<b>Privada</b>	5,8	5,8	5,9	6,0	5,9	6,1	6,4	5,8	6,0	6,2	6,5	6,8	7,0	7,1	7,3
<b>Pública</b>	3,2	3,5	3,7	3,9	4,0	4,2	4,4	3,3	3,4	3,7	4,1	4,5	4,7	5,0	5,2

### Ensino Médio

	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Total</b>	3,4	3,5	3,6	3,7	3,7	3,7	3,8	3,4	3,5	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2
<b>Dependência Administrativa</b>															
<b>Estadual</b>	3,0	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5	3,1	3,2	3,3	3,6	3,9	4,4	4,6	4,9
<b>Privada</b>	5,6	5,6	5,6	5,7	5,4	5,3	5,8	5,6	5,7	5,8	6,0	6,3	6,7	6,8	7,0
<b>Pública</b>	3,1	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5	3,1	3,2	3,4	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.  
Fonte: Saeb e Censo Escolar

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

## IDEB

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

### IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado:	<input type="text" value="Estado"/>	UF:	<input type="text" value="MG"/>
Rede de ensino:	<input type="text" value="Estadual"/>	Série / Ano:	<input type="text" value="Todas"/>

4ª série / 5º ano    8ª série / 9º ano    3ª série EM

Estado	Ideb Observado							Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Minas Gerais	4,9	4,9	5,8	6,0	6,2	6,3	6,5	5,0	5,3	5,7	5,9	6,2	6,4	6,6	6,8

**Obs:**  
Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Pesquisar Novamente

Atualizado em 30/08/2018

Copyright MEC - INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

## IDEB

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

### IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado:	<input type="text" value="Município"/>	UF:	<input type="text" value="MG"/>
Município:	<input type="text" value="UBERABA"/>	Rede de ensino:	<input type="text" value="Municipal"/>
Série / Ano:	<input type="text" value="Todas"/>		

4ª série / 5º ano    8ª série / 9º ano    3ª série EM

Município	Ideb Observado							Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Uberaba	4,1	4,5	5,2	5,1	5,6	5,9	5,8	4,1	4,5	4,9	5,2	5,4	5,7	6,0	6,2

**Obs:**  
\* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.  
\*\* Sem média no SAEB 2017: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.  
Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Pesquisar Novamente

## ESCOLA CIDADÃ

Hoje, decorridos seis anos e meio de um trabalho árduo, contínuo, e vigoroso, no sentido de acelerar a mudança da escola em busca da sua identidade e da sua cidadania, podemos, sem nenhuma falsa modéstia, mas também sem nenhuma arrogância ou demagogia, nos alegrar pelo percurso feito, com a humildade de reconhecer que há ainda muito por fazer. Neste sentido, todo um conjunto articulado de medidas vêm sendo desencadeadas de forma a conferir concretude aos objetivos e programas estabelecidos. São ações que vão desde a ampliação e adequação da rede física para atendimento total da demanda passando pelo aparelhamento didático-pedagógico nas escolas e pela democratização da gestão, e priorizando a revitalização da prática pedagógica através, sobretudo, do apoio, valorização e formação permanente dos docentes e demais servidores.

Dentro estas ações, são relevantes:

**Em termos da universalização do atendimento escolar:**

- o crescimento de 90% (noventa por cento) da Rede Municipal de Ensino, garantindo vaga a 100% (cem por cento) da população escolarizável de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos através da ampliação da oferta de vagas em todas as escolas e de um convênio de cooperação educacional assinado com a Secretaria de Estado da Educação.

**Em termos da melhoria da qualidade de ensino, destacam-se:**

- a revitalização da prática pedagógica através da explicitação de uma filosofia de educação para orientar o trabalho docente, da ampliação dos serviços pedagógicos em toda a Rede, do redimensionamento das propostas curriculares, a implementação da proposta de organização das atividades de ensino em

## ESCOLA CIDADÃ

ciclos de formação, a implementação dos Projetos Acertando o Passo I e II visando corrigir a distorção série/idade, a oferta do Ensino Alternativo para atender crianças especiais, implantação da Escola de Pais, ampliação das bibliotecas escolares, implementação de atividades de enriquecimento curricular, permitindo aos alunos o acesso aos bens culturais, aquisição dos kits tecnológicos (TVs, vídeos e antenas parabólicas) para as escolas, publicação de jornais, revistas e do livro "Lendo e Recriando o Verde". Além disso, aprovação da Lei 133/98 que cria o Plano de Carreira do Magistério, a revalorização salarial dos docentes, o vultoso investimento em programas de capacitação, oferecendo, inclusive, Cursos de Pós-Graduação Lato-Sensu em 9 (nove) diferentes áreas do conhecimento, a criação de um Centro de Formação Permanente para discussão cotidiana da prática pedagógica, e a criação da Faculdade de Educação e a sua integração à UEMG.

**Em termos de democratização da gestão,** ressaltamos como mecanismos de conquista da autonomia escolar:

a implantação da proposta de administração colegiada, através do fortalecimento dos colegiados escolares, a adoção do critério de seleção competitiva interna, para a escolha de Diretor de Escola, os concursos de ingresso dos profissionais de ensino, a criação das Caixas Escolares e a celebração do Convênio de Cooperação Mútua com a Secretaria de Educação, buscando desenvolver ações de co-responsabilidade na gestão

## ESCOLA CIDADÃ

da oferta da Educação Básica de qualidade para todos.

**Em termos de Infra-estrutura:**

- a criação de 04 (quatro) novas escolas; a extensão de séries em 16 (dezesesseis) escolas; ampliação de 23 (vinte e três) prédios escolares e a reforma de todos os outros.

**Em termos de Integração.**

ressaltamos trabalhos de parceria com a iniciativa privada (Empresa-Escola) e com a iniciativa pública envolvendo várias Secretarias Municipais (Saúde/Planejamento/Ação Social/Transporte etc) e Estaduais (Educação/Saúde).

Tais conquistas não significam que a luta para a melhoria da qualidade de ensino tenha terminado. Ela é uma luta histórica, infinda e, como tal, estará sempre presente. Serve apenas como reconhecimento dos avanços concretos conseguidos até aqui. Avanços advindos da convicção de que garantir o direito à uma educação de qualidade é uma questão de justiça e de moralidade.

É importante ressaltar, que todos estes feitos de alto investimento na melhoria da qualidade de ensino e de crédito no educador, só foi possível porque em Uberaba a educação tem sido realmente tratada com prioridade. Tanto isto é verdadeiro que, em média, a administração do município tem investido 33% (trinta e três por cento) em educação, chegando a alcançar, em alguns meses, o índice de 50% (cinquenta por cento).

## ESCOLA CIDADÃ

Nesse momento, como consequência natural de todo este processo iniciado em 1993 e comprometido com a construção de uma escola pública popular humanizadora, a Rede Municipal de Ensino de Uberaba vivencia de forma bastante intensa, o processo de implementação do Regime de Ciclos ou de Progressão Continuada. Tal processo implica em diversas mudanças no sentido da organização do universo e do tempo escolar buscando a ampliação da ação educativa e a construção da escola enquanto espaço sócio-cultural, ou seja, da escola que temos chamado Cidadã.

Mas, como diante do novo as reações são quase sempre de insegurança, de desconfiança e de resistência – o que é normal – decidimos ampliar o espaço de debates na intenção de tentar conseguir o envolvimento e a adesão necessária do professor, mesmo porque, estamos convencidos de que sem ele, nenhuma reforma, nenhuma modificação acontece no interior da escola.

Este o intuito deste texto – síntese, resultante de estudos, debates e da trajetória já percorrida pelo coletivo dos professores, que pretende subsidiar toda a prática educativa dos docentes da Rede Municipal de Uberaba. Este propósito nasce da convicção de que podemos fazer acontecer, no cotidiano da escola, sem mágica, sem promessas messiânicas e, sem alarde, mas com um trabalho consciente, perseverante e otimista, aquilo que lhe é inerente e essencial: uma educação que ao procurar responder às legítimas necessidades do homem historicamente situado, promova A CONSTRUÇÃO AMOROSA DA CIDADANIA.

*Maria de Lourdes Melo Prais*  
Maria de Lourdes Melo Prais

Secretária Municipal de Educação

## Ações para a qualidade da educação contidas em Relatório Informativo 2013

- **Valorização do pessoal do magistério:** houve investimentos significativos. Além do ajuste salarial concedido aos professores de 6% (seis pontos percentuais) em março/2013, mais 9,75% (nove e setenta e cinco pontos percentuais) em agosto, retroativo a janeiro, realizou-se o concurso público para o preenchimento das vagas existentes, com nomeação de mais de 500 (quinhentos) profissionais da educação; iniciou-se a revisão do Plano de Carreira do Magistério Municipal a ser concluída em 2014.
- **Democratização escolar:** continuidade ao processo de certificação dos Diretores das Unidades Municipais de Ensino, incluindo, pela primeira vez, os Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIS, consolidando definitivamente a mudança dos critérios de provimento dos cargos de dirigentes escolares.
- **Ações para subsidiar e incrementar o trabalho dos profissionais da educação municipal e a consequente melhoria do desempenho escolar dos alunos:** foram ofertados 23 (vinte e três) cursos de formação, sem custos para o Município de Uberaba. Ressalta-se, neste processo, a parceria com a Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, por meio do Programa Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – RENAFORM/UFTM e a oferta de cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil – UAB, cujo polo está sob a gestão da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.
- Parceria com o Governo Federal para realização do **PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA-PNAIC**, programa integrado à política educacional do Município, cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças. Foram qualificados 240 (duzentos e quarenta) professores alfabetizadores para atuar do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.
- De forma participativa e esforço colegiado, realizou-se a revisão e aplicação das Matrizes Curriculares em todas as etapas da Educação Básica, ofertadas pela Rede Municipal de Ensino, fato que permitiu a segurança necessária para adoção dos livros do **PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO/PNLB**.
- Educação Inclusiva: foram implantadas **salas de Atendimento Educacional Especializado - AEE** em 99% (noventa e nove pontos percentuais) das Unidades Escolares Municipais, atendendo atualmente mais de 800 (oitocentas) crianças com dificuldades de aprendizagem ou altas habilidades.
- Com base no diagnóstico assustador, relativo ao período 2005-2012, que clamava pela correção do fluxo escolar, constando-se que, aproximadamente, 30% (trinta pontos percentuais) dos alunos da Rede Municipal de Ensino comprometiam a sua continuidade escolar por meio da reprovação, abandono ou evasão escolar, implantou-se o Projeto **Ação Sistemática de Intervenção Pedagógica/ASIP**.
- Para pessoas excluídas da educação formal, visando agregar cidadania à Educação de Jovens e Adultos – EJA, foi executado uma integração entre a proposta da EJA com o **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC**, em parceria com a Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM.
- **Melhoria da infraestrutura das escolas**, conforme diagnóstico da Educação Municipal 2005-2012, as condições apresentadas foram precárias e assustadoras, sendo que 06 (seis) escolas foram reformadas e ampliadas. Além disso, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura apresentou ao MEC/FNDE um estudo diagnóstico da infraestrutura das escolas do Município, visando à captação de novos recursos para as intervenções arquitetônicas necessárias às Unidades Escolares Municipais.
- **Quanto ao controle dos gastos públicos sem prejuízo para os serviços**, foram tomadas as seguintes providências:
  - a) **Programa Específico de Transporte Escolar:** mesmo com o aumento do número de pessoas transportadas diariamente (2.600 alunos da zona rural, 2.332 da zona urbana e 277 professores), reduziu-se a quilometragem, o que gerou enorme economicidade.
  - b) **Merenda Escolar:** contratação de uma equipe de nutricionistas que elabora, valida, acompanha e avalia, cotidianamente, o cardápio oferecido ao alunado, o que aumenta o valor nutritivo da merenda e reduz o seu gasto.
  - c) **Kits Escolares e Uniformes:** também, neste item, obteve-se a economia, além de melhorar a qualidade do material adquirido.

Embora todo esse trabalho tenha sido de grande importância, o fato que conferiu um significado diferenciado ao ano de 2013, sem dúvida, foi a construção do **Plano de Gestão da Educação Municipal: 2013-2016**, já em andamento, com base em amplo **diagnóstico coletivo** elaborado por meio de "leitura da realidade", a fim de que fossem abandonadas as improvisações que tantos males têm infligido a tantos sistemas educativos, sem falar no desperdício dos recursos públicos.

O Plano de Gestão da Educação Municipal, em consonância com o Plano Decenal Municipal de Educação, será o documento orientador das políticas de educação da Rede Municipal de Ensino. Ele visa garantir a unidade de ação de todos os que integram a Rede Municipal de Educação, a fim de se efetivar a melhoria do seu desempenho e atender, com quantidade suficiente e qualidade recomendável, o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os alunos, por meio de uma prática educativa comprometida com os ideais da democracia, da participação e da competência técnica, oferecendo a Uberaba, durante a administração Paulo Piau, a possibilidade de um salto qualitativo em termos educacionais.

*Profª Silvana Elias da Silva Pereira*  
Secretária Municipal de Educação e Cultura

**Fazendo Escola**

---

## *O Planejamento Global e Integrado da Educação Escolar*

---

Abigail Emília Bracarense  
Professora do Quadro permanente da  
Universidade Federal de Uberlândia  
Departamento de Princípios e Organização  
da Prática Pedagógica - Uberlândia-MG.  
Assessora de diferentes projetos da  
Secretaria Municipal de Educação  
e Cultura de Uberaba.

---

A articulação das atividades no interior da escola em torno de objetivos comuns depende da clareza de sua proposta

ra-se, aqui, com a busca de superação de uma realidade, marcada pela especialização e pela fragmentação presentes

**Fazendo Escola**

---

## *Pensando a Escola Democrática*

Neidson Rodrigues é filósofo e educador mineiro, com vários livros publicados, entre outros: "Por Uma Nova Escola", "Lições do Príncipe e Outras Lições". Foi Superintendente da Educação de Minas Gerais (1983/1987). Criou o CEFAM (Centro Educacional de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). É doutor em Educação pela PUC de São Paulo. Consultor do MEC até 1988. Membro do Comitê do INEP do MEC em Brasília.

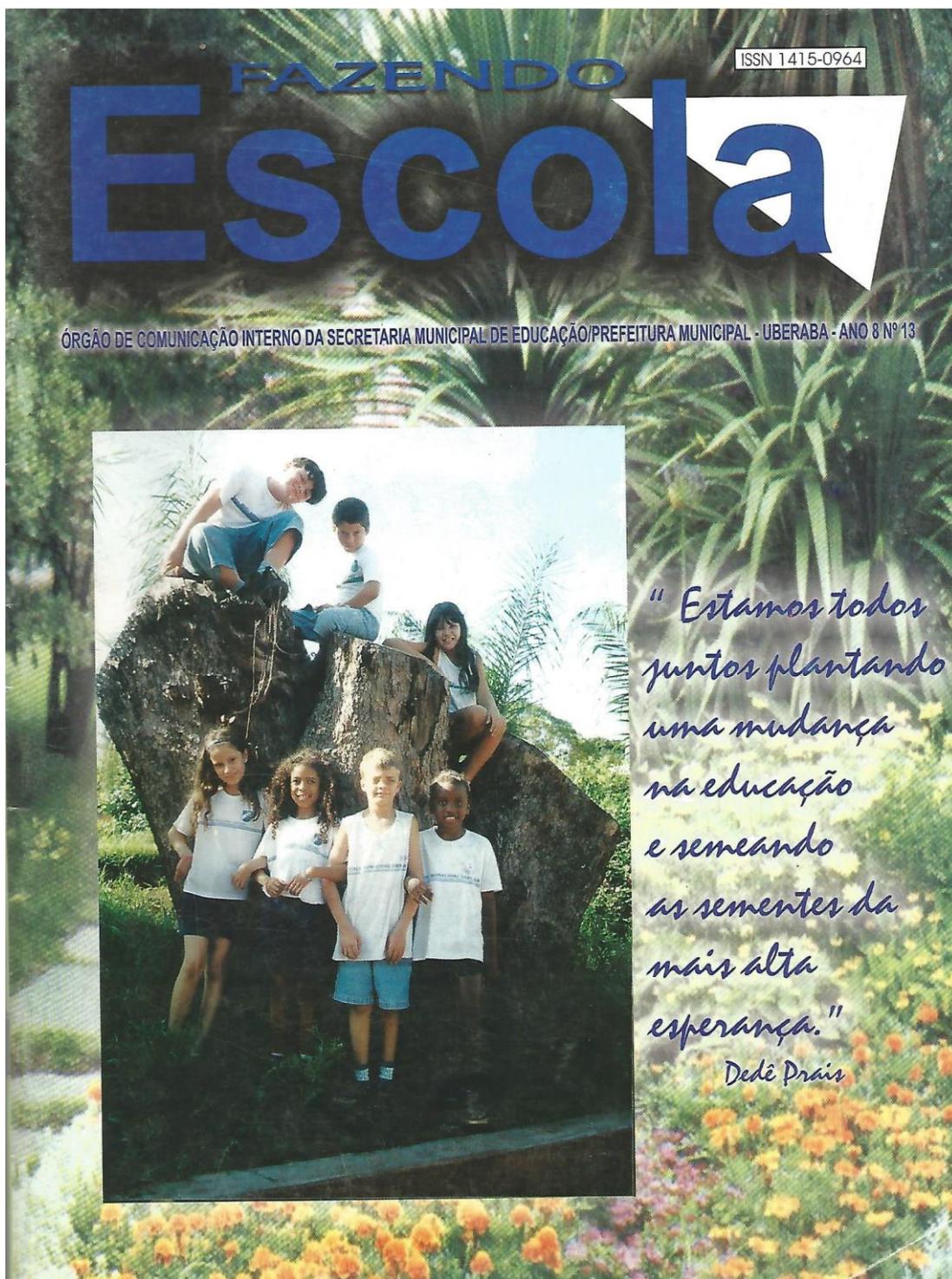
Palestra de NEIDSON RODRIGUES em encontro com o pessoal da Secretaria Municipal de Educação e Cultura - 19.03.93 - Uberaba-MG.

Abertura do encontro pela Secretária Municipal de Educação MARIA DE LOURDES MELO PRAIS:

para nos ensinar quais são as pedrinhas do caminho. Eu espero que vocês tirem o melhor proveito desse primeiro contato com o Neidson. Muito obrigada, Neidson, pela presença.

**NEIDSON RODRIGUES**





## Similaridade na estrutura dos “Quadros de programas e projetos” instituídos em 1993

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA  
Secretaria Municipal de Educação e Cultura  
**QUADRO GERAL DE PROGRAMAS E PROJETOS  
DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
QUADRIÊNIO 93/96**

PROGRAMA	SUBPROGRAMA	PROJETO
1 - QUALIDADE DE ENSINO	1.1 Prática Pedagógica	1.1.1 O Cotidiano da Educação no Município das Crenças ao Fazer
		1.1.2 Ordenação e Sequência dos Conteúdos
		1.1.3 Ler, Ouvir, Contar e Cantar: construindo o rosto da biblioteca escolar
		1.1.4 Revisitando nosso Espaço de Ensino
		1.1.5 Interdisciplinaridade
		1.1.6 Processo Decisório
		1.1.7 Enriquecimento Curricular
	1.2 Recursos Humanos	1.2.1 Políticas Institucionais
		1.2.2 SMEC - Compreensão Normativa
		1.2.3 Capacitação Profissional
1.2.4 Seleção e Provimento de Vagas		
2 - INFRA-ESTRUTURA	2.1 Rede Física	2.1.1 Ações Emergenciais
		2.1.2 Reformas, Ampliações e Manutenção Permanente
		2.1.3 Expansão e Construção
	2.2 Equipamento Mobiliário	2.2.1 Ações Emergenciais
		2.2.2 Provimento x Racionalidade
	2.3 Apoio Administrativo	2.3.1 Apoio: Identificação, Condições de Trabalho e Resultados
		2.3.2 Manuais de Organização
		2.3.3 Informatização
		2.3.4 Inspeção
3 - INTEGRAÇÃO	3.1 A Nível Interno	3.1.1 Toma lá dá cá
		3.1.2 A Biblioteca Pública e a Construção do Conhecimento na Comunidade
	3.2. Intermediária	3.2.1 A Otimização da Ação Pedagógica/ Integração e Externa Institucional com a Comunidade
		3.2.2 A Ação Estagiária

Informativo Estatístico - Rede de Ensino Municipal  
Profª Maria de Lourdes Melo Praiz

## 2.2 PROGRAMAS, SUBPROGRAMAS E PROJETOS

**OBSERVAÇÃO:** A Diretoria da Gestão Educacional da Secretaria Municipal de Educação e Cultura coordenará a elaboração e a implementação dos Programas e Projetos.

PROGRAMAS	SUBPROGRAMAS	PROJETOS
<b>1. GESTÃO PARTICIPATIVA</b>	1.1 Políticas Públicas	1.1.1 Banco de Dados: subsidiando as decisões do Sistema Municipal de Educação 1.1.2 Seleção e Provimento de Vagas 1.1.3 Revisão e atualização das Políticas de Pessoal, incluindo o Plano de Carreira 1.1.4 Pacto de Metas: Termo de Compromisso celebrado entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura e as Unidades Escolares Municipais
	1.2 Ação Participativa	1.2.1 Monitoramento do Projeto Político-Pedagógico das Escolas 1.2.2 Revitalização das Bibliotecas Escolares
<b>2. FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	2.1 Políticas de Formação Continuada	2.1.1 A Casa do Educador e a Formação Sistêmica: qualificação profissional <b>* Projeto Estruturante</b> 2.1.2 Cursos de Pós-Graduação 2.1.3 Formação Continuada em Serviço
	2.2 Eventos de Atualização	2.2.1 Fórum de Educação, Ética e Cultura 2.2.2 Encontro Regional de Educadores 2.2.3 Seminário de Educação Inclusiva 2.2.4 PROLER
<b>3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO</b>	3.1 Qualidade de Ensino	3.1.1 Proinfância Cidadã: tempo integral para as crianças da Educação Infantil 3.1.2 Educação de Tempo Integral <b>* Projeto Estruturante</b> 3.1.3 Núcleo de Educação de Jovens e Adultos 3.1.4 Medidas de Correção do Fluxo Escolar 3.1.5 Centro de Referência em Educação Inclusiva – CREI <b>* Projeto Estruturante</b> 3.1.6 Ação Sistemática de Intervenção

PROGRAMAS	SUBPROGRAMAS	PROJETOS
<b>3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO</b>	3.1 Qualidade de Ensino	Pedagógica – ASIP <b>* Projeto Estruturante</b> 3.1.7 Assessoramento, Apoio Pedagógico e Práticas Pedagógicas
	3.2 Avaliando a Avaliação	3.2.1 Redimensionando a Avaliação da Aprendizagem Escolar 3.2.2 Pesquisa Institucional: avaliando o Sistema Municipal de Ensino 3.2.3 Monitorando o Ideb
<b>4. INFRAESTRUTURA FÍSICA E RECURSOS PEDAGÓGICOS</b>	4.1 Apoio Institucional	4.1.1 Melhoria da Infraestrutura Física das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino <b>* Projeto Estruturante</b> 4.1.2 Aparelhamento da Rede Municipal de Ensino: mobiliário, equipamentos e recursos pedagógicos 4.1.3 Alimentação Escolar 4.1.4 Transporte Escolar 4.1.5 Implantação de Infraestrutura de Tecnologia da Informação e Comunicação na Rede Municipal de Ensino
	4.2 Apoio Administrativo	4.2.1 Manuais de Organização do Trabalho Institucional
<b>5. REDE DE PROTEÇÃO SOCIOCULTURAL</b>	5.1 Além dos Conteúdos Curriculares.	5.1.1 Publicações Pedagógicas 5.1.2 Educação e Arte na Escola 5.1.3 Esporte na Escola 5.1.4 Parceria Escola-Empresa 5.1.5 Saúde na Escola 5.1.6 Parceria Escola-Família <b>* Projeto Estruturante</b> 5.1.7 Uberaba - cidade que lê <b>* Projeto Estruturante</b> 5.1.8 Cursinho Pré-Universitário Municipal <b>* Projeto Estruturante</b> 5.1.9 Educação Ambiental

## Metas referentes à formação docente previstas no plano decenal 2006–15

### XII - FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

#### 12.1 - Objetivos e Metas Estabelecidos no PDME

1. Garantir, a partir da aprovação deste PDME, a atuação de professores habilitados em todas as escolas de Educação Básica do Município, assegurando para as públicas municipais programas de habilitação mínima exigida, visando substituir, no prazo de 04 (quatro) anos, 100% (cem por cento) dos não habilitados em exercício. **(Em andamento)**
2. Garantir, após a aprovação deste PDME na rede municipal de ensino e, quando possível em regime de colaboração com o Estado, a continuidade da oferta dos programas de formação continuada para todos os profissionais, incluindo aqueles que atuam nas modalidades de EJA, Educação Especial e Educação do Campo. **(Em andamento)**
3. Garantir, a partir da vigência deste PDME, formação continuada sistêmica para os professores alfabetizadores da Rede Municipal tendo em vista as especificidades do ciclo inicial, contando, sempre que possível, com a parceria com das IES. **(Em andamento)**
4. Reativar, na rede municipal de ensino, no prazo de 03 (três) anos, o Centro de Formação do Professor – CEFOR - visando à formação continuada sistêmica dos profissionais da educação. **(Não desencadeada)**
5. Estabelecer, a partir da aprovação deste PDME, convênios com as instituições públicas de nível superior para oferta de cursos de graduação ou especialização voltados para a formação nas diferentes áreas de ensino e, em particular, para a Alfabetização, Educação Especial, Gestão Escolar, Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil. **(Em andamento)**
6. Definir, a partir da aprovação deste PDME, políticas públicas com vistas a garantir na rede municipal de ensino, em até 05 (cinco) anos, a escolaridade mínima de Ensino Médio para 100% (cem por cento) do pessoal auxiliar que atua na Educação Básica. **(Em andamento)**
7. Garantir, no prazo de 02 (dois) anos, após a aprovação deste PDME, presença de número adequado de profissionais para a realização de um trabalho de coordenação pedagógica de qualidade, em todas as escolas da rede pública municipal. **(Em andamento)**
8. Garantir, no prazo de 01 (um) ano, após a aprovação deste PDME, a revisão do Plano de Carreira do Magistério da rede municipal de ensino. **(Em andamento)**
9. Implementar, gradativamente, na rede pública municipal de ensino, jornada de tempo integral de trabalho para os profissionais da educação, de acordo a necessidade detectada e com critérios previamente estabelecidos, sempre que possível, em uma única escola, mas garantindo o direito de opção do profissional. **(Em andamento)**
10. Garantir, após a aprovação deste PDME, a continuidade do programa de avaliação de desempenho dos profissionais de educação revendo, de acordo com o novo Plano de Carreira, os seus critérios e assegurando a promoção correspondente. **(Em andamento)**
11. Garantir, a partir da aprovação deste PDME, a formação de um quadro de escola estável, realizando concursos públicos periódicos para ocupação dos cargos da rede municipal de ensino. **(Em andamento)**

12. Envidar esforços, a partir da aprovação deste PDME, para implantação, na rede pública municipal, de um piso salarial que torne cada vez mais atrativa financeiramente a carreira docente, prevendo a remuneração dos profissionais por habilitação e desempenho, independente do nível de atuação. **(Não desencadeada)**

13. Rever e consolidar, no prazo de 02 (dois) anos, após a aprovação deste PDME, a legislação de pessoal dos servidores da Educação do Município. **(Em andamento)**

14. Garantir, a partir da aprovação deste PDME, autonomia às escolas na escolha dos assuntos - objeto de formação continuada em serviço - desde que partam das evidências dos resultados das avaliações externas, e que se consolidem em projetos construídos com assessoramento da SEMFC. **(Em andamento)**

15. Garantir, até o final da década, a formação de um quadro estável da Secretaria Municipal de Educação e Cultura com a implementação de um Plano de Carreira específico. **(Em andamento)**

16. Observar as metas e os objetivos estabelecidos nos demais capítulos deste PDME, no que se referem à Formação e Valorização dos Profissionais da Educação. **(Em andamento)**

#### 12.2 - Avaliação dos Objetivos e Metas

12.2.1 – QUADRO XIX - I AVALIAÇÃO PDME UBERABA/MG - Metas Prioritárias da Formação dos Profissionais e Valorização do Magistério - 2006

METAS ESTABELECIDAS: 16
METAS CONCLUÍDAS: 00
METAS EM ANDAMENTO: 14
METAS NÃO DESENCADEADAS: 02

#### 12.2.2 - Metas Prioritárias

O Plano Decenal de Educação de Uberaba estabeleceu 16 (dezesesseis) metas para a Formação dos Profissionais e Valorização do Magistério. Entre as 06 (seis) consideradas como prioritárias pela Comissão de Avaliação as evidências apontam como resultado:



**Quadro de documentos analisados em seis gestões executivas municipais**

Gestão	Documento	
 <p><b>Gestão 01</b> 1993/1996 SMEC</p>	<p><b>01_Revista Fazendo Escola</b> Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Uberaba – SMEC 1993/2000 <b>12 Exemplares. Páginas: 453</b></p>	
	<p><b>02_Escritos Alternativos</b> Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Uberaba – SMEC Dep. Programas e Projetos Especiais Seção de Projetos Alternativos Set / 93 à Maio/ 2000 <b>17 Exemplares. Páginas: 507</b></p>	
	<p><b>03_Informativo Estatístico Rede Municipal de Ensino</b> Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Uberaba – SMEC Junho 1996 <b>01 Exemplar. Páginas:121</b></p>	
	<p><b>04_Regimento Comum das Escolas municipais de Uberaba</b> Prefeitura de Uberaba Secretaria Municipal de Educação e Cultura - Out/1996 <b>01 Exemplar. Páginas:61</b></p>	
	<p><b>05_ LEX Informativo municipal</b> <b>Estatuto do Magistério Lei 3 855 e suas alterações.</b> Prefeitura de Uberaba Secretaria Municipal de Educação e Cultura - Maio de 1996 <b>04 Exemplares Páginas: 91</b></p>	

05 documentos desdobrados em 35 exemplares, dispostos em 1233 páginas.

Gestão	Documento	
 <p><b>Gestão 02</b> 1997/2000 SME</p>	<p><b>06_ Série Cadernos da Escola Cidadã:</b></p> <p>6.1- Fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos</p> <p>6.2- O que é Escola Cidadã</p> <p>6.3 – A escola cidadã e a construção do Projeto Político-Pedagógico</p> <p>6.4 - Diretrizes:</p> <p>6.4.1 - Educação Infantil</p> <p>6.4.2 - Acertando o Passo</p> <p>6.4.3 - Ensino Fundamental</p> <p>6.5 - Dados da Educação Municipal</p> <p>6.6– Relatório de Avaliação de Desempenho</p> <p>6.7 – Orientação de Registro da Vida Escolar do Aluno</p> <p>6.8 – Lei Complementar 7636 Sistema Municipal de Ensino</p> <p>6.9 – Documentário 2000</p> <p>6.10 - Regimento Escolar</p> <p><b>12 Exemplares. Páginas:446</b></p>	  
	<p><b>07_ Pasta de Arquivo da Seção de capacitação docente 1999.</b></p> <p><b>Não quantificada</b></p>	

2 documentos desdobrados em 13 exemplares, dispostos em 446 páginas.

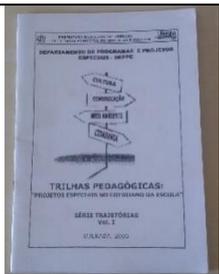
Gestão	Documento	
<p><b>Gestão 03</b> 2001/2003  SME</p>	<p>08_ <b>Revista Fazendo Escola</b> Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Uberaba – SMEC  Ano 9 nº 14/15 e Ano 10 nº 16  <b>03 exemplares. Páginas: 119</b></p>	
	<p>09_ <b>Documentário da Escola Cidadã</b> Dados Numéricos do Sistema Municipal de Ensino Uberaba (MG) Período 1997-2002  N.01 Ano 01 Maio 2003  <b>01 exemplar. Páginas: 42</b></p>	

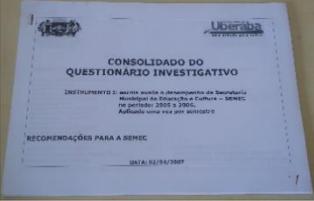
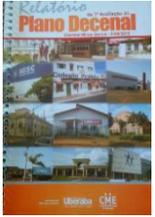
2 documentos desdobrados em 4 exemplares disposto em 161 páginas

Gestão	Documento	
<p><b>Gestão 04</b> 2005/2008</p>	<p>10 - <b>Informativo SEDUC</b> Educação para todos. Ano 1 – nº 01  <b>01 exemplar. Páginas: 04</b></p>	
	<p>11 - <b>Informativo SEMEC</b> Educação para todos. Ano 2 – nº 02  <b>01 exemplar. Páginas: 04</b></p>	
	<p>12 - <b>Informativo Educação para todos</b> Ano 2 – nº 03  <b>01 exemplar. Páginas: 04</b></p>	

**Gestão 04**  
2005/2008



<p>13 - <b>Educação em Movimento</b> – Informativo da Rede de Ensino Municipal de Uberaba</p> <p>Ano II Edição 02 Dezembro 2007</p> <p><b>01 exemplar. Páginas: 04</b></p>	
<p>14 - <b>Informativo Uberaba Melhor</b> 2005- 2008</p> <p><b>01 exemplar. Páginas: 04</b></p>	
<p>15 - <b>Trilhas Pedagógicas: Projetos</b> Especiais no cotidiano da escola Série Trajetórias - Vol. 1</p> <p>Departamento de Programas e Projetos Especiais – DEPPE - 2006</p> <p><b>01 exemplar. Páginas: 40</b></p>	
<p>16 - <b>Diretrizes Curriculares para a Rede</b> <b>Municipal de Ensino de Uberaba</b> Secretaria Municipal de Educação e Cultura - 2006</p> <p>Educação Infantil Ensino Fundamental Ciclos Ensino Fund.Seriação Educação de Jovens e Adultos</p> <p><b>04 exemplares. Páginas: 372</b></p>	
<p>17 - <b>Contrato de Gestão</b></p> <p>Prais &amp; Prais Consultoria Educacional Ltda - 2007</p> <p><b>01 exemplar. Páginas: 04</b></p>	
<p>18 - <b>Textos para estudos formativos</b></p> <p>Prais &amp; Prais Consultoria Educacional Ltda - 2007</p> <p><b>10 exemplares. Páginas: 96</b></p>	

	<p>19 - <b>Consolidado do questionário investigativo</b> – instrumento 1</p> <p>Recomendações ao CONGESEC</p> <p>Prais &amp; Prais Consultoria Educacional Ltda Abril – 2007.</p> <p style="text-align: right;"><b>02 exemplares. Páginas: 44</b></p>	
	<p>20 - <b>Plano Decenal Municipal de Educação Prefeitura de Uberaba</b></p> <p>Secretaria Municipal de Educação e Cultura. <b>Sob/ Prais &amp; Prais Consultoria</b> 2006/2015</p> <p style="text-align: right;"><b>01 exemplar. Páginas: 150</b></p>	
	<p>21 - <b>Relatório da 1ª Avaliação do Plano Decenal 2006/2015</b></p> <p>Prefeitura de Uberaba Secretaria Municipal de Educação e Cultura / Conselho Municipal <b>Sob/ Prais &amp; Prais Consultoria - 2007</b></p> <p style="text-align: right;"><b>01 exemplar. Páginas: 60</b></p>	

12 documentos desdobrados em 25 exemplares dispostos em páginas 948

Gestão	Documento	
<p><b>Gestão 05</b> 2009/2012</p>	<p>22 - <b>Gestão escolar e a organização da escola como ambiente de aprendizagem.</b></p> <p>Prefeitura de Uberaba Secretaria Municipal de Educação e Cultura. 2009 -</p> <p style="text-align: right;"><b>01 exemplar. Páginas:162</b></p>	
	<p>23 - <b>Dinheiro direto na escola</b> Secretaria Municipal de Educação e Cultura – 2010</p> <p style="text-align: right;"><b>01 exemplar. Páginas:46</b></p>	

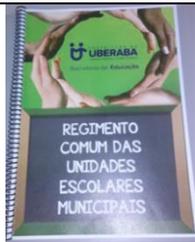
		
	<b>24 - Agenda Escolar</b>  Prefeitura de Uberaba e Secretaria Municipal de Educação e Cultura – 2011  <b>01 exemplar. Não quantificado</b>	
	<b>25 - Projeto de implementação do modelo de avaliação temática - 2011</b>  <b>01 exemplar. Páginas: 19</b>	
	<b>26 - Como são tomadas as definições referentes aos temas e aos eventos de formação?</b>  <b>01 exemplar. Páginas: 03</b>	
	<b>27 - Administração Municipal em Uberaba – de Capitão Domingos a Anderson Adauto - Prefeitura Municipal de Uberaba / Fundação Cultural - 2011.</b>  <b>01 exemplar. Páginas:87</b>	

06 documentos desdobrados em 06 exemplares disposto em 155 páginas

Gestão	Documento
	<b>28 - Plano de gestão da educação municipal: 2013 – 2016</b>  Prefeitura de Uberaba / Secretaria Municipal de Educação e Cultura  <b>01 exemplar. Páginas: 366</b>



<p><b>Gestão 06</b> 2013 / 2016</p>  <p><b>Gestão 06</b> 2013 / 2016</p>	<p>29 - <b>Matrizes curriculares municipais</b> 2013</p> <p>Secretaria Municipal de Educação e Cultura/ Departamento Cultural</p> <p><b>08 exemplares. Páginas: 987</b></p>	
	<p>30 - <b>Agenda Escolar</b></p> <p>Prefeitura de Uberaba Secretaria Municipal de Educação e Cultura – 2013 / 2014</p> <p><b>02 exemplares. Não quantificado</b></p>	
	<p>31 - <b>Jornada Ampliada</b> – manual Integrado de procedimentos diretivos dos grupos de liderança.</p> <p>Secretaria Municipal de Educação e Cultura - 2014</p> <p><b>01 exemplar. Páginas: 28</b></p>	
	<p>32 - <b>Adoção do sistema estruturado de ensino CNEC</b></p> <p>Secretaria Municipal de Educação e Cultura – 201</p> <p><b>01 exemplar. Páginas: 05</b></p>	
	<p>33 - <b>Revista Escola do Caminho</b></p> <p>Secretaria Municipal de Educação e Cultura Anos: I – II - III</p> <p><b>03 exemplares. Páginas: 100</b></p>	
<p>34 - <b>Plano decenal municipal de educação: 2015-2024</b></p> <p>Prefeitura de Uberaba Secretaria Municipal de Educação e Cultura.</p> <p><b>01 exemplar. Páginas: 137</b></p>		

  <b>Gestão 06</b>  2013 / 2016	35 - <b>Regimento</b> Comum das Unidades Escolares Municipais - 2016  <b>01 exemplar. Páginas: 86</b>	
	36 - <b>Lex</b> – Informativo Municipal  <b>03 exemplares. Páginas: 1179</b>	
	37 - <b>Leis da Câmara Municipal</b> 1993/2016  <b>Não quantificado</b>	
	38 - <b>Protocolo</b> – Solicitação de dados  <b>10 exemplares. Páginas: 92</b>	
	39 - <b>Relatório de Atividades e Informativo Estatístico 2013</b>  <b>01 exemplares. Páginas: 149</b>	

12 documentos desdobrados em 32 exemplares disposto em 3129 páginas

GESTÕES	DOCUMENTOS	VOLUMES	PAGINAS
01	05	35	1233
02	02	13	446
03	02	04	161
04	12	25	948
05	06	06	155
06	12	32	3129
<b>06</b>	<b>39</b>	<b>115</b>	<b>6.072</b>

ENCONTRO REGIONAL DE EDUCADORES DE UBERABA E TRIÂNGULO MINEIRO		
Gestão	Evento	Ano
1ª		1993
		1994
	I	1995
	II	1996
2ª	III - Professor: sua presença é o presente da esperança e do possível	1997
	IV	1998
	V	1999
	VI – Cidadania fazendo escola.	2000
3ª	VII - Saberes e práticas escolares no cotidiano da Escola Cidadã	2001
	VIII - Sala de aula: espaço de construção de práticas sociais.	2002
	IX – Um olhar sobre a escola: currículo, diversidade e formação docente.	2003
	X - Ser professor: saberes e desafios do século XXI.	2004
4ª	XI – Formação continuada de educadores no século XXI	2005
	XII	2006
	XIII	2007
	XIX	2008
5ª	XV – As políticas públicas de avaliação da Educação Básica	2009
	XVI	2010
	XVII – Sistema Estruturado de Ensino: ultrapassando barreiras rumo à melhoria da qualidade da educação	2011
	XVIII – Qualidade de vida dos profissionais da educação: um desafio da contemporaneidade	2012
6ª	XIX	2013
	XX	2014
	XIX – Escola do Caminho Vereda que ensina, humaniza e transforma	2015
	XXI	2016

Uma publicação percebida como complementar à Revista Fazendo Escola, da 1ª gestão, entendeu-se como complementar a busca por entendimento ao que se pretende desvendar. Lembrando que tal revista, nas palavras editoriais, indicou-se com o desígnio de efetivar um espaço onde se permite: “[...] discutir ideias, delinear e analisar projetos, relatar experiências, acompanhar os rumos assumidos pela Educação Municipal nos anos 93 a 96 e, registrar, de maneira transparente e crítica o processo pedagógico e cultural desencadeado nesse quadriênio.” Este novo documento é intitulado como: *Escritos Alternativos*. (SEMED, 1993, p. 02).

O corpus documental de tal conjunto que agora se incorpora no acervo analisado, está composto em dezessete volumes. A numeração, tanto quanto ocorreu com as revistas supõe um conjunto de 21 encartes, uma vez que não se teve acesso ao acervo completo, apenas encartes soltos em distintos lugares que se efetivou a busca. Todas as edições são remissivas à primeira e segunda gestão governamental, em período entre 1993 a 2000.

No material analisado, nada de alusivo ao destaque do tripé, antes percebido, foi encontrado. A observação do documento permite admitir que tal registro se fez em nome de ações mais práticas, no tocante à ação reflexiva percebida na análise das revistas. Lembrando que, nas revistas, não apenas haviam apenas temas reflexivos, também sugestões e ações práticas, contudo, em número reduzido.

Numa análise quantitativa no total de encartes dos *Escritos Alternativos* analisados, dois itens constituíram-se como os maiores indicadores de temas escolhidos para serem registrados. O primeiro indicou que, em oito vezes, num percentual de quase 40%, os escritos registram um convidado seja na condição de palestrante, conferencista ou ministrante de curso, a saber pessoas externas ao exercício educativo municipal, para explanarem ideias educativas.

Em segundo lugar, um total de 4 publicações, referem-se a Oficinas de Contação de História, ou seja 19% de incidência nas publicações. Com tal verificação numérica, um julgamento pode ser efetuado. Mesmo não tendo ligação direta, com o que inicialmente elencou-se, ou seja, possíveis pistas para listagem de categorias de análises, a observação de tal conjunto documental, nos fez saber que a importância na formação técnica é elemento considerável.

Quando se opta por chamar pessoas de renome, na área educacional, para refletir sobre a prática, ou ainda, em oficinas internas de formação, utiliza-se de estímulos escritos referentes às memórias significativas do exercício profissional, sugere-nos então que tal opção se dá em valor a uma formação técnica que se almeja competente.

*Revisão textual, tradução, normalização,  
formatação*

EDINAN JOSÉ SILVA  
etalii@bol.com.br

---

*Ortografia e gramática padronizadas  
segundo o acordo ortográfico de 2012, o  
Vocabulário ortográfico da língua  
portuguesa* (da Academia Brasileira de  
Letras) e a *Moderna gramática portuguesa*  
(de Evanildo Bechara)

*Normalização e formatação padronizadas  
segundo a NBR 14724:2011* (da Associação  
Brasileira de Normas Técnicas)