

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE  
NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL PARA A SAÚDE

Elaine Lourenço da Silva Cordeiro

**A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NUMA ESCOLA PÚBLICA FEDERAL:  
estudo de representação social com professores do ensino fundamental**

RIO DE JANEIRO

2018

Elaine Lourenço da Silva Cordeiro

**A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NUMA ESCOLA PÚBLICA FEDERAL:  
estudo de representação social com professores do ensino fundamental**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Educação em Ciências e Saúde, do Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Saúde.

Orientador: Dr. Gustavo de Oliveira Figueiredo

RIO DE JANEIRO

2018

Ficha catalográfica elaborada por Priscila Almeida Cruz CRB-7/6242.

C794q Cordeiro, Elaine Lourenço da Silva.

A qualidade da educação básica numa escola pública federal: estudo de representação social com professores do ensino fundamental. / Elaine Lourenço da Silva Cordeiro. – Rio de Janeiro: UFRJ/NUTES, 2018.

174 p.; 30 cm.

Orientador: Gustavo de Oliveira Figueiredo.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde, Rio de Janeiro, 2018.

Referências bibliográficas: f. 163-169.

1. Representação social. 2. Ensino fundamental. 3. Tecnologia Educacional em Saúde - Tese. I. Figueiredo, Gustavo de Oliveira. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE  
NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL PARA A SAÚDE

Elaine Lourenço da Silva Cordeiro

**A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NUMA ESCOLA PÚBLICA FEDERAL:  
estudo de representação social com professores do ensino fundamental**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Educação em Ciências e Saúde, do Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Saúde.

Data de aprovação: 08 de agosto de 2018.

Banca examinadora:

---

Orientador: Prof. Dr. Dr. Gustavo de Oliveira Figueiredo PPG ECS/UFRJ

---

Profa. Dra. Aline Viégas Vianna — PPGPEB/CPII

---

Profa. Dra. Eliane Brígida Morais Falcão — PPG ECS/UFRJ

RIO DE JANEIRO

2018

## AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, em todos os momentos e por tudo.

Ao meu esposo, Alexandre, companheiro de longa jornada, que me incentivou ao desafio posto por esta empreitada, mesmo sabendo que seria tarefa difícil para todos nós. Que vibrava comigo nas vitórias parciais e, nas ladeiras mais íngremes, olhava para mim com seu olhar sábio e dizia: “Você vai conseguir”.

Aos nossos sagrados filhos, Gabriel e Ângelo, que mesmo sentindo a minha ausência, configurada muitas vezes até na presença, sempre me incentivaram a continuar. Que muitas vezes demonstravam interesse por saber o que eu lia, escrevia...

À minha mãe, Dulcelina, pelo apoio e pelas orações.

Ao meu orientador, Gustavo de Oliveira Figueiredo, que compartilhou comigo os desafios impostos pela construção deste trabalho.

A todos os professores que contribuíram para a minha formação acadêmica e como pessoa. Em especial aos professores do Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde — NUTES— que contribuíram diretamente para a minha formação como pesquisadora.

Aos professores sujeitos da pesquisa, professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, que gentilmente me cederam um pouco de seu precioso tempo para as entrevistas.

Aos colegas do mestrado com os quais compartilhei ideias, angústias e momentos de descontração, em especial ao colega Edgar Miranda por todo apoio e às colegas do grupo de pesquisa “Grupo *Cogitare*: Estudos em Formação, Política e Trabalho Humano” Yansy Delgado Orrillo, Márcia Giraldez e Raquel Andrade de Jesus Stuart por todo incentivo e companheirismo.

A todos que, de alguma maneira, contribuíram para que este trabalho se concretizasse.

## **A ESCOLA MODERNA**

*Ora, nosso gesto não exprime somente transmissão.  
Damos-lhe um sentido de oferenda, que envolve o nosso sacrifício.  
Porque hoje temos de dar o que nos foi legado com todas as repercussões  
que essa herança tenha acordado em nós.  
E damos-lo com uma intenção de renúncia: para que não permaneça,  
mas para que se transforme.  
Nós, os de hoje, podemos tentar uma eternidade assim:  
sem o egoísmo da nossa fixação.  
Que sabemos nós, de tudo quanto possamos ter aprendido,  
senão que a vida é uma perpétua instabilidade  
e que a sua forma de definição suprema  
é a constância de um movimento de sempre renascentes ritmos?*

Cecília Meireles  
(O espírito vitorioso, 1929)

## RESUMO

CORDEIRO, Elaine Lourenço da Silva. **A Qualidade da educação básica numa escola pública federal: estudo de representação social com professores do ensino fundamental.** 2018. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde). Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017

O objetivo do estudo é analisar a representação social de um grupo de professores do Ensino Fundamental de uma escola pública federal, sobre a questão da educação básica de qualidade e sobre os aspectos que caracterizam as escolas públicas. Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, na qual buscou-se a construção de uma perspectiva integrada que articula a abordagem crítica do Materialismo Histórico Dialético com a Teoria das Representações Sociais. De acordo com a Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2001; Jodelet, 2001; Gilly, 2001), as representações sociais são abordadas concomitantemente como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento de elaboração psicológica e social. Problematiza-se o atual contexto histórico, político, social, econômico e cultural brasileiro buscando compreender como as representações dos professores podem estar construindo e sendo construídas na realidade específica da escola. A escola é uma instituição educacional pública federal com mais de cem anos e que tem sua existência entrelaçada à História da Educação. Desde 2012, quando da sua equiparação aos Institutos Federais de Educação, o Colégio Pedro II passa por um processo de reestruturação de amplo espectro em sua estrutura organizacional pedagógico-administrativa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com catorze professores do ensino fundamental (n=14). Na análise dos dados adotou-se o método do “Discurso do Sujeito Coletivo” (DSC) de (Lefèvre; Lefèvre, 2003; 2010). Os resultados mostraram que a representação social dos professores do Ensino Fundamental sobre educação básica de qualidade foi: Visa à formação integral e inserção social de todos os estudantes; Possui professores éticos e com boa formação, valorizados através do salário e de condições de estudo; Oferece boas condições de trabalho com infraestrutura física, pedagógica e administrativa adequadas; Garante o ensino de conteúdos disciplinares, o conhecimento acumulado pela humanidade e Implementa um currículo diversificado e integrado. Percebemos que todas essas ideias centrais foram contempladas na representação social dos professores do Ensino Fundamental sobre a qualidade da educação básica no Colégio Pedro II, nosso campo de pesquisa, conforme a seguir: Um colégio de cultura histórica e de reconhecido papel diferencial na escola básica; Boa infraestrutura física, pedagógica e administrativa, que contribui para a formação continuada e busca por produção de um trabalho próprio; Empenho pela construção de um espaço com relações democráticas; O currículo busca valorizar a diversidade, a equidade e as vivências dos alunos para uma formação integral; Professores criteriosamente selecionados e bem formados, com salário digno e plano de carreira; Movimento de Resistência à precarização da escola pública e Período atual de transição com inquietação e agravamento das tensões internas. A partir das ideias centrais dos DSC, organizou-se um conjunto de parâmetros de qualidade da educação básica com base nos pressupostos teóricos apresentados. Consideramos que a história do Colégio Pedro II tem grande influência por desenvolver orgulho de pertencimento em seus professores, que por terem espaço de participação e formação, produzem um movimento que busca alcançar a qualidade da instituição através da construção de uma realidade educacional pautada em relações democráticas.

**Palavras-chave:** Educação básica. Qualidade. Representação social. Professor. Escola pública. Reformas neoliberais.

## ABSTRACT

CORDEIRO, Elaine Lourenço da Silva. **A Qualidade da educação básica numa escola pública federal: estudo de representação social com professores do ensino fundamental.** 2018. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde). Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017

This study aims to analyze the social representation of a group of elementary school teachers from a federal public school about the issue of quality basic education and about the aspects that characterize public schools. This is a qualitative research, in which we sought to build an integrated perspective that articulates the critical approach of Dialectical Materialism History with the Theory of Social Representations. According to the Theory of Social Representations (Moscovici, 2001; Jodelet, 2001; Gilly, 2001), social representations are concomitantly addressed as the product and process of an activity of appropriation of external reality to the thought of psychological and social elaboration. The current historical, political, social, economic and cultural context of Brazil is problematized in order to understand how the representations of teachers can be constructed and constructed in the specific reality of the school. The school is a centennial federal public educational institution that has its existence interwoven with the History of Education. Since 2012, when it has been compared to the Federal Institutes of Education, Colégio Pedro II undergoes a broad-spectrum restructuring process in its pedagogical-administrative organizational structure. Semi-structured interviews were conducted with fourteen elementary school teachers (n = 14). For data analysis we adopted the method of "collective subject discourse" (DSC) (Lefevre, Lefevre, 2003; 2010). The results showed that the social representation of elementary school teachers about quality basic education was: It aims the integral formation and social integration of all students; It has ethical and well-trained teachers, valued through salary and study conditions; It offers good working conditions with adequate physical, pedagogical and administrative infrastructure; Ensures the teaching of disciplinary contents, the knowledge accumulated by humanity and Implements a diversified and integrated curriculum. We realized that all these central ideas were included in the social representation of elementary school teachers about the quality of basic education in the Colégio Pedro II, our field of research, as follows: A college of historical culture and a recognized differential role in basic education; Good physical, pedagogical and administrative infrastructure, which contributes to the continuous formation and search for the production of own work; Commitment for the construction of a space with democratic relations; The curriculum seeks to value the diversity, the equity and the experiences of the students for an integral formation; Carefully selected and well-trained teachers with a living wage and a career plan; Movement of Resistance to the precariousness of public school and Current period of transition with restlessness and aggravation of internal tensions. Based on the central ideas of the DSC, a set of basic education quality parameters was organized based on the theoretical assumptions presented. We consider that the history of the Pedro II School has a great influence by developing pride of belonging in its teachers, who by having space of participation and formation, produce a movement that seeks to reach the quality of the institution through the construction of an educational reality based on democratic relations.

**Keywords:** Basic education. Quality. Social representation. Teacher. Public school. Neoliberal reforms.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resultados encontrados na revisão de literatura organizados por chaves de busca e bases de dados pesquisadas .....	32
Quadro 2: Trabalhos selecionados a partir da revisão de literatura para composição do <i>corpus</i> de análise organizado por referência (Autor/Ano), Título e Objetivo.....	34
Quadro 3: Matriz de Análise correlacionando as abordagens do tema qualidade com os contextos identificados nas pesquisas. ....	37
Quadro 4: Características e funções do conceito de qualidade na educação.....	59
Quadro 5: Dimensões relacionadas à qualidade da educação .....	62
Quadro 6: Síntese de elementos, objetos e relações na Teoria das Representações Sociais ...	86
Quadro 7. Princípios Gerais do Método Dialético .....	92
Quadro 8: Composição curricular dos anos iniciais do ensino fundamental.....	98
Quadro 9: Caracterização dos sujeitos entrevistados que participaram da pesquisa.....	99
Quadro 10: Questões geradoras que compõem o Roteiro de Entrevista .....	100
Quadro 11: Ideias centrais relacionadas aos discursos do sujeito Coletivo .....	103
Quadro 12: Representação social de professores sobre educação básica de qualidade (ideias centrais, discursos do sujeito coletivo e quantidade de professores com adesão ao discurso — número absoluto “N” e percentual relativo “%”) .....	104
Quadro 13: Representação social de professores sobre a qualidade da educação básica no Colégio Pedro II (ideias centrais, discursos do sujeito coletivo e quantidade de professores com adesão ao discurso — número absoluto “N” e percentual relativo “%”) .....	106
Quadro 14: Dimensões da Educação Escolar e parâmetros de qualidade da Educação Básica .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>

## LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de apresentação para apreciação ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CONAE	Conferência Nacional de Avaliação
CPII	Colégio Pedro II
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EA	Educação Ambiental
ESP	Escola sem Partido
FNE	Fórum Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IDEB	Índice do Desenvolvimento da Educação Básica
INDIQUE	Indicadores de Qualidade da Educação do Ensino Fundamental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação
SARESP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SESOP	Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
TRS	Teoria das Representações Sociais

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
1.1	O MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE NUMA ESCOLA PÚBLICA FEDERAL: AS PARTICULARIDADES NA HISTÓRIA DO COLÉGIO PEDRO II .....	18
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS .....</b>	<b>30</b>
2.1	GERAL.....	30
2.2	ESPECÍFICOS .....	30
<b>3</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA: REFLEXÕES SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL .....</b>	<b>31</b>
3.1	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA REVISÃO DE LITERATURA .....	31
3.2	CONCEPÇÕES SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO LONGO DA HISTÓRIA .....	38
3.3	DEFINIÇÕES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM DOCUMENTOS OFICIAIS .....	40
3.4	ABORDAGENS SOBRE QUALIDADE NA LITERATURA CIENTÍFICA ATUAL.....	42
3.5	REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ENTRE A COMUNIDADE ESCOLAR.....	48
3.6	QUESTÕES E DESAFIOS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE ÀS REFORMAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS CONTEMPORÂNEAS.....	54
<b>4</b>	<b>MARCO TEÓRICO — CONCEITUAL.....</b>	<b>59</b>
4.1	PRINCIPAIS TENSÕES E DISPUTAS ENVOLVENDO O CONCEITO DE QUALIDADE NA ÁREA DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	59
4.2	A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS REFORMAS NEOLIBERAIS... 64	
4.3	CONTRIBUIÇÕES DE PEDRO DEMO PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS CONCEITOS DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO .....	72
4.4	TEORIA CRÍTICA E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: APORTES DE PAULO FREIRE PARA O ENFRENTAMENTO POLÍTICO NECESSÁRIO.....	76
<b>5</b>	<b>MÉTODO .....</b>	<b>82</b>

5.1	ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA: UMA PERSPECTIVA INTEGRADA.....	821
5.1.1	<b>Teoria das Representações Sociais .....</b>	<b>83</b>
5.1.2	<b>Materialismo Histórico Dialético.....</b>	<b>91</b>
5.2	LOCAL E CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA .....	95
5.3	SUJEITOS PARCEIROS DO ESTUDO.....	98
5.4	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS .....	99
5.5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	100
5.5.1	<b>Construção dos instrumentos .....</b>	<b>100</b>
5.5.2	<b>Trabalho de Campo .....</b>	<b>101</b>
6	<b>RESULTADOS.....</b>	<b>103</b>
6.1	REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE .....	104
7	<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>114</b>
7.1	DISCURSOS DO SUJEITO COLETIVO SOBRE EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE.....	114
7.1.1	<b>Visa à formação integral e inserção social de todos os estudantes (64,2%) .....</b>	<b>115</b>
7.1.2	<b>Possui professores éticos e com boa formação, valorizados através do salário e de condições de estudo (64,2%) .....</b>	<b>118</b>
7.1.3	<b>Oferece boas condições de trabalho com infraestrutura física, pedagógica e administrativa adequadas (35,7%) .....</b>	<b>121</b>
7.1.4	<b>Garante o ensino de conteúdos disciplinares, o conhecimento acumulado pela humanidade (21,4%) .....</b>	<b>122</b>
7.1.5	<b>Implementa currículo diversificado e integrado (21,4%) .....</b>	<b>124</b>
7.2	DISCURSOS DO SUJEITO COLETIVO SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO COLÉGIO PEDRO II .....	125
7.2.1	<b>Colégio de cultura histórica e de reconhecido papel diferencial na escola básica (78,5%).....</b>	<b>126</b>
7.2.2	<b>Boa infraestrutura física, pedagógica e administrativa, que contribui para a formação continuada e busca por um trabalho próprio (100%) .....</b>	<b>129</b>
7.2.3	<b>Empenho pela construção de um espaço com relações democráticas (78,5%)</b>	<b>132</b>
7.2.4	<b>O currículo busca valorizar a diversidade, a equidade e as vivências dos alunos para uma formação integral (85,7%) .....</b>	<b>135</b>

<b>7.2.5</b>	<b>Professores criteriosamente selecionados, bem formados, com salário digno e plano de carreira (64,2%) .....</b>	<b>140</b>
<b>7.2.6</b>	<b>Movimento de resistência à precarização da escola pública (92,8%) .....</b>	<b>141</b>
<b>7.2.7</b>	<b>Período atual de transição com inquietação e agravamento de tensões internas (64,2%) .....</b>	<b>149</b>
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>154</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>163</b>
	<b>APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO — TCLE .....</b>	<b>170</b>
	<b>APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>172</b>
	<b>ANEXO I: PARECER DE APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA .....</b>	<b>173</b>
	<b>ANEXO II: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO COLÉGIO PEDRO II.....</b>	<b>174</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Há muitos anos, iniciei minha carreira profissional como professora do Colégio Pedro II (CPII), onde única e exclusivamente tenho trabalhado até os dias atuais. Minha entrada nessa instituição aconteceu em 1987, três anos depois da inauguração do primeiro “Pedrinho”<sup>1</sup>. Logo nos primeiros anos, constatei como a qualidade era uma referência bem marcada nessa instituição. Lembro-me muito bem das vezes em que, no início de cada ano em que eu estava com a classe de alfabetização, entregava uma ficha para que cada responsável escrevesse um pouco sobre sua criança e os motivos que haviam contribuído na escolha do Colégio Pedro II para o filho estudar. As respostas, em sua grande maioria, mencionavam que a escola era pública e de qualidade.

No ano de 2016, durante o período de greve no Colégio Pedro II, circulava, em diversos espaços, que membros da comunidade escolar se posicionavam em defesa do movimento e das ocupações dos diferentes *campi* pelos estudantes, constando entre os argumentos o caráter público e de qualidade do colégio. Entretanto, o mesmo argumento também foi utilizado por outros membros da comunidade escolar que eram contrários ao movimento de greve e às ocupações dos *campi* pelos estudantes — principalmente os responsáveis. Era perceptível como coexistiam significados diferentes para educação de qualidade naquela situação.

Essa passagem exemplifica o quanto o tema qualidade da educação é polissêmico. Ainda que entendimentos diferentes sobre esse tema sejam resultados de uma construção histórica, movida por interesses vários e muitas vezes divergentes, é fato que a educação em nosso país ainda precisa avançar muito. O próprio Plano Nacional de Educação (PNE) (2014), que é o documento norteador para as políticas públicas educacionais no Brasil, indica diretamente o quanto precisamos melhorar a qualidade da educação básica em nosso país e, pelo teor do documento, percebe-se o quanto deve ser tomado como prioridade. Como exemplo, a diretriz IV do plano é a melhoria da qualidade da educação. A meta 2 indica que ainda não alcançamos a universalização do ensino fundamental. A meta 5 indica que ainda precisamos avançar para que a alfabetização de todas as crianças aconteça até o 3º ano do ensino fundamental. A meta 7 indica que precisamos melhorar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades.

---

<sup>1</sup> Modo afetuoso informal de referência aos *campi* dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II.

O tema “qualidade da educação” é bastante relevante e recorrente, havendo se tornado no principal desafio para a educação brasileira já que o problema do acesso, fluxo e permanência dos estudantes à escola pública tem sido enfrentado há muitas décadas. Conforme aponta Enguita (1999), existe um consenso nacional em torno da necessidade de melhorar a qualidade da educação:

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como o objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração (ENGUIITA, 1999, p. 95).

Apesar do exposto, pode ser considerado que a sociedade civil obteve algumas conquistas importantes nos últimos anos, ao menos em nível de discurso, no que se refere à construção de uma educação básica de qualidade, como pode ser acompanhado nos apontamentos que seguem.

A realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, organizada pelo Ministério da Educação (MEC), foi o cumprimento de um compromisso institucional assumido por esse ministério em 2008, durante a Conferência Nacional de Educação Básica. A CONAE (2010) teve para tema central “CONAE: Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”.

Constituindo-se como espaço social de discussão da educação brasileira, a CONAE articulou os diferentes agentes institucionais, da sociedade civil e dos governos (federal, estaduais/DF e municipais), objetivando a construção de um projeto e de um Sistema Nacional de Educação, como política de Estado. Ou seja, a CONAE constituiu-se como:

[...] em um espaço democrático de construção de acordos entre atores sociais, que, expressando valores e posições diferenciadas sobre os aspectos culturais, políticos, econômicos, apontam renovadas perspectivas para a organização da educação nacional e para a formulação do Plano Nacional de Educação 2011-2020 (CONAE, 2010, p. 10)

Todo esse processo de debate, que culminou com a CONAE (2010), foi consolidado no “Documento Final”<sup>2</sup> em que foram apresentadas diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade, constituindo-se como divisor histórico para a educação brasileira na contemporaneidade. Melhor dizendo:

[...] ao indicar concepções, proposições e potencialidades para as políticas nacionais de educação, bem como a sinalização de perspectivas direcionadas à garantia de educação de qualidade para todos/as, constitui-se em marco para a construção de um novo Plano Nacional de Educação com ampla participação das sociedades civil e política (DOCUMENTO FINAL, 2010, p. 13).

Durante a CONAE (2010), foi deliberado o Fórum Nacional de Educação (FNE)<sup>3</sup>, um espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro, uma reivindicação histórica da comunidade educacional. No art. 5º do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005, de 25 de junho de 2014) consta que “A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas” (BRASIL, 2014, s/p). Esses acompanhamentos serão realizados por diversas instâncias, sendo o Fórum Nacional de Educação uma delas, conforme o inciso IV do referido artigo. Já o art. 2º do mesmo PNE trata das diretrizes e consta do inciso IV “melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 2014, s/p).

Vislumbra-se com uma maior aproximação entre governantes e sociedade o alcance de uma educação de qualidade socialmente referenciada, entretanto, a concretização depende de ações governamentais efetivas, as quais não se dão sem recursos. São muitos os fatores que historicamente nos têm impedido de alcançar uma educação de qualidade para todos, indistintamente. As possibilidades de entendimento do que representa uma educação de qualidade podem direcionar ações governamentais para caminhos que dificultem, ou mesmo inviabilizem a conquista de uma educação de qualidade social.

O “Documento Final”<sup>4</sup>, aprovado na CONAE 2014, apresenta uma visão ampla de qualidade da educação conforme destacado a seguir:

---

<sup>2</sup> Documento de referência da CONAE 2010, que serviu de base consistente para as discussões coordenadas pela Comissão Organizadora Nacional, constituída por representação do governo e da sociedade civil, em todo o território nacional.

<sup>3</sup> O Fórum Nacional de Educação, de caráter permanente, foi criado pela Portaria Ministério da Educação n.º 1.407 de 14 de dezembro de 2010, publicada no Diário Oficial da União de 16 de dezembro de 2010, e instituído por lei com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005, de 24 de junho de 2014.

<sup>4</sup> O documento resultante de um processo de construção coletiva, desencadeado pela decisão política de submeter ao debate social as ideias e proposições em torno do Plano Nacional de Educação na articulação do Sistema Nacional de Educação, que assegure a cooperação entre os entes federados e a colaboração entre sistemas de ensino com ampla participação dos setores da sociedade civil.

A educação de qualidade visa à emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite. É a partir da concepção de mundo, ser humano, sociedade e educação que a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes para encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos, ambientais e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos (CONAE, 2014, p. 64).

Entretanto, as últimas décadas têm se caracterizado por políticas de cunho neoliberal, se posicionando em favor de interesses econômicos e em detrimento de direitos sociais conquistados ao longo de anos, ainda que em governos progressistas tenha havido maior cuidado no que se refere às questões sociais. Diversos autores vêm se empenhando para compreender os processos e efeitos das políticas neoliberais na educação (GENTILI, 1999; OLIVEIRA, 2009; SILVA, 1999). As reformas neoliberais foram iniciadas no Brasil na década de 1990, no Governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e intensificadas durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Essas reformas se caracterizam pela adoção de uma concepção de Estado mínimo, ou seja, pela diminuição da função do Estado de garantidor dos direitos dos cidadãos, tornando-se então um auditor e favorecendo cada vez mais espaço para a iniciativa privada na organização e gerência das instituições públicas, transformando os bens públicos, como a educação, em mercadorias, através da oferta de “soluções” para a educação através de seus serviços. Por todo o exposto, entendemos que há muitas controvérsias envolvendo o tema “qualidade da educação básica”, o que torna ainda mais relevante o estudo do tema.

Como campo de pesquisa elegemos o Colégio Pedro II, instituição educacional pública com características peculiares, com mais de 180 anos em atividade. É o único colégio mantido na esfera federal pela Constituição “O Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro, será mantido na órbita federal” (Brasil, 1988, Art. 242, § 2º). Recentemente essa autarquia Federal do MEC foi equiparada aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a publicação da Lei 12.677 em 25 de junho de 2012. Por tal que, atualmente, passa por um movimento de reestruturação de amplo espectro em sua estrutura organizacional pedagógico-administrativo. Em síntese, esses são alguns dos motivos que nos levaram a elegê-lo como campo de pesquisa.

Esta é uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo e se utilizou da entrevista de profundidade para coleta de dados. Como sujeitos de pesquisa, definimos que deveriam ser

professores efetivos do Colégio Pedro II, que trabalham no Departamento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foram entrevistados 14 professores de quatro *campi* diferentes. O segmento dos professores foi escolhido porque, por formação, atenderiam melhor às nossas expectativas de entrevista. São também os profissionais da escola que acompanham os alunos por um maior período de tempo e que desempenham um papel expressivo como recontextualizadores das políticas públicas na escola. No CPII, os professores que atuam nos Anos Iniciais Ensino Fundamental com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais e Literatura, fazem parte de um único departamento, o Departamento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os demais professores, de Áreas Específicas, pertencem a outros departamentos (Artes Visuais, Música, Ciência da Computação e Educação Física), os quais podem atuar nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Infantil. Como faço parte do grupo de professores desse departamento, avaliamos que essa proximidade poderia contribuir positivamente para a efetivação da pesquisa e para melhor compreensão dos dados.

O nosso objetivo foi analisar a representação social de um grupo de professores que atuam no Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. Para isso, buscamos caracterizar tanto as representações sociais sobre a qualidade da educação básica em termos mais gerais, quanto as representações sobre a qualidade da educação básica oferecida especificamente pelo Colégio Pedro II. Isso sempre considerando o atual contexto histórico, político, social e cultural, buscando refletir como essas representações podem estar contribuindo para a construção daquela realidade educacional. Exploramos as bases conceituais em que se dá a polissemia do termo “qualidade da educação” no contexto das políticas neoliberais que vem atravessando a nossa sociedade. Apoiamo-nos nas ideias de autores críticos, como Paulo Freire, Pedro Demo, Moacir Gadotti, Stephen Ball, dentre outros. A revisão de literatura nos auxiliou na compreensão dos estudos sobre o tema da qualidade na educação básica e aportou ferramentas para a interpretação dos dados das entrevistas, comparando diferentes realidades educacionais e suas respectivas representações sociais.

De acordo com Jodelet (2001, p. 22), “A representação social é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Seguindo essa perspectiva e aplicando o conceito à área de educação, Gilly (2001) afirma que a área educacional é um campo privilegiado por possibilitar a observação como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais, assim como esclarecer o

papel que essas construções desempenham nas relações desses grupos com o objeto de sua representação.

Por fim, cabe registrar que esta dissertação de mestrado não é um estudo isolado, mas integra o conjunto de estudos produzido pelo grupo de pesquisa “Grupo *Cogitare*: Estudos em Formação, Política e Trabalho Humano”<sup>5</sup> e integra o projeto de pesquisa “Professores da Educação Básica no Brasil: Identidade, Trabalho, Política e Vida”<sup>6</sup> (Figueiredo, 2016) desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação: “Educação em Ciências e Saúde” e do Laboratório de Estudo das Ciências no Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LEC/NUTES/UFRJ)<sup>7</sup>.

## 1.1 O MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE NUMA ESCOLA PÚBLICA FEDERAL: AS PARTICULARIDADES NA HISTÓRIA DO COLÉGIO PEDRO II

O Colégio Pedro II tem sua memória entremeada à história do Brasil. Foi indicado em vários períodos como “Colégio Padrão” e logra nos dias atuais de um dos melhores momentos de sua história. Considerando que qualidade e educação são conceitos construídos historicamente e intimamente relacionados ao cenário sócio-político-econômico-cultural da época a que se referem, nos propomos a fazer um breve resgate histórico sobre o Colégio Pedro II, com o objetivo de caracterizar o movimento de transformação do Colégio, ao longo dos anos, apontando os sentidos dados à educação de qualidade em épocas distintas, ainda que longe da pretensão de exaurir essa tarefa, que por muitos já foi muito bem organizada.

O Colégio Pedro II foi idealizado e fundado por Bernardo Pereira de Vasconcelos, Ministro do Império, em 2 de dezembro de 1837, dia em que o Imperador, ainda menino, Dom Pedro II, completava seu décimo segundo aniversário. Primeiro colégio de instrução secundária do Brasil, foi espelhado nos padrões europeus para ser modelo a outros estabelecimentos de ensino da Corte e das Províncias. Oferecia um programa de ensino de

---

<sup>5</sup> Descrição do Grupo de Pesquisa do CNPq disponível na internet em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2734715268881813>

<sup>6</sup> Descrição do Projeto de Pesquisa “Professores da Educação Básica no Brasil: Identidade, Trabalho, Política e Vida” coordenado pelo Professor Dr. Gustavo de Oliveira Figueiredo, está disponível na internet em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/projetoPesquisa/viewProjetoPesquisa.jsf?popup=true&idProjeto=394809>

<sup>7</sup> Home Page do Laboratório de Estudo das Ciências disponível na internet em: <http://www.nutes.ufrj.br/l.lec.html>

base clássica e tradição humanística. Ele já surge com a referência de colégio de qualidade, pretendida para aquela sociedade.

À época, o ingresso no Colégio era realizado por rigoroso exame de admissão. O diploma de Bacharel em Letras, conferido a seus formandos, os habilitava ao ingresso no ensino superior sem prestar exames. Durante o período imperial, o ensino no Colégio não era gratuito, no entanto algumas gratuidades eram concedidas. Localizava-se onde hoje situa-se o *Campus* Centro. Por sua riqueza arquitetônica e histórica, foi tombado em 1983 pelo Patrimônio Histórico e Cultural. No Salão Nobre do prédio, o Imperador Pedro II costumava estar presente em solenidades especiais como a entrega do grau de Bacharel em Letras aos alunos e os concursos para a cátedra do Colégio.

No transcorrer do tempo, muitas histórias de vida também foram tecidas no entremeio da dinâmica que foi construindo a identidade desse Colégio tão ímpar. Ao longo desses anos, formaram-se no Colégio Pedro II algumas personalidades de destacado reconhecimento, como presidentes da República, músicos, compositores, professores, historiadores, e muito mais, que não vem ao caso enumerar a todas e a seleção de algumas pecaria por critério de escolha (COLÉGIO PEDRO II, 2017).

O Colégio Pedro II foi fundado no Império, precisamente durante o conturbado Período Regencial (1831-1840) do Brasil. No século XIX, a sociedade brasileira era composta por uma grande camada formada por escravos, por outra camada formada pela aristocracia rural e por uma nova camada social, que surgia entre as duas anteriores. Essa nova camada intermediária, acentuada com a mineração, visível principalmente na zona urbana, era ligada a atividades como artesanato, pequeno comércio, burocracia e desempenhou um relevante papel na evolução política no Período Monárquico (1822-1889). Desde cedo, percebeu a escola como instrumento de ascensão social, uma vez que o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, como garantia para a conquista de prestígio social e de poder político (ROMANELLI, 2002).

No entanto, essa mesma classe intermediária viveu uma contradição, que a mesma autora esclarece, baseada nos estudos de Nelson Werneck Sodré<sup>8</sup>. Se por um lado a pequena classe intermediária em ascensão ligava-se à classe dominante, uma vez que a educação das elites rurais possibilitava ascensão social, por outro, sua característica de classe burguesa a distinguia daquela. As ideias liberais, então dominantes na Europa, contestavam a antiga ordem fundada em ideais aristocrático-feudais. Foi essa contradição que provocou, aqui no

---

<sup>8</sup> SODRÉ, N. W. **História da burguesia brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967, 404 p.  
SODRÉ, N. W. **Síntese de história da Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970, 131 p.

Brasil, além da ruptura das duas classes, a vitória dos ideais burgueses sobre a ideologia colonial, que se concretizou com a abolição da escravatura, a proclamação da República e, mais adiante, a implantação do capital industrial.

A Constituição vigente no Período da Regência era a de 1824 — Primeira Constituição de nossa história, elaborada após a Independência do Brasil, em 7 de setembro de 1822. Como veremos em seguida, na ocasião já havia movimentos com ideais de educação pública como direito a ser assegurado pelo Estado, no entanto, a efetivação desses ideais para todos passaram ao longe da realidade. De acordo com Castanha (2006), para a elaboração da Primeira Constituição Brasileira, o Imperador do Brasil, D. Pedro I, instituiu a Assembleia Geral Constituinte em 3 de maio de 1823. Durante os debates, os grupos políticos foram se configurando: os conservadores, os liberais moderados e os exaltados. Os liberais tinham interesse na restrição do poder do imperador e na intervenção do Estado na vida econômica e política da nação. No entanto, Costa (1999 *apud* CASTANHA, 2006, p.173) esclarece que “Os liberais brasileiros importaram princípios e fórmulas políticas, mas as ajustaram as suas próprias necessidades”. As divergências ideológicas entre proprietários rurais, comerciantes e intelectuais não eram tão grandes. As principais diferenças estavam na forma de organização do Estado: monarquia constitucional, parlamentar, federativa e república.

Sendo a Assembleia uma instância importante para se pensar um plano de instrução, de acordo com Zichia (2008), Martim Francisco encaminhou às sessões seu projeto intitulado “Memória sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo”, que embora tenha sido pensado para a Capitania de São Paulo, deu grandes contribuições à reforma dos estudos iniciais do Império. Martim Francisco Ribeiro de Andrada (1775–844) era membro da Constituinte pela província de São Paulo e irmão de José Bonifácio de Andrada e Silva — “Patriarca da Independência”. Ainda de acordo com a autora, o primeiro objetivo do plano era a promoção da instrução pública, como responsabilidade do Estado. Para Martim Francisco, a partir de uma instrução pública disseminada a todos, os resultados alcançados seriam melhores do que aqueles conseguidos a partir do sistema contrário. O plano também trazia como proposta a divisão da educação pública em três partes, estruturada em graus, de acordo com as diferentes faixas etárias, o desenvolvimento individual e tempo que cada um poderia despender em se instruir. Além disso, o posicionamento adotado por Martim Francisco responsabilizava o governo com relação à instrução. A autora aponta ainda que em 1º de setembro de 1823, foi apresentado à Assembleia o Projeto de Constituição, organizado pela respectiva comissão. No referido documento, foram proclamados e consagrados grandes princípios das liberdades constitucionais e as novas conquistas do sistema representativo.

Afirma que no Projeto havia a intenção de tornar público o acesso à instrução. Também intui que estava presente a tentativa de consagrar o direito ao acesso, ainda que de forma indireta (ZICHIA, 2008).

Vale a pena ressaltar a contradição apontada por Zichia (2008) que envolve a questão de liberdade de ensino, presente nesse Projeto Constitucional e em outros documentos parlamentares. Em relação ao direito à educação, o incentivo das províncias à propagação do ensino pautava-se na ideia de que a ampliação do acesso e a busca pela qualidade resultaria na melhoria da instrução. No entanto, o resultado que se percebia muitas vezes era de uma estagnação no ensino oficial, já precário nas províncias. Ao analisar “a correlação entre sociedade e escola, atribui-se à liberdade de ensino a liberdade de abrir escolas e conceder títulos reconhecidos pela instância pública de educação” (ZICHIA 2008, p. 29). Dessa forma, estariam incluídas as escolas particulares, bem como aulas avulsas, independentemente das escolas públicas. Propõe-se, com esse entendimento, que o governo poderia não se reconhecer responsável pelo atendimento à demanda de todos os alunos, afetando a permanência do aluno. No entanto, a argumentação nos debates parlamentares era favorável à liberdade de ensino, da mesma forma havia a insistência em maior interesse da União pela educação (ZICHIA, 2008).

Esse fato ilustra como o contexto de produção das políticas é atravessado por interesses diversos e muitas vezes contraditórios. Ademais, podemos dizer que foi um momento ímpar da política brasileira. Embora nem todos os segmentos da nossa sociedade estivessem representados pelos parlamentares, as discussões travadas entre diferentes grupos que lá estavam, mostravam possibilidades para uma sociedade democrática.

Entretanto, a comissão de parlamentares da Assembleia Geral, mesmo sem ter tido tempo de promulgar o único projeto sobre ensino público e ainda estivesse empenhada no debate visando a elaboração do Projeto Constitucional, não foi suficiente para impedir que D. Pedro I dissolvesse a Constituinte em 13 de novembro de 1823, por não concordar com princípios liberais defendidos por um grupo de oposição. No mesmo Ato, D. Pedro I convocou uma nova Assembleia para continuar o Projeto de Constituição. Após o processo, o Projeto foi expedido para todas as Câmaras das Províncias e recebeu aprovação da maioria (ZICHIA, 2008).

Ainda de acordo com a mesma autora, a Constituição de 1824 refletiu os ideais liberais, mas também tendências absolutistas, uma vez que, através do poder moderador, o Imperador conseguia controlar a organização política no Brasil. No que concerne à Educação, apenas § 32 e § 33 foram destinados ao tema, determinando “a gratuidade da instrução

primária para todos os cidadãos” e “Collegios e Universidades” como os locais para o ensino de “Sciencias, Bellas Artes e Letras”, entretanto não havia especificação da forma e onde seria ministrada a referida instrução primária, o que cumpriu apenas uma formalidade, não gerando garantia social. “Durante o período Imperial, a prescrição da gratuidade, em termos legais, variou para cada província” (ZICHIA, 2008, p. 36).

Em outubro de 1827, foi regulamentada a instrução no Império, tornando-se referência para as legislações posteriores. Por essa Lei, as escolas de primeiras letras foram incentivadas, bem como a tentativa de que fosse garantida à população o acesso pela responsabilização do poder público. No entanto, o número insuficiente de escolas, espaços, pessoal qualificado, entre outros, não modificou o caráter elitista da educação, que continuava a sofrer com a baixa frequência escolar (ZICHIA, 2008).

Em 7 de abril de 1831, sob pressão da oposição que defendia a necessidade da instauração de um governo republicano, D. Pedro I abdicou do trono em favor de seu filho, ainda menor, D. Pedro de Alcântara. No Período Regencial (1831-1840), a oposição reivindicou uma reforma à Constituição de 1824. Em 12 de agosto de 1834, pela lei nº 16 foi aprovado o Ato Adicional, que sendo uma vitória importante do grupo liberal, reformulou a administração do Estado, promovendo a descentralização do poder estatal. O Ato Adicional extinguiu os conselhos gerais das províncias e criou as assembleias legislativas provinciais com poderes para legislar sobre economia, justiça, educação, entre outros. Além disso, o mesmo Ato criou o Município Neutro, desmembrado da província do Rio de Janeiro. Suprimiu também o Conselho de Estado. Desse modo, foi reservado ao poder central o direito de promover e regulamentar a educação do Município Neutro e a educação de nível superior, em todo o Império, ao passo que às províncias coube a regulamentação e a promoção da educação primária e média em suas próprias jurisdições (CASTANHA, 2006; ROMANELLI, 2002; ZICHIA, 2008).

Ao analisar os limites do Ato Adicional de 1834, Castanha (2006) identificou que houve variação na interpretação pelas províncias, o que contribuiu para muitos conflitos durante o Período Regencial. Com o objetivo de combater as rebeliões, começou a ganhar força junto ao Regente um movimento regressista, defendendo medidas centralizadoras com a justificativa de garantir a ordem e o progresso da nação. Em 1837, com a queda do Regente Diogo Feijó, assume Pedro de Araújo Lima. Para a pasta da justiça, assume Bernardo Pereira de Vasconcelos, que tendo sido um dos autores do Ato Adicional, apresentando-se como liberal, agora se assumia regressista: “Eu não mudei de opinião, eu quero o Ato Adicional entendido literalmente” (p. 183). Nessas circunstâncias o Projeto de Interpretação do Ato

Adicional foi ganhando adeptos regressistas e foi aprovado em 1840. Na sequência, outras medidas foram sendo tomadas para minimizar a ação das províncias (CASTANHA, 2006).

Foi nesse cenário turbulento que o Colégio Pedro II foi fundado em 1837, na cidade do Rio de Janeiro — Município Neutro da Corte. Único colégio mantido pelo Governo Central para servir de modelo, visando a dar uniformidade ao ensino da “mocidade”, tinha o privilégio de conferir a seus formandos o grau de bacharel, requisito para inscrição nos cursos superiores. O ensino secundário começava, geralmente, nas províncias e terminava com a passagem pelos exames parcelados que o Colégio “de” Pedro Segundo<sup>9</sup> realizava para conferir o grau de bacharel. Assinalando que havia predominância das Faculdades de Direito e que nessas faculdades também era ministrado ensino ligado às humanidades, a estrutura conferida ao ensino secundário conformava-se em propedêutico, humanista e seletivo, conforme indicam alguns autores (DÓRIA, 1997; POLON, 2004; ROMANELLI, 2002).

Se considerarmos educação de qualidade o recente conceito exposto pela CONAE (2014), podemos dizer que a educação oferecida na maior parte do século XIX não era de qualidade. A maior camada social era formada por escravos, portanto esses não eram contados como cidadãos. Todavia, precisamos levar em conta que o processo sócio-político-cultural-econômico de uma dada população é histórico, construído nas relações entre os homens e desses com o mundo. Portanto, numa sociedade rural, de mão-de-obra escrava, o que respondia à expectativa das camadas que tinham acesso à escola era o que o Colégio Pedro II, na condição de ser padrão para as escolas de um segmento de ensino, oferecia com excelência: acesso à Faculdade, condição que conferia prestígio e ascensão social.

Durante o período do Império, o Colégio Pedro II passou por diversas mudanças, principalmente em seu currículo, mas nenhuma modificou a sua condição de Colégio que oferecia um ensino considerado de qualidade. Em 1889, houve a queda da Monarquia e a instituição da República. No período que corresponde à Primeira República, o Brasil respondia a um aumento populacional provocado principalmente por séculos de tráfico de escravos e imigrações. Havia alto índice de analfabetismo no Brasil (75%), exceto na cidade do Rio de Janeiro (cerca de 45 %). Ainda era um país de características rurais, embora já apontasse aceleração urbana. Esses são alguns fatores importantes que davam à sociedade brasileira uma nova cartografia social e econômica e exigiram novos rumos para atenderem às necessidades por educação (BOMENY, 2015).

---

<sup>9</sup> Denominação dada ao Colégio Pedro II até o início da República. Após esse período, ocorreram alterações.

Podemos dizer que a nova sociedade já não comportava a repulsa ao ensino profissionalizante, pensamento característico de uma ordem social escravocrata. O novo contexto necessitava de que o indivíduo fosse educado para uma sociedade livre, a qual dava sinais de atividade industrial. Nesse sentido, muitas reformas educacionais foram promovidas em nível estadual e federal, tendo a Associação Brasileira de Educação (ABE), criada no Rio de Janeiro em 1924, papel importante (BOMENY, 2015; ROMANELLI, 2002).

Ao longo dos anos, houve várias mudanças que foram implementadas no campo da Educação que afetaram o Colégio Pedro II. Algumas, apenas parcialmente e outras tiveram maiores implicações. Houve mudanças que provocaram alteração do currículo do Colégio, outras alteraram o regime de internato ou externato. Algumas mudanças foram apenas de cunho interno. O nome do Colégio também foi alterado várias vezes. Faremos um panorama de algumas reformas educacionais com ênfase nas implicações para o Colégio Pedro II.

Seis dias após a Proclamação da República, o Imperial Colégio de Pedro Segundo teve seu nome alterado para Instituto Nacional de Instrução Secundária (DÓRIA, 1997). Com a Reforma Benjamin Constant, instituída em 8 de novembro de 1890, o Instituto passou a Ginásio Nacional. De acordo com essa reforma, tão logo os estados organizassem seus estabelecimentos de ensino secundário de acordo com o plano do Ginásio Nacional, seus exames de madureza confeririam direito à matrícula em cursos superiores. Entretanto, essa proposta ficou nove anos no Congresso e sofreu profundas modificações (BOMENY, 2015). Entre os anos de 1892 e 1895, vários colégios da capital e do Estado foram equiparados ao Ginásio Nacional do Rio de Janeiro (POLON, 2004).

Em 14 de julho de 1909, por Decreto, o antigo e unificado Colégio passou a ter dois nomes. O externato do Ginásio Nacional passou a Colégio de Pedro Segundo, e o Internato, a Colégio Bernardo de Vasconcellos. Na avaliação de Dória e Accioli (1997, p. 188) essa medida foi pouco feliz, pois “Não só golpeava a fundo a tradição como a bacharéis em letras formados pelo mesmo instituto de ensino concedia diplomas parecendo expedidas por estabelecimentos diferentes”.

De acordo com Polon (2004), a Reforma Rivadávia Corrêa, instituída em 1911, propôs que se tirasse toda interferência do Estado no setor educacional. Desse modo, extinguiu o exame de madureza e instituiu o exame de vestibular, que poderia ser feito sem comprovação de escolarização anterior. De acordo com a mesma autora, essa reforma teve resultados desastrosos, uma vez que provocou redução do número de matrículas no Colégio Pedro II e quase levou à extinção do ensino secundário regular em outras escolas.

De acordo com a observação de Dória (1997, p. 194) a Lei Orgânica de 1911 aponta para a reunificação do nome do Colégio: “[...] em todo o seu texto, sempre se referia ao Colégio de Pedro Segundo, desaparecendo, pois, o nome de Colégio Bernardo de Vasconcellos atribuído ao Internato em 1909, regressando-se, pois, à tradição do Colégio, a de conservar o nome do imperial patrono”.

Analisando a Reforma Carlos Maximiliano, instituída em 1919, Bomeny (2015) comenta que essa reviu alguns pontos da Reforma Rivadávia Corrêa a fim de oficializar o ensino novamente. Para isso, entre outras medidas, foram restaurados os certificados de conclusão do curso secundário expedidos pelo Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, reconhecidos pelo governo federal. Também foi reinstituída a possível equiparação de outros estabelecimentos de ensino ao Colégio Pedro II, desde que fossem estabelecimentos públicos estaduais.

De acordo com Polon (2004), há visões controversas sobre a alteração do nome do Colégio Pedro II. Uma dessas visões avalia que os governantes pretendiam, com a reforma iniciada em 1890, que o mesmo deixasse de ser uma experiência isolada e passasse a ser uma referência para os outros colégios do Brasil. Ainda segundo Polon (2004), outro entendimento defende que a Proclamação da República e as reformas instituídas pelo novo governo contribuíram para a perda da identidade do Colégio de Pedro II e para o esvaziamento de sua função “modelo”.

A década de 1920 foi importante período para a organização de ideias renovadoras sobre o ensino, que vinham sendo amadurecidas por educadores e outros afeitos à educação, desde décadas anteriores, sendo a fundação da Associação Brasileira de educação (ABE) um de seus feitos. As ideias desse grupo influenciaram algumas reformas educacionais em diversos níveis e até Constituições, além de resultarem também na publicação do “Manifesto dos Pioneiros”, documento relevante que, aspirando à educação pública, laica e universal, esteve presente em diversos momentos importantes da história da educação brasileira, como na construção do projeto de lei das primeiras Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os ideais desse grupo colaboraram também com um movimento maior, a Revolução de 1930, que resultou de uma coalizão de forças — ainda que precárias — de diversos segmentos da sociedade contra a velha ordem social oligárquica rural (ROMANELLI, 2002).

Logo após a Revolução de 1930, foi instituído o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1931, a Reforma Francisco Campos criou o Conselho Nacional de Educação. Essa reforma deu também estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Quanto ao ensino secundário, que se caracterizava na maior parte do território Nacional por

cursos preparatórios, pela primeira vez houve abrangência em todo o território Nacional. Estabeleceu-se o currículo seriado, frequência obrigatória, exigência de habilitação para ingresso no ensino superior. Como as exigências eram muitas para se concluir o ensino secundário, esse passava a ser possível praticamente para a elite. Foram definidos requisitos para a equiparação de outros colégios ao Colégio Pedro II, o qual teve seu “padronato” reconhecido no texto da lei. Vale esclarecer que essa foi a última lei que mencionou o Colégio Pedro II como padrão de ensino para todo o país (POLON, 2004; ROMANELLI, 2002).

Em 1937, ano do centenário da Instituição, o Professor de História do Colégio Luiz Gastão d’Escragnolle Dória apresentou um estudo intitulado Memória Histórica do Colégio de Pedro Segundo (1837 -1937), no qual constava a trajetória do Colégio desde sua fundação até 1937 (DÓRIA, 1997). Essa obra, de grande importância por seu valor histórico, foi republicada em 1990 acrescida da atualização da Memória Histórica do Colégio Pedro II, conforme trecho extraído da referida atualização:

Em 1990, o professor Antônio José Chediak, então diretor-geral, nomeou uma Comissão, sob a presidência do professor emérito Roberto Bandeira Accioli, para atualizar a Memória Histórica do Colégio Pedro II, reeditando a Memória Histórica do Colégio de Pedro Segundo — 1837-1937, de Luis Gastão d’Escragnolle Dória, de longa data esgotada. Houve por bem a Comissão assim proceder, para, numa segunda etapa, dar continuidade ao período que decorre de 1938 até a época presente. (DÓRIA, 1997, p. 8)

De acordo com Romanelli (2002), durante o Estado Novo (1937-1945), com a Reforma Capanema, o Colégio Pedro II perdeu sua função de Colégio Padrão. Segundo Otavio Ianni (1971 *apud* Romanelli, 2002, p. 53) “É no século XX que o povo brasileiro apareceu como categoria política”. A autora acrescenta que entre as décadas de 1920 a 1950 houve o florescimento da cultura nacional indicando novas modalidades de consciência nacional. Ainda com base na mesma autora, percebemos que a contrarrevolução de 1930 possibilitou a intensificação do capitalismo industrial no Brasil, exigindo novas demandas educacionais e a expansão do ensino. No entanto, a expansão capitalista não se fez por todo o território nacional e a expansão da demanda escolar só se desenvolveu onde as relações de produção capitalista se intensificaram, gerando contradição no sistema educacional brasileiro: presença de analfabetismo e ausência de educação primária gratuita e universal, ao lado de uma intensa preocupação “pedagogizante”. A estrutura escolar não sofreu mudanças que contemplassem quantitativa e qualitativamente o ensino que a sociedade solicitava. Em outras palavras, houve uma expansão da escolaridade mais acentuada do que o crescimento

populacional, sobretudo a partir dos anos de 1940, o que sugere um comprometimento consciente da sociedade na luta pela escola, no entanto, esse crescimento foi desigual se forem consideradas todas as regiões brasileiras. Além disso, a expansão escolar entre 1960 e 1970 não foi suficiente e nem ajustada às exigências da demanda e do desenvolvimento. (ROMANELLI, 2002)

Quanto às deficiências quantitativas da expansão do ensino, o sistema absorvia a população que conseguia comportar, não a que o país de fato precisava ou, ainda, a que compunha a demanda efetiva. A autora chama a atenção também para a seletividade do sistema. Entre os que ingressavam na escola, aproximadamente 50% não conseguiam permanecer por tempo suficiente, o que gerava incoerência: ao mesmo tempo que eram marginalizados os que, na época certa, precisavam de escola, havia empenho para se combater o analfabetismo, que é o resultado dessa ação seletiva. Duas dimensões estavam associadas a essa seletividade. Uma ligada ao sistema interno, à estrutura arcaica da escola, tanto no que se refere a métodos de ensino, avaliação, formação de professores, quanto à falta de recursos materiais e equipamentos escolares adequados. A outra, ligada a fatores de ordem econômica, social e cultural, que atuavam sobre o aluno, influenciando sua luta pela permanência na escola. Ressaltando que esse contexto era desigualmente desenvolvido por regiões ou estrutura social, a escola transformou-se, assim, em privilégio das cidades e regiões mais desenvolvidas. A discriminação social também se fazia presente no conjunto das deficiências qualitativas, uma vez que a educação era de cunho livresco, acadêmico, media a capacidade de retenção de maior número de informação, praticamente carente de sentido para a maioria da massa, favorecendo por seus códigos à elite (ROMANELLI, 2002).

Quanto às deficiências estruturais da expansão do ensino, houve transferência da mão-de-obra de outros setores para o setor industrial, entretanto, houve defasagem entre o crescimento da população ocupada nos setores modernos e a expansão do ensino profissional, que prepara para essas ocupações. Isso mostra defasagem entre o ensino e o crescimento econômico, que servia mais para a preparação do estudante para a universidade do que para a produção, caracterizando o ensino médio pouco diversificado (ROMANELLI, 2002).

[...] se, por um lado, foram notáveis os progressos alcançados com a expansão do ensino, nessas últimas décadas, não foi possível, por outro lado, resolver alguns de nossos problemas mais graves, como, por exemplo, o da extensão da educação primária a toda população, com a necessária retenção dessa população o mínimo indispensável para a aquisição de uma educação elementar satisfatória; o da abrangência, pela escola média e superior, da demanda social de educação, pelo menos na medida em que essa demanda passa do estado potencial para o estado efetivo, e, finalmente, o da democratização efetiva do ensino, de modo que o torne

acessível a todas as camadas sociais, pelo menos na proporção em que estas entram no conjunto da população. (ROMANELLI, 2002, p. 107)

Em meio às incoerências que permeavam o contexto educacional brasileiro, havia resistência de grupos que intentavam por uma educação pública, de qualidade para todos, como já apontado. No contexto de produção da primeira Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB/1961) não foi diferente.

O início do processo de produção da 1ª LDB ocorreu em 1948 e foi finalizado em 1961. Paulo Freire, Carlos Lacerda, entre outros, compunham a subcomissão relatora para examinar os dois substitutivos, as emendas apresentadas e elaborar um último anteprojeto. Em 20 de dezembro de 1961 o projeto foi transformado em lei. No entanto, os fins propostos por essa Lei eram fins genéricos da educação universalmente adotados. Aplicavam-se a qualquer realidade, porque, embora fossem incontestáveis, eram pouco objetivos (ROMANELLI, 2002).

Em 1964, iniciou-se a ditadura militar, que durou vinte e um anos. Nesse período, a Lei 5692/1971 trouxe alterações significativas para a educação. O Colégio Pedro II passou à situação irregular, por não oferecer o primeiro grau completo, uma vez que admitia alunos a partir da 5ª série ginásial até a 3ª série do colegial, por serem séries que correspondiam ao antigo “secundário”. A solução viável foi extinguir o primeiro grau. Para isso, a cada ano uma turma era fechada até que, em torno de 1978, foram abertos concursos apenas para o 1º ano do segundo grau. Ainda nessa época, porque o sistema educacional privilegiava o ensino profissionalizante, o seu currículo voltado para uma formação humanística e científica apresentava um certo declínio. Esse foi sem dúvida um período difícil para o colégio.

Entretanto, em 1979, o Diretor-Geral do Colégio Pedro II conseguiu revitalizar o colégio, assinando um convênio com a secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, oferecendo vagas para alunos com conceito A (excelente), entre outros feitos. Dois anos depois, o Colégio Pedro II obteve uma permissão junto ao Ministério para desfazer o convênio e voltar a fazer seus próprios processos seletivos para a quinta série. Em 1984, o mesmo Diretor Geral, criou o Primeiro Segmento no Colégio Pedro II. Dando prosseguimento às suas ações, nos anos seguintes inaugurou mais três unidades de Primeiro Segmento, e o Colégio Pedro II não parou mais de crescer (FERNANDES, 2006; POLON, 2004). Na década de 1980 as condições de trabalho melhoraram:

[...] através da “lei da isonomia”, [...] as diferenças salariais existentes entre professores de um e outro segmento deixaram de existir; valorizou-se e estimulou-se a busca por uma melhor qualificação profissional e titulação através de um plano de cargos e salários; instituiu-se o regime de 40 horas para garantir ao professor tempo de planejamento e reuniões; além de ter havido, na época, uma melhora real dos salários. Condições favoráveis que contribuíram para reerguer o colégio à época e que até hoje guardam relativo grau de diferenciação em relação às demais redes de ensino — públicas e até mesmo particulares (POLON, 2004, p. 120).

Em seus 180 anos, o Colégio Pedro II passou por períodos de glória e também por períodos mais nebulosos. Recentemente houve expansão do número de seus *campi*. Atualmente encontra-se em importante fase de reestruturação pedagógico-administrativa, aprimorando seus processos de gestão, desde sua equiparação aos Institutos Federais de Educação, em junho de 2012.

Em síntese, por ser o conhecimento construído historicamente, conceitos passam por ressignificações em tempos e espaços diferentes. As representações sociais são conhecimentos válidos, construídos dinamicamente. Conhecer as representações sociais de professores do Colégio Pedro II sobre qualidade da educação básica, no momento em que ele passa por importante reestruturação, considerando o atual contexto sócio-político-econômico-cultural, chegamos à seguinte questão de pesquisa:

**QUAL A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DO COLÉGIO PEDRO II SOBRE EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE E COMO ESSA REPRESENTAÇÃO INFLUENCIA NO MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA OFERECIDA NO COLÉGIO PEDRO II?**

## 2 OBJETIVOS

### 2.1 GERAL

Identificar a representação social de um grupo de professores do ensino fundamental sobre educação básica de qualidade e, também, sobre os aspectos mais específicos relacionados à qualidade da educação básica oferecida pelo Colégio Pedro II. O estudo visa contextualizar aquelas representações dentro do contexto político contemporâneo de implementação das reformas neoliberais e busca compreender como as representações podem estar contribuindo para a construção da realidade educacional do colégio.

### 2.2 ESPECÍFICOS

1. Identificar na literatura científica brasileira atual as diferentes concepções e representações sociais envolvendo o tema da qualidade na educação básica, assim como mapear e compreender as principais questões relacionadas ao tema na conjuntura política brasileira contemporânea.
2. Analisar a representação social de um grupo de professores do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II sobre educação básica de qualidade e, também, sobre os aspectos específicos que caracterizam a qualidade da educação básica no Colégio Pedro II.
3. Explorar possíveis influências das representações sociais dos professores na construção da realidade educacional do Colégio Pedro II, principalmente no que se refere ao movimento histórico de construção da qualidade da educação básica oferecida pelo colégio.

### 3 REVISÃO DE LITERATURA: REFLEXÕES SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

#### 3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA REVISÃO DE LITERATURA

A Revisão de Literatura é um momento da pesquisa que fornece ao pesquisador meios para selecionar textos científicos relacionados ao tema de sua pesquisa, permitindo-lhe conhecer o contexto em que sua pesquisa está inserida; conhecer estudos que já foram publicados e que dialogam com seu tema. Dessa forma, o pesquisador terá mais subsídios para formular sua questão, justificar a sua pesquisa e descobrir os principais problemas de seu tema. A seguir, detalhamos o método de construção do *corpus* da revisão de literatura da pesquisa a qualidade da educação pública no Brasil e o impacto das reformas neoliberais: estudo de representações sociais entre professores do ensino fundamental em uma escola federal.

A etapa inicial foi a escolha do tema da pesquisa. Em seguida, foram escolhidas as palavras-chave que se relacionavam com o tema da pesquisa e que seriam utilizadas posteriormente para formular as “chaves de busca”, uma vez que cada base de dados apresenta uma forma peculiar de busca. No caso em pauta, as palavras-chave escolhidas foram: *Reformas Educacionais; Qualidade da Educação Básica; Representações Sociais; Educação Pública; Professores.*

Na sequência, foram escolhidas as bases de dados das quais os textos seriam extraídos. O interesse era por bases de amplo espectro e que fornecessem estudos de fontes primárias e secundárias, portanto foram selecionadas: *Google Acadêmico; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Portal de Periódicos da CAPES.*

Por fim, foram definidos os critérios de inclusão e exclusão válidos para todas as bases. Desse modo, 1) todas as buscas foram feitas no idioma Português; 2) especificamente no sistema de busca eletrônica de artigos científicos *Google Acadêmico*, foram excluídas das buscas as patentes e as citações; 3) no Portal CAPES, os artigos selecionados foram revisados por pares; e 4) O recorte temporal inicial foi a década de 1990, quando foram iniciadas as reformas neoliberais no Brasil.

No primeiro momento da busca, foram organizadas “chaves” de acordo com as regras de cada base. Na medida em que os textos retornavam, eram selecionados pela leitura do título e/ou pelo resumo oferecido pela base de dados de modo a compor um conjunto de

aproximadamente 60 textos. Algumas observações se fazem importantes: 1) nem sempre os artigos são disponibilizados completamente; e 2) O fato de não haver uniformidade do modo de busca das bases implicou mudanças na “chave de busca” entre as bases de dados. A seguir encontram-se os quadros com o resumo das ações de busca realizadas em cada base.

**Quadro 1: Resultados encontrados na revisão de literatura organizados por chaves de busca e bases de dados pesquisadas**

CHAVES DE BUSCA	RESULTADOS
<b>GOOGLE ACADÊMICO</b>	
("reformas educacionais" OR "reformas educativas" OR "reformas na educação") + "qualidade da educação" + ("representações sociais dos professores" OR "teoria das representações") + "educação pública" + "educação básica"	Retornaram 93 resultados. Para refinar a busca, foi realizado um recorte temporal entre 1990 e 2017. Retornaram 88 resultados. Foi realizado outro recorte temporal, sendo entre 2000 e 2017. Retornaram 88 resultados. O terceiro recorte, entre 2005 e 2017, retornou os 88 resultados. Selecionei pelo título e pela descrição do buscador 16 textos, por parecerem se aproximar de tema desta pesquisa. Os refinamentos indicam que as pesquisas com esse tema são bem recentes. Por ser a grande maioria dos trabalhos teses e dissertações, foi organizada outra chave de busca a partir desta, eliminando-se o termo “reforma”, o qual foi avaliado pelo título e resumo do texto oferecido pelo buscador.
"representações sociais dos professores" + "qualidade na educação pública"	Retornaram 2 resultados, que, pela análise dos títulos, pareceram pertinentes. Um texto é de 2015 e o outro de 2016 — bem recentes. Por serem, ainda, poucos os resultados, foi organizada outra chave de busca com a eliminação do termo “pública”.
"representações sociais dos professores" + "qualidade na educação"	Retornaram 67 resultados. Para refinar a busca, foi realizado um recorte temporal entre 1990 e 2017, que resultou em 56 trabalhos. Foi realizado outro recorte temporal, sendo entre 2000 e 2017. Retornaram 56 resultados. Por fim, do recorte temporal entre 2005 e 2017, novamente, foram apresentados 56 resultados, dos quais foram selecionados 18 trabalhos pelo título e pelo resumo do buscador. Novamente os refinamentos indicam que as pesquisas com esse tema são bem recentes.
<b>BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)</b>	
("reformas educacionais" OR "reformas educativas" OR "reformas na educação") + "qualidade da educação" + ("representações sociais dos professores" OR "teoria das representações") + "educação pública" + "educação básica"	Não foram encontrados resultados para essa busca.
Campo 1: ("reformas educacionais" OR "reformas educativas" OR "reformas na educação") Campo 2: "qualidade da educação" Campo 3: ("representações sociais dos professores" OR "teoria das representações") Campo 4: "educação pública" Campo 5: "educação básica"	Não foram encontrados resultados para essa busca. Para as chaves de busca seguinte, combinei esses termos, mantendo sempre “representações sociais dos professores”, por considerar o núcleo da pesquisa.
Campo 1: ("reformas educacionais" OR "reformas educativas" OR "reformas na educação") Campo 2: "qualidade da educação" Campo 3: ("representações sociais dos professores" OR "teoria das representações")	Não foram encontrados resultados para essa busca.

Campo 1: ("reformas educacionais" OR "reformas educativas" OR "reformas na educação") Campo 2: ("representações sociais dos professores" OR "teoria das representações")	Não foram encontrados resultados para essa busca.
Campo 1: ("representações sociais dos professores" OR "teoria das representações") Campo 2: "qualidade da educação"	Foram encontrados 4 resultados, todos em português. Ao ler o título e o resumo do buscador, não percebi nenhum texto relevante para a minha pesquisa.
("representações sociais dos professores")	Foram encontrados 55 resultados. Para refinamento de busca, foi realizado um recorte temporal de 2000 a 2016. Foram encontrados 53 resultados. Ao ler os títulos e os resumos do buscador, selecionei 6 trabalhos que davam ênfase às reformas e à qualidade da educação.
<b>PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES</b>	
Representações sociais professores qualidade educação reformas	Retornaram 166 resultados. Para refinar a busca, foram selecionados artigos em português e revisados por pares. Foram encontrados 27 resultados, dos quais 6 foram selecionados pelo título e pelo resumo do portal.
Representações sociais professores qualidade escola pública reformas	Retornaram 169 resultados. Para refinar a busca, foram selecionados artigos em português e revisados por pares. Foi realizado um recorte temporal de 2005 a 2017. Retornaram 20 resultados, sendo 3 artigos selecionados pelo título e pelo resumo oferecido pelo buscador.
Representações sociais professores qualidade escola pública	Retornaram 512 resultados. Para refinar a busca, foram selecionados artigos em Português e revisados por pares. Foi realizado recorte temporal de 2005 a 2017. Retornaram 128 resultados, dos quais 13 foram selecionados.

Fonte: Elaboração própria dos autores, 2017.

É importante registrar que as buscas foram feitas até alguns textos começarem a se repetir, alcançando o ponto de saturação. É por isso que a soma dos textos das bases é maior do que a das tabelas finais. A partir desse conjunto de trabalhos, foi organizada uma planilha contendo: as referências do texto, as palavras-chave, o tipo de estudo, o resumo extraído do texto e a chave de busca com sua respectiva base de dados. Essa planilha foi avaliada por três pesquisadores, que escolheram entre 20 e 25 textos pela leitura dos resumos. Nesse caso especificamente, os textos foram avaliados por nós — eu e meu orientador, separadamente — e pela pesquisadora Márcia. Houve preocupação de todos por equilibrar o número de teses/dissertações e artigos, uma vez que grande parte dos trabalhos eram de teses/dissertações. Observou-se também que os trabalhos ligados ao tema em foco são bem recentes.

Após a avaliação, foram eliminados os textos que não foram selecionados por nenhum avaliador. Em seguida reavaliei se os textos selecionados por um ou dois avaliadores (excetuando eu mesma) subiriam de categoria. Desse modo, conformou-se o *corpus* da revisão de literatura com 16 trabalhos, cujas referências e objetivos estão sintetizados no quadro a seguir.

**Quadro 2: Trabalhos selecionados a partir da revisão de literatura para composição do corpus de análise organizado por referência (Autor/Ano), Título e Objetivo**

REFERÊNCIA	TÍTULO	OBJETIVO
DONATO e ENS (2011)	Trabalho docente no contexto das Políticas Educacionais Brasileiras em tempos neoliberais: um diálogo com professores formadores	Conhecer as representações sociais do professor formador sobre o trabalho docente e seus elementos constituintes no contexto das políticas educacionais brasileiras em tempos neoliberais.
OLIVEIRA (2015b)	Qualidade da educação escolar: discursos, práticas e Representações sociais	Compreender de que modo os discursos acerca da qualidade da educação escolar vêm sendo produzidos em diversos espaços (instituições escolares, acadêmicas e políticas) e disseminados no corpo social de modo a influenciar as “práticas formativas” escolares produtoras de subjetividade (p.57).
DANTAS (2008)	Representações sociais sobre escola pública paulista: do fórum “A escola dos nossos sonhos” ao pesadelo do “Plano Estadual de Educação”	Investigar as representações sociais de diferentes segmentos da sociedade sobre a escola pública a ser construída no Estado de São Paulo, a partir de 2003. Para isso considerou-se os segmentos: comunidade escolar, governo e sociedade paulista (representada pelo Fórum Estadual de Defesa da Escola Pública/SP — FEDEP/SP).
PINTO (2011)	Política pública e avaliação: O Saresp e seus impactos na prática profissional docente	O presente trabalho buscou desvelar os impactos do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) na prática profissional docente sob o ponto de vista do professor
MONTEIRO, DE SOUZA e MONTEIRO (2017)	A Educação Ambiental e as representações sociais dos professores da rede pública no ensino fundamental	Divulgar parte dos resultados obtidos por meio de estudo realizados com professores de Ensino Fundamental II, da rede pública, de um município do Vale do Paraíba paulista, a partir das suas Representações Sociais — RS acerca da prática da Educação Ambiental — EA nas escolas.
NAIFF <i>Et al.</i> (2010)	Ensino Público e Privado: Comparando Representações Sociais de Professores sobre suas Habilidades	Saber quais as atribuições do professor na atualidade do ensino brasileiro; e mais, quais as habilidades que o professor atribui a um “bom professor”, são as principais questões norteadoras da presente pesquisa.
CABRERA (2013)	As representações sociais dos professores do município de Regente Feijó — SP sobre o seu papel na escola pública atual	Investigar as representações sociais dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Regente Feijó-SP sobre seu papel na escola pública democratizada e complexa dos dias de hoje
RODRIGUES (2010)	A escola de qualidade nas representações sociais de professores de escolas com melhor performance no ENEM	Investigar as Representações Sociais (RS) de escola de qualidade partilhadas por professores de escolas de Teresina-PI mais bem posicionadas no ENEM — Exame Nacional do Ensino Médio.
LIMA (2010)	A qualidade em educação infantil nas representações sociais de professores da primeira infância	Analisar as representações sociais de qualidade em educação infantil partilhadas por professores que atuam em escolas da primeira infância.
VILAR NETO (2016)	Representações sociais dos professores sobre a escola: impacto na satisfação com a vida e no autoconceito	Verificar se existe uma relação entre as representações sociais que os professores têm da escola atualmente e a satisfação com a vida e autoconceito dos mesmos.
RODRIGUEZ (2008)	Reformas educacionais e proletarianização do trabalho docente	Analisar o processo de implantação das reformas educacionais e as alterações sofridas no trabalho docente a partir da nova divisão social do trabalho capitalista
DA SILVA, SOUZA e MEDEIROS (2015)	A escola para o jovem: representações de alunos em situação de distorção idade-série no município de Areia Branca-RN	Analisar como jovens em situação de distorção idade-série e de vulnerabilidade social, alunos de uma escola pública, situada no município de Areia Branca-RN, percebem a instituição escolar em que estão inseridos.
MORAIS e FERREIRA (2014)	Profissionalização docente: construindo saberes a partir da prática no PIBID	Refletir sobre as implicações do PIBID na constituição dos saberes docente dos bolsistas do subprojeto Biologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Macau.

QUEIROZ <i>et al.</i> (2012)	Ensino de Ciências de qualidade na perspectiva dos professores de nível médio: construindo uma comunidade de pesquisadores	Apresentar alguns resultados preliminares de uma pesquisa desenvolvida na forma de rede interinstitucional no âmbito do Projeto Observatório da Educação/Capes entre grupos ligados a universidades em três estados brasileiros sobre o tema qualidade da Educação em Ciências.
SEFFNER (2011)	Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero	O texto está centrado no relato e na análise de cenas escolares, fruto de etnografia em salas de aula do ensino fundamental e do ensino médio na cidade de Porto Alegre, onde questões de gênero e sexualidade estão implicadas.
ANJOS (2013)	A escola na percepção dos professores do ensino fundamental: Um estudo em representações sociais	Realizar uma análise das representações sociais construídas pelos professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental sobre a escola, utilizando-se dos métodos que a teoria proporciona.

Fonte: Elaboração própria pelos autores, 2017

Por fim, após examinarmos o *corpus* dessa revisão de literatura, observamos que alguns trabalhos se aproximavam deveras da presente pesquisa, por tratarem de temas próximos ao da “qualidade da educação básica” e terem por base epistemológica a Teoria das Representações Sociais (TRS). Outros estudos, apesar de não terem tantos pontos de contato, também foram relevantes para que pudéssemos ampliar nossa visão em relação ao nosso objeto de estudo — qualidade da educação básica — à luz da TRS, contribuindo para que pudéssemos alcançar um de nossos objetivos específicos: Identificar na literatura científica contemporânea as diferentes concepções envolvendo o tema qualidade da educação básica, assim como questões e alternativas relacionadas a ele, mapeando trabalhos que o abordassem a partir das representações sociais de professores. A intenção foi construir um arcabouço teórico que contribuísse na compreensão de nossos resultados de pesquisa.

Do *corpus* da revisão de literatura, encontramos três trabalhos que se aproximaram bastante da presente pesquisa. Destaco a Tese de Doutorado de Oliveira (2015), que teve como objetivo “compreender, por meio de discursos coletados em três âmbitos (política educacional, acadêmico e escolar), quais são as representações sociais a respeito do tema qualidade e o que essas representações são ou não capazes de gerar nas ações empreendidas no interior das escolas públicas”. Para tal baseou-se na Teoria das Representações Sociais e utilizou-se do método do Discurso do Sujeito Coletivo para a análise de seus dados. A pesquisa detectou a consolidação de práticas que se distanciaram, de forma relevante, dos discursos a respeito das ações consideradas fundamentais na construção de uma escola de qualidade. A partir da identificação de semelhanças importantes entre os discursos dos estudos acadêmicos sobre qualidade e os discursos apresentados nos documentos oficiais, concluiu que esta semelhança não se dá somente pelo conteúdo desses discursos, mas sobretudo pelo caráter prescritivo de ambos. Seus estudos indicaram possibilidades reais de as

escolas, com base em suas próprias experiências, projetarem para si outros objetivos educacionais que considerem os objetivos oficiais, mas não estejam subsumidos a eles.

Outra pesquisa com objetivos muito próximos aos nossos foi realizada por Cabrera (2013), que em sua dissertação objetivou investigar as representações sociais dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Regente Feijó-SP a respeito de seu papel na atual escola pública democratizada e complexa. Identificou as dificuldades enfrentadas pelos docentes no desempenho de seu papel, que segundo eles envolvem a presença e compromisso da família como aspecto preponderante, além do trabalho em equipe e o apoio dos gestores como fundamentais ao enfrentamento das dificuldades. As reflexões da pesquisadora apontam a relevância dos cursos de formação inicial de professores na construção de um professor competente, comprometido com a educação de qualidade para todos e a importância de os docentes compreenderem seu contexto de trabalho e a complexidade inerente ao seu papel.

O outro trabalho que dialoga muito com a presente pesquisa é a dissertação de Rodrigues (2010), que objetivou investigar as representações sociais de escola de qualidade compartilhadas por professores de escolas particulares de Teresina-PI mais bem posicionadas no ENEM — Exame Nacional do Ensino Médio. A pesquisa apontou que, em essência, o grupo nomeia como escola de qualidade aquela que tem bons professores, bom espaço físico, boa disciplina e boa gestão.

Identificamos nas diferentes abordagens desse tema as seguintes categorias temáticas: qualidade — conceitos e dimensões; qualidade — concepções; questões envolvendo qualidade e alternativas para alcançar a qualidade. Essas abordagens se deram por variados contextos: histórico; reformas educacionais contemporâneas; documentos oficiais; literatura científica / acadêmica; representações sociais de professores; representações sociais de sujeitos das escolas públicas; representações sociais de diferentes segmentos da sociedade e posicionamento dos pesquisadores. A interceptação desses dois eixos de análise — categorias temáticas e contextos — pode ser observada no quadro-resumo abaixo, o qual revela a correspondência de alguns trabalhos a mais de um critério.

**Quadro 3: Matriz de Análise correlacionando as abordagens do tema qualidade com os contextos identificados nas pesquisas.**

ABORDAGEM DO TEMA/ CONTEXTOS	QUALIDADE: CONCEITOS E DIMENSÕES	QUALIDADE: CONCEPÇÕES	QUESTÕES ENVOLVENDO QUALIDADE	ALTERNATIVAS/ DESAFIOS PARA ALCANÇAR A QUALIDADE
HISTÓRICO		Oliveira (2015)		
REFORMAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS		Pinto (2011)	Oliveira (2015) Pinto (2011) Rodriguez (2008) Da Silva; Souza; Medeiros Neta (2015) Cabrera (2013) De Souza Monteiro; Monteiro, (2017)	
DOCUMENTOS OFICIAIS		Oliveira (2015) Dantas (2008) Pinto (2011)		
LITERATURA CIENTÍFICA / ACADÊMICA	Cabrera (2013) Rodrigues (2010) Lima (2010)	Oliveira (2015)		Cabrera (2013) Morais; Ferreira (2014) Seffner (2011)
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES		Pinto (2011) De Souza Monteiro; Monteiro (2017) Cabrera (2013) Rodrigues (2010) Lima (2010) Queiroz <i>et al.</i> (2012) Vilar Neto (2016)	Donato; Ens (2011) Naiff <i>et al.</i> (2010) Cabrera (2013) Queiroz <i>et al.</i> (2012) Anjos (2013)	Cabrera (2013)
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SUJEITOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS		Oliveira (2015)	Da Silva; Souza; Medeiros Neta (2015)	
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIFERENTES SEGMENTOS DA SOCIEDADE		Dantas (2008)		
POSICIONAMENTO DOS PESQUISADORES				Oliveira (2015)

Fonte: Elaboração própria pelos autores, 2017.

O mapeamento permitiu-nos concluir que qualidade da Educação se trata de um tema complexo, polêmico, polissêmico; muitos são os pesquisadores que se empenham para discuti-lo. Percebemos que, dependendo dos interesses e da compreensão que se tenha sobre educação, diferentes dimensões sobre qualidade podem ser acentuadas. Na sequência será apresentada uma breve visão geral da revisão de literatura, pois parte do trabalho foi absorvido pela discussão dos resultados.

## 3.2 CONCEPÇÕES SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO LONGO DA HISTÓRIA

Para discutir sobre a qualidade da educação básica numa perspectiva histórica, a tese de Oliveira (2015b) é relevante referência porque aborda o caráter polissêmico do termo qualidade. Há “três significados distintos construídos historicamente na educação brasileira: ‘garantia de acesso’, ‘controle do fluxo escolar’ e ‘controle do desempenho mediante testes em larga escala’” (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2005 *apud* OLIVEIRA, 2015, p. 71).

Segundo Oliveira (2015b), a “garantia de acesso à escola” teve seu significado relacionado à educação de qualidade no início do século XX, quando o acesso à escola era praticamente restrito às classes mais favorecidas economicamente. À época, os ideais propalados pelo movimento Escola Nova<sup>10</sup> brasileiro foram importantes para o avanço das discussões acerca da inovação no modelo de organização do espaço escolar e na relação didático-pedagógica, em contraposição aos métodos tradicionais de ensino, com vistas à superação das desigualdades dentro do espaço escolar e garantir uma educação de qualidade para todos, ainda que em termos práticos não tenha se concretizado.

A autora não se debruçou sobre os limites e contribuições dos ideais do movimento, mas ressalta sua forte influência no âmbito da política educacional brasileira, que resultaram em importantes reformas de ensino em diversos estados brasileiros, com o objetivo comum de garantir a universalização da alfabetização e recuperar o atraso brasileiro no campo educacional. Tais reformas se estenderam às décadas de 1940 a 1950 e resultaram também na promulgação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, que preconizou a preparação de pessoas qualificadas para o exercício do trabalho visando ao progresso econômico, e nos primeiros planos educacionais, dos quais se destaca o Plano Trienal (1963-1965), vigente durante os governos militares, por seu vínculo entre educação e economia. O estudo da autora aponta ainda que, ao longo do período dos governos militares (1964-1985), com relação à qualidade da educação, o objetivo era “formar um cidadão capaz de participar eficazmente das atividades produtivas da nação” (FONSECA, 2009 *apud* OLIVEIRA, 2015, p. 73).

De acordo com Oliveira (2015), na década de 1980, período de redemocratização do país, houve continuidade pela busca para o acesso à escola. A autora observa que, ainda hoje,

---

<sup>10</sup> O movimento Escola Nova no Brasil ocorreu na primeira metade do século XX e caracterizou-se por forte influência na política educacional brasileira, uma vez que seus representantes defenderam fortemente a implementação de uma educação obrigatória, pública, gratuita e laica como dever do Estado e direito de todos.

a garantia ao acesso à escola está presente nos planos educacionais dos governos. A ampliação ao acesso trouxe a discussão da permanência dos alunos na escola e do prosseguimento dos estudos. Nesse sentido, qualidade passa a ser indicada pela média do “fluxo escolar”, que na década de 1980 apresentava alto índice de reprovação. Segundo a pesquisa, na década de 1990 o desafio foi:

[...] regularizar o fluxo no ensino fundamental por meio da intensificação de programas de aceleração da aprendizagem, da organização da escolarização em ciclos, da progressão continuada, da política de avaliação do desempenho escolar e do aperfeiçoamento da gestão escolar e de sistemas (OLIVEIRA, 2015, p. 74).

Nesse contexto, conforme a pesquisa, a evasão, a repetência e o baixo desempenho escolar passaram a ser identificados como problemas decorrentes da ineficiência da gestão educacional, relacionados a: financiamento, avaliação e gestão escolar. Em relação ao financiamento, apesar de sua política ser baseada em fundos (FUNDEF, FUNDEB)<sup>11</sup> que preveem um valor *per capita* mínimo para cada aluno, em todo país, e ter sido ter sido viabilizada por projetos de descentralização da gestão educacional, estamos longe de alcançar um valor por aluno que, de fato, garanta um ensino de qualidade. Essa política de financiamento, delineada a partir da década de 1990, acirrou os debates sobre a necessidade de se ampliar os recursos para a educação, assim como desenvolver políticas de responsabilização através de mecanismos de avaliação em larga escala. A pesquisa aponta ainda para a forte relação existente, desde a década de 1990, entre as políticas de avaliação em larga escala e os acordos realizados entre o Brasil e os organismos multilaterais. Ressalta ainda que os resultados dessas avaliações são tomados como referência para indicar a qualidade da educação no Brasil.

Ainda segundo a autora, na LDB n° 9394/1996 não há uma definição clara do que vem a ser ensino de qualidade. Quanto ao Plano Nacional de Educação (2001) houve continuidade do foco na universalização da educação básica, com ênfase no ensino fundamental. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, é constituído a partir de dois fatores que se referem à qualidade da educação: indicadores de fluxo (taxas de aprovação, reprovação e evasão), medidas pelo Censo Escolar e indicadores de desempenho obtidos através de exames padronizados, como o Sistema Nacional de Avaliação (SAEB) e a Prova Brasil.

---

<sup>11</sup> FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

A autora aponta que as críticas feitas a esses instrumentos de avaliação são basicamente por não considerarem as adversidades que acometem os sistemas de ensino brasileiro e por poderem ser utilizados como dispositivos de controle das ações no interior das escolas, gerando *rankings* entre as escolas, competitividade, responsabilização. Para a autora, a polissemia que envolve a concepção de qualidade favorece à organização que se assume como produtora da própria qualidade. Desse modo, cria-se um círculo vicioso, busca-se incessantemente melhorar a qualidade através do alcance de metas que são rapidamente substituídas por outras.

Eles apresentam uma representação positivista da organização que causa a erosão das contradições, dos conflitos e da complexidade. Eles se apresentam como “objetivos” e neutros ao englobar em uma construção abstrata as oposições de interesse, as diferenças de pontos de vista sobre as finalidades, as diferenças entre o prescrito e o real. Não se trata, portanto, de um discurso construído a partir de hipóteses que são colocadas em discussão, de métodos que permitem validar ou invalidar as formulações propostas, mas de um discurso operatório, cujo objetivo é melhorar os resultados [...] (GAULEJAC, 2007 *apud* OLIVEIRA, 2015, p. 81).

### 3.3 DEFINIÇÕES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM DOCUMENTOS OFICIAIS

O documento para análise da pesquisa de Oliveira (2015) constou dos Indicadores de Qualidade da Educação do Ensino Fundamental (INDIQUE) que, desde a primeira edição, em 2004, vêm sendo utilizados como parâmetro oficial para que as escolas se organizem e, conseqüentemente, atinjam as metas estabelecidas pelos diferentes governos a serem avaliadas por meio das avaliações em larga escala. O referido documento foi estudado com o fim de identificar os referenciais presentes, os aspectos administrativos, funcionais e organizacionais que norteiam a concepção de escola de qualidade ali subjacente (OLIVEIRA, 2015, p. 32).

Em relação às propostas do INDIQUE, a pesquisa identifica de forma clara a distribuição de responsabilidades visando à melhoria da qualidade da educação escolar no país. Entretanto, em relação à responsabilidade das instâncias governamentais, fica a impressão de que a essa cabe a elaboração de materiais de base, desenvolvidos com apoio de diferentes organizações governamentais, civis e empresariais, com vistas ao alcance de um padrão de qualidade da educação escolar pelas práticas institucionais, devendo a escola empreender todos os esforços para alcançar os melhores resultados. Dessa forma, desses

indicadores de qualidade (INDIQUE) surgem diversas políticas educacionais que tentam cumprir metas fixadas no “Termo de Adesão ao Compromisso ‘Todos pela Educação’”. Como alerta a autora, para compreender a concepção de qualidade relacionada à “política de metas” é necessário identificar seus artífices e as bases que sustentam todo o sistema. Com relação às conclusões da pesquisa, vale evidenciar, em relação aos documentos oficiais, que apesar de terem detectado no discurso da política educacional preocupação em apresentar às escolas indicadores qualitativos, voltados ao modo de organização escolar e sua estrutura, o foco foi o alcance de indicadores de desempenho (indicadores quantitativos — como o IDEB) previamente estabelecidos. Em outros termos, “o qualitativo está em função do quantitativo” (OLIVEIRA, 2015, p. 189).

A dissertação de Dantas (2008, p. 103-132) obteve os dados de sua pesquisa pela análise documental de relatórios sobre o Fórum “A escola dos Nossos Sonhos”, produzidos pelas escolas vinculadas à Diretoria Regional de Ensino de Marília, do relatório produzido pelos participantes desse evento, em sua fase regional, e das versões do Plano Estadual de Educação (PEE) — do governo e da sociedade e paulista. Para analisar os dois modelos do Plano Estadual de Educação — versão do governo e versão da sociedade paulista — foram criadas algumas categorias explicativas: o tipo de formação almejada, a visão de democracia proposta, a ideia de qualidade na educação e a questão da docência. Com relação à formação almejada, o PEE — versão do governo — propõe formação de indivíduos adaptados ao Neoliberalismo. Ainda de acordo com Dantas (2008), a visão de democracia na versão do governo revelou-se: “Mecanismo de simulação democrática, pois foi usada de maneira instrumental para a legitimação da sua versão do Plano Estadual de Educação. Ou seja, os professores, pais, alunos e comunidades locais foram chamados para ‘consensuar’, para legitimar as decisões tomadas nos gabinetes” (DANTAS, 2008, p. 136).

Com relação à categoria “qualidade na educação”, a pesquisa aponta a banalização da ideia de qualidade social na educação, uma vez que ela aparece nos mais variados discursos. Tomando como exemplo a política educacional em vigor, aponta que a ideia de qualidade se liga à ‘qualidade total’, “que significa conduzir a educação nos moldes de uma empresa, com o seu tipo de organização, os referenciais de produtividade e de competitividade” (DANTAS, 2008, p. 128). Dessa forma, segundo a pesquisa, qualidade transforma-se num valor de mercado, em detrimento da real qualidade do ensino.

Por outro lado, a dissertação de Pinto (2011) esclarece que na reforma educacional do Estado de São Paulo, a avaliação em larga escala foi um tema de destaque. De acordo com a Secretaria de Educação, “O SARESP é um instrumento imprescindível para comprovar a

eficácia das políticas governamentais e proporcionar a melhoria da qualidade da educação no Estado” (PINTO, 2011, p. 36). Para o pesquisador, o uso dos resultados da avaliação pode servir tanto a propósitos de democratização como para acentuar as desigualdades.

Ainda segundo o autor, ao analisar o Comunicado da Secretaria da Educação de 22 de março de 1995 percebe-se a orientação neoliberal da política educacional paulista. Segundo o autor, a gestão da Educação no Estado de São Paulo é fortemente centralizada e as justificativas do comunicado da SEE revelam uma compreensão de educação como mercado, uma vez que as diretrizes traçadas, desde 1995, para a gestão do sistema educacional paulista propõem uma “[...] revolução na produtividade dos recursos públicos que, em última instância, deverá culminar na melhoria da qualidade do ensino” (SÃO PAULO, 1995 *apud* PINTO, 2011, p. 43). Desse modo, torna-se imprescindível implementar mudanças, sendo fundamental a “[...] revisão do papel do Estado na área de prestação de serviços educacionais” (SÃO PAULO, 1995 *apud* PINTO, 2011, p. 43).

O autor ressalta que a implementação de avaliações externas dos sistemas educacionais pelos governos se constitui de um mecanismo de gestão em nível mundial. No Brasil, a década de 1990 foi um período de mudanças estruturais pautadas pela doutrina neoliberal, e o Estado de São Paulo acompanhou essa tendência por meio da criação do SARESP. De acordo com a pesquisa, a Secretaria de Educação, desde o início da implantação do SARESP, empreendeu esforços para legitimar seu sistema de avaliação externa. Entretanto, esse esforço não se traduziu na melhora da qualidade de ensino da rede pública estadual. PINTO (2011, p. 100) resumiu a referida situação: “[...]O exame não pode ser justo se a estrutura social é injusta. Nem tampouco pode melhorar a qualidade da educação se o financiamento é insuficiente e os professores são mal pagos”.

### 3.4 ABORDAGENS SOBRE QUALIDADE NA LITERATURA CIENTÍFICA ATUAL

A dissertação de Cabrera (2013) identificou na literatura acadêmica o reconhecimento da complexidade envolvida na definição do tema qualidade educacional, conforme a seguir:

[...] qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. Caso se tome como referência o momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação — como direito social e como mercadoria, entre outros (DOURADO; OLIVEIRA, 2009 *apud* CABRERA, 2013, p. 39).

Na mesma pesquisa, é apresentado com base em Davok (2007) a variedade de interpretações que podem estar associadas à expressão qualidade em educação.

A expressão “qualidade em educação” no marco dos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares, como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo (DAVOK, 2007 *apud* CABRERA, 2013, p. 39).

A concepção de qualidade adotada por Cabrera (2013) em sua dissertação baseia-se na visão de cunho civil democrático apresentada por Singer (1996), o qual “concebe a educação como instrumento de constituição do cidadão e, por isso, centra-se no educando, sobretudo, da classe popular” (SINGER, 1996 *apud* CABRERA, 2013, p.41). Na mesma pesquisa, em contraposição à visão civil democrática de educação, Singer (1996) apresenta a perspectiva produtivista, que tem como objetivo essencial a formação de cidadãos para o mercado de trabalho. Ou seja, a visão produtivista concebe a educação, sobretudo escolar, como preparação dos indivíduos para o ingresso, da melhor forma possível, para a divisão social do trabalho. Educar seria primordialmente isto: instruir e desenvolver faculdades que habilitem o educando a integrar o mercado de trabalho o mais vantajosamente possível (SINGER, 1996 *apud* CABRERA, 2013, p. 41).

Ainda em Cabrera (2013, p.43) é discutida a necessidade de se considerar que “[...] a qualidade precisa ser pensada em suas três dimensões: insumos, processos e resultados”. Di Giorgi e Leite (2010 *apud* CABRERA, 2013, p. 43) enfatizam que os insumos são fundamentais para se pensar a qualidade na educação e representam o financiamento da educação. Apontam ainda que “esses investimentos devem levar em conta as necessidades reais para que se consiga realmente alcançar a qualidade”. Assim, os processos se relacionam ao acolhimento e ao enfrentamento de novos desafios educacionais, com base em novas pedagogias, implicando dedicação e pesquisa em busca da qualidade. Por fim, os resultados têm a ver com o desempenho dos alunos, que de acordo com Freitas (2005 *apud* CABRERA, 2013, p. 43) podem ser referência para definir a qualidade. Para ele “qualidade negociada [...] é produto de um processo de avaliação institucional construído coletivamente, tendo como referência o projeto político-pedagógico da escola”.

A dissertação de Rodrigues (2010), ao abordar as transformações na escola e o conceito de qualidade, aponta que as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais, que marcaram a década de 1990, impactaram também o cotidiano da escola. Marchesie e Martin (2003 *apud* RODRIGUES, 2010, p. 23) ressaltam que, nesse período, a busca da qualidade educativa passou a ser pauta desde a necessidade de se oferecer aos jovens uma educação mais completa até a utilização dos recursos com mais eficiência. Entretanto, esses autores reconhecem que “o esforço pela qualidade condensa ideologias diversas às quais estão atreladas estratégias distintas e resultados diferentes”. Desse modo podem ter um enfoque de uma “ideologia mais liberal” ou uma “ideologia mais igualitária”. Complementando essa ideia, Rodrigues (2010, p. 24) esclarece que, ao longo do seu percurso histórico, a escola foi aproximada da ideia de qualidade. Comenta também que “Além dos aspectos competitivos do desenvolvimento social e da economia, no atual cenário a busca pela educação de qualidade está relacionada também à formação do cidadão e às atuais demandas por equidade e coesão social”.

Avançando, Rodrigues (2010) incluiu em sua pesquisa uma abordagem sobre os conceitos, as dimensões e as perspectivas de qualidade na educação. Sobre o conceito de qualidade no âmbito da educação, de acordo com Zabalza (1998 *apud* RODRIGUES, 2010, p. 25) em uma escola de qualidade (ou ainda em programa ou material educativo e professores) pode ser reconhecido o compromisso com valores educativos relacionados ao desenvolvimento integral das crianças e da sociedade como um todo; nesse caso, os resultados são de alto nível e acompanhados por um clima de trabalho satisfatório para todos que participam da situação ou do processo avaliado.

Segundo Marchesi e Martín (2003 *apud* RODRIGUES, 2010, p. 25), uma maneira de iluminar o conceito de qualidade na educação é tomar como referência os objetivos que se coloca à educação. Desse modo, Aspin, Chapman e Wilkinson (1994 *apud* RODRIGUES, 2010, p. 25) apresentaram três conjuntos de objetivos da educação: comunicação da civilização, resposta às necessidades imediatas dos alunos e preparação para responder às necessidades da sociedade. Em relação ao objetivo comunicação da civilização, educação de qualidade é “capaz de transmitir aos alunos o conhecimento e o apreço de um amplo número de valores culturais” (MARCHESI E MARTÍN, 2003 *apud* RODRIGUES, 2010, p. 25). Em referência ao objetivo relativo à resposta às necessidades imediatas dos alunos, Rodrigues (2010) comenta que educação de qualidade seria a que oferece experiências e oportunidades de modo que os alunos possam atingir satisfação pessoal.

Finalmente, em relação à preparação para responder às necessidades da sociedade, educação de qualidade seria a que desenvolve nos alunos a capacidade de “atuar na sociedade, não apenas se adaptando a seus requisitos, mas também intervindo de forma ativa na configuração dessa mesma sociedade da qual fazem parte”. (MARCHESI; MARTÍN, 2003 *apud* RODRIGUES, 2010, p. 26). Nesse sentido, os indicadores fundamentais de qualidade devem ultrapassar os níveis de desempenho escolar, contemplando o desenvolvimento integral das pessoas nos aspectos pessoal, afetivo, social, estético e moral, além do compromisso destas com o desenvolvimento de sua comunidade (MARCHESI; MARTÍN, 2003 *apud* RODRIGUES, 2010, p. 25).

Em relação à educação científica, o artigo de Queiroz *et al.* (2012) enfatiza que para vários autores “a educação científica se apresenta como parte de uma educação geral para todos os futuros cidadãos” (CACHAPUZ *et al.*, 2005 *apud* QUEIROZ *et al.* 2012, p. 237). Em decorrência a essa premissa, os autores do artigo afirmam que “uma educação científica de qualidade não pode se ater exclusivamente aos aspectos conceituais, sendo vital integrar aspectos procedimentais, axiológicos e socioculturais” (QUEIROZ *et al.* 2012, p. 237).

Por outro lado, Oliveira (2015), ao analisar a relação entre os discursos sobre qualidade da educação escolar, que constam dos documentos oficiais orientadores das políticas de avaliação e controle da qualidade, e os discursos acadêmicos, observou que problematizar as teorias educacionais implica, de certa forma, problematizar o próprio campo científico em que essas teorias circulam mediadas por regras, leis e vínculos que o próprio campo impõe. Segundo a pesquisa, em Bourdieu (1976 *apud* OLIVEIRA, 2015, p. 109-110) “um campo é um microcosmo autônomo no interior do macrocosmo social”. Além disso, o campo científico não é isento das relações de poder. Com base nesse autor, Oliveira (2015) observa a presença de dois modelos discursivos concorrentes ao analisar as produções acadêmicas no campo educacional. Segundo a autora, as produções acadêmicas reproduzem um discurso crítico às ideias de materialização das propostas dos “oponentes”, denunciando os efeitos negativos dessas propostas para a formação do cidadão democrático. Os dados utilizados para demonstração são construídos no âmbito dos próprios estudos aos quais se opõem, tendo como objetivo identificar supostas contradições e fragilidades que impediriam mudanças no interior dos sistemas de ensino para a construção de um modelo de educação com ideais mais democráticos. Entretanto, ainda com base em Bourdieu (1976), a autora avalia como vago esse modelo discursivo e explica que qualquer coisa dita deve atender à lógica discursiva construída dentro do que é admitido, pelo fato de pertencer ao próprio

campo. Aponta ainda que a razão desses contradiscursos é garantir a legitimidade dentro do próprio campo.

Tomando por referência as sete dimensões do material do INDIQUE, a autora percebeu que grande parte dos trabalhos acadêmicos analisados por ela relacionam qualidade da educação escolar a dimensões presentes no INDIQUE, referendando desse modo o material. Inclusive estudos mais críticos com relação às políticas de avaliação da qualidade escolar reproduzem um discurso prescritivo muito próximo aos documentos oficiais, desenvolvendo dessa forma também “um olhar sobre a escola e não a partir dela” (OLIVEIRA, 2015, p. 118). Dessa forma, segundo a autora, “Qualidade da educação escolar seria, portanto, uma concepção que, ao ser traduzida em indicadores, expressa as condições de funcionamento das instituições de ensino para o atendimento dos objetivos educacionais que a elas foram atribuídos” (OLIVEIRA, 2015, p. 121).

Com o objetivo de contribuir para a formação de um professor comprometido com uma educação de qualidade para todos, Cabrera (2013) defende a formação desse profissional como intelectual crítico e reflexivo, superando assim o modelo da racionalidade técnica, ainda tão presente nas escolas hoje em dia. Para tal, acredita que os estágios podem contribuir com essa mudança. Cabrera (2013) esclarece que a formação transformadora do professor no profissional crítico se relaciona com o papel político desempenhado por ele na escola pública democratizada. Portanto, deve fazer parte da sua formação a abertura à participação na melhoria da escola, de modo que ele perceba seu papel de forma ampla, no contexto em que está inserido. Cabrera (2013) defende um modelo de formação de base em processo reflexivo. Nesse sentido, discute alguns pontos importantes: a importância de o exercício da reflexão ser incorporado pelo professor; a ideia de formação como um processo contínuo e permanente; a articulação da reflexão e ação em movimento dialógico — práxis; a importância da utilização de referenciais teóricos. Especialmente para a formação de professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Ghedin (2007 *apud* Cabrera, 2013, p. 83) propõe a inclusão de quatro grandes tendências na formação de professores: o saber, a reflexão, a pesquisa e o desenvolvimento de competências.

O artigo de Ferreira e Morais (2014) divulga que, a partir da década de 1980, estudos emergiram no campo da educação visando à formação de professores como uma das alternativas para melhorar a qualidade do ensino. Dessa forma, os pesquisadores buscavam encontrar uma base de conhecimentos que caracterizasse a profissão professor. Partindo da premissa de que tais pesquisas influenciaram as políticas públicas brasileiras interessadas na formação e valorização profissional, entre elas, o PIBID [Programa Institucional de Bolsas de

Iniciação à Docência], os referidos pesquisadores refletiram em seu artigo, de caráter bibliográfico, sobre as implicações do PIBID na constituição dos saberes docente dos bolsistas do subprojeto Biologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *Campus Macau*. Segundo os pesquisadores Ferreira e Morais e (2014, p. 119) a atuação dos bolsistas nas escolas estimula-os à reflexão sobre a própria prática, favorecendo a mobilização de saberes como os da ação pedagógica, os disciplinares e os curriculares. Dessa forma esses bolsistas vão se constituindo como futuro professor e formulando uma identidade docente.

O trabalho de Seffner (2011), ainda que não trate de representações sociais e nem discuta qualidade da educação, faz uma discussão que avaliamos como importante, por posicionar a escola como um espaço público válido e relevante, numa época repleta de questionamentos. O artigo trabalha com relatos e análise de “cenas escolares, fruto de etnografia em salas de aula do ensino fundamental e do ensino médio na cidade de Porto Alegre, onde questões de gênero e sexualidade estão implicadas” (SEFFNER, 2011, p. 561). Através das cenas selecionadas foi possível transitar por temas relacionados a: autonomia pedagógica da escola; aprendizagem científica e processos de socialização no ambiente escolar; educação pública laica; valorização da diversidade; estratégias de inclusão; políticas de equidade de gênero; qualidade das aprendizagens escolares; papel do professor como um adulto de referência; e especificidades da educação pública. Na pesquisa também “privilegiam-se atravessamentos de gênero e sexualidade com raça, classe social, pertencimento religioso, moralidades familiares e geração”. (SEFFNER, 2011, p. 561). De acordo com o autor, a escola não é mais a única fonte de saber para a maioria dos temas. Mas isso não deve implicar seu desprestígio. Em algumas áreas, ela é ainda importante fonte de acesso a conhecimentos científicos e sociais. Em outras áreas, ela atua estabelecendo a mediação entre diferentes fontes de conhecimento acessadas pelos alunos. Mas ela não perdeu sua função nem o professor perdeu sua importância como adulto de referência para o diálogo e a construção do conhecimento científico da criança. Aponta ainda que convém não perder de vista que a escola tem duas grandes tarefas, a saber: a alfabetização científica e a socialização das crianças e dos adolescentes (SEFFNER, 2011).

### 3.5 REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ENTRE A COMUNIDADE ESCOLAR

A pesquisa realizada por Pinto (2011) buscou compreender os processos de tensionamento na prática profissional no interior da escola em decorrência avaliação externa e concluiu o que segue:

Para a maioria dos professores pesquisados, o atual modelo do SARESP não contribui para a melhoria da qualidade do ensino na rede pública estadual, mas poderia contribuir se fosse orientado por uma lógica que considerasse as especificidades de cada escola e de cada aluno em particular, ou seja, que considerasse as implicações sociais e educacionais que afetam o ensino e a aprendizagem (PINTO, 2011, p. 152).

A análise dos dados da pesquisa de Rodrigues (2010, p. 95) evidenciou que o aspecto principal da escola de qualidade nas representações sociais dos professores é a competência, a qualificação e o compromisso do professor. Segundo o autor, “a pesquisa aponta que este resultado remete a um sistema de proteção e ao mesmo tempo de autovalorização bem organizada que pode significar uma estrutura psicológica defensiva compartilhada pelos professores” (RODRIGUES, 2010, p. 95). Ainda segundo o autor, há a defesa da identidade e da importância da classe profissional, além de se valorizar a contribuição do profissional para que a qualidade seja alcançada. Além disso, “Sugere também o pertencimento social ou o desejo de reforçá-lo. Essa militância profissional e o reforço da identidade podem ser motivados pelo desejo de preservar a classe na qual se fundam as identidades” (RODRIGUES, 2010, p. 95).

A dissertação de Lima (2010) buscou o sentido que a qualidade em educação infantil tem a partir das representações sociais dos professores que atuam em escolas da primeira infância da rede pública, partindo do pressuposto de que discutir qualidade é entrar no campo dos valores, considerando que qualidade é um conceito construído social e historicamente. Na análise da resposta à questão “o que seria uma escola de qualidade”, os resultados apontaram que a categoria “equipe qualificada e compromissada” foi a que apresentou os maiores percentuais. De acordo com a autora, esse valor expressivo tem a ver com o fato de os professores entrevistados representarem a qualidade como sinônimo de bom, melhor. Desse modo, qualidade em educação relaciona-se com boa equipe, o que significa professores e demais profissionais bem preparados. Além disso, compromisso também está muito presente

nessas representações. Dessa forma, o binômio formação e compromisso se constitui um elemento importante para o alcance da qualidade na Educação Infantil.

O artigo elaborado por Queiroz *et al.* (2012) tratou do tema Qualidade da Educação em Ciências em grupos focais com professores de Ciências do Ensino Médio (Física, Química, Biologia e Matemática) em pesquisa desenvolvida na forma de rede interinstitucional. A pesquisa teve como objetivo “compreender como professores de diferentes realidades educacionais e das diferentes disciplinas científicas constroem discursos sobre as políticas educacionais, a ciência, o currículo, a avaliação e os objetivos educacionais e como relacionam esses discursos à qualidade do ensino de ciências que realizam ou sonham um dia realizar”. (QUEIROZ *et al.*, 2012, p. 238). Um diferencial do artigo foi a incorporação da pesquisa na formação inicial e continuada de professores como uma forma de gerar educação de qualidade, professor-pesquisador. Os resultados apontaram, entre outras conclusões, a recorrência do sentido da falta de qualidade da educação (pública e privada), inclusive em educação em Ciências. Vários professores atribuem a isso o anacronismo entre o conteúdo de Ciências e o cotidiano dos alunos. Houve tensão entre os discursos dos professores que acreditam no potencial da tecnologia na educação em ciências para eliminar esse anacronismo e os que asseguram que a inserção das tecnologias da informação e comunicação na educação como um meio de aproximar cultura escolar e cultura tecnológica não foi suficiente para superar o modelo tradicional. Também houve tensão na educação em ciências quanto a seguir o currículo visando à seleção do vestibular ou adequar o currículo a outros objetivos. Nesse ponto houve a preocupação em favorecer a aprendizagem de Ciências, além de socializar os alunos e a construção de um conhecimento útil à sua realidade. Essa discussão gerou dois posicionamentos: conformar a escola com qualidade para todos ou para selecionar um grupo tecnicamente preparado para o ensino superior (QUEIROZ *et al.*, 2012).

Em relação aos fatores que as professoras consideram essenciais para a definição de qualidade do ensino de Ciências estão, entre os mais recorrentes, que um ensino de qualidade deve ir além dos conteúdos, deve se comprometer com uma formação humana ampla, voltada para a formação da cidadania e para usos conscientes do conhecimento. Nesse grupo em particular, também teve expressão a importância da educação científica para promover uma consciência ambiental. Além disso, houve defesa para a promoção da reflexão, em oposição à simples transmissão de informações. Em relação à formação docente, as professoras enfatizaram que uma formação docente deficiente dificulta desenvolver um trabalho que consideram de qualidade, dificultam a adoção de estratégias diversificadas em sala de aula, no trabalho interdisciplinar e na adaptação às novas tecnologias. Foi destacado também que a

qualidade do ensino depende também da iniciativa, comprometimento e dedicação do professor.

A dissertação de Vilar Neto (2016) foi o único trabalho da revisão que não foi realizado em escolas brasileiras. É uma dissertação realizada em Portugal, que revela uma visão um pouco mais tradicional do sistema e dos professores em relação à educação, que pode ser observado na seguinte passagem:

É certo que “O professor, com as suas atitudes e comportamento, é susceptível de provocar uma melhoria substancial na capacidade intelectual dos seus alunos, sem modificar abertamente os seus métodos de ensino” (Fernandes, 1990, p. 40), no entanto a pressão social que existe sobre o trabalho do professor fecha-lhe portas imaginativas. Como alguns dos professores referiram neste estudo, existe muita pressão para que os alunos tenham boas notas no final do ano e nos exames sem haver uma preocupação das reais dificuldades que possam ter. A escola tem-se tornado um local onde se deixou de educar e passou-se só a ensinar aqueles que conseguem acompanhar o ritmo dos outros. É de notar que alguns professores referiram ser vantajoso lidar com pessoas diferentes na sua profissão, mas que, no entanto, esta diferença de pessoas coloca-lhes entraves na realização do seu trabalho pois têm de encontrar um nível em que consigam tornar todos os alunos iguais (apesar das suas diferenças) para conseguirem aprender todos de igual forma, o que é referido como difícil (VILAR NETO, 2016, p. 31).

Na pesquisa de Oliveira (2015) investigou-se a respeito das concepções de qualidade da educação escolar dos diferentes sujeitos — alunos, pais, funcionários, professores, equipe de gestão — que configuram o espaço escolar em escolas públicas municipais e estaduais com “alto IDEB” e com “baixo IDEB”. As dimensões do INDIQUE foram utilizadas como referência para compreender o modo como tem sido pensada a escola e sua qualidade. Em relação à dimensão “Ambiente Educativo” a autora alerta que, “quando a ausência de conflitos passa a ser um indicador de qualidade da escola, as estratégias utilizadas para evitá-los podem ser bastante perversas” (OLIVEIRA, 2015, p. 139). A dimensão “Prática Pedagógica e Avaliação” a pesquisa constatou que os diferentes discursos (política educacional, acadêmico e escolar) sobre o tema refletem essa concepção de avaliação, a qual vem se constituindo como “discurso autorizado” no meio acadêmico. Apesar disso, esses discursos não abandonaram a concepção de avaliação como prática posterior à prática pedagógica ou sobreposta a ela. Considerando as escolas analisadas, a pesquisa afirma que o objetivo principal da prática pedagógica é alcançar bons resultados nas avaliações externas, como já apontado por outros autores.

Em relação à dimensão “Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita” a mesma pesquisa aponta total adesão de todos os campos discursivos (oficiais, acadêmicos e

escolares), entretanto coloca como impasse as práticas de ensino que estão sendo utilizadas para alcançar esse fim, quando a aquisição de habilidades de leitura e escrita passam a ser metas a serem atingidas, sem considerar os diferentes contextos e suas interferências. A respeito da dimensão “Gestão Democrática Escolar” a pesquisa aponta que a Gestão Democrática é um grande desafio para a educação, ainda que seja garantida pela constituição e pela legislação educacional. A dimensão “Formação e Condições de Trabalho dos Profissionais da Escola” aponta que apenas o indicador “remuneração adequada aos professores e demais profissionais da educação” não foi citado no discurso oficial, mas figurou tanto nos discursos dos entrevistados, com praticamente total adesão, quanto nos discursos acadêmicos.

Em relação à dimensão “Acesso e permanência dos alunos na escola” a pesquisa relembra que, no Ensino Fundamental, o acesso está praticamente universalizado. Em relação à permanência na escola, a atenção dos profissionais das escolas observadas volta-se para frequência e permanência dos alunos, especialmente por serem esses os dados relevantes na composição da nota da escola nas avaliações externas.

Na conclusão da pesquisa registra-se a complexidade do fenômeno escolar e a ressalva de que qualquer proposta deve considerar as reais possibilidades de sua concretização, ser construída a partir de dentro, onde os processos de execução e elaboração caminhem juntos. (OLIVEIRA, 2015).

De acordo com Dantas (2008), a ideia de qualidade em educação presente na construção do PEE (Plano Estadual de Educação) pela sociedade paulista — substitutivo nº1 ao Projeto de Lei nº1066/2003 — refere-se à qualidade social, ou seja, a uma educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população. Nesse sentido qualidade social é associada a valores fundamentais como a solidariedade, a justiça, a honestidade, a autonomia, a liberdade e a cidadania, implicando desenvolvimento da consciência moral e de uma forma de agir segundo padrões éticos. O Substitutivo nº 1 também defende a ideia de qualidade na educação pública para além da Educação Básica, ou seja, é seu dever também garantir pleno acesso à Educação Superior. A pesquisa aponta também o que o substituto reconhece como uma nova função para a escola:

Nessa dimensão, a escola se redefina como um espaço democrático de elaboração de valores, de tolerância e respeito às diferenças, de produção, recriação e disseminação de conhecimento e de convivência humana e social, cultural e política, levando sempre em consideração a realidade das relações sociais e de trabalho. (SUBSTITUTIVO Nº1 AO PROJETO DE LEI Nº 1066/2003 *apud* DANTAS, 2008, p. 125).

A pesquisa de Donato e Ens (2011) buscou compreender as relações entre as reformas educacionais na/da educação, que estão ocorrendo desde a década de 1990, e as representações sociais de 22 professores formadores sobre o trabalho docente e seus condicionantes. A pesquisa apontou a complexidade de “ser e formar professor” na sociedade contemporânea, que tem como demanda formar o homem para conviver numa sociedade complexa e em constante transformação. De acordo com a pesquisa, as representações sobre ser e trabalhar como professor estão ancoradas em situações de precarização do trabalho docente, decorrentes da perda do poder aquisitivo dos salários, perda de prestígio social, perda da autonomia, sobrecarga de trabalho e ausência de apoio ao professor. Ainda sobre os resultados da pesquisa, vários depoimentos permitem constatar que há muitas questões prioritárias e desafiadoras que envolvem “ser e formar professor hoje”, como: contribuir para a formação de pessoas críticas e comprometidas com seu tempo; ter conhecimento do mundo em que se vive visando a respostas que contemplem uma reflexão crítica da própria ação educativa. De acordo com Ens (2006 *apud* DONATO; ENS, 2011, p. 13) “Ser professor hoje, não significa transmitir os conhecimentos acumulados e armazenados em livros. Ser professor, hoje, é ser um profissional competente [...] é participar de decisões que envolvam o projeto da escola, lutar contra a exclusão social”.

O seminário apresentado por Naiff *et al.* (2010, p. 57) apresentou um estudo que identificou e comparou as representações sociais de professores das redes públicas e particulares sobre “habilidades do bom professor”. Isso porque a instituição escola tem sofrido modificações em consonância com as diretrizes da Lei Básica do setor, que afetam diretamente a prática docente, causando um redimensionamento de seu papel social. Os resultados da pesquisa apontaram que os elementos em comum no provável núcleo central de ambos os grupos — professores de escolas públicas e professores de escolas privadas — foram conhecimento, paciência e dinamismo. Esses elementos relacionam-se ao papel do professor na atualidade, que exige do professor, além de conhecimento, habilidade. A paciência, talvez esteja substituindo o antigo argumento da vocação e o dinamismo, que representa as demandas da contemporaneidade. A pesquisa aponta também que, especificamente no ensino público, aparecem compromisso, comunicação, dedicação como provável núcleo central, enquanto que, no ensino privado, só aparecem na segunda periferia do grupo de professores.

Apenas o elemento responsabilidade aparece no provável núcleo central dos professores do ensino público e também na primeira periferia do ensino privado. Enquanto o

professor da escola pública se ocupa muito com questões relativas ao seu cargo (salários, condições de trabalho, garantias, direitos), o professor da escola privada está mais direcionado aos resultados relacionados a sua prática (pais e alunos satisfeitos, altos índices de aprovação com qualidade comprovada em exames externos, reconhecimento da escola por seus serviços). Por fim a pesquisadora concluiu que, apesar de o professor das escolas públicas possuir estabilidade de emprego, trabalha em condições difíceis. Já o professor do ensino privado tem excelentes condições de trabalho, mas é mais pressionado pelos alunos e pais. Logo, as duas realidades enfrentam grandes desafios. (NAIFF *et al.*, 2010)

O trabalho de conclusão de curso de Pedagogia de Anjos (2013, p. 65) teve como objetivo “realizar uma análise das representações sociais construídas pelos professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental sobre a escola”. A análise de dados da pesquisa apontou que os elementos, que constituem o núcleo central da representação social de escola, na concepção de professores do 1º ao 5º ano das escolas públicas e particulares do Distrito Federal, indicam que as representações sociais dos professores estão alicerçadas em um contra-saber, “verdades ideologicamente construídas”, que indica ainda a escola como um local de construção e favorecimento de dias melhores, possibilitando condições de ascensão social, apesar das dificuldades encontradas. A palavra socialização também teve grande expressão. Baseada nos elementos periféricos da pesquisa, a representação social sobre escola, do grupo de professores estudados, aponta que ela é “permeada por uma ideologia dominante que a entende como detentora do saber científico (aprendizado), naturalmente boa, considerada como um passaporte para o futuro melhor” (ANJOS, 2013, p. 66).

Foi identificada também uma objetivação, “uma transposição do conceito dessa escola para a imagem de ‘extensão do lar’, que guarda estreita relação com as ‘tendências femininas naturais’ à profissão, atribuindo um conteúdo sexista à profissão docente, ancorando um sentido maternal” (ANJOS, 2013, p. 66). A pesquisa ainda aponta que a escola é vista por esses professores como “lugar fundamental para interação, onde demonstram uma preocupação em percebê-la como um ambiente propício de constante cidadania, coletividade e convivência” (ANJOS, 2013, p. 66).

De acordo com Cabrera (2013) as representações sociais dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre seu papel na escola pública democratizada dos dias de hoje e as dificuldades enfrentadas para uma atuação de qualidade apontaram que os professores têm, para representação social de seu papel, o professor como mediador entre os alunos e o conhecimento, comprometido com a aprendizagem dos educandos, que estabelece relação afetiva, amigável e reflexiva. Essas representações sociais estão de acordo com a

defesa da pesquisa, de que a atuação docente implica compromisso político, pautado na constituição de novas competências, implicando a construção da identidade profissional. A pesquisa ressalta que esse novo entendimento do papel do professor viabiliza o estabelecimento de ações que contribuam para o oferecimento de uma educação de qualidade para todos. A pesquisa aponta que a mudança no modo de representar o papel do professor na atualidade, em relação ao passado, indica que os docentes pesquisados compreendem as modificações sociais que incidem sobre a escola, assim como sobre sua atuação, exigindo desse profissional que resinifique seu papel no contexto atual da escola pública. De acordo com os professores, eles são responsáveis pela transformação da realidade com o papel de ensinar, de formar cidadãos críticos, entre outros.

A respeito das dificuldades enfrentadas pelos professores para o desempenho do seu papel, foram apontadas: a ausência de atenção, participação e compromisso dos pais na vida escolar de seus filhos, ausência de interesse e de disciplina de alguns alunos, a falta de credibilidade em relação ao potencial da escola, a dupla jornada de trabalho, a falta de materiais e ausência de trabalho em equipe (p. 182). Dessa forma, para superar essas dificuldades, segundo os docentes, é fundamental a presença e compromisso da família, o trabalho em equipe e o apoio dos gestores.

Da Silva, Souza e Medeiros Neta (2015) perceberam que jovens, alunos de uma escola pública, em situação de distorção idade-série e de vulnerabilidade social, apesar de todas as dificuldades que enfrentam, ainda projetam um futuro cheio de sonhos e desejos, e compreendem a escola como possibilidade de transformação e a julgam como um aspecto fundamental para se desenvolverem como pessoa.

### 3.6 QUESTÕES E DESAFIOS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE ÀS REFORMAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS CONTEMPORÂNEAS

A pesquisa de Oliveira (2015) comenta sobre a relação que há entre o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o mais importante e reconhecido meio de regulação utilizado por elaboradores e executores de políticas educacionais ao redor do mundo, e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Segundo a pesquisa, essa organização, embora seja de caráter econômico, desde a década de 1950 faz intervenção na política educacional através de estratégias de governança, que pressionam os governos de todo o mundo a assumirem concepções de qualidade que visem à fabricação de forças de trabalho para atender às necessidades do mercado. A pesquisa aponta

ainda que o PISA, com o objetivo de “aferir habilidades e conhecimentos considerados necessários à participação dos indivíduos nas atividades consideradas indispensáveis ao desenvolvimento econômico e social” (OLIVEIRA, 2015, p. 95) apresenta semelhanças com o SAEB, em relação à qualidade da educação, uma vez que são sistemas que oferecem aos governos dados pertinentes para a condução de políticas educacionais frente às necessidades econômicas, tomando como referência indicadores de qualidade que impõem um modelo escolar “ideal”.

Sobre a complexidade do tema qualidade, a referida pesquisa também entende ser inviável uma definição que contemple todas as escolas públicas brasileiras. Acredita, portanto, “que novas concepções de escola não podem ser pensadas fora dela, mas a partir dela” (OLIVEIRA, 2015, p. 52). Baseando-se em contribuição da Análise Institucional para o estudo da escola, faz a opção de contribuir para a construção de um novo campo de coerência, se comparado aos campos já instituídos na e pela ciência. Dessa forma, com base em proposta de multirreferencialidade, recusa a adoção de um único ponto de vista considerando as complexas e dinâmicas realidades analisadas pela sua pesquisa. Em sua pesquisa, desenvolveu um conceito:

Qualidade reside na capacidade de a escola se transformar, cotidianamente, criando mecanismos e estratégias que a levem a alcançar objetivos escolares delineados em projetos educacionais que levem em consideração os anseios e as particularidades de cada contexto. (OLIVEIRA, 2015, p. 187).

Na dissertação de Pinto (2011, p. 18), ainda que qualidade não seja o objeto de pesquisa diretamente, esse tema é explorado, pois mantém relação estreita com avaliação. A pesquisa aponta que “a universalização do acesso à escola nas últimas décadas não veio acompanhada da qualidade pedagógica, nem da qualidade social da educação”. As conclusões e posicionamentos da pesquisa revelam, que “Não existe uma proposta de formação humana no conjunto da política educacional paulista. Na prática, o que existe é o adestramento dos alunos e a opressão e/ou a cooptação dos professores para se adequarem à proposta oficial” (PINTO, 2011, p. 156) O autor conclui também que a prática profissional docente na sala de aula sofreu alterações em decorrência do SARESP, uma vez que o trabalho do professor tem se ocupado mais por alcançar bons resultados na avaliação externa do que ao ensino e à aprendizagem dos alunos, apesar dessa atitude dos professores ser uma imposição, revelando que a avaliação externa é um espaço conflituoso, em que “As intervenções dos gestores nesta seara acabam por inverter problemas pedagógicos a problemas técnicos de gerenciamento do sistema educacional” (PINTO, 2011, p. 156). Segundo a pesquisa, o principal desafio “para o

atual momento histórico é juntar fileiras para a luta por uma educação de qualidade pedagógica e social” (PINTO, 2011, p. 156). Com base em Paulo Freire (2001) ressalta a importância do professor com a democracia, sendo necessária sua formação permanente fundada na prática de analisar a prática. Alerta que uma escola com qualidade social combate a simples instrumentalização do aluno para o mundo do trabalho, assim como a transformação do professor em técnico educacional. A luta deve ser em favor de uma mobilização do professor e da sociedade civil para exigir que o Estado se comprometa com uma educação que, além da formação para o mundo do trabalho, também promova a formação do homem total, consciente, transformando cada aluno em cidadão ativo nos rumos da sociedade. Com base em Azevedo (1997), Pinto (2011) comenta sobre o papel da educação.

A redefinição do papel da educação em termos de mercado se insere no contexto neoliberal. A educação pública é sempre posta em xeque sob a ótica neoliberal. A crise nos sistemas educacionais é atribuída à crise que perpassa a forma de regulação do Estado. Sob essa ótica, a política educacional, assim como outras políticas sociais, somente será bem-sucedida na medida em que seja orientada pelos ditames das leis que regem o mercado, ou seja, o privado. (AZEVEDO, 1997 *apud* PINTO, 2011, p. 34).

De acordo com a pesquisa, no contexto neoliberal, a avaliação é compreendida pelo Estado como mecanismo de extrema relevância para nortear as políticas públicas. “A avaliação em larga escala utilizada como mecanismo de gestão das políticas educacionais e dos sistemas de ensino é constituída basicamente por dois modelos: o modelo de responsabilização baseado na lógica do mercado e o modelo baseado no controle administrativo-burocrático” (PINTO, 2011, p. 34). Ainda conforme esta pesquisa, segundo os neoliberais, a crise do sistema educacional é justificada por problemas gerenciais. Por esse entendimento, a pesquisa aponta que a reforma educacional, conduzida pelo viés neoliberal, “tem por objetivo implantar profunda reforma administrativa nos sistemas educacionais e controlar a qualidade dos seus serviços por meio de mecanismos que regulem sua eficiência, sua eficácia e sua produtividade” (PINTO, 2011, p. 42). Dessa forma, a pesquisa aponta que, desses mecanismos, o principal é a criação de sistemas de avaliação externa à escola para implantar a qualidade total na gestão dos sistemas educacionais.

O artigo de Rodríguez (2008, p. 45), apesar de não abordar o tema qualidade da educação diretamente, ao perscrutar as reformas educacionais e a proletarianização do trabalho docente, apresenta relações entre seu tema de estudo e a qualidade da educação. A pesquisa busca reconstruir historicamente o processo de conformação da atividade docente e discute

como as reformas educacionais, implementadas no final do século XX, têm impactado o trabalho o trabalho do professor. O estudo apresenta o professor como “um trabalhador intelectual, que participa do processo dinâmico de apropriação e ressignificação do conhecimento e da cultura” (RODRÍGUEZ, 2008, p. 45). Considerando essa concepção, “analisa o processo de implantação das reformas educacionais e as alterações sofridas no trabalho docente a partir da nova divisão social do trabalho capitalista” (RODRÍGUEZ, 2008, p. 45). Segundo a pesquisa, “as reformas educacionais foram implantadas, respaldadas em um novo paradigma que mistura o liberalismo econômico com a modernização do Estado e de seus aparelhos ideológicos, impondo a redução do gasto público, em resposta às crises fiscal e às mudanças sociais” (RODRÍGUEZ, 2008, p. 45). Tais reformas atingiram direta ou indiretamente o trabalho e a função dos educadores e tiveram como objetivo, entre outros, “a melhoria da qualidade e dos resultados dos serviços educativos” (RODRÍGUEZ, 2008, p. 53). Entretanto, como indica a pesquisa, a redução dos gastos sociais pelo Estado em acordo com uma concepção neoliberal da economia resultou em impedimento da infraestrutura escolar, assim como da formação do trabalho docente.

Cabrera (2013), citado por Leite (2008), esclarece que os cursos de formação de professores não os preparam de forma suficiente para enfrentar as dificuldades do cotidiano escolar, o que dificulta o seu desenvolvimento para uma educação de melhor qualidade.

Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos de licenciatura estão, de um modo geral, sendo trabalhados de forma independente da prática e da realidade das escolas, caracterizando-se por uma visão burocrática, acrítica, baseada no modelo da racionalidade técnica (LEITE, 2008 *apud* CABRERA, 2002, p. 74-75).

Da Silva, Souza e Medeiros Neta (2015) têm para sujeitos de pesquisa um grupo para o qual a qualidade da educação não foi garantida — jovens em situação de distorção idade-série e de vulnerabilidade social, alunos de uma escola pública. Segundo a pesquisa,

A taxa de distorção idade-série se intensifica no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. [...] os números da desigualdade são muito elevados e os mais vulneráveis indicadores sociais do Brasil estão no Norte e Nordeste. [...] O problema da distorção idade-série é consequência de um sistema de intensa desigualdade que afeta a qualidade do nosso ensino e interfere diretamente no direito que nossas crianças e adolescentes têm de aprender (DA SILVA; SOUZA; MEDEIROS NETA, 2015, p. 49).

Os mesmos autores ressaltam que um processo de educação e socialização de alunos, para ter sucesso, depende da união família-escola, com cada parte ciente da importância de seu papel. Sousa (2012 *apud* DA SILVA; SOUZA; MEDEIROS NETA, 2015, p. 45) contribui ao esclarecer que família e escola são os principais suportes para a criança enfrentar desafios. Ao agirem de forma integrada e atenta, podem detectar dificuldades de aprendizagem na criança e dessa forma contribuir de maneira eficiente em benefício da mesma.

Da Silva, Souza e Medeiros Neta (2015), como educadores, lembram de nossos compromissos e contribuem com suas orientações para não desanimarmos diante dos problemas que enfrentamos em sala, muitos decorrentes dos problemas sociais. Para tanto, enfatiza que devemos desenvolver instrumentos que auxiliem a busca por soluções aos problemas, para que nossos alunos tenham chance de ter seus sonhos realizados. Entretanto, enfatiza novamente a importância de escola e família trabalharem juntas em prol da melhoria do ensino.

Como foi possível observar ao longo da revisão de literatura, o tema da qualidade é intimamente vinculado ao que se espera das instituições escolares e é resultante de um complexo jogo de forças determinado pelas políticas oficiais em relação às práticas cotidianas. A seguir, buscaremos construir um marco teórico-conceitual que possa contribuir com nossa reflexão sobre a qualidade da educação básica nas escolas públicas do Brasil.

## 4 MARCO TEÓRICO — CONCEITUAL

### 4.1 PRINCIPAIS TENSÕES E DISPUTAS ENVOLVENDO O CONCEITO DE QUALIDADE NA ÁREA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Conforme a revisão de literatura apontou, valores e produção de sentidos caminham *pari passu* quando se trata de qualidade da educação. Está associada a interesses individuais e/ou coletivos. É um conceito histórico, por isso mesmo sensível ao espaço e ao tempo. Oferecer uma educação básica de qualidade para todos é meta difícil de ser alcançada por muitos países, inclusive pelo Brasil. Portanto, discutir esse tema é bem complexo. Muitas pesquisas têm sido empreendidas para mapear a situação sobre e buscar caminhos para alcançar uma educação básica de qualidade, guiadas por questões como: **A quem está servindo esta ou aquela qualidade da educação básica? Educação básica para quê?**

Aguerrondo (1993) criou uma interessante classificação do conceito de qualidade da educação a partir das principais características e utilidades, que sintetizamos no quadro a seguir:

**Quadro 4: Características e funções do conceito de qualidade na educação**

CARACTERÍSTICA	FUNÇÃO
<b>COMPLEXO E TOTALIZANTE</b>	Permite ser aplicado a qualquer um dos elementos, que entram no campo educativo. Pode-se falar em qualidade do docente, de qualidade das aprendizagens, de qualidade da infraestrutura, de qualidade dos processos.
<b>SOCIAL E HISTORICAMENTE DETERMINADO</b>	É um conceito socialmente determinado, que tem suas próprias definições e estas definições surgem fundamentalmente das demandas que o sistema social faz à educação.
<b>CONSTITUI-SE EM IMAGEM-OBJETIVO DA TRANSFORMAÇÃO EDUCATIVA</b>	O que pode ser qualidade para uma realidade pode não ser para outra. Por isso, é um conceito útil, já que permite definir a imagem-objetivo do processo de transformação e, portanto, se constitui no eixo regedor da tomada de decisões. A qualidade da educação é, de fato, o orientador de qualquer transformação. Ao iniciar qualquer processo de forma educativa, deve-se precisar — explícita ou implicitamente — o que se entende por qualidade da educação, quer dizer, para onde se orientam as ações.
<b>PADRÃO DE CONTROLE DA EFICIÊNCIA DO SERVIÇO</b>	A qualidade da educação pode servir de padrão de comparação para ajustar as decisões e reajustar processos. [...]. Um sistema educativo eficiente não será, então, aquele que tenha menos custo por aluno, senão aquele que, otimizando os meios de que dispõe seja capaz de brindar educação de qualidade a toda população.

Fonte: Elaboração dos autores, a partir de Aguerrondo (1993)

É um conceito histórico e as questões que o envolvem são marcadas pela presença de fatores sócio-político-econômico-culturais, como veremos a seguir em um breve resgate histórico.

A vinculação entre “educação e qualidade” adquire centralidade na análise e nas estratégias políticas a partir dos resultados de um estudo sobre o desempenho dos estudantes

norte-americanos. Segundo Casassus (2003 *apud* BIANCHETTI, 2008, p. 239) “o interesse pela qualidade da educação surgiu pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1983, com a publicação do Relatório da Comissão de Excelência em Educação (*Nation at Risk*)”.

De acordo com Bianchetti (2008), esse relatório apontava desequilíbrio entre a formação que os estudantes norte-americanos recebiam e a dos outros países com os quais competiam, em termos econômicos e tecnológicos. Segundo o mesmo relatório, uma das causas dessa diferença foi a influência de teorias educativas “progressistas”, que tinham deslocado os conteúdos e métodos tradicionais na educação. Os grupos políticos conservadores dos Estados Unidos usaram as conclusões do relatório na argumentação pela reformulação e reorientação dos conteúdos da educação, como também da dinâmica e das características dos modelos institucionais. Não tardou para que essas ideias ganhassem espaço em muitos países latino-americanos como filosofia implícita dos programas neoliberais que eram financiados pelos organismos multilaterais.

Essas propostas conservadoras revitalizaram uma perspectiva de análise sociológica, que liga a economia à educação, com o objetivo de medir sua incidência sobre o processo produtivo. O funcionalismo tem duas orientações basicamente: o funcionalismo econômico, que relaciona educação e desenvolvimento, e o funcionalismo meritocrático, que relaciona igualdade de oportunidades a acesso aos diferentes níveis do sistema educativo. Esses estudos influenciaram o desenvolvimento e a expansão da Teoria do Capital Humano, que tem como princípio a educação como um investimento que as pessoas fazem em si mesmas, na intenção de, no futuro, melhorar sua renda e suas condições de vida (BIANCHETTI, 2008). Adiante Bianchetti aponta para o início da relação entre qualidade da educação e economia.

Essas abordagens foram utilizadas por parte dos pesquisadores dos governos e dos organismos internacionais com a finalidade de avaliar a relação “custo-benefício”, tanto em nível individual como em relação aos índices que expressam o crescimento econômico. Esta análise contém uma escala de valores que serve para estabelecer prioridades na tomada de decisões de políticas educacionais e são, além disso, as que outorgam o sentido originário do conceito “qualidade” (BIANCHETTI, 2008, p. 241).

A “Conferência Mundial sobre Educação Para Todos”, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, foi um marco para um novo direcionamento das políticas públicas para o ensino básico. A Conferência produziu um documento histórico denominado “Declaração Mundial da Conferência de Jomtien”. A partir desse evento, o Banco Mundial, ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), foi adquirindo expressiva

importância no âmbito das políticas públicas brasileiras. Nos anos seguintes, outras conferências foram convocadas, organizadas e patrocinadas pelo Banco Mundial em: Salamanca, Nova Déli, Dakar etc. A segunda reunião, que ocorreu em Nova Déli, teve como tema central a qualidade. Muitos autores se dispuseram a organizar os estudos sobre esses acontecimentos entre eles: BIANCHETTI, 2008; FONSECA, 2015; LIBÂNEO, 2012. No Brasil, vários documentos resultaram da referida Declaração e das demais conferências.

O primeiro documento oficial [...] foi o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), elaborado no Governo Itamar Franco. Em seguida, seu conteúdo esteve presente nas políticas e diretrizes para a educação do Governo FHC (1995-1998; 1999-2002) e do Governo Lula (2003-2006; 2007-2010), tais como: universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, *Lei de Diretrizes e Bases* (Lei no 9.394/96), entre outras (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

O neoliberalismo foi o contexto em que ocorreram as referidas Conferências e se caracteriza por “pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos do mercado”. (SILVA, 1999, p. 26). Na concepção do Banco Mundial, o retorno econômico é o principal indicador de qualidade da educação (FONSECA, 2015).

Em 2007, o Ministério da Educação divulgou um estudo realizado por Luiz Fernandes Dourado (Coordenador), João Ferreira de Oliveira e Catarina de Almeida Santos, intitulado “A Qualidade da Educação: conceitos e definições”, que foi apresentado no Fórum das Américas promovido pela OEA (Organização dos Estados Americanos) e realizado no Brasil em 2005. Esse Fórum integrou as atividades preparatórias da Cúpula das Américas, realizada na Argentina, em novembro de 2005.

Esse estudo apontou que é diversa a realidade educacional ao considerar os vários países da Cúpula das Américas, portanto a análise da “Qualidade da Educação” deve se dar numa perspectiva polissêmica. Ressalta o documento que “cada país, com sua trajetória histórico-cultural e com o seu projeto de nação, estabelece diretrizes e bases para o seu sistema educacional” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007). A centralidade do documento é “contribuir com a indicação de elementos analíticos comuns aos países membros da Cúpula das Américas no tocante à garantia da Qualidade da Educação, visando assegurar os cumprimentos dos marcos do Plano de Ação em Educação, adotados por Chefes de Estado” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 4). Na revisão de literatura sobre o tema, os autores identificaram avanços quanto ao acesso e cobertura, principalmente no

ensino obrigatório, entretanto havia necessidade de novas demandas em relação às condições de permanência e de aprendizagem mais significativa. Os autores afirmaram que há muitas formas de enfrentar esse debate, uma vez que a educação é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade. Esses estudos, avaliações e pesquisas mostraram que a qualidade da educação envolve quantidade mínima e variedade de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Além disso, envolve a mediação por fatores e dimensões intra e extraescolares. Enfatizaram também a importância da construção de dimensões e fatores de qualidade que representem as relações expressas no quadro abaixo:

### **Quadro 5: Dimensões relacionadas à qualidade da educação**

<p><b>VALIDADE</b> Entre os objetivos educacionais e os resultados escolares, não se reduzindo a médias ou similares.</p> <p><b>CREDIBILIDADE</b> Tendo em vista elementos que possam ser confiáveis em termos do universo escolar.</p> <p><b>INCORRUPIBILIDADE</b> Fatores que tenham menor margem de distorção.</p> <p><b>COMPARABILIDADE</b> Aspectos que permitam avaliar as condições da escola ao longo do tempo.</p>
---

Fonte: DARLING-HAMMOND (1991) *apud* DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 11

Segundo Dourado; Oliveira e Santos (2007), os documentos de organismos multilaterais sobre a qualidade da educação mostraram que a UNESCO e o Banco Mundial, nos últimos cinquenta anos, e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a partir da década de 1980, têm dado apoio financeiro a projetos e programas, produção de estudos e documentos orientadores de políticas na região. Comenta que, a despeito das variações, as concepções de qualidade que aparecem nesses documentos vinculam o “conceito de qualidade à medição, rendimento e indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontar algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 12).

Em relação ao Banco Mundial, os autores ressaltam o interesse do Banco Mundial no direcionamento para a reestruturação da educação, no que concerne aos insumos, à avaliação em larga externa, gestão descentralizada, métodos, formação de professores:

O Banco indica que a melhoria da qualidade da educação efetivar-se-á por meio da criação de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem e pela garantia de insumos crescentes nas escolas, tais como: livros textos, equipamentos, laboratórios e formação pedagógica. [...] Os processos de gestão também aparecem nos documentos do Banco como estratégia fundamental para pensar a melhoria da qualidade da educação. [...] essa melhoria exigirá métodos novos de ensino para uma aprendizagem ativa, maior atenção à formação dos professores e o uso eficaz dos sistemas de controle e avaliação para a tomada de decisões no campo educativo (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 13)

Segundo aqueles autores, para alcançarmos uma educação de qualidade é fundamental dar atenção às dimensões intra e extraescolares. Entendendo que a dimensão extraescolar se relaciona, de forma estreita, com as políticas públicas democráticas de bem social, que vão oportunizar as camadas sociais menos favorecidas ao acesso e à permanência na escola com aproveitamento satisfatório. A dimensão intraescolar se relaciona com condição de oferta de ensino (custo/aluno, financiamento); gestão e organização do trabalho escolar; formação, profissionalização e ação pedagógica e ainda acesso, permanência e desempenho escolar (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

A partir da década de 1990, o crescente interesse do setor empresarial pelo educacional passou a priorizar a relação custo-benefício dos investimentos na área da educação. “Deste modo, a Escola de Qualidade Total (EQT)<sup>12</sup> começa a evidenciar-se como a tentativa mais séria de aplicar os princípios empresariais de controle de qualidade no campo pedagógico (GENTILI, p. 143). A escola assemelhada à empresa; o aluno, a cliente. Nessa perspectiva, é de qualidade o produto educativo que tem, “como pré-condição, a capacidade de adaptar-se às demandas do mercado, atuando competitivamente neste” (GENTILI, 1999, p.157). Os critérios de qualidade no campo educacional passam a ser: “adaptabilidade e ajuste ao mercado; competitividade; produtividade; rentabilidade; mensurabilidade” (GENTILI, 1999, p. 157).

Segundo o debate Enguita (1999, p. 95) sintetiza algumas tensões que envolvem a polissemia do termo qualidade “no mundo da educação”.

[...] Por sua polissemia pode mobilizar em torno de si os professores que querem melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado educacional por menor custo; os empregadores que querem uma força de trabalho mais disciplinada e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses; os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens relativas. (ENGUIITA, 1999, p. 95).

---

<sup>12</sup> O programa “Escola de Qualidade Total” (EQT) foi desenvolvido no Brasil por Cosete Ramos, coordenadora adjunta do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade subordinado ao Ministério da Educação.

Podemos perceber que o conceito de qualidade no âmbito da educação nos remete a diferentes sentidos, que são tensionados em função do que se pretende para a educação. A isto nos referíamos na introdução quando afirmamos ser este um conceito polissêmico e historicamente construído.

Aguerrondo (1993), ao discutir educação de qualidade, aponta que o dilema da atualidade é como dar a melhor educação a toda a população e explica que na realidade há uma relação entre o projeto político geral vigente na sociedade e o projeto educativo que ela opera. É este ajuste que define a “qualidade”. Decorre dessa máxima que se, em um Estado capitalista, a relação Estado e mercado orientar a relação Estado e direitos/interesses sociais, o projeto educativo que a sociedade opera será reconhecido como de qualidade na medida em que satisfizer às necessidades do mercado. E a escola, como Instituição do Estado, será cada vez mais tensionada para ser reprodutora desse sistema.

#### 4.2 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS REFORMAS NEOLIBERAIS

No Brasil, o início da década de 1980 foi marcado por crise econômica, cujo epicentro foi, em parte, reflexo da crise do petróleo, iniciada na década anterior, provocando recessão nos Estados Unidos e na Europa, desestabilizando a economia no mundo. Além da crise econômica, à época havia também no Brasil crescimento dos movimentos de oposição ao regime militar, o que enfraqueceu a capacidade de controle e intervenção do Estado ditatorial sobre a sociedade. A redemocratização do país, em 1985, ampliou os direitos básicos do cidadão, favorecendo a criação de novos centros de poder, possibilitando que algumas lutas dos movimentos populares se consolidassem em forma de leis (LIMA, 2009; SANTOS, 2010).

A Constituição de 1988 (Constituição Cidadã), comparada à anterior, garante à educação uma concepção ampla, inscrevendo-a como direito social inalienável, sendo compartilhada entre os entes federados a sua responsabilidade e a vinculação constitucional de seus recursos (OLIVEIRA, 1999). Elaborando sobre o tema, Pastore (2009) avalia que a nova Constituição demarcou o início de um outro modo de relação entre o Estado e a sociedade civil através de uma ordem política que “declara, como um de seus princípios, o da descentralização político-administrativa, que garante à sociedade o direito de formular e de controlar políticas” (PASTORE, 2009, p. 74).

No início da redemocratização, a inflação atingia níveis elevados e o Brasil passava por profunda estagnação econômica, o que dificultava a criação de novas instituições

democráticas. O Presidente Fernando Collor de Mello, embora não tivesse conseguido controlar a inflação, tal qual não conseguiu o governo anterior, iniciou no país Reformas Econômicas liberais ao abrir o país gradativamente ao capital estrangeiro, reduzir alíquotas de importação de diversos produtos e iniciar privatização das empresas estatais produtivas. Essa abertura econômica não obteve o êxito esperado: redução da inflação mediante a concorrência.

Em 1994, Fernando Henrique Cardoso (FHC) então ministro da economia, do governo Itamar Franco, conseguiu controlar os índices da inflação através do Plano Real. Esse feito foi fundamental para que FHC fosse eleito presidente e governasse por dois mandatos (1995 — 2002). Durante seu governo, promoveu ampla reforma do Estado brasileiro. Tal reforma se alinhou às imposições de instituições multilaterais, que resultaram em uma série de privatizações de empresas públicas, entre outras ações que caracterizaram o modelo de gestão das políticas sociais como descentralizadoras, mas com mecanismos de prestação de conta e comparação — Gestão de Qualidade-Total, implicando menos responsabilização ao Estado. Desse modo, com a descentralização associada a uma nova forma de regulação, houve o desmantelamento dos regimes organizativos dos profissionais da educação, com base em maior autonomia de caráter corporativo-profissional. Como consequência de muitas dessas reformas, houve perdas de direitos e garantias conquistadas pela Constituição Federal de 1988 (OLIVEIRA, 2009; SANTOS, 2010).

Desde aquela época, o que vem se desenhando no processo das reformas políticas educacionais mostra um cenário complexo, por causa de políticas neoliberais. Segundo Shamir, o neoliberalismo deve ser:

[...] tratado nem como uma doutrina econômica concreta nem como um conjunto definido de projetos políticos. Pelo contrário, eu trato neoliberalismo como um conjunto complexo, muitas vezes incoerente, instável e até mesmo contraditório de práticas que são organizadas em torno de certa imaginação do “mercado” como base para “a universalização das relações sociais baseadas no ‘mercado’ com a correspondente penetração em quase todos os aspectos de nossas vidas, do discurso e/ ou da prática de mercantilização, de acumulação de capital e de geração de lucros” (SHAMIR, 2008 *apud* BALL, 2014, p. 25).

Nas últimas três décadas, o redirecionamento das ações governamentais a interesses mercadológicos provocou no campo da educação mudanças de toda ordem, resultando na notória desvalorização que assolou a profissão docente. Salta aos olhos o número crescente de escolas particulares e a preferência da população por essas em detrimento da escola pública. Tanto quanto é a propagação de sistemas de ensino apostilados que homogeneíza o ensino,

como “solução” para a educação de qualidade, e consultorias para efetividade escolar. Não causam estranhamento que sejam geralmente das escolas particulares os primeiros lugares nos ranques, amplamente divulgados pela mídia, resultantes de avaliações pontuais em larga escala, que reduzem a um valor alguns recortes dos processos educativos, sem considerar a heterogeneidade tão presente entre nossas escolas e suas respectivas comunidades. Ademais, essas avaliações pouco contribuem para a um retorno satisfatório em prol de investimentos condizentes, de fato, com a real necessidade da educação pública em suas diferentes dimensões.

Colaborando, Oliveira (2014, p. 226) debate acerca da qualidade da educação básica atual e revela o paradoxo das políticas educacionais brasileiras que “ao centrar-se na avaliação, retira de foco a discussão sobre o direito e orienta seus sentidos para a racionalidade administrativa que persegue a eficiência a qualquer preço”. A autora também aborda o sentido universal do termo qualidade, que contribui para que, em geral, seja utilizado de modo meritocrático.

Apesar da Constituição de 1988, do Plano Nacional de Educação (PNE, 2001; 2014) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) caracterizarem a educação como direito social, esse direito não se efetivou.

A Educação, nos últimos tempos, ocupou lugar de destaque nas esferas econômica, política e cultural e um campo da vida social de tensão pelas disputas dos projetos societários de diferentes grupos e segmentos sociais, especialmente para conquistar-se a hegemonia política e cultural na sociedade. Legislações brasileiras reformuladas têm defendido uma educação de acesso a todo cidadão, de qualidade e uma iminente inserção no mercado profissional e no mundo do trabalho. Mas nem sempre se tornam realidade esses discursos, não passando de meras ilusões e uma pseudoeducação. Pois milhares de crianças, adolescentes e jovens, mesmo matriculados em uma escola, permanecem excluídos de uma educação participativa, democrática, conscientizadora, dialógica, autônoma e afetiva (PIANA, 2009, p. 57).

Pesquisadores e outros membros da sociedade civil esforçam-se para acompanhar, interpretar e mudar essa realidade. Mainardes (2006), discute as contribuições da *policy cycle approach* ou “abordagem do ciclo de políticas” para a análise de políticas educacionais. Essa abordagem foi formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores (BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994) e destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, salientando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local. Os autores indicam a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise das políticas educacionais. Essa abordagem colabora para a compreensão de que há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo

político, o que tem se evidenciado no presente trabalho. Segundo o mesmo autor, Ball e colaboradores propuseram um ciclo constituído por três contextos principais: o contexto influência, o contexto de produção e o contexto da prática, que são dinâmicos e não ocorrem de forma linear (MAINARDES, 2006). Assim, Stephen Ball apresenta a política não como documento, ou uma coisa, mas sim como uma entidade social, que se move no espaço e que se modifica enquanto se move. O texto é uma pequena parte da produção (BALL, 2005; MAINARDES; MARCONDES, 2009; ROSA, 2013).

Neste mesmo sentido, em Saviani (2008), encontramos um esclarecimento oportuno sobre as controversas entre as ações do Estado no âmbito da “política social”, a qual abrange a Educação.

[...] essa denominação (política social) decorre das características da sociedade capitalista cuja forma econômica se centra na propriedade privada dos meios de produção, o que implica a apropriação privada dos bens produzidos coletivamente. Com isso, a produção social da riqueza fica subordinada aos interesses privados da classe que detém o controle dos meios de produção. Na medida em que esse tipo de sociedade constitui, como seu elemento regulador, um Estado, consequentemente capitalista, a “política econômica” impulsionada por esse Estado, tendo em vista o desenvolvimento e a consolidação da ordem capitalista, favorecerá os interesses privados sobre os interesses da coletividade. (SAVIANI, 2008, p. 1)

O processo de produção da nossa primeira LDB serve para ilustrar esse campo de forças e, da mesma forma, o contexto de produção da segunda LDB, Lei 9394/96, como veremos a seguir. Após a promulgação da Constituição de 1988, que previa a organização de uma nova LDB, alguns projetos foram encaminhados à Câmara dos Deputados, os quais refletiam discussões que estavam ocorrendo no Brasil por diferentes entidades representativas do setor educacional. Entretanto, o projeto que foi aprovado estava atrelado à orientação da política educacional governamental, o qual o professor Darcy Ribeiro assumiu, sendo aprovada no dia 20/12/1996 (CARVALHO, 1998; OTRANTO, 1996; SANTOS, 2010).

Em uma breve análise da LDB 9.394/1996, observa-se que essa traz em seu texto o dever do Estado de garantir ensino fundamental, obrigatório e gratuito e progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio, assim como garantia de padrão de qualidade. Porém há uma vasta produção de leis complementares que formam com essa um complexo de documentos orientadores das políticas educacionais que se ajustam às ideias neoliberais. Ambivalências aparecem na medida em que identificamos nos documentos, por exemplo, o setor privado provendo o sistema educacional com seus serviços, a

descentralização do sistema tendo nas avaliações o seu instrumento de controle para promover a meritocracia.

Outro destaque pode ser dado quando da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE-2001), próximo ao final do segundo mandato do então presidente Fernando Henrique Cardoso. De acordo com Saviani (2007, p. 1241), o PNE foi “mutilado com nove vetos apostos pelo Presidente da República, os quais incidiram sobre seus pontos mais nevrálgicos, isto é, aqueles referentes ao financiamento”. Valente (2001 *apud* Saviani, 2007, p. 1241) afirmou que “FHC vetou o que faria do PNE um plano”.

Em um debate crítico sobre o tema, Oliveira (2009) aponta que, no campo da educação, as reformas educacionais nesse período contemporâneo resultaram, especialmente na educação básica, na reestruturação do ensino nos seus aspectos relativos à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao seu financiamento. A descentralização administrativa, financeira e pedagógica resultou em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão escolar.

A pesquisa de Bernardi, Rossi e Uczak (2014) corrobora com o que temos exposto, pois discute como o setor privado mercantil adentra e influencia as políticas educacionais brasileiras. Comenta ainda que, no início da década de 1990, com o objetivo central da melhoria da qualidade da educação, o empresariado brasileiro empregando o discurso de “educação para todos e todos pela educação” apresentou propostas alinhadas com as reformas educacionais implementadas em vários países europeus e latino-americanos. Tais propostas incluíam: ampliação de jornada escolar, universalização do atendimento, propostas de avaliação em larga escala, incentivos à realização de parcerias externas buscando apoio às atividades educacionais, investimento em formação inicial e continuada e valorização dos profissionais da educação, dentre outras questões. Os empresários que compunham o Movimento Todos pela Educação deram a direção da política educacional e promoveram o consenso em torno de cinco metas a serem alcançadas até 2022. De acordo com essas metas, o governo federal criou, através do MEC, o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” instituído pelo decreto federal n. 6.094/2007, em 24 de abril de 2007, e finalizado em julho de 2008, tendo alcançado a adesão de todos os municípios e estados brasileiros.

Já Camini (2010) esclarece que o Plano de Metas se constituiu em uma estratégia utilizada para regulamentar o regime de colaboração com municípios, estados e Distrito Federal, e com a participação das famílias e da comunidade, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Também em 24 de abril de 2007 foi lançado oficialmente o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Na sua origem, o PDE foi apresentado como a reunião de um conjunto de programas novos anunciados, outros já em andamento, e novas ações foram sendo introduzidas ao longo do percurso de implantação, sendo essas especialmente relacionadas à educação básica. O PDE se constituiu em uma política educacional implementada pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva e mantida por Dilma Rousseff (BERNARDI; ROSSI; UCZAK, 2014; CAMINI, 2010).

[...] o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, que, como o próprio nome já diz, é um plano que prevê o desenvolvimento da educação no Brasil com o objetivo de investir na educação básica através de projetos que envolvam toda a comunidade escolar por meio de iniciativas que garantam o sucesso e a permanência com qualidade do aluno na escola. Vale lembrar que o PDE assumiu todas as metas do Movimento, certificando a sujeição da política educacional ao consenso construído pelos empresários brasileiros (BERNARDI; ROSSI; UCZAK, 2014, p. 8).

É importante destacar que Bernardi, Rossi e Uczak, (2014), ao analisarem o plano, identificaram algumas diretrizes que sugerem, sem nenhuma crítica ou ressalva, parcerias com setores privados. Tais diretrizes indicam uma certa desobrigação do Estado com o provimento e a manutenção da educação, repassando o às escolas o que seria de sua obrigação. Os autores também percebem “a indicação de entidades com uma lógica de mercado dentro da escola pública, influenciando na elaboração e no acompanhamento de políticas educacionais, afinado aos discursos do Movimento Todos Pela Educação” (BERNARDI; ROSSI; UCZAK, 2014, p. 9).

Em sua análise ao PDE, Saviani (2007) faz algumas observações que nos exemplifica como o setor privado se entrelaça ao setor público. O PDE foi lançado em plena vigência do PNE, ainda que esse tivesse sido ignorado. O PDE, apesar do nome, não é de fato um plano, mas um conjunto de ações que deveriam se constituir em estratégias para a realização dos objetivos e metas do PNE, o que não ocorreu. O autor aponta que os recursos básicos com que conta o PDE são provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), mas reconhece que o FUNDEB não representou aumento de recursos financeiros, se comparado com seu antecessor, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado no governo FHC, e que vigorou entre 1998 e 2006. Na avaliação desse autor, a singularidade do PDE é dada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) — comentado nas seções 3.2 e 3.3 — e pelos programas “Provinha Brasil” e “Piso do Magistério”.

IDEB é o índice que se constitui no recurso técnico por excelência para monitorar a implementação do PDE, definir e redefinir as metas, orientar e reorientar as ações programadas e avaliar os resultados, etapa por etapa, em todo o período de operação do plano, que se estenderá até o ano de 2022 (SAVIANI, 2007, p. 1245).

Aprofundando a análise em relação à eficácia do IDEB, Camini (2010) ressalta seus os limites desse índice para medir a qualidade do ensino: “[O IDEB] é questionado por educadores, pesquisadores e estudiosos, os quais argumentam que é preciso considerar o processo e não apenas medir o resultado através dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no censo escolar, e as médias de desempenho em avaliações do INEP” (CAMINI, 2010, p. 545).

Em relação às políticas educacionais do PDE/ Plano de Metas e Compromissos, Camini (2010, p. 546) observa que, no período inicial da implantação, identificou a “coexistência de concepções variáveis de gestão pública — práticas vinculadas à visão burocrática/gerencial e práticas fundamentadas na participação e autonomia no desenvolvimento dos processos educacionais”.

Atualmente, em termos de documento oficial, podemos dizer que o Plano Nacional de Educação (2014-2024) avançou em relação à busca por uma educação de qualidade socialmente referenciada: art. 2, VIII — estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto — PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade. Destaque também deve ser dado à valorização do Custo Aluno-Qualidade (CAQ)<sup>13</sup>. Entretanto, o IDEB continua sendo o parâmetro para medir com propriedade oficial o critério da qualidade do ensino e da aprendizagem na educação escolar básica (ARANDA; LIMA, 2014).

Nessa discussão, Libâneo (2012, p. 15), com objetivo de “buscar ligações entre as proposições originariamente emanadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos [...] e as políticas públicas para a educação básica praticadas nestes vinte anos pelos governos brasileiros”, evidencia, com base em uma pesquisa bibliográfica, que tais políticas educacionais contribuíram para o declínio da escola pública brasileira. Segundo o autor, várias propostas, relacionadas às funções da escola, circulam no meio educacional. O cenário indica:

---

<sup>13</sup> Criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o CAQi (Custo Aluno- qualidade Inicial) é um indicador que mostra quanto deve ser investido ao ano por aluno de cada etapa e modalidade da educação básica. CAQ é o padrão de qualidade que se aproxima dos custos dos países mais desenvolvidos em termos educacionais.

[...] o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Ainda de acordo com Libâneo (2012), a concepção de escola para a integração social parece ter origem na “Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, de 1990”, que “Lido sem intenção crítica e sem a necessária contextualização, esse documento apresenta um conteúdo muito atraente, chegando a surpreender o leitor por suas intenções humanistas e democratizantes” (LIBÂNEO, 2012, p. 17). Entretanto, com uma leitura crítica, o autor, baseado em Torres (2001), faz alguns esclarecimentos quanto à interferência do Banco Mundial na educação:

Ao longo das avaliações e revisões da Declaração em conferências e reuniões subsequentes entre os organismos internacionais e os países envolvidos, a proposta original foi *encolhida*, e foi essa versão que acabou prevalecendo, com variações em cada país, na formulação das políticas educacionais. Tal *encolhimento* deu-se para adequar-se à visão economicista do Banco Mundial, o patrocinador das conferências mundiais. [...] a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento. (LIBÂNEO, 2012, p. 18).

Portanto, de acordo com Libâneo (2012) essas novas ações organizacionais e curriculares da década de 1990 continuaram nos governos seguintes. Ao discutir a escola que sobrou para os pobres, aponta a relação entre os interesses econômicos e a distorção dos objetivos da escola, no que se refere ao acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade. O autor não desconsidera a educação inclusiva, mas aponta que o problema está em a função de socialização passar a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade.

Segundo o mesmo autor, houve falta de investimento no interior da escola visando ao enfrentamento pedagógico-didático dos mecanismos de seletividade e exclusão. Ressalta ainda a constatação do fracasso dos cursos de formação de professores para os anos iniciais de ensino fundamental. Dessa forma, “O que se anunciou como novo padrão de qualidade transformou-se num arremedo de qualidade” (LIBÂNEO, 2012, p. 24). Em sua síntese o autor reforça a importância do conhecimento e ressalta que a escola tem uma função social, mas que não é só dela: “[...] não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem” (LIBÂNEO, 2012, p. 26).

O que se observou nos últimos governos, em relação às políticas públicas educacionais, foi um processo híbrido de administração. Se por um lado a instituição do FUNDEB foi um avanço, os recursos foram insuficientes para prover uma educação de qualidade social. A busca de parcerias entre a iniciativa privada e o setor público avançaram em sentido oposto ao de uma educação de qualidade socialmente referenciada, o que pode ser exemplificado com as terceirizações de sistemas de ensino apostilados.

Podemos dizer que avançamos quanto à institucionalização da participação da sociedade civil no acompanhamento e monitoramento das políticas públicas educacionais através do FNE, conforme comentado no início deste trabalho. Por fim, foi importante também a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) para mais um decênio, que o coloca no patamar de política de Estado, assim como o Projeto de Lei Complementar nº 413/2014 que visa à instituição de um Sistema Nacional de Educação. Entretanto, com a promulgação da Emenda Constitucional 95, que limita por vinte anos os gastos públicos, inclusive com a educação, há um aumento das limitações impostas à realização de novas ações.

#### 4.3 CONTRIBUIÇÕES DE PEDRO DEMO PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS CONCEITOS DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Ao discutir a noção de Qualidade, Demo (2000; 2009) faz algumas sugestões. Inicialmente, argumenta que qualidade e quantidade são dimensões naturais que fazem parte da realidade e da vida, da realidade humana, uma vez que nenhuma realidade é apenas quantitativa ou qualitativa, ainda que, em dadas circunstâncias, acentuemos mais uma ou outra. Fazendo uma analogia, o autor explica que “nós mesmos somos quantitativos e qualitativos, a ênfase sobre a qualidade é apenas modo diferenciado de observar e analisar a mesma realidade” (DEMO, 2009, p. 3). Portanto para o autor, é equívoco pretender confronto dicotômico entre ambas. Essas são facetas do mesmo todo e aponta que o ideal seria modular a convergência entre uma e outra. Apenas para fazer um contraponto dialético com dimensões extensas da realidade, sugere o autor a definição de qualidade como dimensão intensa.

Realidades quantitativas, mensuráveis, experimentais são tipicamente extensas, enquanto as qualitativas são intensas [...]. As dimensões intensas são marcadas pelo conjunto dinâmico de mútuas implicações. Convive no mesmo todo uma unidade de contrários, um campo de forças, onde não faltam desencontros e que facultam as superações (DEMO, 2009, p. 4).

Nesse sentido o autor reflete sobre uma relação entre essas dimensões apontando que o que é intenso também é passageiro, pois caso contrário seria extenso (DEMO, 2009, p. 4). Em relação ao trato da realidade, baseado em seus estudos anteriores, o autor sugere:

[...] realidades intensas, mais nitidamente que as extensas, são dinâmicas, complexas e não-lineares (DEMO, 2002), assinalando, por isso mesmo, dimensões mais profundas, subjetivas, envolventes da condição humana. Essa alegação ecoa, certamente, discussões ditas pós-modernas, das quais aproveito aqui a percepção de que não se pode encerrar a realidade em dimensões quantitativas dentro do vezo metodológico positivista e de que, sendo a realidade constitutivamente dinâmica, expectativas apenas estáticas, invariantes, não cabem, por mais que sejam mais visivelmente lógico-experimentais (DEMO, 2009, p. 5).

De acordo com Demo (2009, p. 5) “entendendo que, sendo o real indevassável e a sua captação sempre incompleta (DEMO, 2002)”, é colocado para a lide científica o desafio de “quebrar cânones analíticos, assumir riscos transdisciplinares, reverenciar realidades intangíveis, colocar o método a serviço da realidade, não o contrário” (DEMO, 2009, p. 6). Nesse sentido de argumentação, Demo (2009, p. 6) propõe que “discutir qualidade implica equilibrar dinamicamente quantidade e qualidade, numa unidade de contrários”. Em Demo (2000) é sugerido que qualidade é resultado da criação humana, para a qual cabe o desafio de construir e participar. Nas palavras do autor:

[O] termo [qualidade] aplica-se mais propriamente à *ação humana*, até o ponto de defini-lo como *toque humano* na quantidade ou na realidade como tal. Isso se deve a sua ligação com intensidade. Com efeito, somente poderia ser intenso aquilo que tem a marca do homem, por ser questão de vivência, consciência, participação, cultura e arte. Podemos resumir no desafio de *construir e participar*. Assim, somente o que é histórico pode ser qualitativo, no sentido dialético do saber-fazer história, dentro da unidade de contrários. Ser sujeito histórico, não massa de manobra, objeto de influência externa, sequela natural. (DEMO, 2000, p. 11).

Para o autor, desenvolvimento humano apoia-se em dois pilares fundamentais, sendo um o instrumento e, o outro, o fim: *produção econômica* e *cidadania*. Ambos necessários a formar um todo, quantitativo e qualitativo. Dessa forma podemos perceber a defesa da produção econômica como importante, mas não como fim para o desenvolvimento humano, como tem ocorrido na prática em nossa sociedade e perceptível na ideologia neoliberal (DEMO, 2000). Categorizando qualidade, o autor distingue entre *qualidade formal e qualidade política*:

*Qualidade formal* significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento. Entre eles, ressaltam manejo e produção de conhecimento. São o expediente primordial de inovação. *Qualidade política* quer dizer a competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana. É condição básica da participação. Dirige-se a fins, valores e conteúdos. É naturalmente ideológica, porque definição política é sua marca, perdendo qualidade, se ideologia se reduzir a justificações desumanas e a partidarismos obtusos. Inclui ética na política (DEMO, 2000, p. 14).

Ainda segundo o mesmo autor, vale ressaltar a importância de que uma se realiza com a outra, ainda que haja práticas que desconsiderem uma delas e aponta que “conhecimento sem qualidade política resvala para a implantação da agressão e do privilégio, pois perde a noção ética e serve a qualquer ideologia. Ideologia sem conhecimento apenas inculca a ignorância e dela vive” (DEMO, 2000, p. 14).

Assim, conhecimento e educação são produtos da ação humana, portanto lhes cabe o desafio da qualidade. Dessa forma, “[...] qualidade centra-se no desafio de manejar os instrumentos adequados para fazer história humana” (DEMO, 2000, p. 15). O conceito de “educação de qualidade”, muitas vezes usado para acentuar seu compromisso construtivo de conhecimento, pode ser tomado como pleonástico, uma vez que os dois termos se implicam intrinsecamente. Portanto, “Não há como chegar à qualidade sem educação, bem como não será educação aquela que não se destinar a formar o sujeito histórico crítico e criativo” (DEMO, 2000, p. 16).

Por outro lado, de acordo com Fourez (1994, *apud* DEMO, 2000, p. 17), “[...] educação não se reduz a conhecimento. Apenas tem nele seu instrumento primordial, em termos de qualidade formal”. Ao ressaltar que o conhecimento não é apenas um instrumento formal, destaca-se também o desafio da qualidade política. Essa finalidade será alcançada desde que se defina e se faça ciência como questionamento sistemático crítico e criativo, tendo em vista inovar a realidade. Aprofundando a relação entre qualidade e vida o autor esclarece que:

A qualidade original é a competência de fazê-la, assim como o desafio próprio da oportunidade também é o de fazê-la. *Construir a capacidade de construir e de participar é a qualidade humana primordial* (DEMO, 2000, p.21). Qualidade é ter e sobretudo ser oportunidade plenamente desdobrada, no contexto social. [...] Qualidade de vida é vida com qualidade, arte, criatividade, construção, participação (DEMO, 2000, p. 23).

Do ponto de vista da qualidade de vida, “o contrário de qualidade é principalmente a ‘pobreza política’, entendida como destruição/repressão da capacidade de saber-se injustamente pobre [...] Carência (não ter) é a manifestação quantitativa da miséria política de base (não ser)” (DEMO, 2000, p. 22). Ao discutir qualidade considerando o mercado liberal, o autor conclui que “enquanto, de um lado, o mercado exige qualidade formal sempre em ascensão, desconstrução e reconstrução, de outro, impede a qualidade política”. (DEMO, 2009, p. 20). De fato, o que se exige do trabalhador é que saiba pensar para produzir e competir melhor, na medida de não questionar o sistema produtivo (DEMO, 2009). Nesse contexto, à qualidade política não são oferecidos caminhos — e, às vezes, são até mesmo negados — para que essa aconteça. De acordo com o autor, “Qualidade política, razão de ser da qualidade formal, é escorraçada como anomalia de um trabalhador que apenas trabalha, não pensa, por mais que se exija dele saber pensar” (DEMO, 2009, p. 20). Assim, o que para o mercado capitalista, grande regulador da sociedade, interessa como educação de qualidade não conflui para o que é compreendido por educação que prima pela formação humana.

O que mais preocupa é que tantas oportunidades não são construídas a partir de projetos educacionais, mas do mercado, que dita o que se haveria de entender por qualidade. [...] Na verdade, qualidade da educação é a qualidade que o mercado espera da (ou melhor, impõe à) educação. O lado desumano dessa qualidade aparece na subordinação do trabalho às vicissitudes do capital, tomando o mercado o papel de regulador primeiro e último da sociedade (DEMO, 2009, p. 20).

Para desenvolver esse tema, o autor tenta demonstrar que se qualidade humana é em grande parte uma obra de arte, precisa ser construída e sempre reconstruída, em processo infindo que vai do nascimento à morte (hipótese), então qualidade humana mais notável seria *qualidade política* (conclusão). Para isso, parte da hipótese da implicação e, se valendo das relações entre educação e qualidade, tenta chegar à conclusão. Entre as inúmeras dimensões que poderiam ser realçadas entre educação e qualidade, o autor selecionou: formação da autonomia, aprender a aprender, reconstruir o conhecimento, habilidades digitais e, acima de todas, educar para a vida. (DEMO, 2009).

Ao tratar também da qualidade humana, Demo chama a atenção que essa perspectiva não é tão óbvia quanto possa parecer. Isso porque, muitas vezes, “humano” é entendido como expressão das fraquezas humanas. Além disso, qualidade humana pode tornar-se facilmente proposta piegas, tende a ser unilateral, conforme os contextos culturais. Pode ser também explorada como calmante produtivo, uma vez que é mais fácil lidar com manso do que com questionador (DEMO, 2009). A despeito de sermos todos muito dependentes, Demo ressalta

que emancipação social inclui a expectativa de libertação, em outras palavras, desfazer dependências. Aponta também que toda relação social implica, dialeticamente, uma unidade de contrários. (DEMO, 2009). O autor defende que “qualidade humana encontra, possivelmente, seu chão mais fértil e palpável em processos educativos de cariz formativo, quando se mesclam bem qualidade formal e qualidade política” (DEMO, 2009, p. 118).

#### 4.4 TEORIA CRÍTICA E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: APORTES DE PAULO FREIRE PARA O ENFRENTAMENTO POLÍTICO NECESSÁRIO

Esta pesquisa adota como marco teórico autores relacionados à teoria crítica, com destaque entre eles, para o educador brasileiro Paulo Freire. Sua vasta e consistente obra apresenta ideias que nos orientam para a construção de uma sociedade mais justa, menos desigual, através da educação, o que a torna atual e necessária no contexto sócio-político-econômico-cultural em que vivemos. O recrudescimento de antigas questões relacionadas à educação é resultado de diversos fatores, entre os quais está a compreensão da educação não como direito, mas como gasto, por parte dos governantes, implicando investimento insuficiente nessa área. Ainda que o inédito não esteja viável em nossa sociedade, Paulo Freire apresenta-se como importante para se “pensar certo” ao longo do processo educacional, que é uma construção, uma prática social, fundamental para a nossa humanização. Decorre então que continuam a ser questões: **Por que não temos uma educação de qualidade social? Quem são os atores envolvidos nessa questão? Qual é o contexto atual propulsor dessas questões?**

A pedagogia de Paulo Freire, pedagogia dos homens, apresenta a educação como prática da liberdade, onde o educador-educando percebe o educando-educador com possibilidade de ser mais e, por isso mesmo, inconcluso. É uma educação que transcende à mera transmissão de conteúdo pelo conteúdo e compreende que conhecimento não é dado a, mas construído com o outro, em processo dialético, onde todos são importantes e têm reconhecidas as suas experiências, que possibilita a libertação e favorece a transformação do ser em humano, sua vocação ontológica. Como educador crítico, Paulo Freire sublinha que sua opção política está em interação com sua prática pedagógica (FREIRE, 2001). Ao tratar da Qualidade na educação, aponta que:

[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. [...] Falamos em ética e em postura substantivamente democrática porque, não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém. E é exatamente este imperativo que exige a eticidade do educador e sua necessária militância democrática a lhe exigir a vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática. Não vale um discurso bem articulado, em que se defende o direito de ser diferente e uma prática negadora desse direito (FREIRE, 2001, p. 21).

O autor afirma que uma educação de qualidade se destitui de verdades monolíticas e considera o espaço que o Outro ocupa no processo histórico de construção do conhecimento. Nesse sentido, “Significa reconhecer o conhecimento como uma produção social, que resulta da ação e reflexão, da *curiosidade* em constante movimento de procura” (FREIRE, 2001, p. 8). Paulo Freire considera que embora a educação não possa fazer tudo, é um fator fundamental na reinvenção do mundo:

Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta. A História como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação (FREIRE, 2001, p. 10).

Freire fala de uma pedagogia que tem para método a consciência e, portanto, a compreensão da realidade, que sendo histórica, dará ao homem a mesma condição. Entretanto, essa pedagogia é um grande percalço aos que se contorcem diante do desvelamento do processo de desumanização dentro da história “por não quererem ou não poderem aceitar as críticas e a denúncia que fazemos da situação opressora, situação em que os opressores se ‘gratificam’, através de sua falsa generosidade” (FREIRE, 1987, p.13). Por consequência, o processo de humanização, que parece ao autor vocação dos homens, aos opressores e aos oprimidos é “negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores” (FREIRE, 1987, p. 13).

Será por isso que Paulo Freire continua sendo alvo de repulsa para uns e alicerce para outros nos dias atuais? Na passagem que segue, Paulo Freire apresenta “o trágico dilema dos oprimidos, que a sua pedagogia tem de enfrentar” (FREIRE, 1987, p. 19).

Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descubrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não ao opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados.

Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo (FREIRE, 1987, p. 19).

Pode ser identificado como fundamental para a libertação que a consciência do limite que a realidade opressora lhes impõe seja “o motor de sua ação libertadora” (FREIRE, 1987, p. 19), ou seja, é necessário que, conscientes, se engajem na luta por se libertar. No entanto, Freire chama a atenção: “Não basta saber-se numa relação dialética com o opressor — seu contrário antagônico — descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria, (Hegel) para estarem de fato libertados. É preciso, enfatizemos, que se entreguem à práxis libertadora”. (FREIRE, 1987, p. 19). Do opressor, exige-se que se solidarize com os oprimidos, mas não em “um gesto piegas e sentimental, de caráter individual” (FREIRE, 1987, p.20), mas um ato de amor aos oprimidos. “Só na plenitude deste ato de amar, na sua existencição, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira. Dizer que es homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa.” (FREIRE, 1987, p. 20).

O autor aponta ainda que a superação da contradição opressores-oprimidos não é um processo fácil, além disso, “somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores” (FREIRE, 1987, p. 24). Essa pedagogia, que fala de uma educação de qualidade, uma educação desveladora, impõe como radical exigência a transformação objetiva da situação opressora. No entanto, Freire (1987) aponta que não se pode pensar em objetividade sem subjetividade, “Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade” (FREIRE, 1987, p. 20).

Freire (1987), nos apresentando uma educação que não aceita um futuro pré-dado, aponta para uma realidade social, objetiva, como produto da ação dos homens. E como tal, por eles mesmos pode — e deve — ser transformada através da autêntica práxis — um processo de ação refletida sobre a prática, na qual subjetividade e objetividade são mediadas dialeticamente:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. [...] “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos (FREIRE, 1987, p. 20-21).

É importante notar a relevância que o autor dá à necessidade de que a práxis seja de fato transformadora da realidade, ou seja, se dê por inserção crítica e ação, pois, em caso contrário, não será um reconhecimento verdadeiro da realidade, será um “reconhecimento” de caráter puramente subjetivista. Dessa forma, criar-se-á uma falsa realidade “em si mesmo”, que não nega o fato, mas distorce suas verdades. Em outras palavras, “O fato deixa de ser ele concretamente e passa a ser um mito criado para a defesa da classe do que fez o reconhecimento, que, assim, se torna falso (FREIRE, 1987, p. 21).

Esse mecanismo é interessante ao opressor, como forma de manter os oprimidos em “estado de ‘imersão’ em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora, como ‘situação limite’, que lhes parece intransponível” (FREIRE, 1987, p. 21). Assim, a pedagogia do oprimido busca a restauração da intersubjetividade, ao trazer, como exemplo, os próprios oprimidos, suas causas, realidade, indagações, daí ser pedagogia do Homem, em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987).

Freire (2014) ao refletir sobre a leitura de mundo, sem desmerecer a ciência, aponta para a urgência de desmitificá-la e desmistificá-la, ou seja, olhar para a ciência não como um mito que nos guia, mas fitá-la de forma crítica, como uma forma de construir conhecimentos em busca de um mundo melhor para todos. Para isso, ressalta o papel fundamental da educação.

O corpo consciente e curioso que estamos sendo se veio tornando capaz de compreender, de entender o mundo, de nele intervir técnica, ética, estética, científica e politicamente. Consciência e mundo não podem ser entendidos separadamente, dicotomizadamente, mas em suas relações contraditórias. Nem a consciência é a fazedora arbitrária do mundo, da objetividade, nem dele puro reflexo. A importância do papel interferente da subjetividade na História coloca, de modo especial, a importância do papel da educação (FREIRE, 2001, p. 16).

Discorrendo ainda sobre a questão da qualidade na educação, Freire (2001) explica que, como não há uma qualidade substantiva, ao tratarmos desse tema, devemos nos indagar sobre a que qualidade estamos nos referindo. Nesse sentido, contrapõe, através de exemplo emblemático, representações sociais bem presentes no nosso momento histórico.

Um elitista compreende a expressão como uma prática educativa centrando-se em valores das elites e na negação implícita dos valores populares. O culto da sintaxe dominante e o repúdio, como feiura e corruptela, da prosódia, da ortografia e da sintaxe populares. Por outro lado, um democrata radical, jamais sectário, progressivamente pós-moderno, entende a expressão como a busca de uma educação séria, rigorosa, democrática, em nada discriminadora nem dos renegados nem dos favorecidos. Isso, porém, não significa uma prática neutra, mas desveladora

das verdades, desocultadora, iluminadora das tramas sociais e históricas (FREIRE, 2001, p. 23).

Nas últimas décadas, temos visto a implementação de políticas que vão na direção de ajustar a educação aos interesses econômicos, relegando a segundo plano a educação básica de qualidade para todos, como direito social. Essas ações têm resultado na reprodução de uma sociedade cada vez mais marcada por grandes injustiças sociais. Com a implementação da nova condição democrática, têm havido resistência constante de professores e muitas vezes de outros membros da comunidade escolar, em resposta a essas pressões político-econômicas: busca por espaço de reflexão coletiva, greves, ocupações dos estudantes etc. Entretanto, esses movimentos, que resultaram em algumas conquistas, não estão sendo suficientes para deter a precarização do trabalho docente, da profissão, das condições de trabalho. Da mesma forma, de deter o acirramento da relação entre precarização da Educação pública e mercantilização da educação. O pensamento crítico se revela nas vozes e posturas dos que lutam, e, ainda que ignoradas, existem, ecoam, incomodam aos que não priorizam os direitos sociais.

Numa interessante abordagem das ideias de Paulo Freire, Jardim, Brandão e Figueiredo (2018) analisam algumas contribuições do autor para uma crítica da educação brasileira na conjuntura contemporânea. De acordo com os autores o conjunto de reformas em curso no Estado brasileiro após o golpe de 2016 representa o desejo das elites opressoras em desviar o foco da necessidade mais profunda de mudanças que estão surgindo nas ruas desde as manifestações de 2013. Sobre as manifestações de rua, os autores recuperam as palavras de Paulo Freire quando afirmava que as sociedades que experimentam a agudização dos conflitos de classe vivem um clima de pré-revolução, de que o contrário antagônico é o golpe de Estado já que um golpe de Estado muda qualitativamente a transição histórica da sociedade e “na nova transição por ele criada, o golpe define e confirma um poder arbitrário e antipopular cuja tendência é tornar-se cada vez mais rígido e violento” (p. 495). Os autores finalizam seu texto citando um parágrafo do livro *Política e Educação* de Paulo Freire: “Em história se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer. E uma das grandes tarefas políticas da educação de qualidade é tornar possível amanhã o impossível de hoje”. (FREIRE, 2015 *apud* JARDIM; BRANDÃO; FIGUEIREDO, 2018, p. 497).

Há diante dos fatos algumas observações que se fazem relevantes. Primeira: tem se tornado comum o aparecimento de termos polissêmicos com ideários bem diferentes, como, por exemplo, “educação de qualidade”. Será isso uma estratégia hegemônica dominante para confundir os que estão menos conscientes da situação de injustiça e opressão na qual estão

imersos? Segundo: o descaso com a coisa pública há anos vem contribuindo para a precarização do setor público. Terceiro: o nítido acirramento do neoliberalismo, resultante do estreitamento entre política e economia com visão unilateral (o mercado capitalista), tem se traduzido por uma série de medidas que inviabilizam o processo educativo no seu sentido pleno. Como exemplo, o cerceamento da voz do professor. Pelo exposto, as ideias de Paulo Freire ainda são referência para uma educação inserida em uma sociedade que se quer democrática.

## 5 MÉTODO

### 5.1 ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA: UMA PERSPECTIVA INTEGRADA

O Colégio Pedro II é uma instituição educacional que apresenta condições singulares nesse campo. Esta pesquisa, de cunho qualitativo, é um estudo de caso, de caráter exploratório. Como referencial epistemológico buscamos a construção de uma perspectiva integrada que articula a Teoria das Representações Sociais com a abordagem crítica do Materialismo Histórico Dialético.

A Pesquisa Qualitativa vem se estabelecendo nas Ciências Sociais, sendo essa relevância justificada pela pluralização das esferas de vida, o que exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões (FLICK, 2004).

Ao fazer um contraponto — não dicotômico — entre as abordagens qualitativa e quantitativa, Minayo (1998) esclarece que a pesquisa qualitativa responde a questões particulares e trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, não podendo ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Entretanto, o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem, “Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 1998, p. 22).

Esse posicionamento da autora tem fundamento na abordagem Dialética, a qual “se propõe a abarcar o sistema de relações que constrói, o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados” (MINAYO, 1998, p. 24). Acrescenta ainda a autora que “o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos” (MINAYO, 1998, p. 25).

Conforme comentado anteriormente, a presente pesquisa buscou integração entre a noção de representação social, proposta por Moscovici, e o materialismo Histórico Dialético. Essa aproximação se faz pertinente uma vez que Moscovici reconhece a influência de Marx na elaboração de seu pensamento. Marx e outros autores nos quais Moscovici se baseia produziram sistemas de análise da realidade social tendo para postulado comum que “as produções intelectuais dos indivíduos ou dos grupos são condicionadas pelo meio social” (MOSCOVICI, 1961 *apud* ANADÓN; MACHADO 2003, p. 17).

Na avaliação de Anadón e Machado (2003) a noção de representação social proposta por Moscovici significa um avanço teórico de natureza crítica e construtiva. Moscovici introduz, na análise dos fenômenos psicossociológicos, dimensões que se encontravam ausentes como a dimensão social, histórica e ideológica assim como “os aspectos simbólicos que estão ligados às relações sociais e de comunicação e do contexto das interações sociais” (JODELET, 1991 *apud* ANADÓN; MACHADO, 2003, p. 15).

Os mesmos autores apontam ainda que, desde Durkheim, se encontra estabelecido que o nível propriamente social da realidade suporta e determina a existência de representações sociais, isto é, de condições e conteúdos do pensamento que preexistem a essas representações. Portanto as representações são “partilhadas” (ANADÓN; MACHADO, 2003, p. 29). São princípios que organizam as tomadas de posição individuais e que resultam de um processo de produção sócio-histórico. A seguir, vamos abordar com mais detalhes a Teoria das Representações Sociais e o Materialismo Histórico Dialético.

### **5.1.1 Teoria das Representações Sociais**

A Teoria das Representações Sociais foi organizada pelo psicólogo francês Serge Moscovici, a partir da ideia de representação coletiva de Émile Durkheim. A expressão “representação social”, talhada por Moscovici remete ao conceito de “representação coletiva” proposta por Durkheim no final do século XIX. Para Durkheim, os fenômenos coletivos não poderiam ser explicados ao nível do indivíduo, em outras palavras, as regras que organizavam as representações individuais não eram as mesmas para as representações coletivas. Moscovici (2001) organizou o conceito das representações sociais partindo da origem em Durkheim como representações coletivas, apontando que o estímulo a essa modificação se deu por necessidade de se fazer da representação “uma passarela entre os mundos individual e social, de associá-la, em seguida, à perspectiva de uma sociedade em transformação” (MOSCOVICI, 2001, p. 62).

De acordo com Moscovici (2001, p. 62) as representações coletivas foram cedendo lugar às representações sociais, na medida em que as representações foram reconhecidas como construídas e adquiridas, ao mesmo tempo, retirando-lhes o caráter preestabelecido, estático, que as caracterizava na visão clássica. Desse modo, o que contam são as interações e não os substratos., ou melhor, “[...] o que permite qualificar como sociais as representações são menos seus suportes individuais ou grupais do que o fato de que sejam elaborados no curso de processos de trocas e de interações” (CODOL *apud* MOSCOVICI, 2001, p. 62).

Segundo Anadón e Machado (2003, p. 9), em “A psicanálise, sua imagem e seu público” Moscovici (1961) revela ser possível construir um conhecimento válido pelo senso comum e apreender o conhecimento em uma dimensão psicossociológica. Seus estudos mostraram que a psicanálise se modifica na medida em que é apropriada pelos diferentes grupos sociais escolhidos segundo sua posição social, suas visões religiosas e políticas e seu nível sociocultural. Ademais que o saber científico é transformado em uma dimensão de senso comum, pelos diversos grupos estudados. Os autores relembram que o conceito de representações sociais designa uma forma de conhecimento particular, “o de saber comum”. Apontam que, de acordo com Moscovici e Hewstone (1984), o significado de “comum” tem um duplo sentido. Um relaciona-se a um *corpus* de conhecimento nascido de tradições partilhadas e alimentadas pela experiência. O outro a um *corpus* atravessado pelas imagens mentais e por fragmentos das teorias científicas, transformadas para servir à vida quotidiana, sendo esse o sentido que Moscovici e Hewstone falam de um “conhecimento científico irrompido em cultura” (ANADÓN; MACHADO, 2003, p. 13).

Ao discutir o processo de produção das representações sociais, Moscovici (2001) esclarece como nossas ideias não são tão novas, mas uma construção que reflete nosso processo de interação.

Portanto, refletimos sobre mecanismos psíquicos e de comunicação que produzem um fenômeno específico no curso destes milhares de atos: contar, reproduzir e recontar, efetuados por tantos indivíduos. Representando-se uma coisa ou uma noção, não produzimos unicamente nossas próprias ideias e imagens: criamos e transmitimos um produto progressivamente elaborado em inúmeros lugares, segundo regras variadas. Dentro destes limites, o fenômeno pode ser denominado de representação social (MOSCOVICI, 2001, p. 63).

O modelo interacionista proposto por Moscovici, segundo Anadón e Machado (2003), institui que a relação de sujeito a sujeito em sua relação com o objeto corresponde a uma interação, isto é, a uma ligação recíproca que une indissolavelmente o homem e a sociedade, sendo essa a relação ternária que determina o próprio objeto.

Esta ligação é uma parte intrínseca da ligação social [...] a construção de um objeto só é possível dentro de um quadro social dado, constituído de uma herança social comum. Não há nada real que não seja construído pelos sujeitos, apoiando-se em sistemas de valores e implicados em um contexto social e ideológico. A partir da herança social, o indivíduo desempenha um papel não negligenciável em suas tomadas de decisão: ele é ao mesmo tempo produto e produtor da sociedade (ANADÓN; MACHADO, 2003, p. 12-13).

Segundo Jodelet (2001), criamos representações por haver necessidade de estarmos informados sobre o mundo à nossa volta. Partilhamos esse mundo de objetos, pessoas, ideias com outros, que nos servem de apoio, de forma convergente ou pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. Por isso as representações são sociais e tão importantes em nossa vida. Elas servem para nos guiar no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva. A mesma autora comenta ainda que “com as representações sociais, tratamos de fenômenos observáveis diretamente ou reconstruídos por um trabalho científico” (JODELET, 2001, p. 22).

Ainda de acordo com Jodelet (2001), a representação social é uma forma de conhecimento construída socialmente, diferenciada do conhecimento científico, mas tão legítimo quanto este por possibilitar o esclarecimento de processos cognitivos e as interações sociais.

A representação social é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET, 2001, p. 22).

A autora apresenta as representações sociais sob dois aspectos: como sistemas de interpretação, que regem nossa relação com o mundo e com os outros, e, dessa forma, orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais; e como fenômenos cognitivos, que envolvem a pertença social dos indivíduos com implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligadas. Por isso, seu estudo constitui uma contribuição decisiva para a abordagem da vida mental, individual e coletiva. Nesse caso, as representações sociais são abordadas, ao mesmo tempo, como produto (ou conteúdo) e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade. É uma modalidade de pensamento cuja especificidade vem de seu caráter social (JODELET, 2001).

Representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento através do qual um sujeito se reporta a um objeto, que pode ser uma pessoa, uma coisa, uma ideia, uma teoria

etc., real ou imaginário, mas sempre necessário para que ocorra a representação. O ato de pensamento pelo qual se estabelece a relação sujeito e objeto possui características específicas em relação a outras atividades mentais. De outro modo, a representação mental — tal qual outras representações — apresenta esse objeto, o substitui, toma seu lugar; torna-o presente quando ele está distante ou ausente. A representação é assim um conteúdo concreto do ato de pensamento e traz a marca do sujeito e de sua atividade, o que “remete às características de construção, criatividade e autonomia da representação, que comportam uma parte de reconstrução, de interpretação do objeto e de expressão do sujeito”. (JODELET, 2001, p. 22-23).

Ao abordar o campo de pesquisa em torno da noção de representação social, Jodelet (2001) ressalta a complexidade em sua definição e em seu tratamento. Nesse sentido, a autora aponta que “as representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando — ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação — a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir [...]” (JODELET, 2001, p. 26). A seguir, apresentamos, de acordo com a referida autora, uma síntese de elementos, objetos e relações na Teoria das Representações Sociais.

#### **Quadro 6: Síntese de elementos, objetos e relações na Teoria das Representações Sociais**

- A representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto — no caso, a qualidade da educação básica) e de alguém (sujeito — no caso, professores do Ensino Fundamental);
- A representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações). Essas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito. A particularidade do estudo das representações sociais é o fato de integrar na análise desses processos a pertença e a participação, sociais ou culturais, do sujeito;
- A representação social é uma forma de conhecimento;
- A representação social serve para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácias sociais.

Fonte: Elaboração própria dos autores a partir de Jodelet (2001, p. 27)

De acordo com Jodelet, (2001, p. 34) “Partilhar uma ideia ou uma linguagem é também afirmar um vínculo social e uma identidade”. Nesse sentido a autora aponta que a representação social preenche certas funções na manutenção da identidade social e do equilíbrio sociocognitivo a ela ligados. Para isso, diante de irrupção de uma novidade, defesas são mobilizadas, como função de proteção e de legitimação. Entretanto, quando a novidade é incontornável, o trabalho de ancoragem surge com o objetivo de torná-la familiar e transformá-la para integrá-la no universo de pensamento preexistente. “Esse é um trabalho

que corresponde a uma função cognitiva essencial da representação e capaz também de se referir a todo elemento estranho ou desconhecido no ambiente social ou ideal” (JODELET, 2001, p. 35).

Ao abordar os processos que geram as representações sociais, Moscovici (2015) esclarece como funcionam os mecanismos de ancoragem e de objetivação. Segundo o autor, esses processos de pensamento são complexos e baseados na memória e em conclusões passadas. O processo de ancoragem tem como objetivo ancorar, reduzir ideias estranhas a categorias e imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar a nós. Esse processo transforma algo estranho e perturbador em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que pensamos ser apropriada. Ao ser comparado ao paradigma de uma categoria, determinado objeto ou ideia adquire características dessa categoria e é reajustado para ser enquadrado a ela. Dessa forma, “ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa” (MOSCIVICI, 2015, p. 61). Ainda segundo o autor, “categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele” (MOSCIVICI, 2015, p. 61). Ressalta ainda o autor que, ao classificar, o que “está em jogo” em todas as classificações de coisas não familiares é “a necessidade de defini-las como conformes, ou divergentes, da norma” (MOSCIVICI, 2015, p. 65).

Já nomear alguém ou alguma coisa relaciona-se com “incluí-lo em um complexo de palavras específicas para localizá-lo, de fato, na *matriz de identidade* da nossa cultura” (MOSCIVICI, 2015, p. 66). Portanto, classificar e dar nomes são dois aspectos dessa ancoragem das representações, que tem para objetivo principal facilitar a interpretação de características, formar opiniões. No processo de ancoragem, as representações já existentes são de certo modo modificadas e aquelas entidades que devem ser representadas são modificadas ainda mais, adquirindo nova existência.

O outro processo que gera as representações sociais é a objetivação. Objetivar “é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCIVICI, 2015, p. 71). O mecanismo da objetivação tem como objetivo “transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (MOSCIVICI, 2015, P. 61). Ainda segundo o autor, “toda representação torna real [...] um nível diferente da realidade. Esses níveis são criados e mantidos pela coletividade e se esvaem com ela” (MOSCIVICI, 2015, P. 61). Ao supor que as palavras não falam sobre “nada”, o autor esclarece que somos obrigados a ligá-las a equivalentes não verbais. As imagens selecionadas, por terem a capacidade de ser representadas, são integradas ao que o autor chamou de “um padrão de *núcleo figurativo*, um

complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias (MOSCOVICI, 2015, p. 72). Detalhando mais sobre o núcleo figurativo, o autor explica que:

Uma vez que uma sociedade tenha aceito tal paradigma, ou núcleo figurativo, ela acha fácil falar sobre tudo o que se relacione com esse paradigma e devido a essa facilidade as palavras que se referem ao paradigma são usadas mais frequentemente. Surgem, então, fórmulas e clichês que o sintetizam e imagens, que eram antes distintas, aglomeram-se ao seu redor. [...] Quando, pois, a imagem ligada à palavra ou à ideia se torna separada e é deixada solta em uma sociedade, ela é aceita como uma realidade, uma realidade convencional, clara, mas de qualquer modo uma realidade (MOSCOVICI, 2015, p. 73).

Abordando a relação entre as imagens mentais e o campo objetivo, Mead (1934 *apud* MOSCOVICI, 2015, p. 74) comenta que “o conjunto de imagens mentais que entra na formação de estrutura dos objetos e que representa o ajustamento do organismo a ambientes inexistentes pode servir para a reconstrução do campo objetivo”. Nesse caso, as imagens passam a existir como objetos, são o que significam. De acordo com Moscovici (2015), através da cultura vão sendo construídas realidades a partir de ideias geralmente significantes. Esse processo de transferência depende das representações, da transformação de palavras em objetos. Ainda segundo o autor, cada cultura possui seus próprios instrumentos para transformar suas representações em realidade e, no nosso caso, a linguagem é fundamental. Ressalta ainda que “é da soma de experiências e memórias comuns que nós extraímos as imagens, linguagens e gestos necessários para superar o não familiar, com suas consequentes ansiedades” (MOSCOVICI, 2015, p. 78). Desse modo, nossas representações dependem da memória e a ancoragem e a objetivação são maneiras de lidar com ela. A ancoragem mantém a memória em movimento, classificando e rotulando objetos, pessoas e acontecimentos. A objetividade, “mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira [da memória] conceito e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido” (MOSCOVICI, 2015, p. 78).

Já o estudo das representações sociais, considerando a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade, tem para objetivo “descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade” (MOSCOVICI, 2015, p. 79).

A Teoria das Representações Sociais assume que o nosso pensamento estabelece simultaneamente uma relação de causa e efeito e uma relação de fins e meios, entre o familiar e o não familiar. No entanto, o autor ressalta que “a causalidade não existe por si mesma, mas somente entro de uma representação que a justifique” (MOSCOVICI, 2015, p. 88). Diante da

exceção da anormalidade, a nossa curiosidade busca uma explicação, uma causalidade primária, que é espontânea. Estamos sempre convencidos que as pessoas não agem por acaso, que tudo o que fazem corresponde a um plano prévio” (MOSCOVICI, 2015, p. 82). Disso provém a tendência generalizada de personificar motivos e incentivos” (MOSCOVICI, 2015, p. 82). A noção se torna quase um “agente” físico. Dessa forma corporificamos a própria coisa, em vez de ser vista como uma representação de nossa percepção particular dessa coisa. No processo de atribuição, se o efeito se coaduna com o protótipo, assume-se que ele possui uma causa exterior, senão tem causa específica ou interna. Nesse caso, a causalidade secundária, que não é espontânea, é eficiente, considera as ações, conversação e fenômenos como dados experimentais, vistos de forma imparcial para identificar sua causa e explicá-los.

Sintetizando, no processo de atribuição, se o efeito se coaduna com o protótipo, assume-se que ele possui uma causa exterior, senão tem causa específica ou interna.

[...] nas representações sociais, as duas causalidades [primárias e secundárias] agem conjuntamente, elas se misturam para produzir características específicas e nós saltamos constantemente de uma para outra. Por um lado, pelo fato de procurar uma ordem subjetiva, por detrás dos fenômenos aparentemente objetivos, o resultado será uma inferência; por outro lado, pelo fato de procurar uma ordem objetiva por detrás de fenômenos aparentemente subjetivos, o resultado será uma atribuição. Por um lado, nós reconstruímos intenções ocultas para explicar o comportamento da pessoa: essa é uma causalidade de primeira pessoa. Por outro lado, nós procuramos fatores invisíveis para explicar o comportamento visível: essa é uma causalidade de terceira pessoa (MOSCOVICI, 2015, p. 83).

Sintetizando essas teorias o autor apresenta a teoria de causalidade social como “uma teoria das atribuições e inferências que os indivíduos fazem e também da transição de uma a outra” (MOSCOVICI, 2015, p. 84). Ressalta ainda que “toda explicação depende primariamente da ideia que nós temos de realidade” MOSCOVICI, 2015, p. 85).

Por outro lado, Flament (2001), ao discutir a estrutura e a dinâmica das representações sociais, baseado em Moscovici (1981), lembra que cada representação social é partilhada pelos membros de uma população dada. Sobre a Teoria das Representações Sociais, o autor propõe:

Uma representação social comporta esquemas periféricos, estruturalmente organizados por um núcleo central, que é a própria identidade da representação. Desacordos entre realidade e representação modificam de início os esquemas periféricos; depois, eventualmente, o núcleo central, isto é, a própria representação. Se há contradição entre realidade e representação, surgem esquemas estranhos e, a seguir, vê-se a desintegração da representação. Se a realidade ocasiona simplesmente uma modificação da atividade dos esquemas periféricos, pode seguir-

se uma transformação progressiva, mas estrutural, do núcleo central (FLAMENT, 2001, p. 184).

Elevar o senso comum à categoria de conhecimento legítimo é uma tarefa que muitos pesquisadores têm se dedicado nos últimos tempos. Em se tratando do Campo da Educação, Gilly (2001, p. 321) aponta que a área educacional é um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação. O autor ainda ressalta que “o interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos de Educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo” (GILLY, 2001, p. 321). Considerando os níveis de realidade com os quais se confrontam os sujeitos, numa perspectiva diacrônica ou sincrônica, o autor aponta que podemos compreender em torno de quais esquemas dominantes as representações sociais se articulam:

Dessa forma, compreende-se por que os sistemas de representações são feitos de contradições. Na realidade, essas contradições se articulam em totalidades coerentes, em torno de esquemas dominantes que conferem às representações sociais níveis funcionais de adaptação, de acordo com os níveis de realidade com os quais se confrontam os sujeitos. Desse modo, as representações sociais garantem a esses últimos a possibilidade de preservar seu próprio equilíbrio e sua própria necessidade de coerência no exercício de suas práticas sociais e em suas relações com o entorno (GILLY, 2001, p. 322).

A partir da contradição fundante da escola obrigatória, originada entre o discurso ideológico igualitário e um funcionamento não-igualitário, o autor aponta que o sistema representativo que permitia legitimar o funcionamento não-igualitário, sem que fossem questionados o sistema e a ideologia igualitária, eram referendados pelas conquistas da Psicologia, que defendia a ideia das aptidões inatas. Além disso, de acordo com Gilly (2001) a cultura dominante continua a ser a norma escolar que opera a diferenciação das classes sociais. O autor aponta ainda que “O sistema de representação articula, num todo coerente, as contradições entre ideologia e realidade, assegurando sempre sua função de legitimação do sistema e de justificação das práticas”. (GILLY, 2001, p. 324-325). Dessa forma, o autor demonstra que o sistema escolar se transforma quando pressionado por necessidades econômicas e sociais que fixam os critérios de seu rendimento. A representação, sistema simbólico de mediação, segue essas mudanças.

### 5.1.2 Materialismo Histórico Dialético

As ideias que seguem estão baseadas principalmente nos textos de Gadotti (1983, p. 19), que fez um estudo introdutório da concepção dialética da educação realizando um apanhado histórico até chegar à dialética em Marx, em que esta não é concebida apenas como um método para se chegar à verdade, mas uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo.

Com Marx e Engels “a dialética adquire status filosófico (o materialismo dialético) e científico (o materialismo histórico)” (GADOTTI, 1983, p. 19). Em “O Capital”, Marx preocupou-se em entender o processo de formação histórica do modo de produção capitalista. Para ele, o próprio homem, como ser, produz-se a si mesmo, por sua própria atividade, “pelo modo de produção da vida material”, sendo o trabalho condição para que o homem se torne homem. Anteriormente a Marx, Hegel retomou a dialética como tema central da filosofia e como filosofia compreendendo o processo racional como dialético, no qual a contradição seria o que impulsionaria o pensamento e, ao mesmo tempo, a história, sendo esta o pensamento que se realiza.

Para Gadotti (1983, p. 18) “o pensamento não é mais estático, mas procede por contradições superadas da tese (afirmação) à antítese (negação) e daí à síntese (conciliação). Uma proposição (tese) não existe sem oposição a outra proposição (antítese)”. De acordo com o autor a primeira proposição será modificada nesse processo de oposição e surgirá uma nova. A antítese está contida na própria tese que é, por isso, contraditória. A conciliação existente na síntese é provisória na medida em que ela própria se transforma numa nova tese (GADOTTI, 1983, p. 18).

Seguindo ainda o mesmo autor, Marx inverte a dialética de Hegel, retirando-a do mundo dos espíritos e colocando-a na matéria. “Para ele (Marx), a dialética explica a evolução da matéria, da natureza e do próprio homem; é a ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo exterior como do pensamento humano” (GADOTTI, 1983, p. 19). Para Marx o mundo é sempre uma “visão” do mundo para o homem, mas sua existência é real, independente do conhecimento de qualquer homem.

O essencial é que a análise dialética compreenda a maneira pela qual se relacionam, encadeiam e determinam reciprocamente, as condições de existência social e as distintas modalidades de consciência. Não se trata de conferir autonomia a uma ou outra dimensão da realidade social. É evidente que as modalidades da consciência fazem parte das condições de existência social (MARX, 1979 *apud* GADOTTI, 1983, p. 21).

Assim, para o materialismo dialético, a forma das ideias é tão concreta quanto a forma da natureza. A matéria e o pensamento apresentam aspectos de uma mesma natureza, a qual é indivisível e que “se exprime sob duas formas diferentes: uma material e outra ideal; a vida social, una e indivisível, também se exprime sob duas formas diferentes, uma material e outra ideal; eis como devemos considerar o desenvolvimento da natureza e da vida social. ” (STALIN, 1950 *apud* GADOTTI, 1983, p. 22). O materialismo dialético tem um duplo objetivo como podemos ver a seguir:

Primeiro, como dialética, estuda as leis mais gerais do universo, leis comuns de todos os aspectos da realidade, desde a natureza física até o pensamento, passando pela natureza viva e pela sociedade. Segundo, como materialismo, é uma concepção científica que pressupõe que o mundo é uma realidade material (natureza e sociedade), onde o homem está presente e pode conhecê-la e transformá-la (GADOTTI, 1983, p. 22).

O marxismo, como concepção dialética, não separa teoria (conhecimento) da prática (ação), concebendo teoria como guia para a ação. Nesse sentido, o conhecimento parte da prática e a ela volta dialeticamente. “É nas práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento” (GADOTTI, 1983, p. 23). O autor esclarece que Marx, ao percorrer as contradições do sistema capitalista de produção, faz surgir em seu texto as categorias que compõem o arcabouço de seu método, os quais são compreendidos como unidade e identidade de contrários, que se constituem em elementos fundamentais da explicação da transformação das coisas.

### Quadro 7. Princípios Gerais do Método Dialético

<p><b>I. TUDO SE RELACIONA (PRINCÍPIO DA TOTALIDADE)</b> Para a dialética a natureza forma um todo coerente onde objetos e fenômenos relacionam-se e condicionam-se reciprocamente. Nesse sentido, “[...] o todo se cria a si mesmo na interação das partes” (KOSIK, 1969 <i>apud</i> GADOTTI 1983, p. 25). O pressuposto básico da dialética está em que o sentido das coisas não está na sua individualidade, mas na sua totalidade, o que seria, de acordo com Kosik (1969 <i>apud</i> GADOTTI, 1983, p. 25), a resposta ao que é realidade. Segundo essa lei, de acordo com Lefèbvre (1975 <i>apud</i> GADOTTI, 1983, p. 25), nada é isolado.</p> <p><b>II. TUDO SE TRANSFORMA (PRINCÍPIO DO MOVIMENTO)</b> O movimento é uma qualidade inerente a todas as coisas.</p> <p><b>III. MUDANÇA QUALITATIVA (PRINCÍPIO DA MUDANÇA QUALITATIVA)</b> “A transformação das coisas não se realiza num processo circular de eterna repetição, uma repetição do velho. [...] A partir de certo ‘limiar’ dá-se a passagem da quantidade para a qualidade” (GADOTTI, 1983, p. 26).</p> <p><b>IV. UNIDADE E LUTA DOS CONTRÁRIOS (PRINCÍPIO DA CONTRADIÇÃO)</b> Sendo a contradição a essência ou a lei fundamental da dialética, é, ela mesma, a transformação das coisas, que só é possível porque no seu interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição.</p>
---

Fonte: Elaboração própria dos autores a partir de Gadotti (1983).

A existência dos contrários se funda no real; um não existe sem o outro: há a burguesia porque existe o proletariado, por exemplo. Esses princípios (ou leis) valem tanto para a matéria quanto para a sociedade humana ou mesmo para os nossos próprios conhecimentos. O princípio da contradição distingue fundamentalmente a lógica dialética da lógica formal. De acordo com Vieira Pinto (1969 *apud* GADOTTI, 1983, p. 27) “a lógica formal é a lógica da metafísica, assim como a lógica dialética é a lógica da dialética”. Essas duas lógicas são distintas, mas se complementam.

Partindo do princípio (ou lei) da contradição, para a lógica dialética os objetos e os fenômenos estão em movimento e todo movimento é causado por elementos contraditórios coexistindo numa totalidade estruturada. A lógica formal é regida por três princípios (ou leis). Lei da identidade: uma coisa permanece sempre igual a si mesma. Lei da não-contradição: uma coisa não pode ser igual a outra. Lei do terceiro excluído: ou é uma coisa ou é outra. Ainda que a lógica formal parta do princípio da não-contradição e conceba os objetos e os fenômenos estaticamente, ela não proíbe o pensamento dialético. Da mesma forma, a lógica dialética não recusa a lógica formal; a inclui como parte fundamental da lógica (GADOTTI, 1983).

Marx e Engels, ao estudarem a estrutura econômica da sociedade capitalista, demonstraram a contradição entre o caráter social da produção e o caráter privado da propriedade, que é a contradição básica da nossa sociedade, ou seja, a existência da classe do proletariado trabalhador e a da burguesia improdutiva. Em cada processo de desenvolvimento de um fenômeno ou coisa existe sempre uma contradição principal e que determina a existência de outras. Cada um dos dois aspectos da contradição tende a se transformar em seu contraditório, dentro de determinadas condições. (GADOTTI, 1983). Marx foi o primeiro pesquisador a adotar, de forma sistemática, o método dialético.

Ao estudar uma determinada realidade objetiva, analisa, metodicamente, os aspectos e os elementos contraditórios desta realidade (considerando, portanto, todas as noções antagônicas então em curso, mas cujo teor ninguém ainda sabia discernir). Após ter distinguido os aspectos ou os elementos contraditórios, sem negligenciar as suas ligações, sem esquecer que se trata de uma realidade, Marx reencontra-a na sua unidade, isto é, no conjunto do seu movimento (Lefèbvre 1974 *apud* GADOTTI, 1983, p. 25).

O método dialético permite que o fenômeno ou coisa estudada se apresente ao leitor de tal forma que ele o apreenda em sua totalidade. Para tanto, é necessário que sejam feitas aproximações sucessivas e cada vez mais abrangentes, o que o tornará acessível.

Marx afirma que a ideia geral, o método, não dispensa a apreensão, em si mesmo, de cada objeto; o método proporciona apenas um guia, um quadro geral, uma orientação para o conhecimento de cada realidade. Em cada realidade, precisamos apreender suas contradições peculiares, o seu movimento peculiar (interno) a sua qualidade e as suas transformações bruscas; a forma (lógica) do método deve, pois, subordinar-se ao conteúdo, ao objeto, à matéria estudada; permite abordar, eficazmente, mas jamais substitui a pesquisa científica por uma construção abstrata (LEFÈBVRE, 1975 *apud* GADOTTI, 1983, p. 32).

De acordo com Gadotti (1983, p. 33) conceber a dialética de forma dogmática leva ao sectarismo. Nesse sentido, “o sectário raciocina como se ele próprio houvesse aprendido tudo de uma só vez. Esquece-se de que não nascemos revolucionários; tornamo-nos revolucionários. [...] O verdadeiro revolucionário é aquele que, como dialético, cria as condições favoráveis ao advento do novo” (POLITZER, 1970 *apud* GADOTTI, 1983, p. 33).

Gadotti (1983, p. 33-35) comenta que a dialética e o método dialético, no mundo capitalista, têm sido reduzidos a produtos de consumo, e alerta que o método dialético só pode ser compreendido no conjunto do pensamento marxista, pois de outra forma reduz-se a fórmulas feitas, esvazia-se e afasta-se do que ele realmente é. Quanto ao “caminho” certo para a verdade, o mesmo autor aponta que embora Marx tenha se engajado numa teoria que afirma ser ‘crítica’ e ‘revolucionária’, as regras do método dialético, por si mesmas, não garantem o conhecimento da verdade, uma vez que não há verdade objetiva, apenas verdades. Em relação à crítica de Marx à economia política, essa representa “o ponto de vista do proletariado”, enquanto que a economia clássica representa “o ponto de vista da burguesia”. Por isso, em uma sociedade de classes, é impossível fazer ciência de forma neutra, imparcial, “desengajada”. A Dialética é também uma teoria engajada, não é neutra. Buscando esclarecer os entendimentos sobre a dialética, o autor alerta que ao eliminar-se a “luta dos opostos” — a antítese — a história dos homens fica reduzida a uma série fragmentada de momentos, a uma evolução puramente quantitativa. Ainda para o autor, a concepção de dialética concebida por Gramsci como filosofia da prática despontou na América Latina como uma nova arma de luta, porque ela não polemiza, porém serve à elaboração do pensamento crítico e autocrítico e ao questionamento da realidade presente:

A dialética opõe-se necessariamente ao dogmatismo, ao reducionismo, portanto é sempre aberta, inacabada, superando-se constantemente. Todo pensamento dogmático é antidialético. [...] A crítica e a autocrítica, pelo contrário, são revolucionárias. Enquanto instrumento de análise, enquanto método de apropriação do conceito, a dialética pode ser entendida como crítica, crítica dos pressupostos,

crítica das ideologias e visões de mundo, crítica de dogmas e preconceitos. A tarefa da dialética é essencialmente crítica (GADOTTI, 1983, p. 38).

Por fim, sobre a questão levantada e respondida por Löwi (1978 *apud* GADOTTI, 1993, p. 36), se a dialética representa o ponto de vista do proletariado, como conciliar esse caráter “partidário” com o conhecimento “objetivo” da verdade, tem como resposta que, sendo o interesse da classe do proletariado o mesmo da grande maioria, e cuja finalidade é a abolição de toda dominação de classe, essa não é obrigada a ocultar o conteúdo histórico de sua luta. O mesmo autor continua a esclarecer que o ponto de vista do proletariado não é uma condição suficiente para o conhecimento da verdade objetiva, ainda que ofereça maior possibilidade de acesso a essa verdade. As classes dominantes necessitam mentir para manterem-se no poder; o proletariado necessita de verdade.

## 5.2 LOCAL E CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

O Colégio Pedro II foi o primeiro colégio de instrução secundária criado para ser referência de ensino no Brasil. Nos primeiros anos de sua criação, dispunha de apenas um espaço para formação de jovens. Nos últimos anos, o Colégio vem passando por um amplo processo de expansão, modernização e reestruturação de amplo espectro.

O Colégio Pedro II é uma autarquia, vinculado ao Ministério da Educação, portanto detém autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Com a publicação da Lei 12.677 de 25 de junho de 2012, o Colégio Pedro II foi equiparado aos Institutos Federais de Educação, que são regidos pela Lei 11.892 de 28 de dezembro de 2008, passando a integrar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Desse modo, é uma instituição de educação básica, profissional e superior, pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação básica e licenciaturas, com base na conjugação de conhecimento com sua prática pedagógica.

Atualmente o Colégio oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular (EMR), Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional — Técnicos em Informática, Instrumento Musical e Meio Ambiente — e Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) — Técnicos em Manutenção e Suporte em Informática e Administração. Além dessas etapas e modalidades da Educação Básica, o Colégio Pedro II oferece cursos de Pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

O Colégio Pedro II é composto por uma reitoria, situada em São Cristóvão, e mais 14 *campi*, sendo 12 no município do Rio de Janeiro, um em Niterói e outro em Duque de Caxias, além de um Centro de Referência em Educação Infantil, em Realengo. A escola tem um corpo discente com quase 13 mil alunos, distribuídos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental de nove anos, Ensino Médio Regular e o Ensino Técnico Integrado à Educação Profissional, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Todos os anos, há um número expressivo de candidatos às vagas do colégio, que são oferecidas por sorteio, para a Educação Infantil ou para o Primeiro ano do Ensino Fundamental, ou ainda por concurso, para o sexto ano ou para o Primeiro ano do Ensino Médio. O Corpo Docente do Colégio Pedro II é formado por professores selecionados por meio de Concurso Público de Provas e Títulos, integrantes da Carreira do Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e por professores contratados por tempo determinado. Seu corpo docente é altamente qualificado. Aproximadamente 48,30% de seus professores possuem título de mestrado e 17% título de doutorado. Atualmente consta de seu corpo docente aproximadamente 1400 professores, entre efetivos e contratados.

O Colégio é dirigido por um Reitor, escolhido, em processo de consulta pelos membros dos diferentes segmentos da comunidade escolar para um mandato de quatro anos, permitida uma recondução sucessiva. O seu órgão máximo é o Conselho Superior (CONSUP), que tem caráter consultivo e deliberativo. O CONSUP é presidido pelo Reitor e possui em sua composição representantes do corpo docente, do corpo discente, do corpo técnico-administrativo, do Conselho de Dirigentes, um representante do MEC, egressos da instituição e responsáveis legais de estudantes.

A presente pesquisa foi realizada em quatro, dos cinco *campi* I, que atendem às crianças do 1º ao 5º ano: *Campus* São Cristóvão I, *Campus* Engenho Novo I, *Campus* Humaitá I e *Campus* Realengo I. O *Campus* Tijuca I não fez parte da pesquisa, única e exclusivamente por motivo de tempo viável para a realização da pesquisa. O *Campus* São Cristóvão I está localizado no Complexo de São Cristóvão, onde há os *campi* II e III também, que atendem a alunos do 5º ao 9º ano e do Ensino Médio respectivamente. O *campus* São Cristóvão I é o espaço onde foi criado o primeiro “Pedrinho”, em 1984, e sua estrutura comporta em torno de 40 turmas, que podem desfrutar, entre outras possibilidades, do complexo poliesportivo de São Cristóvão. O *Campus* Realengo I foi o último a ser criado, mas também está inserido em um complexo, onde localizam-se o *Campus* Realengo II, que atende a alunos do 6º ano ao Ensino Médio, e o único Centro de Referência em Educação Infantil do CPII. Fazem parte também desse complexo um espaço poliesportivo, a Escola de

Música e o Centro de Inclusão Digital. A estrutura do *Campus* Realengo I, no entanto, comporta em torno de 20 turmas, compostas basicamente por alunos oriundos do Centro de Referência em Educação Infantil. Os *campi* Engenho Novo I e Humaitá I também comportam em torno de 20 turmas.

Todos os *campi* I, embora localizem-se em bairros diferentes e alguns distantes entre si, todos possuem uma estrutura pedagógico-administrativa muito parecida. Há uma Diretoria de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (ligada à Pró-Reitoria de Ensino) comum a todos esses *campi*. Cada *campi* também possui uma direção geral, eleita por sua comunidade escolar. Os professores indicados para trabalhar com os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais (Núcleo Comum) e Literatura fazem parte do Departamento Pedagógico dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, e foi desse grupo que selecionamos os nossos sujeitos parceiros do estudo. Os componentes curriculares Educação Física, Artes Visuais e Educação Musical compõem as “Áreas Específicas”. Os professores indicados para trabalhar com esses componentes curriculares fazem parte de departamentos pedagógicos específicos. Às crianças também são oferecidas aulas de Informática Educativa, com professores de departamento específico, em regime de bidocência. Além disso há aulas de Laboratório de Ciências, com professores do próprio Departamento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Há em cada *campus* uma sala de Leitura. Há também o Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP) e o Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Esse último tem tomado corpo nos últimos anos para atender determinações legais, entre elas a Lei no. 13.146, Lei Brasileira de Inclusão de 6 de julho de 2015, e também porque há uma disposição do CPEI à uma proposta inclusiva, visto que a forma de acesso ao colégio, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil, não prevê restrição, a não ser para a idade.

O Colégio possui um Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) organizado por sua comunidade escolar. O trabalho realizado no e pelo Colégio é divulgado de diversas formas, inclusive através de endereço eletrônico<sup>14</sup> próprio, atualizado, o qual contribuiu com muitas das informações aqui expostas. O trabalho desenvolvido em todos os *campi* I prevê uma composição curricular, conforme mostra a tabela abaixo.

---

<sup>14</sup> Endereço eletrônico do Colégio: < <http://www.cp2.g12.br/>> Acesso em: 1 jul. 2018.

**Quadro 8: Composição curricular dos anos iniciais do ensino fundamental**

COMPONENTE CURRICULAR	Número de tempos por ano				
	1º	2º	3º	4º	5º
Língua Portuguesa	8	8	8	7	7
Matemática	8	8	8	7	7
Ciências	3	3	3	4	4
Estudos Sociais	3	3	3	4	4
Educação Física	2	2	2	2	2
Artes Visuais	2	2	2	2	2
Educação Musical	2	2	2	2	2
Literatura	2	2	2	2	2
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>

Fonte: Colégio Pedro II (2018) <sup>15</sup>

### 5.3 SUJEITOS PARCEIROS DO ESTUDO

Os sujeitos parceiros de nosso estudo são professores efetivos do colégio, pertencentes ao Departamento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, lotados nos *campi* I. Foram entrevistados 14 professores, sendo assim distribuídos: 4 do *Campus* São Cristóvão I, 4 do *Campus* Engenho Novo I, 3 do *Campus* Humaitá I e 3 do *Campus* Realengo I. Apenas o *Campus* Tijuca I não teve representante. O tempo destinado à realização da coleta e análise dos dados da pesquisa estava bem limitado, sendo necessário reduzir o número de *campus* entrevistados. O *campus* Tijuca foi escolhido por ser o que oferecia menos condições de acesso à pesquisadora. Como não tínhamos a pretensão de fazer generalização em relação ao universo de professores, avaliamos que 14 professores seria um número razoável para que pudéssemos responder a nossa questão de pesquisa. Visando obter uma amostra representativa do universo de professores do Departamento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscamos selecionar professores com perfis diferenciados e que tivessem bom conhecimento acerca do Colégio e da educação básica.

Antes de cada entrevista, cada colaborador respondeu algumas questões que nos permitiu caracterizar o perfil dos sujeitos entrevistados. Esses dados foram sintetizados na tabela abaixo e mostram que os entrevistados compõem um conjunto heterogêneo no que

<sup>15</sup> Disponível em <[http://www.cp2.g12.br/images/pdf/faq/curricular\\_fund\\_inicial.pdf](http://www.cp2.g12.br/images/pdf/faq/curricular_fund_inicial.pdf)> Acesso em: 2 jul. 2018

concerne a sexo — considerando a proporcionalidade, à idade, à formação acadêmica, a tempo de serviço como professor dentro e fora do CPII e à atuação na escola. Atualmente, com exceção de uma pessoa entrevistada, todos trabalham sob o regime de dedicação exclusiva ao Colégio Pedro II. As entrevistas forneceram dados bem relevantes para compreensão do ambiente e do problema investigado.

**Quadro 9: Caracterização dos sujeitos entrevistados que participaram da pesquisa**

N.	IDA-DE	TÍTULO DE GRADUAÇÃO/ ANO DE CONCLUSÃO	NÍVEL PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR (ANOS)	TEMPO DE ATUAÇÃO NO CPII (ANOS)	FUNÇÃO/ CARGO EXERCICIDO NO CPII
1	38	Letras — 2002	Mestrado	20	6	Professora e coordenadora
2	49	Pedagogia — 1989	Doutorado (em andamento)	32	9	Professora e coordenadora
3	37	Pedagogia — 2004	Mestrado	12	2	Professor
4	56	Pedagogia — 1982	Doutorado	38	30	Professora e coordenadora
5	49	Letras — 1990	Especialização	32	31	Professora e coordenadora
6	48	Psicologia — 1994	Especialização	18	17	Professora e coordenadora
7	32	Pedagogia — 2008	Doutorado (em andamento)	10	7	Professora e coordenadora
8	42	Ciências Biológicas — 1996	Especialização	22	22	Professora e coordenadora
9	34	Pedagogia — 2002	Doutorado (em andamento)	16	5	Professor
10	45	Comunicação Social — 1993	Especialização	27	23	Professora
11	56	Ciências Jurídicas e Sociais	Mestrado	31	31	Professora
12	39	Letras — 2001	Mestrado (em andamento)	20	7	Professora e coordenadora
13	49	Pedagogia — 1997	Especialização	30	7	Professora
14	36	Pedagogia — 2004	Mestrado	16	8	Professora e coordenadora

Elaboração própria dos autores, 2018

#### 5.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O trabalho foi submetido ao Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) por meio da Plataforma Brasil e também à coordenação do Colégio Pedro II. Após a autorização do colégio, o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto

de Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro — CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética) nº 76762017.4.0000.5286, com *parecer favorável* No.: 2.371.924 (ver apêndice A para o modelo de TCLE utilizado e os anexos I e II para os documentos do comitê de ética).

## 5.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 5.5.1 Construção dos instrumentos

Buscando alcançar o objetivo “Analisar a representação social de um grupo de professores do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II sobre educação básica de qualidade e, também, sobre os aspectos específicos que caracterizam a qualidade da educação básica no Colégio Pedro II” considerando o atual contexto histórico-político-social-cultural e percebendo esses professores como ativos no processo de construção de suas representações sociais na realidade em que trabalham, o Colégio Pedro II, conforme abordado em 6.1.2., foi desenvolvido um roteiro de entrevista semiestruturada (Ver apêndice B).

#### Quadro 10: Questões geradoras que compõem o Roteiro de Entrevista

- |    |   |
|----|---|
| 1- | O que é uma educação básica de qualidade?   |
| 2- | Como você avalia a qualidade da educação oferecida pelo Colégio Pedro II?   |
| 3- | O Colégio Pedro II é um Colégio de qualidade? Por quê?  |
| 4- | Em que o Colégio Pedro II favorece na realização de seu trabalho?   |
| 5- | Em que o Colégio Pedro II dificulta a realização de seu trabalho?   |
| 6- | Qual é o papel do Colégio Pedro II hoje, como escola pública? Qual é o diferencial do CPII no âmbito da educação hoje?  |
| 7- | Como as ações do governo têm implicado a qualidade do Colégio?  |
| 8- | Analisando o passado recente do país (aspectos social, político, econômico e cultural) e o atual contexto político de reformas neoliberais, quais foram os fatores que tiveram maior impacto na qualidade do Colégio nas últimas décadas? |

Fonte: Elaboração própria dos autores, 2017.

Inicialmente, planejou-se uma conversa de ambientação sobre a trajetória profissional dos professores entremeada pela primeira pergunta, que teve a intenção de introduzir o tema, de modo que os professores começassem a pensar sobre essa questão de forma ampla, mais genérica e que seus discursos pudessem indicar seus parâmetros de educação básica de qualidade. Em seguida, foi dada continuidade à entrevista com perguntas mais relacionadas ao contexto específico do Colégio Pedro II. Essas questões tiveram a intenção de suscitar nos professores reflexões mais direcionadas para a realidade em que trabalham, o Colégio Pedro

II, caracterizando-o. Acreditamos que as respostas a essas questões nos ajudariam a estabelecer relações entre os parâmetros desses professores sobre educação básica de qualidade e a realidade comum em que trabalham, e, desse modo, favorecer para que pudéssemos explorar como as representações sociais desses professores podem estar contribuindo para a construção da realidade do Colégio Pedro II.

### **5.5.2 Trabalho de Campo**

O prazo para conseguir a aprovação no Comitê de Ética para a realização da pesquisa foi muito mais dilatado do que o esperado. Dessa forma, realizamos 4 entrevistas no *Campus* São Cristóvão I, 3 no *Campus* Humaitá I, 3 no *Campus* Realengo I, 4 no *Campus* Engenho Novo I, totalizando 14 entrevistas. No *Campus* Tijuca I, porque o tempo estava muito reduzido, não houve entrevista.

Os entrevistados foram convidados por mim, pessoalmente ou por meio de mídias sociais. A maioria das entrevistas se deram no próprio colégio, em horário marcado pelos próprios professores, de acordo com a disponibilidade deles. Entretanto, por incompatibilidade de horário e para atender melhor ao horário de ambos, duas entrevistas foram feitas fora do espaço do colégio, em acordo com os professores. Os entrevistados se mostraram disponíveis e atenciosos. Alguns, inclusive, por iniciativa própria, relataram ter gostado do momento da entrevista, uma vez que tiveram a oportunidade de refletir sobre essas questões, que consideram importantes. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

### **5.6. Análise dos dados: O Discurso do Sujeito Coletivo**

As entrevistas semiestruturadas foram analisadas considerando a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Os autores Lefèvre e Lèfevre (2003, p. 16) partem do suposto que “o pensamento coletivo pode ser visto como um conjunto de discursos sobre um dado tema”. Dessa forma, o Discurso do Sujeito Coletivo seria “uma estratégia metodológica que, utilizando uma estratégia discursiva, visa tornar mais clara uma dada representação social, bem como o conjunto das representações que conforma um dado imaginário” (LEFÈVRE; LÈFEVRE, 2003, p. 19).

Iniciamos nossas análises com uma leitura minuciosa de todas as transcrições das entrevistas. Separamos de cada questão das entrevistas excertos que avaliamos importantes.

Em seguida identificamos suas expressões-chave (ECH), que são “pedaços ou trechos, ou segmentos, contínuos ou descontínuos do discurso, que [...] revelam a essência do conteúdo do depoimento do discurso” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2010, p. 74).

Na sequência foram separadas as respostas à questão “1” das demais. Para cada expressão-chave, relacionamos a Ideia Central (IC) ou a Ancoragem (AC). Segundo o autor, a Ideia Central (IC) é “[n]ome ou expressão linguística que revela e descreve da maneira mais sintética e precisa possível o sentido ou os sentidos das ECH de cada um dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de ECHs” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2010, p. 77).

A Ancoragem é “[...] expressão de uma dada teoria ou ideologia que o autor do discurso professa e que está embutida no seu discurso como se fosse uma afirmação qualquer” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2010, p. 79). Continuando, organizamos cada categoria — Ideia Central de cada conjunto homogêneo de ECHs, as quais originaram, posteriormente, o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2010). Em continuidade, repetimos os mesmos procedimentos para as demais questões, juntamente.

Em síntese, esta técnica implica selecionar em cada entrevista as Expressões Chave, que são trechos mais significativos destas respostas. A essas Expressões Chave correspondem Ideias Centrais, que são a síntese do conteúdo discursivo manifestado nas Expressões Chave. Com o material das Expressões Chave das Ideias Centrais semelhantes são construídos discursos-síntese ou DSCs, na primeira pessoa do singular, com um número variado de participantes, onde o pensamento de um grupo ou coletividade aparece como se fosse um discurso individual. Uma vez “qualificada” a variável pelo DSC, ela pode ser quantificada. No caso desta pesquisa utilizamos a análise de frequência simples para contabilizar o número relativo e percentual de adesão à cada discurso. Portanto, o Discurso do Sujeito Coletivo ou DSC representa um recurso metodológico destinado a tornar mais claras e expressivas as Representações Sociais, permitindo que um determinado grupo social possa ser visto como autor e emissor de discursos compartilhados entre os membros do grupo.

## 6 RESULTADOS

Os resultados das entrevistas foram analisados em duas etapas. A primeira teve o propósito de expressar, através de discursos coletivos e suas respectivas ideias centrais, a representação social de um grupo de professores do Departamento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II sobre educação básica de qualidade. A segunda etapa teve o intento de expressar, através de discursos coletivos suas respectivas ideias centrais, a representação social desse mesmo grupo de professores sobre os aspectos específicos que caracterizam a qualidade da educação básica no Colégio Pedro II, considerando o atual contexto histórico-político-social-cultural. No quadro a seguir são apresentados conjuntos de ideias centrais que se relacionam aos discursos do sujeito coletivo.

### Quadro 11: Ideias centrais relacionadas aos discursos do sujeito Coletivo

#### **I. EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE**

- *Visa à formação integral e inserção social de todos os estudantes (64,2%)*
- *Possui professores éticos e com boa formação, valorizados através do salário e de condições de estudo (64,2%)*
- *Oferece boas condições de trabalho com infraestrutura física, pedagógica e administrativa adequadas (35,7%)*
- *Garante o ensino de conteúdos disciplinares, o conhecimento acumulado pela humanidade (21,4%)*
- *Implementa um currículo diversificado e integrado (21,4%).*

#### **II. A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO COLÉGIO PEDRO II**

- *Um colégio de cultura histórica e de reconhecido papel diferencial na escola básica (78,5%)*
- *Boa infraestrutura física, pedagógica e administrativa, que contribui para a formação continuada e busca por produção de um trabalho próprio (100%)*
- *Empenho pela construção de um espaço com relações democráticas (78,5%)*
- *O currículo busca valorizar a diversidade, a equidade e as vivências dos alunos para uma formação integral (85,7%)*
- *Professores criteriosamente selecionados e bem formados, com salário digno e plano de carreira (64,2%)*
- *Movimento de Resistência à precarização da escola pública (92,8%)*
- *Período atual de transição com inquietação e agravamento de tensões internas (64,2%)*

Fonte: Elaboração própria dos autores, 2018

A análise dos resultados foi organizada nos quadros 12 e 13 que apresentam as representações sociais através dos discursos do sujeito coletivo, das ideias centrais a eles relacionadas e da quantidade de adesão a cada um dos discursos, conforme a seguir.

## 6.1 REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE

**Quadro 12: Representação social de professores sobre educação básica de qualidade (ideias centrais, discursos do sujeito coletivo e quantidade de professores com adesão ao discurso — número absoluto “N” e percentual relativo “%”)**

EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE		
Aspecto de Análise: <i>Características gerais de uma educação básica pública de qualidade</i>		
IDEIA CENTRAL	DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO (DSC)	ADESÃO AO DISCURSO (N / %)
6.1.1. VISA À FORMAÇÃO INTEGRAL E INSERÇÃO SOCIAL DE TODOS OS ESTUDANTES	Educação de qualidade é aquela que te dá mecanismos para você transformar o mundo. [...]. Isso envolve a leitura de mundo e seu posicionamento político [...] que mostram para você as contradições da sociedade e mostra para você o quanto você é um sujeito que pode transformar essa sociedade. É essa que dá instrumentos para o sujeito transformar o mundo, a sociedade. [...]. Na minha visão a qualidade está para além do desempenho posterior à escola. Eu penso numa qualidade onde a gente consiga realmente oferecer a essas crianças vivências diferentes daquilo que de repente ela tem lá nas famílias, em casa, ou fora da escola [...]. É a gente trabalhar com esses alunos pensando que eles possam entender e ler esse mundo que está aí fora, [...] no sentido da questão também política e tudo mais que acontece no mundo. Que ele se sinta capaz de mudar essas estruturas. Saber que a gente tem esse poder de mudança. A qualidade tem a ver com isso... instrumentalizar mesmo. [...]. É uma educação que ela se proponha a formar um sujeito consciente dos seus direitos e dos seus deveres. A formar um cidadão. Está para além do conteúdo. [...] é a formação para a vida, como cidadão crítico, [...] um sujeito que tem uma voz. [...] A escola que promove uma educação de qualidade é... Pensa e age para que todos os estudantes possam aprender, se desenvolver, crescer, serem felizes. [...] prevê uma formação para a felicidade. [...]. Tem que prever um processo que garanta ou busque garantir [...] essa formação que a gente pode chamar de integral. E que tudo aquilo que a pessoa pode ser, tudo aquilo que ela tem como potencial para ser, ela possa vir a perceber, a descobrir, a criar, a inventar, a se perceber como esse ser que [...] produz conhecimento. [...] sempre em relação com os outros. [...]. Para que ele seja feliz. (..) é uma educação ampla. [...] oportuniza a todos os alunos que tenham acesso a diversos conhecimentos, à diversidade cultural, às discussões que existem na escola, à diminuição à discriminação, à possibilidade de elevação mesmo. [...] é principalmente esse compromisso da escola com essas discussões de diversidade, de ética, as discussões políticas, as discussões sobre as questões que dividem as pessoas. [...]. Eu acho que vai no sentido mais do atendimento do aluno em suas dimensões de uma forma geral.	N=9 (64,2%)

6.1.2- POSSUI PROFESSORES ÉTICOS E COM BOA FORMAÇÃO, VALORIZADOS ATRAVÉS DO SALÁRIO E DE CONDIÇÕES DE ESTUDO	Eu penso que o professor precisa de um salário digno. [...] Educação de qualidade é a educação que reúne valorização desse professor via salário, estrutura, intelectual mesmo para dar suporte a esse trabalho desse professor, a parte da estrutura física [...]. Uma escola em que os professores sejam bem-remunerados. [...]. O professor precisa de ser bem formado e informado. [...] Ele tem que gostar também de trabalhar [...] O estudo é para quê? Para aplicar em sala de aula, não é? Eu vejo assim. A qualidade cresce à medida que a pessoa aplique o que aprendeu, em sala de aula. [...]. A qualidade também tem a ver com compromisso ético. [...] precisa de querer, precisa de respeitar. Uma educação de qualidade, para mim, pelo viés do professor, é uma educação que garante ao professor [...] pesquisa, estudo. [...]. Uma educação de qualidade em que o professor está ali como um mediador, que vai construir, vai aprender, vai ter troca de experiência, que vai aproveitar dos conhecimentos prévios dos alunos para irem criando juntos, mesmo.	N=9 (64,2%)
6.1.3- OFERECE BOAS CONDIÇÕES DE TRABALHO COM INFRAESTRUTURA FÍSICA, PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA ADEQUADAS.	Eu acho que a educação de qualidade passa por essa estrutura física mesmo que recebe esse aluno. [...]. Uma qualidade de investimento. [...]. Eu acho que investimento no aluno, no sentido de material, de oportunidades. [...]. Uma escola em que haja professores, falta de professor causa muitos problemas. [...]. Para mim, pelo viés do professor, é uma educação que garante ao professor condições de trabalho [...]. Eu considero como educação de qualidade aquilo que a gente pode oferecer para o aluno em termos de tudo, de estrutura de escola, do profissional, a formação do profissional que vai atender, os recursos materiais, não só o ensinar, tudo o que envolve o ato em si de ensinar, os profissionais envolvidos, a direção, a quantidade também de profissionais, a coordenação, desde o porteiro ao inspetor e acho que isso torna a educação de qualidade.	N=5 (35,7%)
6.1.4.- GARANTE O ENSINO DE CONTEÚDOS DISCIPLINARES, O CONHECIMENTO ACUMULADO PELA HUMANIDADE	Uma educação de qualidade passa por formar um cidadão que tenha domínio do conhecimento acadêmico, do conhecimento científico. Porque não adianta o cidadão ser extremamente crítico e ele não dominar o conhecimento que a escola se propõe a ensinar, a perpetuar. Uma escola de qualidade tem que reunir a habilidade de formar o cidadão crítico, pensante, atuante nessa sociedade como cidadão, e reunir a capacidade de formar o aluno com conhecimentos suficientes para ele dar continuidade tanto à vida acadêmica dele futuramente quanto à vida profissional. [...]. Eu acredito que a escola tem uma função social, e a nossa função é passar o conhecimento acumulado ao longo de tantos séculos. Eu acredito nisso. [...] A gente pode discutir algumas questões? Sim, podemos. Mas esse não pode ser o foco, o foco é outro. [...]. Educação de qualidade é, acima de tudo, que a criança aprenda na escola. E a nível de Ensino Fundamental a criança tem que aprender na escola, tem que aprender a ler na escola; é função da escola ensinar.	N=3 (21,4%)
6.1.5- IMPLEMENTA CURRÍCULO DIVERSIFICADO E INTEGRADO	Um currículo que seja compatível com aquele que a gente pensa que é qualidade. [...]. Uma educação que tenha atividades: [...] Artes, Educação Física, Música, a Literatura, Informática, o Laboratório de Ciências, que faz um diferencial no nosso trabalho. [...]. Romper um pouco as fronteiras entre as disciplinas. Tentar algo interdisciplinar mesmo.	N=3 (21,4%)

Fonte: Elaboração própria dos autores, 2018

## 6.2. Representação social de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre a qualidade da educação básica no Colégio Pedro II

**Quadro 13: Representação social de professores sobre a qualidade da educação básica no Colégio Pedro II (ideias centrais, discursos do sujeito coletivo e quantidade de professores com adesão ao discurso — número absoluto “N” e percentual relativo “%”)**

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO COLÉGIO PEDRO II		
Aspecto de Análise: <i>Fatores que caracterizam a qualidade da educação básica no Colégio Pedro II</i>		
IDEIA CENTRAL	DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO (DSC)	ADESÃO AO DISCURSO (N / %)
6.2.1- UM COLÉGIO DE CULTURA HISTÓRICA E DE RECONHECIDO PAPEL DIFERENCIAL NA ESCOLA BÁSICA	<p>Existe, na sociedade, uma ideia sobre o que é o Pedro II. Uma escola excelência[...] onde existe uma questão do que é herança, do que é orgulho, do que é sentimento de pertencimento. [...] É uma escola pública que está citada na Constituição Federal, data do tempo do Império. [...] A escola tem também uma história na sociedade. A gente nasceu como escola do imperador. Isso tem um peso da tradição. [...] Teve estudante na Ditadura Militar que foi assassinado, então ela é uma escola de referência. [...] O hino da escola, o hino do Pedro II: "Nós levamos nas mãos o futuro de uma grande nação". Você está dizendo para esse aluno que ele é muito importante. E que esse professor tem quase que a missão de formar esse cara que vai fazer diferença no Brasil [...]. É um meio de também dizer para esse professor, com esse peso da nossa história, que ele tem que dar o melhor dele aqui dentro, que ele também não é qualquer um e isso faz muita diferença quando ele está em sala com as crianças. [...] O pai que está vindo para cá já sabe que está vindo para o colégio Pedro II. Isso já traz uma carga no nome, de anos de história dentro da educação, tantas pessoas importantes formadas aqui. As que já carregam o peso de história é bastante grande e influencia. [...] Porque eles veem realmente o Pedro II com olhar diferenciado [...]. Porque é uma escola tradicional que tem um prestígio de cento e poucos anos de existência. [...] O Pedro II precisa ser entendido como uma escola pública que ele é. Eu gostaria que todas as escolas públicas fossem como o Pedro II. Acho que seria incrível. [...] Eu acho que, às vezes, o sentimento de orgulho faz com que a gente negligencie algumas coisas. Essa coisa da herança, da tradição. Às vezes me incomoda muito, [...] eu acho que essa ideia, esse referencial de excelência, às vezes faz com que a gente não olhe para o nosso trabalho. Eu acho que essa certeza de que nós somos a ilha de excelência às vezes ofusca algumas coisas ruins que podem estar muito nítidas. [...] A gente precisa ter cuidado com esse nosso discurso que é ilha de excelência, que o Pedro II é maravilhoso, que essa estrutura não pode mudar porque sempre deu certo. [...] Quando eu entrei aqui, me encantou bastante o fato de ser uma escola pública aonde as coisas funcionam. ( [...]. O papel do Pedro II é mostrar que é possível fazer um trabalho de qualidade na escola pública. O Pedro II tem a marca da escola pública, então acho que até hoje esse papel é mais importante do que ele já foi. [...] Um papel bastante importante do Pedro II é, de certa forma, questionar a sociedade sobre esse lugar social desse estudante que a gente forma. [...] não é a totalidade, [...] mas muitos dos nossos estudantes têm esse perfil, de inserção social. No sentido de transformar a sociedade, de lutar por uma sociedade mais justa, mais igualitária, menos discriminadora. [...] Uma educação mais emancipatória. Acho que tem o desafio de incluir todos nesse tipo de formação. [...] A gente é um pouco vitrine [...]. Eu acho que os nossos estudantes e nós também, servidores, professores, temos um perfil de atuação crítica, social na sociedade. Eu acho que isso é uma função importante do Colégio Pedro II. [...] Mas eu acho que a gente já se coloca de maneira bastante importante na sociedade dessa forma crítica,</p>	<p>N= 11 (78,5%)</p>

	<p>procurando intervir mesmo. Nessa perspectiva da transformação da sociedade por uma sociedade mais justa mesmo, menos desigual. [...] É uma escola de qualidade, ela está sempre à frente do tempo. É um colégio que não se fecha. Ele está aberto, está se ampliando, e aberto a receber e formar e está se formando outros profissionais de educação em diversas áreas. [...]. Então, essa liberdade que a gente tem aqui, para poder atuar, constrói também essa qualidade, então, acho que essa é uma pedra de toque da escola pública. O Pedro II é uma escola de referência para o Brasil. O papel do Pedro II hoje é experimentar e divulgar o que ele faz que dá certo. Ele ser modelo mesmo para as demais escolas públicas. Eu acho que das escolas públicas que o Brasil tem hoje, o Pedro II é aquele que reúne as melhores condições de trabalho para o professor e de estudo para o aluno. Então a gente tem o dever na minha opinião moral, com o Brasil, de divulgar o que a gente faz e de se importar muito com o que a gente está fazendo porque, como uma escola de referência mesmo, o que a gente faz aqui pode ser multiplicado [...] é um nível de investimento muito grande, porque, se você for comparar um colégio privado, as oportunidades que o colégio Pedro II dá de formação, de alternativas, de você estar explorando as capacidades dos alunos, colégio privado eu acho que são poucos que dão essa oportunidade, eu acho que o custo seria muito grande pra eles, [...] de uma forma geral é uma educação muito boa. Não no sentido só quantitativo de passar prova e aquela coisa. Mas quando você vê a formação humana de muitos alunos ali você também vê que a gente forma sujeitos críticos, assim... [...] na sociedade. [...] Olha, eu acho que o papel do Pedro II, dentro do Rio de Janeiro, dentro do Brasil um papel político e por isso ele está sendo alvo de muita pancada mesmo política, de uma agressão que a gente chega a abismar no sentido de mídia, de um setor conservador que hoje no Brasil tem se manifestado bastante, tem se colocado como legítimo, porque o Pedro II tem o papel que eu acho nesse sentido político, porque ele mostra na prática que educação é possível. Eu acho que ele mostra para o Brasil, ele mostra para o Rio de Janeiro que uma educação de qualidade, pública, no país é possível; [...] o Pedro II tem esse papel político de dizer assim pro Brasil: <i>Não, a gente tem condições de ter uma educação pública de qualidade, de formar alunos minimamente com suas capacidades plenas, e formar bons cidadãos.</i> E mostrar também os caminhos do sucesso, que é investimento. Investimento na educação que a gente necessita. [...]. Eu acho que é a formação mesmo desse aluno que seja participante, participativo nessa sociedade. Porque tirar essa sociedade desse conformismo que a gente está vivendo, porque a gente está vivendo tempos assim muito sombrios, onde as pessoas... Parece que estão a mercê das situações. Exatamente anestesiadas. E eu acho que o nosso papel aqui é fazer pensar sobre isso e causar indignação mesmo [...]. A gente tem que formar pessoas que não se conformem com o que não está bom. Que queiram melhorar a sociedade.</p>	
<p>6.2.2 — BOA INFRAESTRUTURA FÍSICA, PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA, QUE CONTRIBUI PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA E BUSCA POR PRODUÇÃO DE UM TRABALHO PRÓPRIO</p>	<p>Eu não vejo a gente pensando no nosso trabalho para uma prova. [...] O nosso trabalho é o nosso trabalho, independente da Prova Brasil. [...] Aqui no Pedro II eu não vejo muito essa preocupação, como eu já vi em outros lugares, a questão [...] nesse sentido das avaliações externas [...]. Essa avaliação externa também não dá conta de medir essa qualidade, de medir o que é promovido aqui. Até porque nosso IDEB é superior à meta que é pretendida para 2021. Nós já temos mais do que 6. [...] Eu acho que isso não influencia as nossas práticas. [...] A gente acha que isso não é importante, que não é isso que mede a qualidade. [...] Um indicador super limitado. [...] Não temos um trabalho voltado para isso. [...] Vejo movimento muito pelo contrário [...]. Aqui eu vejo o movimento de formar as pessoas mesmo, de formar, de informar, de construir, de estar junto [...] Sem desmerecer a prova, mas sabendo que ela não dava conta... talvez não retratasse bem o nosso trabalho como um todo. [...] Eu vejo que o resultado é sempre bom, mas a gente não trabalha para as provas, não. [...] É dinâmico [...]. Está sempre buscando, querendo melhorar, dar conta das mudanças, porque esse aluno que chegava há tantos anos atrás, há 30 anos, não é o mesmo aluno que chega hoje. [...] É bem interessante de você estar vendo que as coisas acontecem e o Pedro II, pelo tamanho, pelo porte que ele tem, diversas coisas interessantes estão acontecendo ao mesmo tempo e você ver a divulgação dentro dessas práticas, estimula você a fazer. A instituição em si estimula também muito estar desenvolvendo certas práticas, que eu digo inovadoras, no sentido de você analisar o restante da educação brasileira pública. [...] essa cultura de você estar buscando, de estar pesquisando, inclusive as tuas práticas, buscando a melhoria, eu acho que estimula muito. [...] é diferente, a gente faz como gosto, assim... pelo menos a grande maioria que a gente circula, as pessoas são motivadas para isso. [...] então a parte de ciências eu me encantei pela metodologia que o Pedro II oferece [...] Há possibilidade de formação permanente, formação em serviço, a possibilidade de se afastar para estudo, ainda que não seja o ideal, mas a gente já tem. A gente tem muita gente que pesquisa sobre educação e está aqui trabalhando no dia a dia, na sala de aula [...] prática e teoria. [...] Eu pedi para ir para o Laboratório de Ciências [...]. Eu percebi que a maior parte das minhas colegas aqui tinha um mestrado, tinha doutorado, e que para eu acompanhar o ensino com a mesma qualidade, com conhecimento, [...] eu precisava estudar mais, e</p>	<p><b>N= 14</b> <b>(100%)</b></p>

	<p>aí eu fui fazer o mestrado [...]. É um colégio que forma. Agora, você também tem que estar disponível para isso. [...]. Aqui nós temos turmas com [...] vinte e cinco no 4º e 5º anos. Claro que isso interfere na qualidade do nosso trabalho. [...]. Eu vejo a estrutura que a gente tem aqui, a preocupação, o cuidado com o quantitativo de alunos em sala, toda essa condição propicia isso, em fazer o melhor. [...]. Se me falta um material, eu vou à direção administrativa e digo a necessidade, xérox, eu acho que aqui a gente tem um conjunto de setores que atendem inclusive à família, que fazem com que essa educação de qualidade possa ir se concretizando. [...]. A gente tem no máximo [...] vinte alunos na alfabetização, vinte e cinco até o quinto ano, e eu acho que isso também faz toda a diferença na hora do nosso trabalho. [...]. E aqui eu vejo o diferencial: menos alunos por turma, mais professores agindo sobre essa criança, mais profissionais na orientação pedagógica, isso faz um diferencial. [...]. Tem o comprometimento dos profissionais que têm condições de trabalho ainda. [...]. Aqui sou eu e muita gente dentro, num barco. Eu acho a quantidade de alunos na sala de aula [...] essa dinâmica da organização é diária. [...]. Uma coisa que eu acho difícil replicar aqui é a estrutura. É uma estrutura muito boa. Ela requer um financiamento, um custeio que não é fácil de replicar em outro lugar [...]. Então acho que essa estrutura é um diferencial. Os espaços, as coisas, os materiais que nós temos. [...]. Existe às vezes de não ter, uma licitação que demorou. [...]. Eu acho que nesse contexto, nós aqui do Pedro II somos bastante favorecidos, [...] o nosso orçamento, o nosso custo aluno aqui já é muito superior a isso que a gente pretende que um dia seja o nacional. Então nós somos muito privilegiados. Eu acho que esse é um dos fatores que nos diferencia. Se a gente pensar na qualidade que a gente pode oferecer ao nosso estudante. [...]. As nossas condições de trabalho também são bastante superiores. [...]. Então, uma educação de qualidade, ela vai passar por o quanto que esse espaço físico atende esse profissional que vai trabalhar e esse aluno que vem para estudar. [...]. É um espaço muito bom [...] sempre limpo. Eu acho que isso daí faz o diferencial também. [...]. Nós temos acesso a recursos de laboratório, de vídeo, de materiais que podem enriquecer tua aula, que em outros lugares você não tem tanto acesso. [...]. Você tem um planejamento dentro do seu horário. [...]. De uma forma muito tranquila de saber que eu consigo sentar com os meus colegas. Trocar, pensar no meu trabalho coletivamente. [...]. Ter eventos acadêmicos [...] Dentro da minha carga horária, eu tenho um tempo para rever a minha prática, para planejar, para a troca com o colega — isso é importante, a visão do outro sobre o que a gente possa fazer. [...] A estrutura do Pedro II foi uma coisa que me encantou. [...] A gente tem uma estrutura que eu dou um valor imenso, que conseguem passar para quem está chegando o que a escola propõe, o pensamento da escola, o projeto político-pedagógico, a característica da escola, a identidade da escola. [...]. Eu gosto da maneira como a escola é organizada, eu penso que ela propicia o diálogo, ela propicia o estudo, propicia a renovação, o crescimento. [...]. Qual a escola hoje que goza do que a gente está podendo viver hoje, embora estejamos num momento político muito duro? Com a estrutura que a gente tem? Você tem coordenador pedagógico de uma área, você tem um orientador pedagógico da série, você tem um diretor pedagógico, você tem um assistente de aluno, você tem um cara da cozinha, você tem um técnico da biblioteca, você tem um cara do SESOP, você tem um cara da secretaria, tem um porteiro... meu Deus! Você tem um <i>staff</i> [...]. A gente tem horário de planejamento. Então, com tudo de difícil que a gente vive, que tinha que ter mais professor, eu acho que a gente goza de uma estrutura que é padrão. [...] E eu tenho respaldo também da direção, da coordenação. Se eu tiver alguma questão de aluno, ou com aluna, a gente tem a quem recorrer. Eu tenho isso, uma segurança. O canal que a gente tem com a família, atende sempre as famílias junto com a gente.</p>	
<p>6.2.3 — EMPENHO PELA CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO COM RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS</p>	<p>Em outras escolas eu me sentia muito reprimida de não poder dizer o que eu pensava realmente. E aqui, quando entrei, eu fiquei encantada com essa possibilidade de a gente poder eleger o coordenador, o diretor, o reitor, quem vai ser o chefe direto, teu coordenador pedagógico. [...] As pessoas aqui dizem: “Eu não sou coordenadora... Eu não sou diretor... Eu estou na função.” Porque há um hábito de se circular, das pessoas circularem por esses espaços, por esses lugares e se revezarem nesses lugares. [...]. Porque hoje é o colega que está, amanhã pode ser eu. E eu posso estar dirigindo hoje e amanhã estar em sala de aula de novo. Sem que isso represente, em nenhum momento, regressão de carreira, diminuição de valor, desrespeito. Quando eu entrei aqui, eu me lembro que tive uma série de sensações. Lembro que via as expressões dos alunos em vários lugares. Os alunos dos grêmios por exemplo. Então tinha frase contra o racismo, contra o machismo, contra a homofobia. Aí eu olhava aquilo ali e eu falava: “Caramba, os alunos fizeram isso? Estão preocupados com isso! Que coisa” [...]. É um aluno que vai ter uma leitura de mundo. [...]. Tem uma questão social que eu acho que é uma questão muito forte na escola. De militância. Tem os grêmios que tem história. E que, de certa forma, eles movimentam a escola. [...] Eu acho que esse movimento político dos grêmios é muito importante [...] A gente forma um cidadão crítico. [...] E eu acho que isso a gente faz aqui muito bem. Forma um aluno pensante. [...]. As pessoas têm o direito de dizer: “Ah, não concordo de fazer desse jeito. Gostaria de fazer diferente”. E ter suas opiniões ouvidas,</p>	<p><b>N= 11</b> <b>(78,5%)</b></p>

	<p>respeitadas. [...]. A partir do momento que o professor do Pedro II sai, vai para a rua, pega faixa [...] em forma de resistência, em forma de luta [...] o aluno, ele se mobiliza com isso. E ele aprende que é assim que a gente consegue as coisas muitas vezes [...]. É lógico que nem todo mundo aqui... é professor engajado [...] A gente sabe que tem um grupo mais participativo, mais dinâmico. Mas eu acho que até os próprios processos decisórios dentro da escola favorecem isso. Porque a partir do momento que você tem uma eleição para diretor, e você tem a possibilidade de ouvir o outro, decidir, discutir porque que eu voto nesse e não voto naquele. [...], você está fazendo com que o aluno vivencie esses processos decisórios [...]. Que ele está formando...está se formando como cidadão para agir lá fora. [...] A gente quer um aluno crítico, participativo. Quem não está aqui, quem não vive a educação, não tem a ideia de que o aluno do colégio Pedro II é assim. Que vai criticar, que vai se colocar, que vai participar. [...]. Aqui no colégio isso é uma construção. [...]. Eu acho que esse colégio é uma potência. Ele potencializa muitas coisas. Ele potencializa as discussões da sociedade, ele potencializa as discussões sobre a diversidade, sobre ética, sobre racismo, sobre feminismo, sobre gênero. [...] Ele não está alheio à sociedade e isso tem um lado difícil, porque isso coloca o colégio politicamente num espaço. Esse colégio tem um espaço político e esse espaço político é sempre discutido e rediscutido [...] permitir uma liberdade verdadeira de pensamento, de ouvir todas as vozes, de receber todas as vozes [...]. Também as discussões que ocorrem aqui dentro, nós estamos sempre discutindo a educação e isso faz a diferença. Mesmo que tenham pensamentos extremamente divergentes entre si, a discussão é que vai fazer essa construção, então o espaço onde não há essa discussão não há crescimento. [...]. Essa escola é assim, já tão aberta à discussão, às pessoas colocarem suas ideias. [...]. Uma coisa que eu acho que favorece o meu trabalho é que as coisas aqui dentro são bastante discutidas. [...] Eu vejo pessoas querendo esse espaço de discussão, de troca. [...] Tem suas falhas, tem os seus problemas, a gente, que é um campo... a escola é um campo de tensão. Então você tem os seus interesses ali dentro também e as diversas opiniões ali convergindo e divergindo. [...] Eu acho que o Pedro II [...] é escola pública que dá oportunidade para as crianças de baixa renda [...] fazerem um trajeto na vida que, às vezes, elas não poderiam fazer se elas estivessem em outros espaços. O Colégio Pedro II não pode ser um colégio só do aluno padrão, de elite. [...] para a gente ser de excelência a gente teria que garantir que todos se desenvolvam, cresçam, aprendam, sejam felizes e se inseriram socialmente. E eu acho que a gente ainda está distante disso. [...] Eu acho que a gente ainda dialoga precariamente com os mais pobres, com os que vêm de culturas que são consideradas culturas de menos valor, consideradas inferiores. Acho que a gente vem no movimento de crescer, aprender e garantir isso a todos. [...] Mas eu acho que a gente ainda está caminhando. (...) Eu acho que a gente vem nesse movimento de busca. Inclusive lá, mesmo depois do sexto ano, mesmo no Ensino Médio. Acho que nós aqui do primeiro ao quinto já temos um percurso mais longo nessa estrada. Já conseguimos fazer isso melhor. (...). Nós tentamos fazer algumas parcerias, mas até hoje esse problema, essa ruptura do 5º para o 6º, que deveria ser uma transição, mas é uma ruptura. (...). Eu acho que falta uma identidade, parece que nós temos dois colégios diferentes.</p>	
<p>6.2. 4- O CURRÍCULO BUSCA VALORIZAR A DIVERSIDADE, A EQUIDADE E AS VIVÊNCIAS DOS ALUNOS PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRAL</p>	<p>Nossos currículos são riquíssimos, em termos de diversidade. [...]. A gente oferece uma diversidade de experiências em vários campos de conhecimentos. [...] O moleque de primeiro ano está ouvindo, está falando, está produzindo, está entendendo a literatura também como esse meio de transformar a sociedade. [...]. No laboratório de ciências aqui o aluno se olha desde muito cedo como alguém que pode ser um cientista e que pode interferir no mundo, transformar o mundo através das suas criações, [...] das pesquisas que o cientista pode trazer de benefício para a sociedade [...]. Tem literatura desde o primeiro ano. [...] A arte também que é o que a gente tem aqui na escola. Desde muito cedo essa expressão. [...] O quanto a arte é importante na transformação do mundo. E aí eu penso também na história, na geografia, no próprio conhecimento da língua [...]. Ter uma biblioteca que é pensada para os alunos. [...]. Quando eu entrei aqui, eu consegui mudar a minha concepção de qualidade, porque eu vi que realmente o ensino que se trabalhava aqui não estava vinculado somente à qualidade do conteúdo, do conhecimento, mas se considerava como qualidade essa formação social, essa formação do cidadão, e isso me encantou. [...]. O fato de você ter um aluno discutindo questões sobre racismo, questões sobre a diversidade, sobre as questões sociais e políticas, alunos engajados em movimentos. Tanto os movimentos políticos do momento, quanto as situações dentro da própria escola, reivindicando seus direitos, mostrando sua opinião, questionando. [...] A gente forma leitores. [...] O Laboratório de Ciências não é somente um espaço, mas um trabalho pedagógico historicamente construído de forma coletiva. [...] [...] A criação, há 30 anos, dos Laboratórios de Ciências, em regime de bidocência, fez um diferencial grande na qualidade do ensino de Ciências anos iniciais do Colégio Pedro II. [...] Considero que a qualidade do trabalho em Ciências esteja principalmente nesse processo contínuo de se discutir, atualizar, e mobilizar não apenas conceitos, mas procedimentos, que permitem a investigação, a comunicação e o debate de ideias [...] os conteúdos de atitudes e valores, em respeito às</p>	<p>N= 12 (85,7%)</p>

	<p>relações dos seres humanos, entre si, e demais seres, ambiente, conhecimentos científicos, ética e desenvolvimento de autonomia do pensamento. É nossa intenção política produzir novas vocações científicas. [...] Temos as aulas realizadas no laboratório, com o auxílio de outro professor. Lá os alunos podem fazer experiências para comprovar algum conteúdo visto em sala ou começar a estudar algo novo que será aprofundado com o professor de Núcleo Comum. [...] temos também os passeios pedagógicos, que enriquecem o nosso trabalho. Então foi uma coisa que surgiu e deu muito certo em todas as unidades. [...] As aulas de Ciências são voltadas para a autonomia do aluno, a preocupação com o ser de forma global, assumindo-se como cidadão diante dos acontecimentos. [...] os debates estão presentes [...] há preocupação com a questão ambiental. [...] O trabalho de Ciências é mais um dos vários elementos que qualificam o trabalho realizado no CPII. [...] várias possibilidades de estímulos que as disciplinas diversas que compõem o currículo. [...] Acho que isso [formação de qualidade] é importante e aqui se faz. É muito mais do que ensinar matéria, ensinar conteúdo, é uma visão globalizada, que envolve várias questões. [...]. Se estuda, se fala, se pesquisa e se produz tendo a visão da formação da criança, do que que ela vai utilizar aquilo para a vida dela. [...] Considero que o trabalho de Ciências é mais um dos vários elementos que qualificam o trabalho realizado no CPII. [...]Ter laboratório de informática... A gente poder circular em outros espaços. [...] A gente tem uma diversidade muito grande de atividades [...] que contempla não só a questão mais tradicional do conhecimento, desse conhecimento científico e considerado um conhecimento legítimo, mais acadêmico, mas de outras áreas, de Artes, de Música [...]. Uma coisa assim que eu acho que faz toda a diferença. [...] Acho que toda a estrutura que o Pedro II tem com os Laboratórios de Aprendizagem, o NAPNE, tudo isso está voltado para uma educação de qualidade, dando todo o respaldo necessário para os alunos [...] Ele está preocupado realmente com o aluno. Nos Conselhos de Classe a gente busca estratégia com aquela criança. [...] A escola está preocupada com o aluno como um todo. [...]. As crianças aqui, pelo edital, podem receber óculos, têm auxílio material escolar, auxílio transporte para a diminuição da evasão da escola, tem auxílio emergencial. [...] Eu acho que a gente ainda persegue muito o ensino do conteúdo clássico, que é considerado moderno. É um conhecimento escolar, que é hegemônico, [...] mas não são os conhecimentos que vão propiciar a todos que se desenvolvam plenamente. [...] Acho que existe, sim, essa preocupação da formação para o mercado. [...] E isso também nos caracteriza. Mas acho que a formação humana, [...] mais global, mais nessa perspectiva da diversidade, dos diferentes conhecimentos, isso ainda prevalece. [...]. Acho que é uma tensão que existe. [...]. A gente vem lidando com essa tensão e buscando superar essas contradições, mas é um caminho lento. Ainda prevalece aquela cultura livresca. Aqui, do primeiro ao quinto ano, a gente ainda busca maior proximidade com todos, mas, depois que passa para o sexto ano, muitos desses alunos, que não conseguem chegar a esse lugar, acabam saindo, acabam repetindo. Apesar de que agora não há mais jubilação [...]. Eu acho que a gente vem nesse movimento de busca. Inclusive lá, mesmo depois do sexto ano, mesmo no Ensino Médio. Acho que nós aqui do primeiro ao quinto já temos um percurso mais longo nessa estrada. Já conseguimos fazer isso melhor. [...] Nós tentamos fazer algumas parcerias, mas até hoje esse problema, essa ruptura do 5º para o 6º, que deveria ser uma transição, mas é uma ruptura. [...]. Eu acho que falta uma identidade, parece que nós temos dois colégios diferentes. [...]. Então eu acho que assim existe aí uma cisão. Então talvez o Pedrinho priorize essa qualidade. E acho que talvez no segundo segmento tem outras tensões. Talvez alguns grupos de professores entendam uma qualidade de outra forma, ligada ao desempenho. Então acha que tem que dar conta daquele currículo. Porque esse aluno lá no final vai fazer um vestibular. E precisa passar para uma universidade. [...] A gente não pode se perder, porque a gente precisa ainda lutar pela qualidade pedagógica; a gente tem discursos diferentes. Nós temos discursos onde existem, onde se fala de toda a discussão que existe, mas muita tradicionalidade em alguns segmentos [...] é preciso ter uma coerência entre a fala e o discurso. E como é uma escola sesquicentenária, essas mudanças são muito difíceis, a gente não quer perder a fama do passado, que foi por ela que a gente veio construindo todo o nosso rótulo, nossa característica de qualidade.</p>	
6.2.5- PROFESSORES CRITERIOSAMENTE SELECIONADOS, BEM FORMADOS, COM SALÁRIO DIGNO E PLANO DE CARREIRA	<p>O processo seletivo é um processo muito desgastante. [...]. Eu sabia que era um concurso bem concorrido. Tinham pouquíssimas vagas [...]. Eu considero que o Pedro II ainda pode ser considerado um colégio de qualidade, porque, apesar de todas as dificuldades que a gente tem, nós temos um corpo docente extremamente capacitado. [...] Foi quase um ano de concurso. [...] Fiz prova objetiva, prova discursiva, prova de aula, prova de título; conversei com o psicólogo, fui a médico, tudo para comprovar que eu teria condições mínimas de vir aqui dar uma aula. [...] De fato, o Pedro II seleciona os professores que estão mais bem-formados. Um colégio de qualidade [...] as pessoas são comprometidas. [...] Aqui no Colégio também a gente tem um núcleo muito bom. Muita gente com mestrado, com doutorado. E a exigência para entrar no mínimo é, no caso, a graduação. [...] A gente pode oferecer bons salários aos nossos professores. [...] É importante frisar que</p>	<p><b>N= 9</b> <b>(64,2%)</b></p>

	<p>a carga horária que o professor dedica ao seu trabalho é fundamental para o seu desempenho enquanto profissional em sala de aula. Então eu via que a minha qualidade de vida aumentou [...] porque tinha possibilidade de ter as tardes livres para estudar. [...]. Os professores da rede federal gozam de um salário melhor. Têm um plano de carreiras, têm benefícios, ainda que estejam acontecendo muitos cortes, em comparação, eu acho que ele ainda goza de tempo de trabalho reduzido também. [...]. É um grande diferencial. No sentido de investimento, professores com um nível salarial bom, bem significativo frente à docência, de uma forma geral, pública. A gente tem um plano de cargos e carreiras muito bom. [...] E a dedicação exclusiva, eu acho que é um ganho também da gente. Quando o profissional se divide em dois, três trabalhos, ele não tem a mesma qualidade. [...] O salário [...] é uma questão também que pesa. Porque a gente trabalha, a gente quer também remuneração.</p>	
<p>6.2. 6- MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA À PRECARIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA</p>	<p>O Pedro II foi muito atacado, e ainda é atacado pela “Escola Sem Partido”. [...] Nós estamos vivendo um momento onde está tendo o retorno da ultradireita. [...] A gente está passando por um período de muito conservadorismo na sociedade. A gente não deixa de fazer o nosso trabalho, porque tem pais e mães questionando. Mas isso faz com que a gente trabalhe “pisando em ovos”. A gente tem que estar sempre justificando o que a gente vai fazer muito bem [...]. Porque a gente tem pais que questionam o tempo todo a maneira da gente trabalhar, abordando determinados temas, alguns assuntos. [...] A gente vai discutir algumas questões na escola e alguns pais interpretam isso como estar incutindo determinadas coisas na cabeça do aluno. Na verdade, a gente está fazendo esse aluno pensar, porque esse aluno não é nosso. Ele é da sociedade [...]. Ele vai sair daqui e vai se deparar com essas questões aí fora [...] a gente trabalha de uma forma responsável, compromissada [...]. Você teve algum problema, uma coisa que é pequena, no máximo chegaria até a direção, hoje a gente vê isso passando, caindo na mão da justiça, de um promotor. [...] E acho que o Pedro II é diferente de outras esferas porque é uma escola visada nesse sentido. [...]. Então eu acho que isso às vezes emperra um pouco o trabalho. [...] Essa visibilidade da escola tem um lado positivo e outro negativo. [...] Inclusive, a perseguição que alguns professores estão passando no Colégio. Foram chamados no Ministério Público para responder coisas de cunho político. [...] O colégio tem passado aí um momento difícil com relação a isso. Perseguições e até o próprio Reitor sendo chamado para depor. [...] Então, toda hora, isso aparece na mídia... aparece na página do Colégio. [...] Parece que querem minar o trabalho. [...] Eu vejo mais a questão do gênero aparecendo. Os pais mais preocupados com isso. [...] E tem uma coisa do neoliberalismo que vale a pena a gente pensar, que eu acho que tem a ver um pouco com a qualidade da educação, porque essa criança, mesmo que ela esteja na escola pública, ela chega aqui com a cabeça de um cliente. [...] Tem uma coisa que eu acho que o neoliberalismo vai trazendo de modo silencioso... que tudo vai virando mercadoria. [...] Uma das coisas que mais coloca em risco a nossa qualidade é o fato da gente ter um déficit de professores constante por ter poucas vagas nos concursos. [...] Ter professor contratado para suprir a demanda, a gente ter uma rotatividade muito grande [...]. Com contrato de dois anos. [...] A gente passa um tempo grande formando esse professor [...]. Às vezes no meio do contrato a pessoa passa em outro concurso. Acontece alguma coisa, a pessoa abandona o contrato. Então essa questão de falta de professores concursados é um ponto negativo dessas reformas. [...] Agora com a questão da terceirização. Muito mais interessante para eles ter um contrato do que você ter um professor efetivo que vai custar muito mais. [...] No Pedro II, essa coisa meio caótica, meio estrutural da troca de contratos, não é uma coisa que afeta somente a um campus. [...] No meio do ano, então, essa quebra de contrato fica meio complicada. Tanto para as turmas, quanto para o próprio professor buscar emprego [...]. Eu acho que não é nem só a questão do Pedro II. Essa questão da política, mesmo, de uma certa forma de terceirização. [...] Então isso é complicado, porque você tem uma rotatividade de profissionais muito grande e devido a essa questão dos contratos, você não tem o encadeamento pedagógico ali de um trabalho que tem uma certa continuidade, um prolongamento. [...] Constituir sempre um trabalho com esses contratados que estão saindo e entrando é uma luta diária. [...] nós temos assim um alcance como escola muito grande e um enorme desafio: lidar com esses contratos excessivos, com esse banco de equivalência que nunca se aprova, com esses concursos com vagas mínimas, e isso a gente sabe que ao longo do tempo vai comprometer. [...] A questão do professor efetivo: nunca mais tivemos o quadro completo. [...] Não é igual na universidade: o cara sai, volta e vem outro professor e dá conta e o aluno tem uma autonomia. Então acho que isso está atravessando bastante a qualidade da nossa educação. [...] Não temos mais quadro completo. Essa é a realidade [...]. As equipes se renovam com muita frequência. [...] A equipe não vai construindo história. [...] Essa política que a gente tem vivido hoje, onde o presidente ilegítimo tem proposto algumas reformas que a gente vê claramente que estão desestruturando a carreira docente, tirando os direitos trabalhistas. [...] E a Reforma da Previdência, tem mexido muito. [...] Porque a gente está vivendo tempos que os direitos estão sendo tirados na cara dura [...] A gente está vivendo tempos em</p>	<p><b>N=13</b> <b>(92,8 %)</b></p>

	<p>que isso pode ser tirado a qualquer momento. É o que me preocupa hoje. Essa retirada de direitos sem o menor pudor. [...]. Eu também não sei como vai ser a minha aposentadoria. Com a questão da reforma da previdência, muitos professores de extrema competência anteciparam o tempo de saída daqui da escola. Então gente perdeu, assim, pessoas muito importantes. [...]. Eu fico com um pouco de receio do que pode vir adiante. [...]. tem também a questão da PEC 241 que foi aprovada e limita por 20 anos o investimento no setor público. Eu acho que isso também foi um marco [...]. Teve muita resistência, mas ao mesmo tempo a gente não conseguiu barrar. [...]. Acabamos de ter um debate com o Reitor e ele disse que o orçamento previsto para 2018 é no mesmo valor que o orçamento que a gente teve em 2016 [...]. E a gente trabalha numa escola que é muito grande, e o orçamento não é suficiente. [...]. O sucateamento atinge primeiro a área de Ciências. Por mais que se tenha evoluído na discussão da importância das áreas de conhecimento para “desenvolvimento de todas as potencialidades do aluno”, nos anos iniciais, há um entendimento implícito que as áreas de Matemática e Língua Portuguesa são prioritárias. [...]. Então, no Laboratório, por exemplo, a gente esbarra com a necessidade de compra de materiais onde a gente não tem verba. Então a gente precisa improvisar esses materiais. A gente compra muitas vezes do próprio bolso. A gente no Laboratório, a gente gasta muito material, que é material que não é permanente. Então eu vou dar uma aula de peixes, a gente vai à peixaria, compra peixe para poder abrir o peixe [...]. A escola não tem esse dinheiro a tempo e a hora. Eu não vou deixar de dar aula porque a escola está sem dinheiro [...]. Eu gasto 60 reais de peixe, mais 30 de flor... [...]. Junta tudo no final do mês. é uma porção do meu salário que foi pro trabalho. [...]. O que está impactando é a falta de verba. Por exemplo, esse ano, o Laboratório de Ciências foi sustentado pelo meu bolso [...] e não tive reposição. [...]. Eu acho que o clima político como um todo e as dificuldades econômicas, tudo isso impacta na nossa vida, de cara. E não dá para separar a vida profissional da nossa vida pessoal, então, há um impacto nesse sentido. Por outro lado, os cortes de verbas principalmente do colégio, isso dificulta muito, a gente vai ter que fazer uma feira de Ciências sem recurso, não tem dinheiro para nada, então a gente fica, assim, se cotizando, uma compra uma coisa, outra compra outra. [...]. Tentando fazer uma coisa bem-feita, legal, interessante, mas com recurso nenhum. [...]. A questão dos cortes, por exemplo, os passeios culturais, que enriquecem tanto o nosso trabalho, enriqueceu — eu posso falar enriqueceu — porque a gente não tem feito mais, por conta desses cortes. [...] A gente vê a dificuldade que as gestões estão tendo com a compra de material. [...]. Além disso a gente tem os terceirizados também, que está diretamente relacionado nessas políticas [...] Você ver colegas de trabalho, que não estão recebendo dois, três, quatro meses nesse jogo de empurra quem paga, quem não paga, e você vê ali as pessoas sofrendo, é perverso. [...]. Então a gente ficou sem limpeza, sem merendeira. Então tudo isso influenciando no dia a dia, na rotina da escola [...] Mas do ponto de vista macro, da previdência, acho que está sendo muito difícil e desses programas, ligados ao livro didático e à biblioteca escolar que estão cambaleando... [...] Aí a gente tinha alguns alunos do Ensino Médio trabalhando no Ensino Fundamental, enquanto iniciação científica e a gente teve um corte muito grande dessas bolsas, que eram destinadas para esses alunos. [...]. Eu vejo o Pedro II como um lugar de resistência [...] porque apesar de aqui ter muita gente [...] que eu acho que é bem conservadora, bem mais tradicional, existe um discurso forte também contra a meritocracia. [...]. Então acho que outras medidas surgirão. Acho que, inclusive, de retirada de benefícios. [...] Eu acho que a gente sabe gritar [...]. O Pedro II tem essa força, eu acho, para lutar contra essas reformas [...]. Mas eu acho que o Pedro II é uma escola de resistência, de luta. E assim... As coisas podem até ser tiradas, mas não vão ser tiradas com facilidade, porque a gente briga pelas coisas aqui [...]. Vejo uma preocupação... a gente tem muita preocupação. A gente discute muito, a gente está muito atento a tudo, à mudança que está acontecendo. Eu penso que o Pedro II, definiria assim: o Pedro II resiste, sabe... o Pedro II resiste. [...] O Pedro II resiste e vai mantendo e quem está chegando vai se apropriando dessa cultura da resistência.</p>	
<p>6.2.7- PERÍODO ATUAL DE TRANSIÇÃO COM INQUIETAÇÃO E AGRAVAMENTO DE TENSÕES INTERNAS</p>	<p>A escola sofreu uma transformação. Foi transformada em IFE, e saiu do eixo que era ligado extremamente ao ensino, no Primeiro Segmento, e passamos para um eixo também de pesquisa e extensão. Isso tem ônus e bônus. Ultimamente a gente tem mais ônus do que bônus, porque você continua com uma carga horária de dezoito tempos mais dois, e além disso você precisa fazer pesquisa e extensão, então isso é uma coisa que está sendo discutida no colégio Pedro II. [...]. As pessoas ficam muito divididas e a gente ainda é uma instituição de ensino de Primeiro Segmento tentando se adaptar na forma quadrada da universidade. [...]. Eu acho que é um ganho que a gente não deve perder. Agora a gente vai precisar discutir muito, porque a nossa qualidade de ensino, do primeiro segmento, também está ligada a esse aspecto de formação e também está ligada à dedicação que a gente tem aos alunos. [...] essa lógica produtivista me preocupa muito. [...] é uma transição muito grande e a gente ainda não sabe no que vai se transformar, [...] e tudo isso é uma discussão sobre o que vai ser a qualidade do Pedro II; vai ser como a gente vai passar por essa transição. [...]. Ela está sempre sendo construída. Ela é construída por cada grupo. [...] [...] Um</p>	<p>N=9 (64,2%)</p>

	<p>outro ponto é que nem todo conhecimento acadêmico que é buscado traz efeitos diretos no ensino. Alguns, efeitos são somente individuais. [...]. Começar a pesquisar é extremamente importante, mas eu acho que as pessoas ficam muito divididas, e eu acho que muita gente sai do foco do ensino. [...]. Eu acho que a gente está numa fase de transição. [...] A transformação em IFE trouxe para a escola um novo perfil de professor; um professor que não quer só ficar dentro da sala de aula: é um professor que quer estudar, que quer pesquisar, e isso vai fazer com que mude também as relações que a gente tem, isso já está ocorrendo em todos os campi. E em vez da gente ficar classificando se é bom ou ruim a gente tem que entender que isso vai ser a nossa realidade, que a gente precisa conviver e como a gente vai poder manter a qualidade do nosso trabalho do sujeito-fim que é o aluno para que todos esses ganhos cheguem até ele. [...]. Muitos dos professores no Pedro II, quando fizeram 25 anos, começaram a se aposentar. Aquelas pessoas que começaram o Pedro II começaram a se aposentar, então começou a haver uma renovação. Hoje a gente está num período muito grande de transição, é o novo chegando, é muita gente nova chegando. [...]. É legal chegar gente nova, mas, ao mesmo tempo, é uma batalha sempre de informação, de passar informação, de se apropriar. Hoje há um conflito entre o novo e o antigo. É inegável que há, porque quem chega novo chega com um saber que a gente respeita, mas também os antigos querem ser respeitados na sua identidade. Então é um conflito que não é declarado; ele é velado, mas ele existe. Faz parte da vida, é um momento de transição, de mudança. [...]há essa área de pesquisa, extensão, mas é complicado porque eu penso assim: nós somos uma escola de ensino básico. [...] a gente tem que dar aula, tem que alfabetizar, tem que formar as crianças. Aí é um ponto de conflito, porque é uma IFE, mas não é uma IFE. É uma escola de ensino básico. Essa é a característica. [...]O aluno não pode perder porque vou fazer pesquisa. Não posso estar fazendo pesquisa e o aluno estar desatendido. [...]. A gente está vivendo o desafio de implantar de fato os três aspectos de atuação nossa, além do ensino, a pesquisa e a extensão. A gente fazia pesquisa, mas não assim, dessa forma. [...] A gente fazia outros tipos de pesquisa, aquela do dia a dia, do cotidiano, com outras questões [...]. Acho que agora a gente está precisando entender melhor isso e conquistar esse lugar de se dedicar à extensão, à pesquisa mais acadêmica, sem desprezar esse outro tipo de pesquisa que também é importante. É um desafio</p>	
--	--	--

Fonte: Elaboração própria dos autores, 2018

## 7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão dos resultados foi organizada em duas etapas. A primeira discutiu as ideias centrais e os discursos a elas associados relacionados à educação básica de qualidade. A segunda discutiu as ideias centrais e os discursos a elas associados relacionados à qualidade da educação básica, especificamente no Colégio Pedro II. Cada etapa está organizada em subitem, por ideias centrais que revelam os sentidos dos discursos do sujeito coletivo. Para cada subitem foi construída uma síntese inicial, num quadro que antecede o texto com as discussões, baseada no grupo homogêneo de ideias centrais categorizadas a partir das expressões-chave destacadas das entrevistas.

Buscando compreender os sentidos das representações sociais dos professores, estabelecemos relações entre cada ideia central e o discurso a ela associado com o estudo da revisão de literatura, o marco teórico da pesquisa e os outros autores que dialogam com nosso marco teórico. A intenção não foi verificar padrões, mas interpretar melhor os resultados. Na discussão da primeira etapa, analisou-se as representações sociais dos professores sobre educação de qualidade de uma forma mais geral. Na segunda etapa, procurou-se articulação entre as análises dessas características mais gerais e as características que os professores identificam sobre o Colégio Pedro II. Dessa forma conseguimos elencar alguns parâmetros de qualidade da educação básica. Foi possível também explorar possíveis relações entre as representações sociais dos professores entrevistados e a construção da realidade educacional do Colégio Pedro II, principalmente no que se refere ao movimento histórico de construção da qualidade da educação básica oferecida pelo colégio, sem, contudo, fazer generalizações ou aprofundar a compreensão dos resultados.

### 7.1 DISCURSOS DO SUJEITO COLETIVO SOBRE EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE.

Discussão sobre a representação social de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental acerca da educação básica de qualidade.

### 7.1.1 Visa à formação integral e inserção social de todos os estudantes (64,2%)

**É uma educação que dá mecanismos para que o aluno tenha condições de transformar o mundo. Forma cidadão crítico e participativo. Está para além do desempenho posterior à escola, do conteúdo. Oferece vivências diferentes, trabalhando para o aluno ler e entender o mundo com visão política também. Instrumentaliza os alunos para que tenham o poder de mudar as estruturas. Forma sujeito consciente de seus direitos e deveres. Oferece formação para a vida. Reconhece o aluno como sujeito ativo na construção de seu conhecimento. É uma Educação ampla. Garante formação integral de todos, formação para a felicidade, que inclui ser reconhecido socialmente. Dá oportunidade a todos para que tenham acesso a diversos conhecimentos e que alcancem seu máximo potencial. É Educação inclusiva. É o compromisso da escola com discussões que dividem as pessoas. Atende aos alunos em suas dimensões. Aprendizagem significativa. Formação humana. Desenvolve o sujeito na sua plenitude. Vê o aluno como um todo.**

A ideia central “Visa à formação integral e inserção social de todos os estudantes (64,2%)”, relacionada à representação social dos professores entrevistados sobre educação básica de qualidade, mostra, pela sua adesão, a valorização que nossos sujeitos de pesquisa dispensam a uma formação do educando na direção de uma educação que pensa o aluno, sujeito-estudante, como uma pessoa cheia de potencial a ser descoberto, trabalhado, com possibilidade de “Ser Mais”, assim como Freire (1987, p. 23) nos apresenta: “[...] a ontológica e histórica vocação dos homens — a do *ser mais*”. Ser mais do que se pensa ser, ser mais do que um simples aluno a quem é dispensada uma “educação bancária”, educação que não se orienta “no sentido da conscientização dos educandos” (FREIRE, 1987, p. 3). Dessa forma, a escola, como espaço social, tem uma função importante no desenvolvimento integral do educando. O trecho do DSC 6.1.1 a seguir expressa isso: “Educação de qualidade é aquela que te dá mecanismos para você transformar o mundo. [...]. Isso envolve a leitura de mundo e seu posicionamento político [...] que mostram para você as contradições da sociedade e mostra para você o quanto você é um sujeito que pode transformar essa sociedade”.

A pesquisa de Rodrigues (2010) caminha nesse sentido e aponta que em uma escola de qualidade existe o compromisso com valores educativos relacionados ao desenvolvimento integral das crianças e da sociedade como um todo e uma maneira de iluminar o conceito de qualidade na educação é tomar como referência os objetivos que se coloca à educação: comunicação da civilização, resposta às necessidades imediatas dos alunos e preparação para responder às necessidades da sociedade.

Em relação ao objetivo comunicação da civilização, educação de qualidade é “capaz de transmitir aos alunos o conhecimento e o apreço de um amplo número de valores culturais” (MARCHESI E MARTÍN, 2003 *apud* RODRIGUES, 2010, p. 25). Em referência ao objetivo relativo à resposta às necessidades imediatas dos alunos, Rodrigues (2010) comenta que educação de qualidade seria a que oferece experiências e oportunidades de modo que os

alunos possam atingir satisfação pessoal. Finalmente, em relação à preparação para responder às necessidades da sociedade, educação de qualidade seria a que desenvolve nos alunos a capacidade de “atuar na sociedade, não apenas se adaptando a seus requisitos, mas também intervindo de forma ativa na configuração dessa mesma sociedade da qual fazem parte” (MARCHESI; MARTÍN, 2003 *apud* RODRIGUES, 2010, p. 26). Ainda segundo Rodrigues (2010) os indicadores fundamentais de qualidade devem ultrapassar os níveis de desempenho escolar, contemplando o desenvolvimento integral das pessoas nos aspectos pessoal, afetivo, social, estético e moral, além do compromisso destas com o desenvolvimento de sua comunidade. Há também preocupação por parte dos entrevistados em formar um cidadão crítico. A isso se refere o trecho do DSC 6.1.1.

É uma educação ampla. [...] oportuniza a todos os alunos que tenham acesso a diversos conhecimentos, à diversidade cultural, às discussões que existem na escola, à diminuição à discriminação, à possibilidade de elevação mesmo. [...] é principalmente esse compromisso da escola com essas discussões de diversidade, de ética, as discussões políticas, as discussões sobre as questões que dividem as pessoas. (Dados empíricos, DSC 6.1.1)

Sendo o processo dialético fundamental para uma formação do ser humano crítico, vale resgatar de Gadotti (1983) que a dialética é a ciência das leis gerais do movimento, a contradição seria o que impulsiona o pensamento e este, ao se realizar, produz história. O pensamento de Freire (2013) se integra à ideia de formação crítica ao tratar da condição histórica do homem. O autor enfatiza que o “pensar certo”, do ponto de vista do professor, “implica o compromisso do educador com a consciência crítica do educando, cuja ‘promoção’ da ingenuidade não se faz automaticamente” (FREIRE, 2013, p.31). A isso se refere o excerto do DSC 6.1.1 “A qualidade tem a ver com isso... instrumentalizar mesmo. [...] É uma educação que ela se proponha a formar um sujeito consciente dos seus direitos e dos seus deveres. A formar um cidadão. Está para além do conteúdo”.

A ideia central e o discurso a ela associado aqui discutidos apontam que os professores entrevistados também valorizam a formação de pessoas participativas, que é importante à formação do cidadão, conforme mostra o trecho do DSC 6.1.1 a seguir: “É a gente trabalhar com esses alunos pensando que eles possam entender e ler esse mundo que está aí fora, [...] no sentido da questão também política e tudo mais que acontece no mundo. Que ele se sinta capaz de mudar essas estruturas”.

Corroborar com essa discussão Freire (2013, p. 49) ao acrescentar que “ensinar exige consciência do inacabamento”. O inacabamento, próprio da experiência vital, só entre

mulheres e homens se tornou consciente, à medida que esses inventaram a linguagem (FREIRE, 2013). Desde então “não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, decidir, de lutar, de fazer política” (FREIRE, 2013, p. 52). É sujeito ativo no processo de produção da própria história. Nas palavras do autor:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história (FREIRE, 2013, p. 53).

Freire (2013) também aponta que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. O “pensar certo” coloca ao professor, e mais amplamente à escola, o dever de respeitar os saberes dos educandos, como também discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Segundo ele, na diferença entre a ingenuidade e a criticidade não há uma ruptura, mas uma superação, não automática, que se dá na medida em que a curiosidade ingênua é problematizada e se torna crítica, sem deixar, no entanto, de ser curiosidade. Acrescenta que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Desse modo, “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 2013, p.37).

Na nossa revisão de literatura, Singer (1996 *apud* CABRERA, 2013, p. 41) apresenta uma visão de educação civil e democrática que “concebe a educação como instrumento de constituição do cidadão e, por isso, centra-se no educando, sobretudo, da classe popular”.

Ainda em nossa revisão de literatura, em relação ao entendimento sobre qualidade da educação, Rodrigues (2010) traz alguns esclarecimentos que ampliam a nossa visão sobre o conceito de qualidade. Ao abordar as transformações da escola e do conceito de qualidade ao longo da história, aponta que as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais que marcaram a década de 1990 impactaram o cotidiano da escola. Nesse período, a busca da qualidade educativa passou a ser pauta desde a necessidade de se oferecer aos jovens uma educação mais completa até a utilização dos recursos públicos com mais eficiência. Entretanto, Marchesie e Martin (2003 *apud* RODRIGUES, 2010, p.23) ressaltam que “o esforço pela qualidade condensa ideologias diversas às quais estão atreladas estratégias distintas e resultados diferentes”. Desse modo podem ter um enfoque de uma “ideologia mais liberal” ou uma “ideologia mais igualitária”. Ainda para Rodrigues (2010, p. 24), “além dos

aspectos competitivos do desenvolvimento social e da economia, no atual cenário a busca pela educação de qualidade está relacionada também à formação do cidadão e às atuais demandas por equidade e coesão social”.

Essa preocupação que os autores apresentam com uma formação que seja para todos é também uma ideia que se apresenta em nossos resultados, conforme o trecho do DSC 6.1.1: “Um sujeito que tem uma voz. [...] A escola que promove uma educação de qualidade é... Pensa e age para que todos os estudantes possam aprender, se desenvolver, crescer, serem felizes”.

O paralelo que apresentamos entre a ideia central e o discurso a ela associado, o marco teórico e a revisão de literatura nos permitem perceber que nossos sujeitos de pesquisa valorizam uma formação do educando próxima ao entendimento dos autores aqui apresentados: Um ser que, se consciente de seu inacabamento, tem condições de produzir a própria história. Daí a importância da formação integral, de modo que a pessoa-estudante possa, de forma consciente e ativa, se incluir ao mundo. Uma educação para transformar e não apenas para reproduzir passivamente a sociedade que temos. Portanto, consideramos que a formação integral e inserção social de todos os estudantes se constituem em um importante parâmetro de qualidade para a educação.

### **7.1.2 Possui professores éticos e com boa formação, valorizados através do salário e de condições de estudo (64,2%)**

<b>Possui professores bem formados. Oferece salário digno e garante condições de estudo aos professores. Os professores são estimulados e trabalham como mediador, apresentando também compromisso ético.</b>
---

A ideia central “Possui professores éticos e com boa formação, valorizados através do salário e de condições de estudo (64,2%)” relacionada à representação social que os professores entrevistados têm sobre educação básica de qualidade mostra, pela sua adesão, que ter um salário digno é considerado como muito importante para o grupo entrevistado, conforme pode ser observado também no trecho do DSC 6.1.2 a seguir: “O professor precisa de um salário digno. [...] Educação de qualidade é a educação que reúne valorização desse professor via salário, estrutura, intelectual mesmo para dar suporte a esse trabalho desse professor, a parte da estrutura física”.

Em relação ao reconhecimento do trabalho através de remuneração digna, Paulo Freire (2013, p. 65) reconhece que é histórico o descaso do poder público para com a educação e

afirma que “A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética”.

A ideia central em pauta revela também a importância que os professores dão à formação (inicial e continuada), o que pode ser observado no trecho do DSC 6.1.2: “O professor precisa de ser bem formado e informado. [...] Ele tem que gostar também de trabalhar [...]. Uma educação de qualidade, para mim, pelo viés do professor, é uma educação que garante ao professor [...] pesquisa, estudo. [...]. Uma educação de qualidade em que o professor está ali como um mediador, que vai construir, vai aprender”. Sobre esse aspecto, Freire (2013) compreende que a prática educativa também não prescinde de boa formação técnica para o professor, conforme pode ser observado em suas palavras:

Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. De testemunhar aos alunos, às vezes com ares de quem possui a verdade, um rotundo desacerto. Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo (FREIRE, 2013, p. 35).

Ainda sobre a formação dos professores, a revisão de literatura revelou que na análise dos dados da pesquisa de Rodrigues (2010, p. 95) o aspecto principal da escola de qualidade nas representações sociais dos professores é a competência, a qualificação e o compromisso do professor, o que dialoga com nossos achados. Segundo o autor, “a pesquisa aponta que este resultado remete a um sistema de proteção e ao mesmo tempo de auto-valorização bem organizada que pode significar uma estrutura psicológica defensiva compartilhada pelos professores”. O autor aponta também que há a defesa da identidade e da importância da classe profissional, além de se valorizar a contribuição do profissional para que a qualidade seja alcançada. Além disso, “Sugere também o pertencimento social ou o desejo de reforçá-lo. Essa militância profissional e o reforço da identidade podem ser motivados pelo desejo de preservar a classe na qual se fundam as identidades” (RODRIGUES, 2010, p. 95).

A dissertação de Lima (2010) buscou o sentido que a qualidade em educação infantil tem a partir das representações sociais dos professores que atuam em escolas da primeira infância da rede pública, partindo do pressuposto de que discutir qualidade é entrar no campo dos valores, considerando que qualidade é um conceito construído social e historicamente. Na análise da resposta à questão “o que seria uma escola de qualidade”, os resultados apontaram que a categoria “equipe qualificada e compromissada” foi a que apresentou os maiores percentuais. De acordo com a autora, esse valor expressivo tem a ver com o fato de os

professores entrevistados representarem a qualidade como sinônimo de bom, melhor. Desse modo, qualidade em educação relaciona-se com boa equipe, o que significa professores e demais profissionais bem preparados. Além disso, compromisso também está muito presente nessas representações. Dessa forma, o binômio formação e compromisso se constitui um elemento importante para o alcance da qualidade na Educação Infantil.

Nesse mesmo sentido, o estudo de Cabrera (2013) ressalta a importância do papel do professor na educação de qualidade quando afirma que não existe educação de qualidade sem professor de qualidade.

Em trabalho recente, Naiff *et al.* (2010) compararam as representações sociais de professores das redes públicas e particulares sobre “as habilidades do bom professor”. Os resultados da pesquisa apontaram que os elementos em comum no provável núcleo central de ambos os grupos — professores de escolas públicas e professores de escolas privadas — foram conhecimento, paciência e dinamismo. Por outro lado, enquanto o professor da escola pública se ocupa muito com questões relativas ao seu cargo (salários, condições de trabalho, garantias, direitos), o professor da escola privada está mais direcionado aos resultados relacionados a sua prática (pais e alunos satisfeitos, altos índices de aprovação com qualidade comprovada em exames externos, reconhecimento da escola por seus serviços).

A ideia central em discussão mostra também que os professores entrevistados valorizam a postura ética do profissional, conforme pode ser observado no trecho do DSC 6.1.2: “Ele tem que gostar também de trabalhar [...] O estudo é para quê? Para aplicar em sala de aula, não é? Eu vejo assim. A qualidade cresce à medida que a pessoa aplique o que aprendeu, em sala de aula. [...]. A qualidade também tem a ver com compromisso ético. [...] precisa de querer, precisa de respeitar”. Sobre ética Freire (2013, p. 34) comenta que “Só somos porque estamos sendo. [...] Estar longe ou, pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: seu caráter formador”.

A discussão realizada mostra que os professores entrevistados na presente pesquisa consideram como importante a formação dos professores, a postura ética dos profissionais e a valorização desses profissionais via salário, o que foi identificado também em outras realidades. Essa ideia dialoga também com o marco teórico da nossa pesquisa. Desse modo, avaliamos que possuir professores éticos e com boa formação, valorizados através do salário e de condições de estudo pode ser um parâmetro para analisar a qualidade da educação básica.

### 7.1.3 Oferece boas condições de trabalho com infraestrutura física, pedagógica e administrativa adequadas (35,7%)

**Oferece estrutura física, garantindo ao professor condições de trabalho, recursos materiais para trabalhar com o aluno e quantidade adequada de profissionais, tanto professores como os demais trabalhadores da escola.**

A representação social dos professores entrevistados sobre educação básica de qualidade relaciona-se também à ideia central “Oferece boas condições de trabalho com infraestrutura física, pedagógica e administrativa adequadas” que teve 35,7% de intensidade de adesão. O trecho do DSC 6.1.3 “Eu acho que a educação de qualidade passa por essa estrutura física mesmo que recebe esse aluno. [...]. Uma qualidade de investimento. [...] Eu acho que investimento no aluno, no sentido de material, de oportunidades. [...] Uma escola em que haja professores, falta de professor causa muitos problemas” mostra a relação entre quantidade e qualidade, conforme já apresentado por Demo (2000; 2009). Para o autor, qualidade e quantidade são dimensões naturais que fazem parte da realidade e da vida, são facetas do mesmo todo. Ainda segundo Demo (2009, p. 6) “discutir qualidade implica equilibrar dinamicamente quantidade e qualidade, numa unidade de contrários”.

Outras pesquisas também realizam análises baseadas nessa relação. A reflexão de Pinto (2011) sobre a relação entre os exames em larga escala e os financiamentos da educação esclarece que com um financiamento insuficiente e professores mal pagos, não há como melhorar a qualidade da educação. Também Di Giorgi e Leite (2010 *apud* CABRERA, 2013, p. 43) enfatizam que os insumos são fundamentais para se pensar a qualidade na educação e representam o financiamento da educação. Outra pesquisa que corrobora com essa discussão é a de Gouveia *et al.* (2006) quando, ao discutir sobre as condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano, ressaltam que:

O valor do custo-aluno-ano pode ser um indicador importante para a análise das condições de oferta de um ensino de qualidade nas escolas públicas, uma vez que está diretamente relacionado com insumos indispensáveis ao alcance de um padrão mínimo de qualidade (GOUVEIA *et al.*, 2006, p. 258).

No entendimento de nossos sujeitos de pesquisa, a educação básica de qualidade também mantém relações estreitas com as condições de trabalho, conforme revela o fragmento do DSC 6.1.3 “Para mim, pelo viés do professor, é uma educação que garante ao professor condições de trabalho.

Essa ideia dos nossos entrevistados se alinha ao que a recente pesquisa sobre as condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil, realizada por Pereira Junior (2017), concluiu, ou seja, que as condições de trabalho dos professores estão diretamente relacionadas ao êxito em suas atividades. Para o autor, a atividade docente deriva de três fatores interdependentes: 1) as motivações dos professores; 2) as capacidades dos professores; e 3) as condições em que trabalham, sendo a adequação das condições de trabalho que favorece o desenvolvimento dos outros dois fatores.

Entretanto, a pesquisa de Pereira Junior (2017) revela que não são muitos os estudos sobre as condições de trabalho do professor na educação básica e ressalta que há uma multiplicidade de entendimentos sobre o conceito de “condições de trabalho dos professores” na literatura científica. De acordo com o autor, a definição mais apropriada sobre o tema em pauta encontrada na sua pesquisa bibliográfica é:

O conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho e, que envolvem a infraestrutura da instituição, os materiais disponíveis, os serviços de apoio, as relações de emprego, ou seja, as circunstâncias indispensáveis para que a atividade de trabalho se realize e se desenvolva. (BARROS, 2013 *apud* PEREIRA JUNIOR, 2017, p. 83).

A discussão da ideia central em pauta e do discurso a ela associado mostrou confluência entre as ideias dos professores entrevistados, a revisão de literatura e nosso marco teórico no que concerne às condições de trabalho, apontando que recurso suficiente é fundamental, embora haja outros fatores importantes também. Portanto, podemos considerar que oferecer boas condições de trabalho com infraestrutura física, pedagógica e administrativa adequadas pode ser considerado um parâmetro de qualidade para a educação básica.

#### **7.1.4 Garante o ensino de conteúdos disciplinares, o conhecimento acumulado pela humanidade (21,4%)**

<p><b>Forma pessoas que tenham domínio do conhecimento acadêmico, científico. Passa o conhecimento acumulado pela sociedade. Possibilita à criança aprender na escola os conceitos que lhe permitirão seguir com seus estudos acadêmicos.</b></p>
---

A representação social dos professores entrevistados sobre educação básica de qualidade relaciona-se também à ideia central “Garante o ensino de conteúdos disciplinares, o conhecimento acumulado pela humanidade (21,4%)”. A intensidade de adesão não foi grande,

mas vale a pena discuti-la resgatando a artificial e polêmica contraposição que marca o debate entre dois educadores brasileiros importantes: Paulo Freire e Demerval Saviani. Na história da educação brasileira criou-se um conflito entre a proposta da pedagogia do oprimido de Paulo Freire e a proposta da Pedagogia Crítica dos Conteúdos de Demerval Saviani. Isto porque, o enfoque dado por Freire estava na capacidade de leitura e ação no mundo e a de Saviani se concentrava na questão de que é impossível transformar o mundo sem que os estudantes tivessem acesso aos conhecimentos acadêmicos acumulados pela sociedade.

Muitos estudos colocam estas ideias em contraposição, principalmente por conta da defesa sempre ativa que Saviani fez da importância dos conteúdos para uma formação cidadã. Em livro recente, denominado *interlocuções pedagógicas*, Saviani (2010) recupera, já no primeiro capítulo, uma conversa entre ele, Paulo Freire e Adriano Nogueira em que se esclarece a questão e revela a artificialidade desta contraposição quando nos apresenta uma reflexão que busca integrar as duas perspectivas. Deste modo, Paulo Freire afirma que:

Penso que, para a ciência, é impossível propormos que a educação deve ser apenas adaptação. Não basta. Educar é bem mais do que simplesmente capacitar técnica e cientificamente. Capacitar, nesses termos, significa adestrar. Penso que isso é reacionário. Assim como foram reacionários aqueles que, no passado, pensavam que educar era apenas politizar sem se preocupar com a formação técnica, instrumental. Penso, meus amigos, que dialetizar, hoje em dia, é aprofundar ambas: a formação técnico-científica e a leitura do mundo. São duas leituras necessárias. Ambas [...] vão incorporando-se à natureza do “ser-Homem” (Saviani, 2010, p. 12).

Assumimos também a perspectiva de que é necessário integrar as duas visões pois os conteúdos acumulados pela humanidade, organizados por meio da transposição didática em forma de disciplinas, apresenta aos estudantes os códigos culturais necessários para sua ação no mundo. Essa parece ser também a perspectiva de parte dos professores entrevistados ao comentar que “Uma escola de qualidade tem que reunir a habilidade de formar o cidadão crítico, pensante, atuante nessa sociedade como cidadão, e reunir a capacidade de formar o aluno com conhecimentos suficientes para ele dar continuidade tanto à vida acadêmica dele futuramente quanto à vida profissional” (Dados empíricos, DSC 6.1.4).

Entretanto, com o avanço das reformas neoliberais o que temos visto é uma supervalorização dos conteúdos, e de sua assimilação para aprovação em exames, em detrimento da formação crítica do aluno para que seja capaz de manejar estes conteúdos e aplicá-los em sua vida cotidiana e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Avaliamos que esta ideia central também é um importante indicador de qualidade, mas que não deve ser de forma alguma o único fim da educação.

### 7.1.5 Implementa currículo diversificado e integrado (21,4%)

**Currículo compatível com o que se pensa sobre qualidade. Currículo com áreas específicas e com possibilidade interdisciplinar. Romper as fronteiras entre as disciplinas**

A representação social dos professores entrevistados sobre educação básica de qualidade relaciona-se também à ideia central “Implementa currículo diversificado e integrado”, com 21,4% de intensidade de adesão. Pela baixa adesão podemos considerar que, para os professores entrevistados, o currículo não é tão determinante para a qualidade da educação quanto as políticas públicas contemporâneas nos fazem acreditar. Ou talvez seja este um espaço onde o professor não tenha muita governabilidade, já que os currículos são pensados fora do contexto escolar e vem sendo determinados por políticas que buscam identificar conteúdos mínimos para a aprendizagem em cada nível como foi o caso do currículo mínimo no estado do Rio de Janeiro e a Base Nacional Curricular Comum em termos nacionais.

Uma vez que o conceito de qualidade é situado historicamente, de acordo com o trecho do DCS 6.1.5 “Um currículo que seja compatível com aquele que a gente pensa que é qualidade. [...]”, podemos inferir que os professores demonstram valorizar o currículo desde que ele seja significativo na realidade em que se insere.

Especificamente no que se refere a currículo diversificado e integrado, o DSC 6.1.5 expressa que uma educação básica de qualidade é “Uma educação que tenha atividades: [...] Artes, Educação Física, Música, a Literatura, Informática, o Laboratório de Ciências, que faz um diferencial no nosso trabalho. [...]. Romper um pouco as fronteiras entre as disciplinas. Tentar algo interdisciplinar mesmo”. Sobre isso, Lopes e Macedo (2011, p. 123) ressaltam que “toda forma de proposição de uma organização curricular considera importante discutir formas de integração dos conteúdos curriculares”. As autoras agrupam as diferentes propostas de integração curricular em três modalidades, organizadas de acordo com os princípios utilizados como base da integração. Primeira: “integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos”. Segundo as autoras, essa modalidade apresenta “uma perspectiva instrumental de currículo, não sintonizada com enfoques críticos”. Para definir as competências transversais ao currículo seria necessário fazer uma análise de diferentes práticas sociais visando a extração de características gerais da ação humana, que funcionariam como competências” (p. 56). Nesse caso, ainda segundo as autoras, esse exercício corresponde a abstrair tais características de seus contextos e de seus conteúdos e, desse

modo, eliminar a complexidade que faz parte da noção de competência, transformando-a em associação linear de esquemas mentais prévios e característicos do humano.

A segunda relaciona-se à “integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 123). Na discussão, as autoras fazem menção ao trabalho de Veiga-Neto, para quem a interdisciplinaridade não garante a mudança educacional e também não deve ser compreendida “[...] como o resgate da Razão transcendental unificadora, como se fosse possível por meio desta razão alcançar o saber absoluto [...]” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 134). Na interpretação desse autor, segundo Lopes e Macedo (2011), “[...] o conhecimento disciplinar não é decorrente da fragmentação do objeto a ser investigado, mas da separação entre o pensamento e suas produções e o que é pensado, incluindo aí a nós mesmos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 135).

A terceira relaciona-se “à integração via interesses dos alunos e buscando referência nas demandas sociais e, eventualmente, nas questões políticas mais amplas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 123). De acordo com as autoras, estão relacionados a essa modalidade o currículo por projetos e por temas transversais. Como referência à perspectiva crítica aos saberes que sustentam a ordem instituída, as autoras fazem menção à “proposta integradora dos temas geradores de Paulo Freire [...]” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 125) por assumir um enfoque político. Ainda segundo as autoras, Freire “propõe que as contradições básicas das situações concretas vividas por professores e alunos estejam no centro do currículo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 64).

Avaliamos, pela discussão apresentada, que a ideia central em foco pode ser considerada um parâmetro de educação de qualidade, na medida em que a construção do currículo ocorra de forma democrática e participativa, considerando a possibilidade de ressignificação por cada escola e por cada professor.

## 7.2 DISCURSOS DO SUJEITO COLETIVO SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO COLÉGIO PEDRO II

A discussão dos resultados anteriormente realizada, na primeira etapa, nos apontou que as ideias centrais relacionadas às representações sociais dos professores entrevistados delineiam, na nossa concepção, parâmetros de qualidade da educação básica. A discussão revelou também que a formação integral e inserção social de todos os estudantes, assim como possuir professores éticos e com boa formação, valorizados através do salário e de condições de estudo são ideias muito valorizadas pelos professores entrevistados.

Considerando que, segundo Moscovici (2015), as interações entre pessoas pressupõem representações, sendo tal fato o que as caracteriza, pode ser afirmado que “o que é importante é a natureza da mudança, através da qual as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade” (MOSCOVICI, 2015, p. 40).

Pelo exposto, buscaremos discutir a representação social de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre a qualidade da educação básica, especificamente no Colégio Pedro II, a partir dos resultados a ela relacionados, buscando ligações com a representação social desses professores sobre educação básica de qualidade, discutida anteriormente, uma vez que essa representação pode estar influenciando o comportamento dos professores na construção da realidade educacional em pauta — o Colégio Pedro II. Isso porque, conforme Moscovici (2015, p. 41) as representações “Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida da própria [...]. [Uma representação] sendo compartilhada por todos e reforçada pela tradição, ela constitui uma realidade social *sui generis*”.

### **7.2.1 Colégio de cultura histórica e de reconhecido papel diferencial na escola básica (78,5%)**

**Reconhecimento na sociedade de colégio de excelência, tradição e referência. Data do tempo do Império. Condição ímpar de escola pública citada na Constituição. História de participação política. Há orgulho de pertencimento. A história do Colégio é entremeada à História do Brasil e à história da Educação brasileira. Tensão entre tradição e transformação. Escola pública onde as coisas funcionam. Papel de mostrar que é possível fazer um trabalho de qualidade na escola pública, com um público diverso. Questionar a sociedade sobre esse lugar social desse estudante que a gente forma. Mesmo não sendo a totalidade, estudantes e servidores têm um perfil de atuação crítica e se colocam de maneira bastante importante na sociedade, visando sua transformação para uma sociedade menos desigual. Busca estar à frente de seu tempo, ser uma escola de referência. Colégio aberto à formação de profissionais de educação. Há liberdade para atuar. Papel de experimentar e divulgar o que dá certo, ser modelo para as escolas públicas. O Pedro II é aquele que reúne as melhores condições de trabalho para o professor e de estudo para o aluno. Há formação humana. Forma sujeitos críticos. Ter um papel político de mostrar, na prática, que a educação pública de qualidade é possível no país. Mostrar que, no país, é preciso investir em educação. Formar aluno participativo na sociedade, que queiram melhorá-la.**

A representação social dos professores entrevistados sobre qualidade da educação básica no Colégio Pedro II relaciona-se com a ideia central “Colégio de cultura histórica e de reconhecido papel diferencial na escola básica”, com 78,5% de intensidade de adesão. A alta intensidade de adesão revela a importância que os professores entrevistados dão à história do colégio. O grupo entrevistado parece perceber relações entre a história do Colégio e a

construção de sua própria realidade, que sua história lhe diferencia, conforme aponta o fragmento do DSC 6.2.1:

Existe, na sociedade, uma ideia sobre o que é o Pedro II. Uma escola excelência[...] onde existe uma questão do que é herança, do que é orgulho, do que é sentimento de pertencimento. [...]. É uma escola pública que está citada na Constituição Federal, data do tempo do Império. [...] A escola tem também uma história na sociedade. A gente nasceu como escola do imperador. Isso tem um peso da tradição. [...] O hino da escola, o hino do Pedro II: "Nós levamos nas mãos o futuro de uma grande nação". Você está dizendo para esse aluno que ele é muito importante. E que esse professor tem quase que a missão de formar esse cara que vai fazer diferença no Brasil (Dados empíricos, DSC 6.2.1)

Os professores entrevistados parecem relacionar que a condição diferenciada do Colégio influencia para que ele possa ser uma escola pública básica de referência, com possibilidades excepcionais, como um financiamento mais adequado que possibilita melhores condições de trabalho para os professores. O fragmento do DSC 6.2.1 aponta essa relação:

O Pedro II é uma escola de referência para o Brasil. O papel do Pedro II hoje é experimentar e divulgar o que ele faz que dá certo. Ele ser modelo mesmo para as demais escolas públicas. Eu acho que das escolas públicas que o Brasil tem hoje, o Pedro II é aquele que reúne as melhores condições de trabalho para o professor e de estudo para o aluno. (Dados empíricos, DSC 6.2.1)

Outro fragmento, desse mesmo discurso, expressa que a condição diferenciada do Colégio lhe confere um papel político importante: “O Pedro II tem esse papel político de dizer assim para o Brasil: *Não, a gente tem condições de ter uma educação pública de qualidade, de formar alunos minimamente com suas capacidades plenas, e formar bons cidadãos.* E mostrar também os caminhos do sucesso, que é investimento. Investimento na educação que a gente necessita” (Dados empíricos, DSC 6.2.1).

Entretanto, parece não haver uma representação social clara se o Colégio Pedro II atualmente é mais tradicional ou mais inovador. Tradição e inovação, transformação são ideias que convivem ao mesmo tempo nessa instituição. Há orgulho de pertencimento ao Colégio pela sua tradicional história, conforme fragmento do DSC 6.2.1: “Porque é uma escola tradicional que tem um prestígio de cento e poucos anos de existência”. Outro fragmento desse mesmo discurso corrobora com essa ideia: “O pai que está vindo para cá já sabe que está vindo para o colégio Pedro II. Isso já traz uma carga no nome, de anos de história dentro da educação, tantas pessoas importantes formadas aqui. As que já carregam o

peso de história é bastante grande e influencia. [...]. Porque eles veem realmente o Pedro II com olhar diferenciado”.

Em que sentido e aspectos o Colégio Pedro II está sendo considerado tradicional? Isso porque, segundo Saviani (1999, 27), a escola tradicional se insere no grupo cujo papel que a escola desempenha é de “reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista”, ou seja a “função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que se insere” (SAVIANI, 1999, p.27).

Ao mesmo tempo, o reconhecimento de escola tradicional convive com a busca por transformação, ainda que não seja um movimento de todos, como revela o fragmento do DSC6.2.1:

Um papel bastante importante do Pedro II é, de certa forma, questionar a sociedade sobre esse lugar social desse estudante que a gente forma. [...] não é a totalidade, [...] mas muitos dos nossos estudantes têm esse perfil, de inserção social. No sentido de transformar a sociedade, de lutar por uma sociedade mais justa, mais igualitária, menos discriminadora. [...]. Uma educação mais emancipatória. Acho que tem o desafio de incluir todos nesse tipo de formação. (Dados empíricos, DSC 6.2.1)

Percebe-se também nas representações sociais dos professores entrevistados valorização às lutas pela democratização da sociedade brasileira, conforme DSC 6.2.1: “Teve estudante na Ditadura Militar que foi assassinado, então ela é uma escola de referência. [...]”. Além disso, nas representações sociais também é apresentado como relevante o papel da comunidade do Colégio em provocar discussões, debates e mobilizações políticas que fundamentam a luta pela educação pública de qualidade no Brasil, como pode ser observado no fragmento do DSC 6.2.1 a seguir:

A gente é um pouco vitrine [...].Eu acho que os nossos estudantes e nós também, servidores, professores, temos um perfil de atuação crítica, social na sociedade. Eu acho que isso é uma função importante do Colégio Pedro II. [...]. Mas eu acho que a gente já se coloca de maneira bastante importante na sociedade dessa forma crítica, procurando intervir mesmo. Nessa perspectiva da transformação da sociedade por uma sociedade mais justa mesmo, menos desigual. [...]. É uma escola de qualidade, ela está sempre à frente do tempo. É um colégio que não se fecha. (Dados empíricos, DSC 6.2.1)

De acordo com Jodelet (2001, p. 26), o estudo das representações sociais deve articular “elementos afetivos, mentais e sociais e integrando — ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação — a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir”.

Portanto, não sendo as representações sociais resultados apenas de raciocínios lógicos, é esperado que surjam nessa composição conflitos e contradições. Sendo o Colégio Pedro II uma instituição que busca se renovar e, ao mesmo tempo, é permeado por fortes valores históricos, o que deve mudar e o que deve permanecer geram tensão, conforme no fragmento do discurso adiante:

Eu acho que, às vezes, o sentimento de orgulho faz com que a gente negligencie algumas coisas. Essa coisa da herança, da tradição. Às vezes me incomoda muito, [...] eu acho que essa ideia, esse referencial de excelência, às vezes faz com que a gente não olhe para o nosso trabalho. Eu acho que essa certeza de que nós somos a ilha de excelência às vezes ofusca algumas coisas ruins que podem estar muito nítidas. [...] A gente precisa ter cuidado com esse nosso discurso que é ilha de excelência, que o Pedro II é maravilhoso, que essa estrutura não pode mudar porque sempre deu certo. [...] (Dados empíricos, DSC 6.2.1)

### **7.2.2 Boa infraestrutura física, pedagógica e administrativa, que contribui para a formação continuada e busca por um trabalho próprio (100%)**

**Há busca por um trabalho próprio. As avaliações externas não influenciam as práticas. A avaliação externa não dá conta de medir o que é promovido no Colégio. Não há preocupação com os resultados das avaliações externas [Referência feita aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental], embora sejam bons. Busca dar conta das mudanças da sociedade. A diversidade de atividades, eventos oferecidos, troca entre pares forma uma cultura que estimula o professor a pesquisar e inovar, inclusive sobre suas práticas. Há possibilidade de formação permanente, e afastamento para estudo. Busca-se a junção da teoria com a prática. É um colégio que forma, mas o profissional tem que estar disponível. Estrutura que oferece boas condições de trabalho e requer financiamento. Busca ser o melhor para o aluno. O orçamento do Colégio prevê um custo por aluno superior ao que se pretende que seja um dia o CAQ. Há diversos profissionais, o espaço físico é bom, as turmas não são numerosas. Há recursos materiais para o desenvolvimento do trabalho. Apoio ao professor junto às famílias. Nos anos iniciais, há tempo de planejamento do professor com seus pares e a coordenação, previsto dentro da carga horária possibilitando a troca entre os pares. Uma equipe de coordenadores acompanha e dá suporte ao trabalho. As funções são definidas. Há investimento na formação continuada de seus professores.**

A representação social dos professores entrevistados sobre qualidade da educação básica no Colégio Pedro II também se relaciona com a ideia central “Boa infraestrutura física, pedagógica e administrativa, que contribui para a formação continuada e busca por um trabalho próprio”. A intensidade de adesão em 100% sugere que esses aspectos sejam relevantes na instituição. É importante ressaltar que são aspectos também valorizados por esses professores como características gerais de uma educação básica de qualidade, conforme discutido nos itens 7.1.2 “Possui professores éticos e com boa formação, valorizados através de salário e de condições de estudo (64,2%)” e 7.1.3 “Oferece boas condições de trabalho com infraestrutura física, pedagógica e administrativa adequadas (35,7%)”.

A ideia central em discussão relaciona condições de trabalho à possibilidade de formação continuada, conforme pode ser acompanhado nos fragmentos do discurso coletivo 6.2.2 “Há possibilidade de formação permanente, formação em serviço, a possibilidade de se afastar para estudo, ainda que não seja o ideal, mas a gente já tem.”; “Eu gosto da maneira como a escola é organizada, eu penso que ela propicia o diálogo, ela propicia o estudo, propicia a renovação, o crescimento”.

Considerando, conforme já apontado anteriormente, que as representações sociais influenciam o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade, ou seja, que as representações aparecem “para nós quase como que objetos materiais, pois eles são o produto de nossas ações e comunicações” (MOSCOVICI, 2015, p. 40), vale ressaltar como as respostas dos professores entrevistados revelam a relação entre suas representações sociais e a construção da realidade educacional investigada. A valorização às possibilidades oferecidas pelo Colégio estimula os professores a buscar mais formação, realizar melhor o seu trabalho.

É bem interessante de você estar vendo que as coisas acontecem e o Pedro II, pelo tamanho, pelo porte que ele tem, diversas coisas interessantes estão acontecendo ao mesmo tempo e você ver a divulgação dentro dessas práticas, estimula você a fazer. A instituição em si estimula também muito estar desenvolvendo certas práticas, que eu digo inovadoras, no sentido de você analisar o restante da educação brasileira pública. [...] essa cultura de você estar buscando, de estar pesquisando, inclusive as tuas práticas, buscando a melhoria, eu acho que estimula muito. [...] é diferente, a gente faz como gosto, assim... pelo menos a grande maioria que a gente circula, as pessoas são motivadas para isso. (Dados empíricos, DSC 6.2.2)

O discurso em pauta mostra que a valorização dos professores à formação continuada e a possibilidade dessa formação, propiciada pela boa estrutura física, pedagógica e administrativa do Colégio Pedro II, se traduzem em retorno de professores mais preparados e estimulados a realizar bem o seu trabalho, o qual é bem peculiar, não tendo como norte apenas as avaliações externas, conforme revela o fragmento do DSC (6.2.2):

Vejo movimento muito pelo contrário [...]. Aqui eu vejo o movimento de formar as pessoas mesmo, de formar, de informar, de construir, de estar junto [...] Sem desmerecer a prova, mas sabendo que ela não dava conta... talvez não retratasse bem o nosso trabalho como um todo. [...] Eu vejo que o resultado é sempre bom, mas a gente não trabalha para as provas, não. [...] É dinâmico [...]. Está sempre buscando, querendo melhorar, dar conta das mudanças, porque esse aluno que chegava há tantos anos atrás, há 30 anos, não é o mesmo aluno que chega hoje. (Dados empíricos, DSC 6.2.2)

Os resultados em discussão sugerem que a organização do Colégio, principalmente no que se refere aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, favorece a reflexão crítica sobre a prática e a construção de um trabalho construído coletivamente, que busca relação com a realidade na qual está inserido. Há um movimento dinâmico e dialético entre os professores, há questionamento. Há uma cultura de busca, de pesquisa, inclusive sobre as práticas, visando à melhoria do trabalho. Os professores se mostram juntos nesse movimento de formação, de construção.

Você tem um planejamento dentro do seu horário. [...]. De uma forma muito tranquila de saber que eu consigo sentar com os meus colegas. Trocar, pensar no meu trabalho coletivamente. [...]. Ter eventos acadêmicos [...] Dentro da minha carga horária, eu tenho um tempo para rever a minha prática, para planejar, para a troca com o colega — isso é importante, a visão do outro sobre o que a gente possa fazer. [...] A estrutura do Pedro II foi uma coisa que me encantou. [...] A gente tem uma estrutura que eu dou um valor imenso, que conseguem passar para quem está chegando o que a escola propõe, o pensamento da escola, o projeto político-pedagógico, a característica da escola, a identidade da escola. [...]. Eu gosto da maneira como a escola é organizada, eu penso que ela propicia o diálogo, ela propicia o estudo, propicia a renovação, o crescimento. (Dados empíricos, DSC 6.2.2).

A análise nos revela pontos de contato com as ideias de Freire (2013). Na referida obra o autor discute saberes que lhe parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos. Entre outros saberes, o autor aponta que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, ou seja, “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2013, p. 39). Um paralelo a essa ideia foi apresentado anteriormente pelos trechos dos discursos coletivos dos professores entrevistados em pela presente pesquisa. Considerando o materialismo histórico dialético, é nesse processo que se produz história e, considerando a Teoria das Representações Sociais, é nesse processo de interação que se constrói também as representações sociais. Conforme aponta Jodelet (2001, p. 22) ao abordar as representações sociais, “Geralmente, reconhece-se que as representações sociais — enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros — orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais”.

Na revisão de literatura, a pesquisa de Oliveira (2015) teve o objetivo de “compreender em que medida os discursos a respeito da qualidade da educação dos sujeitos pertencentes a escolas de ‘baixo IDEB’ e de ‘alto IDEB’ são ou não divergentes”. A pesquisa constatou que, em relação à qualidade da educação escolar, quando os discursos projetam

práticas ideais para a escola, sem considerar as reais possibilidades de sua concretização, acabam gerando incoerências. Os discursos dos sujeitos entrevistados por Oliveira alinham-se a alguns dos discursos oficiais e acadêmicos, no que se refere a práticas essenciais para a construção de uma escola de qualidade, mas a prática pedagógica tem como principal objetivo alcançar bons resultados nas avaliações externas, o que é diferente do que foi apontado nos discursos dos nossos sujeitos de pesquisa.

No caso do CPII, a ideia central em análise sugere que as boas condições de trabalho — carga horária de trabalho compatível para a realização de planejamentos, salário digno, possibilidade de investimento na formação do professor, possibilidade de troca com os colegas, ambiente agradável, recursos pedagógicos, estrutura de coordenadores para acompanhar o trabalho, possibilidade para produzir o trabalho, apoio ao professor junto às famílias — favorecem os professores na realização de seu trabalho com o aluno, na troca com outros professores e, ao mesmo tempo, cada um se sente estimulado a buscar mais formação para contribuir com o grupo, com a realização do seu trabalho da melhor maneira, o que irá refletir na qualidade do trabalho de forma geral. É nesse movimento que o valor pela formação vai sendo construído e vai sendo construída uma ideia de trabalho de qualidade. Considerando a análise, avaliamos que a ideia central em destaque pode ser considerada um parâmetro de educação básica de qualidade.

### **7.2.3 Empenho pela construção de um espaço com relações democráticas (78,5%)**

**Possibilidade de eleger coordenador, diretor, reitor. Há um hábito de revezamento das pessoas pelos espaços da coordenação, direção, reitoria, sem regressão na carreira. Há grêmios onde os alunos discutem questões contemporâneas -racismo, machismo, homofobia; Histórico de militância. Forma cidadão crítico, aluno pensante. As pessoas têm o direito de dizer. Possibilidade de vivenciar formas de participação e resistência frente aos desafios sociais. A comunidade escolar elege diretores vivenciando um processo democrático. No CPII a formação do aluno crítico, participativo é uma construção. Esse Colégio é uma potência, potencializa as discussões da sociedade. Tem um espaço político. Permite uma liberdade verdadeira de pensamento, recebe todas as vozes. A educação está sempre sendo discutida e isso faz a diferença. Mesmo com pensamentos divergentes, é através da discussão que há a construção. Sem discussão não há crescimento. É uma escola que se coloca muito. Há discursos diferentes. Escola aberta à discussão. As pessoas querem esses espaços de discussão. A Escola é um campo de tensão. Há interesses e opiniões convergindo e divergindo. Dá oportunidades para alunos de baixa renda diferente do que teriam em outros lugares. Ainda está caminhando para que todos tenham oportunidade de se desenvolver plenamente.**

A representação social dos professores entrevistados sobre qualidade da educação básica no Colégio Pedro II também se relaciona com a ideia central “Empenho pela construção de um espaço com relações democráticas (78,5%)”. A intensidade de adesão sugere que a possibilidade de participação da comunidade nos diversos fóruns de decisão é

algo muito caro aos professores. O Colégio Pedro II tem várias instâncias de decisão com a participação de membros de sua comunidade escolar, sendo a instância máxima o CONSUP, que agrega representantes de todos os segmentos da comunidade escolar.

Nesse resultado em discussão, identificamos pontos de contato com as ideias de Freire (2013). Na referida obra, o autor discute saberes que lhe parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos. Um trecho importante a ser destacado em Freire (2013, p. 133) comenta que ensinar exige disponibilidade para o diálogo, desse modo, “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”. Entendemos que o fragmento do DSC 6.2.3 a seguir se alinha a esse pensamento, dado que é um Colégio que prima por dar voz à sua comunidade em diferentes instâncias:

Eu acho que esse colégio é uma potência. Ele potencializa muitas coisas. Ele potencializa as discussões da sociedade, ele potencializa as discussões sobre a diversidade, sobre ética, sobre racismo, sobre feminismo, sobre gênero. [...] Ele não está alheio à sociedade e isso tem um lado difícil, porque isso coloca o colégio politicamente num espaço. Esse colégio tem um espaço político e esse espaço político é sempre discutido e rediscutido [...] permitir uma liberdade verdadeira de pensamento, de ouvir todas as vozes, de receber todas as vozes [...]. Também as discussões que ocorrem aqui dentro, nós estamos sempre discutindo a educação e isso faz a diferença. Mesmo que tenham pensamentos extremamente divergentes entre si, a discussão é que vai fazer essa construção, então o espaço onde não há essa discussão não há crescimento. (Dados empíricos, DSC 6.2.3)

Diferente da situação que estamos discutindo, na revisão de literatura, a pesquisa de Oliveira (2015) mostra a dificuldade para a construção de um espaço escolar com viés democrático ao investigar a respeito das concepções de qualidade da educação escolar dos diferentes sujeitos — alunos, pais, funcionários, professores, equipe de gestão — que configuram o espaço escolar em escolas públicas municipais e estaduais com “alto IDEB” e com “baixo IDEB”. Em relação à “Gestão Democrática Escolar”, a pesquisa de Oliveira reconhece que isso é um grande desafio para a educação, ainda que seja garantida pela constituição e pela legislação educacional. Um dos obstáculos tem relação com a identidade do diretor como figura única, que, historicamente, personifica e centraliza todo o processo de gestão escolar, dessa forma o diretor “presta conta” ao sistema do trabalho realizado para alcançar objetivos delineados externamente, que tomam visibilidade com as avaliações externas. Tal afirmação foi constatada nas quatro escolas visitadas, uma vez que a gestão democrática não foi citada em nenhum dos discursos dos sujeitos entrevistados, que

consideraram o papel do diretor fundamental para o alcance de metas, ou seja, qualidade da escola.

Ainda a pesquisa de Oliveira (2015) aponta que os discursos oficiais e acadêmicos compartilham da ideia da consolidação da gestão escolar democrática, por considerarem esse modelo de gestão um indicador de qualidade da escola pública. Dos indicadores referentes à gestão democrática, apenas o que se refere à participação dos pais na vida escolar dos alunos foi identificado nas falas dos sujeitos, o que não inclui necessariamente a participação efetiva dos pais nos Conselhos Escolares e nos processos decisórios.

No que se refere ao desenvolvimento pleno de todos os alunos, parece estar havendo entendimentos diferenciados acerca da situação. Há a ideia de que se busca atender aos menos favorecidos, conforme expressa o fragmento do DSC 6.2.1: “Eu acho que o Pedro II [...] é escola pública que dá oportunidade para as crianças de baixa renda [...] fazerem um trajeto na vida que, às vezes, elas não poderiam fazer se elas estivessem em outros espaços”. Mas também há o entendimento de que isso ainda não é garantido plenamente a todos, conforme apontado por outro fragmento do mesmo discurso:

O Colégio Pedro II não pode ser um colégio só do aluno padrão, de elite. [...] para a gente ser de excelência a gente tem que garantir que todos se desenvolvam, cresçam, aprendam, sejam felizes e se insiram socialmente. E eu acho que a gente ainda está distante disso. [...] Eu acho que a gente ainda dialoga precariamente com os mais pobres, com os que vêm de culturas que são consideradas culturas de menos valor, consideradas inferiores. Acho que a gente vem no movimento de garantir isso a todos. [...] Mas eu acho que a gente ainda está caminhando. (Dados empíricos, DSC 6.2.3)

Será que alguns percebem mais o que já foi conquistado pelo Colégio, enquanto outros percebem mais o que ainda está por ser conquistado, no que se refere ao atendimento aos menos favorecidos? Se assim for, pode ser entendido que há no Colégio uma busca pela construção de um espaço em que todos tenham o direito de se desenvolver plenamente em suas potencialidades, ainda que essa realidade esteja em processo.

Considerando todo o exposto, podemos dizer que há, por parte do grupo entrevistado, a percepção de que o Colégio Pedro II é um espaço legitimamente aberto à discussão com o todo diverso constituinte de sua comunidade. Além disso, esse mesmo grupo de professores valoriza positivamente essa característica do Colégio Pedro II e a considera um fator relevante para a qualidade da escola, como podemos ver no discurso que recuperamos a seguir:

Esse colégio tem um espaço político e esse espaço político é sempre discutido e rediscutido [...] permitir uma liberdade verdadeira de pensamento, de ouvir todas as

vozes, de receber todas as vozes [...]. Também as discussões que ocorrem aqui dentro, nós estamos sempre discutindo a educação e isso faz a diferença. Mesmo que tenham pensamentos extremamente divergentes entre si, a discussão é que vai fazer essa construção, então o espaço onde não há essa discussão não há crescimento. [...]. Essa escola é assim, já tão aberta à discussão, às pessoas colocarem suas ideias. [...]. Uma coisa que eu acho que favorece o meu trabalho é que as coisas aqui dentro são bastante discutidas. [...]. Tudo aqui é muito discutido. (Dados empíricos, DSC 6.2.3)

O Colégio Pedro II acabou de formular seu Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI)<sup>16</sup>, em conjunto com os membros representantes de todos os segmentos de sua comunidade escolar, conforme pode ser acompanhado no site do próprio Colégio. O processo de formulação do PPPI é um exemplo do empenho de sua comunidade pela construção de um espaço com relações democráticas. Outra característica importante é o funcionamento de instâncias colegiadas de gestão como o Conselho Superior, que é a instância máxima deliberativa do Colégio. Também cabe ressaltar além do discurso dos entrevistados outros espaços democráticos como os grêmios, sindicatos e departamentos com gestão coletiva.

Freire (2001, p. 38), ao discutir política e educação, comenta que “A democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da *res-pública*”. Portanto, podemos considerar que o empenho pela construção de um espaço com relações democráticas é também um importante parâmetro de qualidade para a educação básica.

#### **7.2.4 O currículo busca valorizar a diversidade, a equidade e as vivências dos alunos para uma formação integral (85,7%)**

Nossos currículos são riquíssimos em termo de diversidade. O aluno ouve, fala, produz, entende as diversas disciplinas do Núcleo Comum e das Áreas Específicas como meio de transformação. Qualidade está para além do conteúdo. A formação do cidadão também indica qualidade. A qualidade do ensino passa por alunos discutirem sobre questões sociais e políticas, reivindicam seus direitos, dentro e fora da escola, mostrando sua opinião, questionando, relacionando com o que aprende. Formam-se leitores. O trabalho pedagógico do Laboratório de Ciências foi historicamente construído de forma coletiva. O laboratório de Ciências é um diferencial na qualidade do ensino de Ciências nos Anos Iniciais. O trabalho de Ciências está no processo de discutir, atualizar conceitos e procedimentos para investigação e debate de ideias. As aulas de Ciências são voltadas para a autonomia do aluno, a preocupação com o ser de forma global, assumindo-se como cidadão diante dos acontecimentos. Qualidade no Colégio é muito mais do que ensinar matéria, ensinar conteúdo. É uma visão globalizada, que envolve várias questões. A criança estuda, fala, pesquisa e produz, onde a visão de formação da criança considera o que ela vai utilizar na vida dela. O trabalho de Ciências é mais um dos vários elementos que qualificam o trabalho realizado no CPII. [...] Considero que o trabalho de Ciências é mais um dos vários elementos que qualificam o trabalho realizado no CPII. [...] As áreas específicas permitem a circulação em outros espaços As Áreas Específicas ampliam a ideia de conteúdo para além do tradicional. Há Laboratório de Aprendizagem. Há Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas — NAPNE. As crianças têm vários tipos de auxílio.

<sup>16</sup> Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/component/content/article.html?id=2315>

**O Colégio está preocupado realmente com o aluno. Há tensão entre a formação para o mercado e a formação mais global. Há um movimento de buscar superar as contradições envolvendo a formação dos alunos, mas é lento. Do primeiro ao quinto ano, busca-se maior proximidade com todos, já há um percurso maior nesse sentido. Há ruptura entre 5º e 6º ano. Falta uma identidade. O peso das avaliações externas nos Anos Iniciais é diferente do peso nos Anos Finais e Ensino Médio. A gente tem discursos diferentes. É uma escola sesquicentenária, as mudanças são difíceis.**

A representação social dos professores entrevistados sobre qualidade da educação básica no Colégio Pedro II também se relaciona com a ideia central “O currículo busca valorizar a diversidade, a equidade e as vivências dos alunos para uma formação integral”. Essa ideia central teve a intensidade de adesão de 85,7% dos professores entrevistados, demonstrando que esses professores percebem no Colégio Pedro II esforço por desenvolver integralmente seus estudantes, o que foi valorizado e reconhecido por, pelo menos, boa parte desses professores como um fator importante para a educação de qualidade, conforme discutido no item 7.1.1. A ideia central em pauta aponta também que os professores entrevistados valorizam o colégio por oferecer estrutura escolar inclusiva, com atendimento educacional especializado e auxílios financeiros de apoio ao estudante, conforme preconiza a legislação.<sup>17</sup>

Recuperando a pesquisa de Oliveira (2015), podemos considerar que, no ensino fundamental, o acesso está praticamente universalizado, entretanto, a questão da permanência dos estudantes continua sendo um grande desafio. A autora apontou que a atenção dos profissionais das escolas por ela observadas volta-se para a frequência e a permanência dos alunos, especialmente por serem esses os dados relevantes na composição da nota da escola nas avaliações externas. A respeito do atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem foram observadas estratégias imediatistas, como a medicalização, visando à adequação dos alunos ao ritmo de aprendizagem esperado. Segundo a pesquisa, num contexto em que o objetivo escolar é o alcance dos resultados nas avaliações externas, esses procedimentos de transferir para o aluno a “culpa” podem agravar o problema, gerando meios de exclusão e de reprodução do fracasso escolar.

No Colégio Pedro II, de acordo com a representação social dos professores entrevistados, a observação vai em outra direção. Resgatando a análise realizada no item 7.2.2, cabe ressaltar que as avaliações externas não são o norte do trabalho, ainda que os resultados dessas avaliações sejam bons. Quanto ao resultado da pesquisa em discussão, há

---

<sup>17</sup> Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

preocupação com a formação integral do aluno, o que pode ser observado nos trechos dos discursos coletivos que seguem:

Quando eu entrei aqui, eu consegui mudar a minha concepção de qualidade, porque eu vi que realmente o ensino que se trabalhava aqui não estava vinculado somente à qualidade do conteúdo, do conhecimento, mas se considerava como qualidade essa formação social, essa formação do cidadão, e isso me encantou. (Dados empíricos, DSC 6.2.4)

A gente tem uma diversidade muito grande de atividades [...] que contempla não só a questão mais tradicional do conhecimento, desse conhecimento científico e considerado um conhecimento legítimo, mais acadêmico, mas de outras áreas, de Artes, de Música [...]. Uma coisa assim que eu acho que faz toda a diferença. (Dados empíricos, DSC 6.2.4)

Os resultados da pesquisa também apontam que os professores entrevistados percebem que no Colégio há atenção à inclusão dos alunos e à equidade, buscando atendê-los de acordo com as suas necessidades, conforme expressa o trecho do DSC 6.2.4: “Acho que toda a estrutura que o Pedro II tem com os Laboratórios de Aprendizagem, o NAPNE, tudo isso está voltado para uma educação de qualidade, dando todo o respaldo necessário para os alunos [...] Ele está preocupado realmente com o aluno”.

No discurso coletivo em discussão, há expressiva menção ao componente curricular Ciências. Na revisão de literatura, em relação à educação científica, o artigo elaborado por Queiroz *et al.* (2012) enfatiza que para vários autores “a educação científica se apresenta como parte de uma educação geral para todos os futuros cidadãos” (CACHAPUZ *et al.*, 2005 *apud* QUEIROZ *et al.* 2012, p. 237). Em decorrência a essa premissa, os autores do artigo afirmam que “uma educação científica de qualidade não pode se ater exclusivamente aos aspectos conceituais, sendo vital integrar aspectos procedimentais, axiológicos e socioculturais” (QUEIROZ *et al.* 2012, p. 237).

O artigo elaborado por Queiroz *et al.* (2012) tratou do tema Qualidade da Educação em Ciências em grupos focais com professores de Ciências do Ensino Médio. Os resultados apontaram, entre outras conclusões, a recorrência do sentido da falta de qualidade da educação (pública e privada), inclusive em educação em Ciências. Vários professores atribuem a isso o anacronismo entre o conteúdo de Ciências e o cotidiano dos alunos.

A presente pesquisa identificou um outro sentido em relação ao trabalho de Ciências realizado no Colégio Pedro II, segundo a representação social dos professores entrevistados,

que mostrou haver preocupação para que o trabalho realizado seja significativo para o aluno, conforme o trecho a seguir:

Temos as aulas realizadas no laboratório, com o auxílio de outro professor. Lá os alunos podem fazer experiências para comprovar algum conteúdo visto em sala ou começar a estudar algo novo que será aprofundado com o professor de Núcleo Comum. [...] temos também os passeios pedagógicos, que enriquecem o nosso trabalho. Então foi uma coisa que surgiu e deu muito certo em todas as unidades. [...] As aulas de Ciências são voltadas para a autonomia do aluno, a preocupação com o ser de forma global, assumindo-se como cidadão diante dos acontecimentos. [...] os debates estão presentes [...] há preocupação com a questão ambiental. (Dados empíricos, DSC 6.2.4)

Ainda sobre o artigo elaborado por Queiroz *et al.* (2012), em relação aos fatores que as professoras consideram essenciais para a definição de qualidade do ensino de Ciências estão: um ensino de qualidade deve ir além dos conteúdos e deve se comprometer com uma formação humana ampla, voltada para a formação da cidadania e para usos conscientes do conhecimento. Além disso, houve defesa para a promoção da reflexão, em oposição à simples transmissão de informações.

Considerando a ideia dos nossos sujeitos de pesquisa sobre o trabalho de Ciências realizado no Colégio Pedro II, encontramos alinhamento com o que foi considerado essencial pelos professores entrevistados na pesquisa de Queiroz *et al.* (2012), quando da definição de qualidade do ensino de Ciências.

O Laboratório de Ciências não é somente um espaço, mas um trabalho pedagógico historicamente construído de forma coletiva. [...]. Considero que a qualidade do trabalho em Ciências esteja principalmente nesse processo contínuo de se discutir, atualizar, e mobilizar não apenas conceitos, mas procedimentos, que permitem a investigação, a comunicação e o debate de ideias. (Dados empíricos, DSC 6.2.4)

Corroborando com as análises feitas até aqui a pesquisa de Duque (2010). O componente curricular Ciências fez parte da referida pesquisa, que analisou o processo de implantação da proposta de ensino de Ciências para o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. Tal proposta teve como desdobramento a criação dos laboratórios de Ciências em todas as unidades dos “Pedrinhos”, cujo eixo condutor foram as atividades práticas com a participação dos alunos. Para a produção da pesquisa, foram realizadas entrevistas com alguns dos participantes do processo, entre os quais há, inclusive, professores do Departamento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Analisando a referida pesquisa, observa-se que esse processo de implantação da proposta de ensino de Ciências para o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental do CPII foi um percurso construído coletivamente, por um grupo de professores do próprio colégio, assessorados inicialmente pelo Programa de Assessoria Pedagógica, ocorrido nos anos 1980, à época da implantação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no colégio. Esse programa de assessoria de formação continuada, ligado à Secretaria de Educação do Estado, teve a duração de aproximadamente três anos, com encontros institucionais regulares entre professores, assessores e coordenadores pedagógicos.

A pesquisa observa pelo depoimento dos professores que, durante o período de Assessoria, a dinâmica “da reflexão e a avaliação da prática, a troca e a discussão de atividades elaboradas pelos docentes e o ajuste semanal do plano de atividades se constituíram numa rotina de trabalho na Unidade Escolar São Cristóvão I” (DUQUE, 2010, p. 108). Aponta a pesquisa que essa rotina se perpetuou por mais de vinte anos.

Acrescentamos que essas assessorias se deram para todos os componentes curriculares do Núcleo Comum, e que essa dinâmica retratada anteriormente perdura até os dias atuais, caracterizando de forma ampla as práticas em todo o Departamento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme também analisado nesta presente pesquisa, no item 7.2.2. “Boa infraestrutura física, pedagógica e administrativa, que contribui para a formação continuada e busca por um trabalho próprio”.

Ainda em Duque, os professores entrevistados sublinharam o enriquecimento profissional adquirido com a participação nesse processo institucional. Acerca da concepção desses professores sobre o ensino de Ciências, os depoimentos revelaram um olhar amplo para a formação do aluno:

O ensino de Ciências precisa promover a educação científica, como processo em que a ciência se constitua num instrumento para a construção de sentidos que habilitem os indivíduos para a leitura de mundo, comprometendo-o com a democratização do saber científico e com o acesso aos bens por esse conhecimento produzidos (DUQUE, 2010, p. 111).

Refletindo sobre o explicitado até aqui, percebemos como pode estar sendo produzido o movimento pela busca da qualidade do ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. A pesquisa de Duque (2010) demonstrou como o processo de implantação mobilizou professores do próprio Colégio, que, recebendo formação continuada específica, se empenharam coletivamente por produzir a proposta do ensino de

Ciências. Pelo valor construído sobre a qualidade do trabalho e pela possibilidade de compartilhamento das ideias, ao longo dos anos, a proposta foi sendo revisitada pelas professoras que iniciaram o trabalho e por demais profissionais que ali chegavam a cada ano. Muitos professores, motivados por se apropriar mais do trabalho de ciências, buscavam formação específica e passavam a colaborar com novas ideias, num movimento dialético que veio ressignificando aquele trabalho ao longo dos anos. Desse modo, as representações sociais que foram sendo criadas sobre a qualidade do trabalho de Ciências foram influenciando comportamentos em busca por realizar um bom trabalho.

### **7.2.5 Professores criteriosamente selecionados, bem formados, com salário digno e plano de carreira (64,2%)**

**O processo seletivo é muito desgastante. Concurso bem concorrido, com poucas vagas. Corpo docente extremamente capacitado. Concurso com muitas etapas. As pessoas são bem formadas. O Colégio Pedro II seleciona professores bem formados. Oferta de bons salários para os professores. Há aumento da qualidade de vida, pela possibilidade de mais tempo livre. Os professores da rede federal gozam de um salário melhor, plano de carreira melhor. Há o regime de dedicação exclusiva, que é visto como um ganho.**

A representação social dos professores entrevistados sobre qualidade da educação básica no Colégio Pedro II também se relaciona com a ideia central “Professores criteriosamente selecionados, bem formados, com salário digno e plano de carreira”. Com 64,2% de intensidade de adesão, mostra que esta ideia indica a valorização e o reconhecimento, pela maior parte dos entrevistados, sobre a importância de bons salários para a seleção mais criteriosa do corpo docente, assim como a possibilidade e se dedicar exclusivamente a uma única escola, sem precisar dividir sua atenção entre diversas unidades escolares, favorecendo a criação de vínculos mais estáveis com a comunidade escolar e possibilitando uma maior dedicação dos professores aos problemas específicos da escola. Estas características foram evidenciadas no discurso dos entrevistados como podemos constatar a seguir:

[...] Os professores da rede federal gozam de um salário melhor. Têm um plano de carreiras melhor, têm benefícios, ainda que estejam acontecendo muitos cortes, em comparação, eu acho que ele ainda goza de tempo de trabalho reduzido também. [...]. É um grande diferencial que a gente tem do Pedro II. No sentido de investimento, professores com um nível salarial bom, bem significativo frente à docência, de uma forma geral, pública. A gente tem um plano de cargos e carreiras muito bom. [...]. E a dedicação exclusiva, eu acho que é um ganho também da gente. Quando o profissional se divide em dois, três trabalhos, ele não tem a mesma qualidade. [...]. O salário [...] é uma questão também que pesa. Porque a gente trabalha, a gente quer também remuneração. (Dados empíricos, DSC 6.2.5)

Entretanto, é preciso considerar que, assim como discutimos em nossa revisão de literatura, essa não é a realidade da educação básica na maioria das escolas públicas no Brasil. A pesquisa de Donato e Ens (2011) demonstram que as representações sociais sobre ser e trabalhar como professor estão ancoradas em situações de precarização do trabalho docente, decorrentes da perda do poder aquisitivo dos salários, perda de prestígio social, perda da autonomia, sobrecarga de trabalho e ausência de apoio ao professor.

De acordo com Oliveira (2015), as condições de trabalho dos profissionais da escola foram citadas como importante indicador de qualidade por 99% dos entrevistados. Entretanto, segundo a referida pesquisa, talvez um grande desafio seja também a formação continuada dos professores e a necessidade de construir conhecimentos não apenas “sobre” a escola ou “para” a escola, mas com e a partir dela, o que requer mudança de postura, de rumo e método.

Observa-se que a formação do professor e salários dignos são critérios valorizados em diferentes pesquisas, inclusive foram também apontados por nossos entrevistados, quando da discussão do item 7.1.2 “Possui professores éticos e com boa formação, valorizados através do salário e de condições de estudo”, por isso, consideramos que a ideia central aqui analisada deve ser considerada como um parâmetro de qualidade na educação.

#### **7.2.6 Movimento de resistência à precarização da escola pública (92,8%)**

O Colégio Pedro II recebe ataque do Movimento Escola Sem Partido (ESP). Recebe questionamentos de alguns pais sobre a maneira de trabalhar. Necessita estar sempre se justificando muito bem sobre o seu trabalho. Há a percepção de que o aluno é da sociedade. É trabalhado o conteúdo previsto colocando o aluno para pensar. O trabalho é realizado de forma compromissada, responsável. Há tensão entre algumas famílias e a escola. O Colégio sofre a judicialização da educação. O Colégio Pedro II é escola visada. A visibilidade da escola tem lado positivo, lado negativo. Há a questão do gênero aparecendo. Há a influência do neoliberalismo através da criança e de sua família, que chegam à escola com a cabeça de um cliente, onde tudo vira mercadoria e influencia a qualidade da educação. Há déficit de professores constante. A situação estrutural em todos os *campi* sobre a rotatividade de professores, ocasionada pelo contrato, devido à falta de professores efetivos, provoca quebra do encadeamento pedagógico. É um grande desafio, que atravessa a qualidade da educação, onde equipe não vai construindo história. Muitos professores se aposentaram, em função da ameaça aos direitos com a reforma da Previdência. A reforma da previdência é vista como um divisor de águas na qualidade da educação oferecida na escola, porque o professor já não vai mais dar conta da natureza do seu trabalho. A aprovação da PEC 241, que limita o investimento na Educação vai precarizar o trabalho docente. Escola grande e com orçamento insuficiente. Não há verba específica para o laboratório de ciências, que acaba sendo, muitas vezes, custeado pela própria equipe. Orçamento insuficiente e a forma de disponibilizar as verbas, às vezes, não supre as necessidades da prática docente. A falta do ônibus da escola afeta o enriquecimento das atividades. Falta de pagamento dos funcionários terceirizados afeta a rotina da escola e o clima da escola. Fim do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE). Corte das bolsas da iniciação científica no Ensino Médio. Lugar de luta e resistência à meritocracia. Há uma cultura de resistência.

A representação social dos professores entrevistados sobre qualidade da educação básica no Colégio Pedro II também se relaciona com a ideia central “Movimento de resistência à precarização da escola pública”. A alta intensidade de adesão (92,8%) indica que essa ideia pode ser uma grande preocupação de seu corpo docente. Sendo assim, o perfil de resistência do Colégio pode ter muito a contribuir para a construção de uma educação básica de qualidade em nosso país.

A precariedade da educação tem se agravado de tal forma no país que, no ano de 2016, houve apoio de boa parte da população ao movimento dos estudantes que fizeram a ocupação de centenas de escolas públicas em todas as regiões do país, denunciando a precariedade das condições de ensino. Nesse mesmo ano, a ocupação dos estudantes e a greve no Colégio Pedro II formaram um bloco de resistência à PEC 241, conforme mostra o DSC 6.2.6 “tem também a questão da PEC 241 que foi aprovada e limita por 20 anos o investimento no setor público. Eu acho que isso também foi um marco [...]. Teve muita resistência, mas ao mesmo tempo a gente não conseguiu barrar”.

No estado do Rio de Janeiro, as greves dos professores se iniciaram já no período da copa do mundo em 2014 denunciando a corrupção, o desvio de verbas públicas e as péssimas condições de trabalho dos professores nas escolas públicas. Até hoje, continuam em todo país as lutas contra o desmonte da educação pública. Os professores e os alunos seguem denunciando a precarização das condições de ensino e a violência das técnicas de repressão. E não são poucos os confrontos com a polícia que acontecem em vários estados no Brasil. Um dos fatos mais graves ocorreu em 2015 no Paraná, onde o governo ordenou uma repressão violenta que feriu mais de duzentos professores que protestavam contra as reformas e gerou indignação em todo país. O evento acabou virando um fato histórico conhecido como “O massacre contra os professores do paraná” (Ruschel, 2015, p. 1).

A precarização da escola pública é uma realidade em nosso país e Jardim, Brandão e Figueiredo (2018) rememoram e contextualizam atos de resistência de professores da educação pública básica às políticas neoliberais que, cada vez mais, impactam o trabalho educativo. Para essa discussão, com base em Paulo Freire, ressaltam como a *práxis*, entendida como “trabalho que integra ação e reflexão, tão necessária à prática educativa” (JARDIM; BRANDÃO; FIGUEIREDO, 2018, p.462), fica com sua potência reduzida nesse contexto de precarização. Na sequência, alertam para a necessidade de se compreender a *práxis* em seu sentido filosófico, “enquanto atividade humana, que diz respeito à necessidade da prática concreta de transformação das condições materiais de vida e à urgência de usar a imaginação e a criatividade” (JARDIM; BRANDÃO; FIGUEIREDO, 2018, p. 465).

Os mesmos autores, Jardim, Brandão e Figueiredo (2018), ao discutirem sobre os objetivos da educação e condições de trabalho na escola, apontam diversos entendimentos sobre o papel da educação hoje, oriundos de diferentes segmentos sociais relacionados à escola, e que se orientam por perspectivas muitas vezes incompatíveis. Nesse sentido, nos alertam que essa falta de clareza pode conduzir os professores a contribuírem para a perpetuação da exclusão social e não a transformação social. Ressaltam ainda o poder manipulador de certos grupos conservadores, que tentam se utilizar da educação para manter o *status quo*, como por exemplo o movimento Escola sem Partido (JARDIM; BRANDÃO; FIGUEIREDO, 2018).

Também Manhas (2016) desvelou que a intenção do movimento Escola sem Partido, se apresentando como não partidária, tenta a retirada do pensamento crítico, da problematização e da possibilidade de se democratizar a escola. Segundo a autora, é necessário discutir a qualidade da escola e não sua “ideologização”. Representantes do movimento causaram “confusão deliberada entre uma categoria teórica e uma pretensa ideologia” (p. 16), inclusive durante a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, assim como na tramitação do Plano Nacional de Educação. A autora, com base no conceito de ideologia pautado por Antônio Gramsci, explica que “Não existe neutralidade, quando defendem a ‘não ideologização’ também estão impregnados de ideologia baseada nas visões de mundo” (p. 18). Ainda de acordo com a autora, em um dos livros desse movimento, é passada a noção de que “o professor não é um educador, separando assim o ato de ensinar (passar conteúdos) e educar. O professor deveria estar ali apenas para passar conteúdo sem crítica, problematização ou contextualização, em um ato mecânico”. (MANHAS, 2016, p. 19).

Nessa forma de conceber a função da escola, o trabalho do professor se realiza de modo reduzido por uma concepção de educação limitada, afastando-se do espectro da educação como ato político, de ouvir todas as vozes, de respeitar as diferenças, de ver o ser humano como um todo, que são concepções que os nossos sujeitos de pesquisa parecem defender, conforme já discutido anteriormente nos discursos coletivos analisados anteriormente. Essas ideias também entrelaçam a obra de Paulo Freire, “[...] O que me parece fundamental neste respeito às diferenças é o testemunho, por um lado, de que é possível pensar sem prescrições, não só possível, mas, sobretudo necessário, e, por outro, que é factível aprender sob o desafio de diferentes formas de ler o mundo” (FREIRE, 2001, p. 56).

Cabe resgatar do item 7.2.3 que a maioria dos professores entrevistados compartilham da ideia de que o Colégio Pedro II se empenha pela construção de um espaço com relações

democráticas, onde a comunidade escolar, tão plural, tem espaço para discussão. Além disso, a maioria dos professores também valoriza e compartilha a ideia de que no Colégio busca-se a construção de um trabalho de respeito à diversidade, à formação de sujeitos críticos, à formação integral de seus estudantes, conforme discutido em 7.2.4, portanto, diante do cenário que vem se conformando na nossa sociedade, esses professores parecem se inquietar em alguns momentos e defendem o trabalho que acreditam ser o melhor, conforme pode ser observado no trecho que segue:

A gente está passando por um período de muito conservadorismo na sociedade. A gente não deixa de fazer o nosso trabalho, porque tem pais e mães questionando. Mas isso faz com que a gente trabalhe “pisando em ovos”. A gente vai discutir algumas questões na escola e alguns pais interpretam isso como estar incutindo determinadas coisas na cabeça do aluno. Na verdade, a gente está fazendo esse aluno pensar, porque esse aluno não é nosso. Ele é da sociedade [...]. Ele vai sair daqui e vai se deparar com essas questões aí fora [...] a gente trabalha de uma forma responsável, compromissada [...]. Você teve algum problema, uma coisa que é pequena, no máximo chegaria até a direção, hoje a gente vê isso passando, caindo na mão da justiça, um promotor. (Dados empíricos, DSC 6.2.6)

Colaborando com a discussão, Girotto (2016) aponta a necessidade de se buscar compreender a relação entre as ideias de “educação neutra” e os interesses de diferentes grupos, principalmente empresariais, que veem na educação grandes oportunidades econômicas. Segundo o autor, há relação entre diversos Projetos de Lei, que através da interdição ao discurso de docentes e discentes, visam ao controle sobre o trabalho do professor usando de padronização de práticas educacionais por diversos mecanismos. As avaliações padronizadas seriam um desses mecanismos. Nesse sentido, “Os conteúdos destas avaliações estão referenciados no currículo oficial, que passam, desse modo, a serem os únicos conhecimentos legitimados na lógica de controle centralizada”. (GIROTTI, 2016, p. 71).

Acerca da padronização do ensino, que tanto interfere na característica do trabalho do professor e tem sua justificativa na busca por neutralidade do trabalho docente, é importante esclarecer que, conforme Freire (2013, p. 108), “É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. [...] A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política”. Colabora com essa ideia Aguerrondo (1993) ao comentar que “Qualidade da educação não é um conceito neutro, mas um conceito ideológico, que nos localiza em uma perspectiva específica de onde mirar a realidade”. Da mesma forma, podemos ter representações sociais diferentes acerca de um determinado objeto, dado que as representações sociais são constituídas também por valores e crenças, conforme já discutido em nosso marco teórico.

Diante do exposto, vale evidenciar alguns pontos. A ideia dos professores entrevistados acerca do quantitativo de professores do Colégio considera que há falta de professores na instituição e os contratos de professores não são percebidos por esses como uma solução definitiva para o problema, conforme aponta o trecho que segue:

Agora com a questão da terceirização. Muito mais interessante para eles ter um contrato do que você ter um professor efetivo que vai custar muito mais. [...]. No Pedro II, essa coisa meio caótica, meio estrutural da troca de contratos, não é uma coisa que afeta somente a um campus. [...]. No meio do ano, então, essa quebra de contrato fica meio complicada. Tanto para as turmas, quanto para o próprio professor buscar emprego [...]. Eu acho que não é nem só a questão do Pedro II. Essa questão da política, mesmo, de uma certa forma de terceirização. [...]. Então isso é complicado, porque você tem uma rotatividade de profissionais muito grande e devido a essa questão dos contratos, você não tem o encadeamento pedagógico ali de um trabalho que tem uma certa continuidade, um prolongamento. [...]. Constituir sempre um trabalho com esses contratados que estão saindo e entrando é uma luta diária. [...] nós temos assim um alcance como escola muito grande e um enorme desafio: lidar com esses contratos excessivos, com esse banco de equivalência que nunca se aprova, com esses concursos com vagas mínimas, e isso a gente sabe que ao longo do tempo vai comprometer. [...]A questão do professor efetivo: nunca mais tivemos o quadro completo. [...] . Não é igual na universidade: o cara sai, volta e vem outro professor e dá conta e o aluno tem uma autonomia. Então acho que isso está atravessando bastante a qualidade da nossa educação. [...]. Não temos mais quadro completo. Essa é a realidade [...]. As equipes se renovam com muita frequência. [...] A equipe não vai construindo história. (Dados empíricos, DSC 6.2.6)

De acordo com os professores entrevistados, por parte deles há grande preocupação com as perdas causadas aos alunos diretamente, principalmente aos que estão matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e à organização da escola de modo geral, em decorrência do número de professores efetivos, que pela sua percepção e parâmetros, deveria ser um número maior do que é. Desse modo, são os contratos de professores que tentam suprir tal carência, mas causam descontinuidade do trabalho e grande rotatividade de professores. Por outro lado, parece haver, há anos, outra representação social entre os diferentes governos sobre a questão em pauta. Por parte dos governantes, há um rígido controle em relação ao aumento do número de professores efetivos e a manutenção de contratos de professores é uma realidade no setor público desde que a Lei nº 8.745/93 foi editada. Para regulamentar o art. 37 da Constituição da República, a referida Lei autoriza os “órgãos da Administração Direta, as autarquias e as Fundações Públicas a efetuarem contratação de pessoal por tempo determinado, nas condições e prazos previstos nessa Lei” (BRASIL, 1993). O art. 2, § 1 da referida lei esclarece que a contratação de professor substituto, a que se refere o inciso IV, será exclusivamente para suprir a falta de docente da carreira, decorrente de exoneração ou

demissão, falecimento, aposentadoria, afastamento para capacitação e afastamento ou licença de concessão obrigatória (Incluído pela Lei nº 9.849, de 1999).

Outra observação importante na nossa percepção relaciona-se ao fato de que, considerando o discurso dos professores entrevistados, a forma como os recursos são disponibilizados para o Colégio nem sempre satisfazem as reais necessidades da prática educativa, conforme indica o trecho que segue.

Então, no Laboratório, por exemplo, a gente esbarra com a necessidade de compra de materiais onde a gente não tem verba. Então a gente precisa improvisar esses materiais. A gente compra muitas vezes do próprio bolso. A gente no Laboratório, a gente gasta muito material, que é material que não é permanente. Então eu vou dar uma aula de peixes, a gente vai à peixaria, compra peixe para poder abrir o peixe [...]. A escola não tem esse dinheiro a tempo e a hora. Eu não vou deixar de dar aula porque a escola está sem dinheiro [...]. Eu gasto 60 reais de peixe, mais 30 de flor... [...]. Junta tudo no final do mês. é uma porção do meu salário que foi pro trabalho. [...]. O que está impactando é a falta de verba. Por exemplo, esse ano, o Laboratório de Ciências foi sustentado pelo meu bolso [...] e não tive reposição. [...]. Eu acho que o clima político como um todo e as dificuldades econômicas, tudo isso impacta na nossa vida, de cara. E não dá para separar a vida profissional da nossa vida pessoal, então, há um impacto nesse sentido. Por outro lado, os cortes de verbas principalmente do colégio, isso dificulta muito, a gente vai ter que fazer uma feira de Ciências sem recurso, não tem dinheiro para nada, então a gente fica, assim, se cotizando, uma compra uma coisa, outra compra outra. [...]. Tentando fazer uma coisa bem-feita, legal, interessante, mas com recurso nenhum. [...]. (Dados empíricos, DSC 6.2.6)

A partir da equiparação aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o Colégio Pedro II passou a estar sob a coordenação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC)<sup>18</sup>, cuja atribuição é formular, implementar, monitorar, avaliar e induzir políticas, programas e ações de Educação Profissional e Tecnológica. O Colégio também foi integrado ao Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). Desse modo seus recursos financeiros passaram a ser calculados de acordo com um modelo matemático utilizado para distribuir os recursos orçamentários da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC). Todos os anos, os Institutos Federais passam por processo de negociação com a SETEC/MEC, que aprova e homologa a matriz orçamentária. A lógica da composição da matriz considera essencialmente as matrículas dos estudantes, sendo o valor diferenciado de acordo com a etapa da educação básica em que o estudante se encontra.

No Colégio Pedro II, a verba vai para o reitor e é distribuída em negociação para os diferentes *campi*. Em cada *campus*, para que se possa utilizar efetivamente o dinheiro, toda

---

<sup>18</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica>

negociação deve ser via setor financeiro, conforme indica a LEI Nº 8.666, de 21 de junho de 1993, que regulamenta o Art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal e institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. De acordo com a referida lei, para a realização de compras, deve ser feito um processo de licitação. Nesse trâmite, muitas vezes o processo tem que ser reiniciado por uma série de fatores, entre eles, falta de correspondência entre os orçamentos enviados pelos vendedores. Há casos em que não há interessados no processo, principalmente quando se trata de vender objetos de pequeno valor e em pequena quantidade. Há o cartão corporativo, que só pode ser utilizado em situação de emergência inesperada, que não tinha como ser prevista. Ademais, os *campi* recebem a verba de forma “fatiada”, de acordo com alguns fins, como por exemplo, a expansão do *campus*. Caso a verba não seja utilizada para esse fim, não pode ser direcionada para outro. Na prática, existe um sistema burocratizado, que a autonomia dos professores, inclusive professores dirigentes, fica cerceada para atender a algumas demandas importantes que se apresentam no dia a dia da escola, como, por exemplo, a compra de materiais perecíveis e de baixo custo, como os que são utilizados nos laboratórios de Ciências dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Essa discussão encontra eco com o que Ball (2013) aborda sobre a constituição da subjetividade docente no Brasil, relacionando aspectos das reformas educacionais, que estão ocorrendo em nosso país desde a década de 1990 e tendências e semelhanças que podem ser encontradas nas reformas educativas neoliberais em todo o mundo, conforme já abordado também pelo referencial teórico desta pesquisa.

De acordo com o autor, estamos passando por uma redefinição do profissionalismo docente em paralelo às reformas educacionais contemporâneas, que fazem novas exigências, sendo alguns aspectos — autonomia e performatividade — evidentes no Brasil. O autor discute ainda outros elementos que vêm impactando o trabalho docente.

Sem dúvida, há muitas formas por meio das quais o trabalho docente está sendo remodelado. Essas formas incluem os termos e condições de contratação do corpo docente, e os modos como são formados, avaliados e representados. Há muitos e diferentes elementos nesse processo, os quais considerados em conjunto agem para corroer a autonomia profissional e a autoridade docente, ao mesmo tempo em que abrem espaço para a emergência da competição, para setores privados e para a busca de lucro em educação como algo possível, e mesmo necessário (BALL, 2013, p. 13).

Analisando o impacto das reformas neoliberais na educação, o autor mostra que a descentralização traz novas formas de governança. Nesse sentido, as escolas se tornaram mais

autônomas em seu funcionamento, “Entretanto, o estado central (União) manteve a avaliação como sua responsabilidade, assim como a produção de relatórios sobre a oferta da educação, ambos servindo como tecnologias de controle e recentralização” (BALL, 2013, p. 10).

Essa discussão fica mais clara quando Ball (2014) analisa a capacidade de adaptação do neoliberalismo, sua plasticidade, assim como a mudança da organização e das práticas do Estado para limitar e ao mesmo tempo criar condições para o mercado crescer e se expandir — metagovernança. Nesse sentido, esses estudos ampliam a análise da política educacional, que, segundo ele, não pode ficar restrita aos limites do Estado-nação. Por fim, o autor, em diversos trabalhos, discute o ciclo das políticas e apresenta a política em movimento, como discurso, portanto como prática social que constitui o sujeito. E o professor como importante *re-contextualizador* das políticas educacionais na prática cotidiana do chão da escola. (BALL, 2004, 2005, 2014; MAINARDES; MARCONDES, 2009).

É importante observar que a resistência não é um fato dado, é construída e, através dela, muitas conquistas são realizadas. Conforme a comunidade se renova, vai havendo a apropriação dessa cultura, como é explicitado no trecho do DSC 6.2.6:

Vejo uma preocupação... a gente tem muita preocupação. A gente discute muito, a gente está muito atento a tudo, à mudança que está acontecendo. Eu penso que o Pedro II, definiria assim: o Pedro II resiste, sabe... o Pedro II resiste. [...] O Pedro II resiste e vai mantendo e quem está chegando vai se apropriando dessa cultura da resistência. (Dados empíricos, DSC 6.2.6)

Por Jodelet (2001, p.22) percebe-se como se dá esse processo de construção: “A representação social é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com o objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. No Colégio há valorização e possibilidade de espaço de discussão além de empenho pela construção de um espaço com relações democráticas, conforme já discutido anteriormente em 7.2.2 e 7.2.3. Essas são condições importantes para a construção de uma cultura de resistência à precarização da escola pública. Isso porque, segundo Gadotti (1983), ao olharmos para a realidade com o olhar crítico, indagador, a contradição encontrada impulsiona o pensamento e, ao mesmo tempo, a história, sendo esta o pensamento que se realiza. Essas características discutidas dão ao Colégio Pedro II condições bem peculiares.

### 7.2.7 Período atual de transição com inquietação e agravamento de tensões internas (64,2%)

A Escola foi equiparada à IFE (Instituto Federal de Educação) e passou do eixo que era ligado extremamente ao ensino, no Primeiro Segmento, para um eixo também de pesquisa e extensão. Nos Primeiro Segmento, a carga horária de ensino de dezoito tempos mais dois não diminuiu para se fazer pesquisa e extensão. É uma instituição de ensino de Primeiro Segmento tentando se adaptar à forma quadrada da universidade. A qualidade de ensino do primeiro segmento está ligada ao aspecto de formação e também está ligada à dedicação aos alunos. A lógica produtivista preocupa. Nem todo conhecimento acadêmico traz efeitos diretos ao ensino. Pesquisar é extremamente importante, mas as pessoas ficam muito divididas. O Colégio está em fase de transição. A qualidade do colégio está sendo construída e vai ser como a comunidade escolar vai passar por essa transição. Há um novo perfil de professor com a transformação em IFE, trazendo novas relações. Há busca por entender a nova realidade para manter a qualidade. Está havendo renovação do corpo docente. Período de transição. Há conflito velado entre os professores novos e os antigos, que querem ser respeitados em sua identidade. Há conflito por ser escola de ensino básico que se transformou em uma IFE. O aluno não pode ficar desatendido porque o professor vai fazer pesquisa. Há o desafio de implantar de fato os três aspectos de atuação do professor: ensino, pesquisa e extensão.

A representação social dos professores entrevistados sobre qualidade da educação básica no Colégio Pedro II também se relaciona com a ideia central “Período atual de transição com inquietação e agravamento de tensões internas (64,2%)”. À ideia central em análise entrelaçam-se algumas considerações que, aparentemente distintas, se organizam em um todo coerente, como poderá ser observado a seguir.

O discurso coletivo em pauta mostra que está havendo neste período de transição, que há poucos anos se iniciou, ocasionado pela equiparação do Colégio Pedro II a Instituto Federal de Educação, um movimento por parte dos professores entrevistados para reorganizar suas representações acerca dos parâmetros que estão redefinindo a educação básica, no âmbito do Colégio. As mudanças e conseqüentes conflitos gerados pela nova condição do Colégio põem em curso um processo de ancoragem, que busca novos paradigmas para a educação oferecida pelo Colégio, sendo necessário reavaliar e categorizar o que a ela estiver associado. Observamos também um processo de objetivação na tentativa de comparar, de organizar antigos conceitos em uma outra perspectiva de significados, como, por exemplo, o de pesquisa no Colégio, conforme apontado no trecho que segue:

[...] há essa área de pesquisa, extensão, mas é complicado porque eu penso assim: nós somos uma escola de ensino básico. [...] a gente tem que dar aula, tem que alfabetizar, tem que formar as crianças. Aí é um ponto de conflito, porque é uma IFE, mas não é uma IFE. É uma escola de ensino básico. Essa é a característica. [...] O aluno não pode perder porque vou fazer pesquisa. Não posso estar fazendo pesquisa e o aluno estar desatendido. [...] A gente está vivendo o desafio de implantar de fato os três aspectos de atuação nossa, além do ensino, a pesquisa e a extensão. A gente fazia pesquisa, mas não assim, dessa forma. [...] A gente fazia outros tipos de pesquisa, aquela do dia a dia, do cotidiano, com outras questões [...].

Acho que agora a gente está precisando entender melhor isso e conquistar esse lugar de se dedicar à extensão, à pesquisa mais acadêmica, sem desprezar esse outro tipo de pesquisa que também é importante. É um desafio. (Dados empíricos, DSC 6.2.7)

Outra consideração que se faz importante é a aparente incoerência entre as representações sociais dos professores entrevistados, discutidas nos itens 7.2.2 e 7.2.5, que mostram a valorização por parte desses profissionais à formação do professor e a ideia central em pauta, que revela receio dos professores à condição do Colégio como Instituição de Nível Superior, como pode ser observado no trecho adiante:

A escola sofreu uma transformação. Foi transformada em IFE, e saiu do eixo que era ligado extremamente ao ensino, no Primeiro Segmento, e passamos para um eixo também de pesquisa e extensão. Isso tem ônus e bônus. Ultimamente a gente tem mais ônus do que bônus, porque você continua com uma carga horária de dezoito tempos mais dois, e além disso você precisa fazer pesquisa e extensão, então isso é uma coisa que está sendo discutida no colégio Pedro II. [...]. As pessoas ficam muito divididas e a gente ainda é uma instituição de ensino de primeiro segmento tentando se adaptar na forma quadrada da universidade. [...]. Eu acho que é um ganho que a gente não deve perder. Agora a gente vai precisar discutir muito, porque a nossa qualidade de ensino, do primeiro segmento, também está ligada a esse aspecto de formação e também está ligada à dedicação que a gente tem aos alunos. (Dados empíricos, DSC 6.2.7)

Estar equiparado à IFE é uma condição que amplia as possibilidades de formação dos professores, o que para eles é muito valorizado, conforme já discutido, portanto deveria estar sendo motivo de muita satisfação. Entretanto a equiparação aumentou um estado de inquietação, indicando assim que as tensões não devem estar no fato da mudança em si, mas em que condições essa aconteça. Desse modo, buscaremos esclarecer o que pode estar gerando tais inquietações.

De acordo com Contreras (2002), a ideia de autonomia do professor, tal qual qualidade da educação, também comporta diversos conteúdos e significados. Desse modo, o autor sugere que, ao tratarmos sobre autonomia docente, é importante esclarecer a qual sentido estamos nos referindo, a fim de não se tornar apenas um *slogan* pedagógico. Para elucidar seu pensamento o autor concebe que *profissionalidade* se refere “às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (CONTRERAS, 2002, p. 74). O autor também apresenta três dimensões da profissionalidade, dada a sua importância para conceber o problema da autonomia a partir de uma perspectiva educativa. Primeira: a obrigação moral, uma vez que o ensino supõe um compromisso de caráter moral para quem o realiza, que confere à atividade do ensino um caráter que “se situa acima de

qualquer obrigação contratual que possa ser estabelecida na definição de emprego” (CONTRERAS, 2002, p. 76). Segunda: compromisso com a comunidade, em que “A educação não é um problema da vida privada dos professores, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente” (CONTRERAS, 2002, p. 78). Desse modo, segundo o autor, as práticas profissionais não se constituem como isoladas, mas como compartilhadas. Terceira: a competência profissional, que deve ser coerente com as outras dimensões. A realização do ensino, como qualquer outro trabalho, necessita de um certo domínio de habilidades, técnicas e recursos para a ação didática, “da mesma forma que deve conhecer aqueles aspectos da cultura e do conhecimento que constituem o âmbito ou o objeto do que se ensina” (CONTRERAS, 2002, p. 82).

O autor ainda esclarece que esses três aspectos da profissionalidade docente, que são exigências do trabalho de ensinar, podem ser compreendidos e combinados de diferentes maneiras, guardando estreita relação com o que se compreende por ensino, ou seja, seu contexto educacional, seu propósito e sua realização. Desse modo, “estas concepções darão lugar a diferentes formas de entender a autonomia profissional docente” (CONTRERAS, 2002, p. 85). Porém, o autor defende que:

A autonomia profissional significa, por último, um processo dinâmico de definição e constituição pessoal de quem somos como profissionais, e a consciência e realidade de que esta definição e constituição não pode ser realizada senão no seio da própria realidade profissional, que é o encontro com outras pessoas, seja em nosso compromisso de influir em seu processo de formação pessoal, seja na necessidade de definir ou contrastar com outras pessoas e outros setores o que essa formação deva ser (CONTRERAS, 2002, p. 214).

Nesse sentido, o autor aponta que “Do ponto de vista de um professor que deseje construir sua autonomia profissional, neste diálogo não isento de tensões com a comunidade, esta aspiração necessita constitutivamente o desejo de autonomia para a sociedade” (CONTRERAS, 2002, p. 216). Desse modo, a autonomia dinâmica e recíproca se traduz no desejo de autonomia social, ou seja, no desejo de autogestão da própria comunidade, de aspiração à democracia participativa.

A análise organizada até aqui sobre as representações sociais dos professores entrevistados buscou compreender os sentidos que são dados à qualidade da educação básica, no âmbito do Colégio Pedro II. A representação social dos professores mostrou, conforme já discutido, que eles valorizam e encontram no Colégio Pedro II empenho pela construção de um espaço com relações democráticas; currículo que valoriza a diversidade, a equidade e as

vivências dos alunos para uma formação integral do aluno; professores criteriosamente selecionados, bem formados, com salário digno e plano de carreira; movimento de resistência à precarização da escola pública. Entendendo que esses valores confluem para autonomia social, compreende-se que parece haver no Colégio Pedro II esforço por construir uma autonomia profissional próxima às considerações de Contreras (2002), que se caracteriza por ser dinâmica e recíproca.

Retornando a Contreras (2002), o autor nos alerta sobre os processos decisórios na escola que excluem os professores, ou lhes limita às suas competências, demarcando o que devem ou não decidir, e, da mesma forma, excluem a participação social, tendo para únicos interlocutores os aparelhos da administração. Nesse caso, “estamos diante de um tipo de relação que só estimula a obediência, ou ao contrário, o engodo e a desobediência, mas dificilmente a autonomia, compreendida como busca de compreensão, de livre interpretação responsável dos diferentes interesses sociais, pedagogicamente considerados” (CONTRERAS, 2002, p. 218).

Assim, entende-se que os professores entrevistados não compreendem, tal qual Contreras (2002) também não, que autonomia “seja mediante a delimitação de um espaço próprio e exclusivo (“profissional”) do professor, separado de um espaço social que fixa obrigações para os professores (e onde a responsabilidade pública passa a definir-se como controle sobre os professores)” (CONTRERAS, 2002, p. 215). Desse modo, é provável que condições entendidas como empecilho à autonomia dos professores entrevistados causem tensão, resistência. E pode ser esse um dos motivos de eles estarem em estado de inquietação, como veremos nas situações adiante.

Considerando que recursos financeiros são muito importantes (ainda que não sejam os únicos fatores) para uma educação de qualidade e para que os professores tenham condições de construir um trabalho com mais autonomia, preocupa as consequências aprovação da Proposta de Emenda à Constituição 241, que está limitando o aumento com gastos à variação da inflação abrangendo inclusive o campo da educação. O Colégio Pedro II, como instituição pública que é, precisa de recursos que são assentados na dependência financeira do Estado para manter sua estrutura física, pedagógica e administrativa, tão valorizada pelos professores e importante para a construção do trabalho defendido por eles. O trecho do DSC 6.2.6 expressa essa situação: “Tem também a questão da PEC 241 que foi aprovada e limita por vinte anos o investimento no setor público. Eu acho que isso também foi um marco [...]. Teve muita resistência, mas ao mesmo tempo a gente não conseguiu barrar”.

O movimento Escola sem Partido, com uma proposta de pensamento único, também tem suscitado preocupação porque pode se alinhar a um modelo de professor como especialista técnico. Vale ressaltar que Contreras (2002, p. 192) relaciona ao modelo de professor especialista técnico uma concepção de autonomia profissional como *status* ou como atributo, onde há autoridade unilateral do especialista. Esse modelo difere das ideias apresentadas pelos professores entrevistados ao longo das discussões, o que pode ser percebido no trecho do DSC 6.2.6: “ O Pedro II foi muito atacado, e ainda é atacado pela “Escola Sem Partido”. [...]. Nós estamos vivendo um momento onde está tendo o retorno da ultradireita”.

No âmbito do Ministério da Educação, com a transformação em IFE, o Colégio Pedro II passou a fazer parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Compete à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) o planejamento e o desenvolvimento dessa rede, incluindo a garantia de adequada disponibilidade orçamentária e financeira. A SETEC parece ter pouca proximidade com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que tem como atribuição formular, implementar, monitorar, avaliar e induzir programas e ações de educação profissional e tecnológica. Atua em regime de colaboração com os demais sistemas de ensino e os diversos agentes sociais envolvidos na área. Além disso, a condição do Colégio Pedro II não é comum na educação pública brasileira; Colégio que oferece educação básica pública e está ampliando sua oferta para nível superior até a pós-graduação.

Esses vínculos que estão se formando numa nova realidade e com pouca identificação geram muitas incertezas de como se dará a construção do trabalho no Colégio, como mostra o DSC 6.2.7: “Essa lógica produtivista me preocupa muito. [...] é uma transição muito grande e a gente ainda não sabe no que vai se transformar, [...] e tudo isso é uma discussão sobre o que vai ser a qualidade do Pedro II; vai ser como a gente vai passar por essa transição”.

Por tudo que foi exposto, entendemos que esses fatores imbricados podem estar contribuindo para gerar preocupações aos professores entrevistados, uma vez que são muitas possibilidades de caminho e concepções que podem ser adotadas para a condução do Colégio Pedro II, se considerarmos o atual período de grandes incertezas políticas, econômicas e sociais por que passamos. A condução do Colégio por uma concepção de educação de qualidade que destoa do que é concebido pelos professores pode exigir ou impulsionar a diferentes entendimentos sobre autonomia profissional e gerar muita resistência e conflitos.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a finalização desta pesquisa, será apresentado um registro sucinto sobre as reflexões acerca do percurso construído para realizar esse trabalho, que teve a intenção de identificar a representação social de um grupo de professores do ensino fundamental sobre a educação básica de qualidade e, também, sobre os aspectos mais específicos relacionados à qualidade da educação básica oferecida pelo Colégio Pedro II, visando contextualizar essas representações dentro do contexto político contemporâneo de implementação das reformas neoliberais e buscando compreender como as representações podem estar contribuindo para a construção da realidade educacional do colégio. Este trabalho, que por ora se encerra, de cunho qualitativo e exploratório, gerou resultados que buscam contribuir com a discussão acerca da qualidade da educação básica, ainda que careçam de maior aprofundamento, uma vez que, como Demo (2002) aponta, não é possível explorar todas as possibilidades do real.

Pesquisar sobre o Colégio Pedro II foi um desafio, porque a minha relação afetiva com essa instituição exigiu esforço para a objetivação necessária ao se produzir uma pesquisa. Outro desafio foi pesquisar sobre “qualidade da educação básica” estando consciente da polissemia que envolve o termo. Entretanto, o que parecia muito incômodo de ser realizado, embora intrigante, foi gradativamente se diluindo na medida em que as entrevistas com os professores foram sendo realizadas. A forma como os professores receberam o convite e o interesse pelo tema demonstrado ao longo das entrevistas, contribuíram para percebermos como esse é um tema muito caro, desperta interesse entre os professores.

Para iniciar a pesquisa, foi avaliado como importante explorar o movimento da construção da qualidade do Colégio ao longo de sua história, tarefa que só se concretizou por meio do entrelace à história do Brasil e à história da Educação no Brasil. É o único Colégio mantido na esfera federal pela Constituição. O Colégio Pedro II surgiu como um Colégio diferenciado e com ideia de qualidade associada a ele. Se manteve com essa característica ao longo de sua história, mesmo tendo passado por momentos difíceis, considerando que qualidade está situada em seu momento histórico. Ao longo da pesquisa percebemos que há cuidado com o registro de sua história; atualmente, o Colégio tem um Núcleo de Documentação e Memória.

Através da revisão de literatura e do marco teórico, procurou-se alcançar o objetivo de identificar diferentes concepções e representações envolvendo o tema qualidade da educação básica, assim como mapear e compreender as principais questões relacionadas ao tema na

conjuntura política brasileira contemporânea. Foi possível constatar que o conceito de qualidade na educação é complexo e totalizante, pois permite ser aplicado a qualquer um dos elementos do campo educativo. É social e historicamente determinado, dessa forma, tem suas próprias definições, que estão relacionadas às demandas que o sistema social faz. Constitui-se em imagem-objetivo da transformação educativa, ou seja, o que se entende por qualidade da educação será para onde as ações se orientarão. É padrão de controle da eficiência do serviço, logo, um sistema educativo eficiente será o que, otimizando os meios de que dispõe, seja capaz de oferecer educação de qualidade a toda população. (AGUERRONDO, 1993)

Pela polissemia do termo, qualidade da educação pode estar associada a ideologias distintas, o que pode levar a resultados diferentes. A perspectiva da qualidade total aplica os princípios empresariais de controle de qualidade no campo pedagógico, valorizando os referenciais de produtividade, competitividade e eficiência. Nesse caso, qualidade se transforma em valor de mercado, e a educação em mercadoria. Numa outra perspectiva, a qualidade pode ter valor político, de compromisso com a transformação das relações de opressão na sociedade, uma perspectiva participativa e democrática, de valorização das diferenças, de posicionamento diante do mundo. Neste último caso, está referenciada no social, comprometida com a construção de uma sociedade mais civilizada, justa e igualitária.

A partir da década de 1990, no Brasil, por reflexo da crise econômica mundial, houve uma gradativa mudança nas concepções da política educacional. As reformas neoliberais avançaram na educação, com acordos mediados por organizações internacionais, que implicaram mudanças acentuadas em toda a estrutura educacional: redefinição de currículos, avaliação, gestão e financiamento. Houve descentralização administrativa, financeira e pedagógica, atribuindo grande relevância à administração escolar. Como pudemos comprovar, diversos estudos questionam àquelas diretrizes políticas e demonstram todo o processo de precarização do trabalho do professor, impactando negativamente nos indicadores mais qualitativos relacionados à educação. Destacamos para este aspecto a importância das ideias de Ball (2004; 2005) e, também, Ball e colaboradores (2013; 2014) que revelam a política como discurso e como uma prática social que passa por ressignificações e que têm auxiliado na interpretação dos movimentos da política educacional. Desse modo é possível relacionar o porquê de, mesmo havendo uma LDB, um PNE e tantas outras leis expressando a educação como direito social, esse ainda não ter se efetivado.

No Brasil, desde a década de 1990, um grupo de empresários brasileiros impulsiona o “*Movimento Todos pela Educação*”, que paradoxalmente inverte a expressão do direito Constitucional “Educação para todos e Dever do Estado” (Brasil, 1988) e projeta com força as

ideias concebidas pelas políticas neoliberais, influenciando a produção de um documento paralelo ao Plano Nacional de Educação (PNE/ 2001 — 2010), numa rota “alternativa” consolidada no documento denominado Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com uma pauta influenciada pelo setor privado. Atualmente, o PNE (2014 — 2024) avançou em relação à busca por uma educação de qualidade social, embora ainda apresente o IDEB como principal indicador técnico. Tivemos avanços, mas em termos de recursos, a aprovação da PEC 241, que congela por vinte anos o investimento público do Estado brasileiro, anunciou mais um grande retrocesso. Há outros retrocessos, como a instituição de uma Base Nacional Comum Curricular que não foi suficientemente discutida, a aprovação da lei de reforma do ensino médio e as frequentes tentativas de aprovação de leis ultrapassadas, como àquelas associadas ao Movimento Escola sem Partido.

Nesta pesquisa também buscamos analisar a representação social de um grupo de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II sobre educação básica de qualidade e, também, sobre os aspectos específicos que caracterizam a qualidade da educação básica no Colégio Pedro II, procurando explorar possíveis influências das representações sociais dos professores na construção da realidade educacional do Colégio, principalmente no que se refere ao movimento histórico de construção da qualidade da educação básica oferecida pelo colégio.

Para isso, com base numa perspectiva integrada entre a Teoria das Representações Sociais, organizada por Serge Moscovici, e o Materialismo Histórico Dialético, além do auxílio da revisão de literatura e o nosso marco teórico conceitual, buscamos discutir os resultados das análises das entrevistas. Com o desenvolvimento do trabalho, percebemos que o teor das discussões nos revelava alguns parâmetros de qualidade da educação básica, conforme mostra o quadro que organizamos a seguir:

**Quadro 14: Dimensões da Educação Escolar e parâmetros de qualidade da Educação Básica**

DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	PARÂMETROS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Processo educativo	➤ <i>Empenho pela construção de um espaço com relações democráticas, que valoriza os conteúdos clássicos mas incorpora questões contemporâneas com métodos que valorizam as vivências dos alunos e estimulam a participação de toda a comunidade escolar.</i>
Recursos humanos	➤ <i>Professores éticos, criteriosamente selecionados e bem</i>

	<i>formados, com salários dignos, bom plano de carreira e acesso à formação continuada. Possui outros profissionais que atuam fora da sala de aula e compõem a equipe da escola</i>
Infraestrutura	➤ <i>Financiamento adequado, com boa infraestrutura física, administrativa e de suporte pedagógico, que proporciona condições de trabalho adequadas e estimula a troca entre os professores.</i>
Projeto político pedagógico	➤ <i>Currículo integrado, que valoriza a diversidade, promove a equidade e trabalha na formação política de cidadãos conscientes e críticos, busca a formação integral e promove o compromisso social dos estudantes.</i>

Fonte: Elaboração própria dos autores, 2018

Na discussão dos resultados buscamos explorar também possíveis relações entre as representações sociais dos professores entrevistados e a construção da realidade educacional do Colégio Pedro II, principalmente no que se refere ao movimento histórico de construção da qualidade da educação básica oferecida pelo colégio, sem, contudo, fazer generalizações ou aprofundar a compreensão dos resultados.

A discussão dos resultados revelou que a formação integral e inserção social de todos os estudantes, assim como possuir professores éticos e com boa formação, valorizados através do salário e de condições de estudo são ideias sobre educação básica de qualidade muito valorizadas pelos professores entrevistados.

A discussão dos resultados também revelou que a ideia central “Colégio de cultura histórica e de reconhecido papel diferencial na escola básica” apresentou alta intensidade de adesão e revela a importância que os professores entrevistados dão à história do colégio. Os professores entrevistados parecem relacionar que a condição diferenciada do Colégio influencia para que ele possa ser uma escola pública básica de referência. Entretanto, parece não haver uma representação social clara se o Colégio Pedro II atualmente é mais tradicional ou mais inovador, o que pela Teoria das Representações Sociais é explicado pelo fato de as representações sociais não serem resultados apenas de raciocínios lógicos.

A ideia central “Boa infraestrutura física, pedagógica e administrativa, que contribui para a formação continuada e busca por um trabalho próprio” teve total adesão e sugere que esses aspectos sejam relevantes na instituição. A valorização dos professores à formação continuada e a possibilidade dessa formação, propiciada pela boa estrutura física, pedagógica e administrativa do Colégio Pedro II, se traduzem em retorno de professores mais preparados

e estimulados a realizar bem o seu trabalho, o qual é bem peculiar, não tendo como norte apenas as avaliações externas. Os resultados em discussão sugerem que a organização do Colégio, principalmente no que se refere aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, favorece a reflexão crítica sobre a prática e a construção de um trabalho construído coletivamente, que busca relação com a realidade na qual está inserido. Há um movimento dinâmico e dialético entre os professores, há questionamento. Há uma cultura de busca, de pesquisa, inclusive sobre as práticas, visando à melhoria do trabalho. Os professores se mostram juntos nesse movimento de formação, de construção.

A ideia central “Empenho pela construção de um espaço com relações democráticas” apresentou alta intensidade de adesão e mostrou que, ainda que seja um processo em construção, há no Colégio Pedro II espaço legitimamente aberto à discussão com o todo diverso constituinte de sua comunidade. Além disso, o grupo de professores entrevistados valoriza positivamente essa característica do Colégio Pedro II e a considera um fator relevante para a qualidade da escola.

A ideia central “O currículo busca valorizar a diversidade, a equidade e as vivências dos alunos para uma formação integral” teve também alta intensidade de adesão demonstrando que esses professores percebem no Colégio Pedro II esforço por desenvolver integralmente seus estudantes, o que foi valorizado e reconhecido por, pelo menos, boa parte desses professores como um fator importante para a educação de qualidade. Em relação ao componente curricular Ciências, a pesquisa identificou que há, segundo a representação social dos professores entrevistados, preocupação para que o trabalho realizado seja significativo para o aluno. O resgate histórico da implantação da proposta do ensino de Ciência para o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental do Colégio é mais um exemplo de como tem se dado a construção coletiva da qualidade do Colégio ao longo do tempo. Num processo em que o olhar crítico para a realidade e a motivação por construir um bom trabalho coletivamente produziu um movimento dialético e representações sociais que influenciaram na construção da realidade do Colégio.

A ideia central “Professores criteriosamente selecionados, bem formados, com salário digno e plano de carreira” com boa intensidade de adesão, mostra que esta ideia indica a valorização e o reconhecimento, pela maior parte dos entrevistados, sobre a importância de bons salários para a seleção mais criteriosa do corpo docente, assim como a possibilidade e se dedicar exclusivamente a uma única escola, sem precisar dividir sua atenção entre diversas unidades escolares, favorecendo a criação de vínculos mais estáveis com a comunidade

escolar e possibilitando uma maior dedicação dos professores aos problemas específicos da escola

A ideia central “Movimento de resistência à precarização da escola pública” com quase totalidade de adesão indica que essa ideia pode ser uma grande preocupação de seu corpo docente. Sendo assim, o perfil de resistência do Colégio pode ter muito a contribuir para a construção de uma educação básica de qualidade em nosso país.

Os professores demonstraram defender a ideia de educação como ato político, de ouvir todas as vozes, de respeitar as diferenças, de ver o ser humano como um todo. Por isso, diante de situações que se apresentem com uma concepção de educação limitada, esses professores parecem se inquietar e defendem o trabalho que acreditam ser o melhor.

A ideia dos professores entrevistados acerca do quantitativo de professores do Colégio considera que há falta de professores na instituição e os contratos de professores não são percebidos por esses como uma solução definitiva para o problema. Por outro lado, parece haver, há anos, outra representação social entre os diferentes governos sobre a questão em pauta. Por parte dos governantes, há um rígido controle em relação ao aumento do número de professores efetivos e a manutenção de contratos de professores é uma realidade.

Outra observação importante na nossa percepção relaciona-se ao fato de que, considerando o discurso dos professores entrevistados, a forma como os recursos são disponibilizados para o Colégio nem sempre satisfazem as reais necessidades da prática educativa. Na prática, existe um sistema burocratizado que a autonomia dos professores, inclusive professores dirigentes, fica cerceada para atender a algumas demandas importantes que se apresentam no dia a dia da escola.

No Colégio há valorização e possibilidade de espaço de discussão além de empenho pela construção de um espaço com relações democráticas, conforme já discutido anteriormente em 7.2.2 e 7.2.3. Essas são condições importantes para a construção de uma cultura de resistência à precarização da escola pública. Isso porque, segundo Gadotti (1983), ao olharmos para a realidade com o olhar crítico, indagador, a contradição encontrada impulsiona o pensamento e, ao mesmo tempo, a história, sendo esta o pensamento que se realiza. Essas características discutidas dão ao Colégio Pedro II condições bem peculiares.

À ideia central “Período atual de transição com inquietação e agravamento de tensões internas” entrelaçam-se algumas considerações que, aparentemente distintas, se organizam em um todo coerente, como poderá ser observado a seguir.

Está havendo neste período de transição, ocasionado pela equiparação do Colégio Pedro II a Instituto Federal de Educação, um movimento por parte dos professores

entrevistados para reorganizar suas representações acerca dos parâmetros que estão redefinindo a educação básica, no âmbito do Colégio Pedro II.

Estar equiparado à IFE é uma condição que amplia as possibilidades de formação dos professores, o que para eles é muito valorizado, conforme já discutido, portanto deveria estar sendo motivo de muita satisfação. Entretanto a equiparação aumentou um estado de inquietação, indicando assim que as tensões não devem estar no fato da mudança em si, mas em que condições essa aconteça.

A representação social dos professores mostrou, conforme já discutido, que eles valorizam e encontram no Colégio Pedro II empenho pela construção de um espaço com relações democráticas; currículo que valoriza a diversidade, a equidade e as vivências dos alunos para uma formação integral do aluno; professores criteriosamente selecionados, bem formados, com salário digno e plano de carreira; movimento de resistência à precarização da escola pública. Entendendo que esses valores confluem para autonomia social, compreende-se que parece haver no Colégio Pedro II esforço por construir uma autonomia profissional próxima às considerações de Contreras (2002), que se caracteriza por ser dinâmica e recíproca.

Desse modo, é provável que condições entendidas como empecilho à autonomia dos professores entrevistados causem tensão, resistência. E pode ser esse um dos motivos de eles estarem em estado de inquietação, uma vez que demonstram preocupação com a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição 241, que está limitando o aumento com gastos à variação da inflação abrangendo inclusive o campo da educação.

O movimento Escola sem Partido, com uma proposta de pensamento único, também tem suscitado preocupação porque pode se alinhar a um modelo de professor como especialista técnico. Vale ressaltar que Contreras (2002, p. 192) relaciona ao modelo de professor especialista técnico uma concepção de autonomia profissional como *status* ou como atributo, onde há autoridade unilateral do especialista. Esse modelo difere das ideias apresentadas pelos professores entrevistados ao longo das discussões.

A transformação em IFE aproximou o Colégio Pedro II à SETEC. Esses vínculos que estão se formando numa nova realidade e com pouca identificação geram muitas incertezas de como se dará a construção do trabalho no Colégio.

Por tudo que foi exposto, entendemos que esses fatores imbricados podem estar contribuindo para gerar preocupações aos professores entrevistados, uma vez que são muitas possibilidades de caminho e concepções que podem ser adotadas para a condução do Colégio Pedro II, se considerarmos o atual período de grandes incertezas políticas, econômicas e

sociais por que passamos. A condução do Colégio por uma concepção de educação de qualidade que destoa do que é concebido pelos professores pode exigir ou impulsionar a diferentes entendimentos sobre autonomia profissional e gerar muita resistência e conflitos.

Depois de todas estas etapas, e já caminhando para a finalização de nosso estudo, podemos agora ter uma visão mais panorâmica da pesquisa, de suas potencialidades e suas limitações. Reconhecemos que este trabalho apresenta diversas fragilidades, mas sabemos que se constitui num esforço sincero de estudo, pesquisa e reflexão sobre a questão da qualidade na educação básica. Nossos resultados não se podem generalizar, pois são provenientes de uma escola, que pode ser considerada atípica dentro da realidade da educação básica no Brasil, e, portanto, as particularidades do Colégio Pedro II precisam sempre ser consideradas. Ainda assim, acreditamos que esta pesquisa, exploratória, poderá vir a estimular outros estudos futuros sobre o tema, e contribuir para a pesquisa nos campos da educação pública, das políticas educacionais e da educação básica.

Portanto, o esforço de síntese no quadro que apresentamos, poderá vir a contribuir com pesquisas futuras, que busquem avaliar a qualidade de outras realidades educacionais. Entendemos como importante constituir mecanismos de avaliação processual, qualitativos, envolvendo a comunidade escolar, considerando o processo vivido pela instituição. Mas sabemos que por mais que se avalie uma escola, a sua qualidade será sempre um “retrato” daquele momento de avaliação, que é histórico, sensível ao tempo, que varia por diversos aspectos. Portanto, mais importante que avaliar a qualidade de uma escola é mobilizar o interesse e o empenho da comunidade escolar em buscar sempre a melhoria da qualidade, e isso os discursos que identificamos sinalizaram.

O mais importante é o movimento histórico de cada realidade educacional por superar seus próprios dilemas, enfrentar seus desafios e participar na luta social mais ampla pelo direito de uma educação pública de qualidade, que é um dever do Estado. Conforme explica a Teoria das Representações Sociais, a satisfação, o senso crítico e o compromisso social, que os entrevistados demonstraram ter, fazem sentido naquela realidade educacional e contribuem para que, cada um, com os outros, se empenhe por sempre melhorar a qualidade do colégio e, da mesma forma, alimentar-se com esse orgulho de pertencimento a uma escola que se movimenta, está viva, num processo de educação contínuo, que preserva a tradição das conquistas mas também ousa transformar-se sempre.

É preciso reconhecer que as relações são tecidas no tempo. Pois conforme apontam Paulo Freire, Moacir Gadotti e Pedro Demo, somos seres com possibilidade de fazer história. Ser Humano, mundo e sociedade estão em relação de construção, mudança, transformação.

Sendo a dialética importante nesse processo de compreensão da realidade (Gadotti, 1983; 2013). O pensamento crítico é fundamental para uma educação emancipadora, como aponta Freire (1987, 2001, 2013). Como qualidade só cabe à ação humana, o melhor é que consiga transpor o desafio de manejar os instrumentos necessários para fazer a sua história, conforme aponta Demo (2000, 2009). As representações sociais são construídas e adquiridas ao mesmo tempo e elaboradas num processo de trocas e interação, por conflitos ou de modo convergente, como apontam Serge Moscovici (2001) e Denise Jodelet (2001).

Os futuros são muitos, e dependerá da luta política que se trava também no cotidiano das escolas, num esforço histórico dos professores pela democratização do ensino no Brasil e do trabalho acumulado de todas as gerações de educadores que nos antecederam e que buscaram, em cada momento histórico, caracterizar os principais aspectos que influenciam a qualidade da educação básica no setor público. Quanto ao CPII, a roda da história continua girando, e os desafios que se colocam estão sendo enfrentados de diversos modos pelos atores sociais que atualmente movimentam a escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUERRONDO, I. La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. **Revista Interamericana Desarrollo**, Washington, v. 3, n. 116, 1993.

ANADÓN, M.; MACHADO, P. B. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais**. Salvador: UNEB, 2003.

ANJOS, G. M. **A escola na percepção dos professores do ensino fundamental: um estudo em representações sociais**. Brasília, 2013. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

ARANDA, M. A. M.; LIMA, F. R. O Plano Nacional de Educação e a busca pela qualidade socialmente referenciada. **Revista Educação e Políticas em Debate**. Uberlândia, v. 3, n. 2, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520: Informação e documentação: citações**. Rio de Janeiro, 2002

AZEVEDO, M. Igualdade e equidade: qual é a medida da Justiça Social? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 129-150, 2013.

BALL S.J.; BAILEY P.; MENA P, DEL MONTE P, SANTORI D, TSENG CY, YOUNG H, OLMEDO A. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, 46(32), 2013.

BALL, S. J. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2014.

\_\_\_\_\_. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

\_\_\_\_\_. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BERNARDI, L. M.; ROSSI, A. J.; UCZAK, L. H. Do movimento todos pela educação ao plano de ações articuladas e guia de tecnologias: empresários interlocutores e clientes do estado. In: **X Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul**. Florianópolis: X ANPED SUL, 2014.

BIANCHETTI, R. G. Educação de qualidade: um dos dilemas fundamentais para a definição das políticas educativas. **Trab. Educ. Saúde** [online]. v. 6, n. 2, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=1981-7746&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1981-7746&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 maio 2018.

BOMENY, H. Reformas educacionais. In: DE ABREU, A. A. **Dicionário histórico-biográfico da Primeira República (1889-1930)**. Rio de Janeiro: FGV, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/cVkyiZ>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. 05 out. 1988.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Presidência da República**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833.

BRASIL. Lei n. 8.666, de 21 de junho de 1993. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 1993.

BRASIL. Lei n. 8.745, de 9 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 dez. 1993, v. 12, p. 18937.

CABRERA, M. A. **As representações sociais dos professores do município de regente Feijó — SP sobre o seu papel na escola pública atual**. Presidente Prudente, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista.

CAMINI, L. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 26, n. 3, 2010.

CARVALHO, D. P. A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência & Educação (Bauru)**. São Paulo, v. 5, n. 2, p. 81-90, 1998.

CASTANHA, A. P. O ato adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista brasileira de História da Educação**. Maringá. v. 6, n. 1 [11], jan./jun. 2006.

**COLÉGIO PEDRO II**. Rio de Janeiro, [2017]. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/index.php>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

CONAE: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1, 2010, Brasília, DF. **Documento-final**. Brasília: MEC, 2010.

CONAE: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2, 2014, Brasília, DF. **Documento-final**. Brasília: MEC, 2014.

DANTAS, G. K. G. **Representações sociais sobre a escola pública paulista: do fórum A escola dos nossos sonhos ao pesadelo do Plano estadual de educação**. São Paulo, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

DA SILVA, A.M.; SOUZA, F.C.S.; MEDEIROS NETA, O.M. A escola para o jovem: representações de alunos em situação de distorção idade-série no município de Areia Branca-RN. **Holos**. Ano 31, v.4, 2015.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 5. ed. Campina, SP: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. **Qualidade humana**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2009.

DONATO, S. P. P.; ENS, R. T. P. Trabalho docente no contexto das políticas educacionais brasileiras em tempos neoliberais: um diálogo com professores formadores. In: **X Congresso Nacional de Educação. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação**. Paraná: PUCPR, 7-10 nov. 2011.

DÓRIA, E. **Memória histórica do Colégio Pedro II: 1837 — 1937**. 2. ed. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: Inep, 2007.

DUQUE, M. M. **Laboratório de Ciências: um espaço de descobertas um olhar sobre a experiência do Colégio Pedro II na implantação da proposta curricular para o ensino de Ciências nas Séries Iniciais**. Nilópolis, 2010. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T.T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FERNANDES, R. R. Colégio Pedro II: um colégio na história do Brasil. In: Seminário Nacional de Estudo e Pesquisas: “História, Sociedade e Educação no Brasil”. 7, 2006, Campinas, SP. **Caderno de Resumos do VII Seminário Nacional do HISTEDBR**. Campinas: UNICAMP, 10-13 jul. 2006.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Uerj, 2001.

FLICK, W. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 143 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T.T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

GIROTTI, E. Um ponto na rede: o “Escola sem Partido” no contexto da escola do pensamento único. In: CATELLI, JR. R.; ANDRADE, L. **A ideologia do movimento escola sem partido**. Ação Educativa. São Paulo, 2016. p. 69-76.

GOUVEIA, A. B. *et al.* Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 22, n. 2. 2006.

JARDIM, E.; BRANDAO, R.; FIGUEIREDO, G. O. Contribuições das ideias de Paulo Freire para uma crítica da educação brasileira na conjuntura contemporânea. In: SARTÓRIO, L.; LINO, L.; SOUZA, N. (Org.). **Política educacional e dilemas do ensino em tempo de crise: juventude, currículo, reformas do ensino e formação de professores**. Rio de Janeiro: Ed. Liv. Da Física, 2018, v., p. 461-500.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa; desdobramentos**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2003.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Pesquisa de representação social: um enfoque quali-quantitativo**. São Paulo: Liber Livro, 2010.

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, M. J. O. **As empresas familiares da cidade de Franca: um estudo sob a visão do serviço social**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

LIMA, M. C. B. **A Qualidade em educação infantil nas representações sociais de professores da primeira infância**. Teresina, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

\_\_\_\_\_; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 30, n. 106 p. 303-318, 2009.

MANHAS, C. Nada mais ideológico que “Escola Sem Partido”. In: CATELLI, JR. R.; ANDRADE, L. **A ideologia do movimento Escola sem Partido**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MONTEIRO, I. F. C.; DE SOUZA, P. D. E. B.; MONTEIRO, C. O. A educação Ambiental e as representações sociais dos professores da rede pública no ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 165-176, 2017.

MORAIS, J. K. C.; FERREIRA, M. A. S. Profissionalização docente: construindo saberes a partir da prática no PIBID. **Holos**, [S.l.], v. 5, p. 112-120, 2014.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história.

In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

\_\_\_\_\_. **Representações Sociais: investigação em Psicologia Social**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NAIFF, L. A. M. *et al.* Ensino público e privado: comparando representações sociais de professores sobre suas habilidades. **Psicologia em pesquisa**, Juiz de Fora, v. 4, n. 1, p. 57-64, 2010.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**, 2009c. Disponível em [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf) Acesso em: 24 jun. 2018.

OLIVEIRA, D.A. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 28, n. especial, 2014.

\_\_\_\_\_. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação: Periódico científico editado pela ANPAE**, Goiânia, v. 25, n. 2, 2009.

OLIVEIRA, M. E. N. **Qualidade da educação escolar: discursos, práticas e representações sociais**. Marília, 2015. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

OLIVEIRA, R. P. D. O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, 1999.

OTRANTO, C. R. A nova LDB da educação nacional: seu trâmite no Congresso e as principais propostas de mudança. **Revista Universidade Rural**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1-2, 1996.

PASTORE, J. As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta de democratização: In: PIANA, MC. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/vwc8g>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

PEREIRA JUNIOR, E. A. **Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil: uma análise quantitativa**. Belo Horizonte, 2017. Tese (Doutorado em Políticas públicas de educação: concepção, implementação e avaliação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

PESTANA, S. F. P. Afinal, o que é educação integral? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, 2014.

PIANA, M. C. As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta da democratização. In: PIANA, MC. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/vwc8g>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

PINTO, M. A. R. **Política pública e avaliação: o Saresp e seus impactos na prática profissional docente**. Franca, 2011. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

POLON, T. L. P. **Políticas públicas para o ensino médio dos anos 90: trajetória do Colégio Pedro II/RJ**. Rio de Janeiro, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica.

QUEIROZ, G. R. P. C. *et al.* Ensino de ciências de qualidade na perspectiva dos professores de nível médio: construindo uma comunidade de pesquisadores. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 9, n. 16, 2012.

RODRIGUES, C. M. A. **A escola de qualidade nas representações sociais de professores de escolas de Teresina-PI, com melhor performance no Enem — 2007**. Teresina, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente. **Acta Scientiarum. Humanand Social Sciences**, Maringá, v. 30, n. 1, p. 45-56, 2008.

ROSA, S. S. Entrevista com Stephen J. Ball-Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 457-466, 2013.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 27ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RUSCHEL, René (2015). **Um dia triste para os professores do Paraná: Repressão policial fere 200 em ato contra um projeto de Beto Richa (PSDB) que altera a previdência estadual**. São Paulo: **Carta Capital**, Seção Sociedade-Violência Policial, 29 de abril de 2015. Disponível via Internet: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/um-dia-triste-para-os-professores-do-parana-506.html>

SANTOS, S. L. O. **As políticas educacionais e a reforma do Estado no Brasil**. Niterói, 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas). Programa de pós-graduação em Ciências Políticas, Universidade Federal Fluminense.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: Polêmicas do nosso tempo. 32 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao FUNDEB**. 2ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_; FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas: Ed. Autores Associados, 2010.

SEFFNER, F. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561-588, 2011.

SILVA, A. M.; SOUZA, F. C. S.; MEDEIROS NETA, O. M. A escola para o jovem: representações de alunos em situação de distorção idade-série no município de Areia Branca-RN. **Holos**, [S.l.], v. 4. p. 33-51, ago. 2015.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da educação básica 2017**. São Paulo: Moderna, 2017. Disponível em:

<<https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1567/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2017>>. Acesso em 15 out. 2017.

VILAR NETO, F. **Representações sociais dos professores sobre a escola**: impacto na satisfação com a vida e no autoconceito. Coimbra, 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia da educação, desenvolvimento e aconselhamento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

ZICHIA, A. C. **O direito à educação no período imperial: um estudo de suas origens no Brasil**. São Paulo, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

**APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO —  
TCLE**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Estou sendo convidado (a), como voluntário (a), a participar do estudo “A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NUMA ESCOLA PÚBLICA FEDERAL: STUDO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL”, cujo objetivo é **analisar as representações sociais de professores sobre a qualidade da educação em uma escola pública federal no Rio de Janeiro e identificar relações entre essas representações e as reformas neoliberais no contexto brasileiro atual**. O Colégio Pedro II é uma instituição educacional pública, considerada de qualidade e que, ao longo de seus quase 180 anos, vem se reinventando, acompanhando as transformações por que passou a nossa sociedade, fato que consideramos justificar uma pesquisa nessa instituição que discuta a questão da qualidade da educação juntamente com seus professores, por serem esses os profissionais próximos aos educandos e recontextualizadores das políticas na escola.

**PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO**

A minha colaboração no referido estudo ocorrerá por meio da participação em entrevistas. Estima-se que o tempo gasto com as entrevistas seja em torno de 60 minutos. As entrevistas poderão ser gravadas em áudio e transcritas, garantindo sempre meu anonimato.

**RISCOS E BENEFÍCIOS**

Fui alertado (a) de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: participação em uma roda de conversa com a comunidade do Colégio para divulgação dos resultados da pesquisa; possível colaboração para o fortalecimento da qualidade do Colégio, que já é muito boa; discutir as diferentes concepções sobre qualidade da educação que coexistem na esfera da educação pública, visando trazer ao centro antigas questões já respondidas, uma vez que, em contextos novos, precisam ser reavaliadas. Recebi, também, a informação de que não foram identificados riscos relacionados a minha participação na pesquisa, visto que meu anonimato será garantido e que a metodologia do estudo prevê somente a realização de entrevistas semiestruturadas, em que as opiniões sobre os temas da pesquisa serão expressas livremente, sem qualquer juízo de valor quanto aos discursos individuais.

**SIGILO E PRIVACIDADE**

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado, ou elemento, inclusive fragmentos de discurso que possam me identificar, serão mantidos em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados.

**AUTONOMIA**

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação poderei entrar em contato com os pesquisadores ou diretamente com o Conselho de Ética, por meio dos canais de comunicação identificados abaixo. Também fui informado de que posso me recusar a

RUBRICA DO SUJEITO DE PESQUISA

participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e de que não sofrerei qualquer prejuízo as minhas atividades se desejar sair da pesquisa.

### **RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO**

Não está previsto que eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, tais como transporte, alimentação, entre outros. Além disso, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, poderei ser devidamente indenizado, conforme determina a lei.

### **CONTATO**

Estou ciente de que os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são: Gustavo de Oliveira Figueiredo (NUTES/UFRJ) e Elaine Lourenço da Silva Cordeiro (NUTES/UFRJ) e com eles poderei manter contato pelos telefones: 3938-6356 (NUTES) e 3938-6347 (NUTES) ou pelo email [direcao@nutes.ufrj.br](mailto:direcao@nutes.ufrj.br)

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a responsabilidade de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada de forma adequada ou que está sendo prejudicado(a) de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Estudos em Saúde Coletiva (CEP IESC/UFRJ) pelo telefone (21)3938-9293 ou endereço Praça Jorge Machado Moreira, 100 /Sala 15 Cidade Universitária — Ilha do Fundão/ Rio de Janeiro — R.J entre segunda e sexta-feira das 10h às 16h ou email [cep@iesc.ufrj.br](mailto:cep@iesc.ufrj.br).

### **DECLARAÇÃO**

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelos pesquisadores responsáveis pelo estudo. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor deste termo e havendo compreendido a natureza do estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

#### **DADOS DO PARTICIPANTE DA PESQUISA**

Nome	
Telefone / celular	
e-mail	

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

Assinatura do participante da pesquisa Assinatura do Pesquisador

RUBRICA DO PESQUISADOR

RUBRICA DO SUJEITO DE PESQUISA

## APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA

<b>DADOS DO ENTREVISTADO</b>	
Data da Entrevista: ____/____/____	
NOME	
SEXO	IDADE
FORMAÇÃO	ANO DE GRADUAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO	
TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR (A) EM GERAL	
TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR (A) NO CPII	
FUNÇÃO OU CARGO	
<b>QUESTÕES GERADORAS</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1- O que é uma educação pública básica de qualidade?</li> <li>2- Como você avalia a qualidade da educação oferecida pelo Colégio Pedro II?</li> <li>3- O Colégio Pedro II é um Colégio de qualidade? Por quê?</li> <li>4- Em que o Colégio Pedro II favorece na realização de seu trabalho?</li> <li>5- Em que o Colégio Pedro II dificulta a realização de seu trabalho?</li> <li>6- Qual é o papel do Colégio Pedro II hoje, como escola pública? Qual é o diferencial do CPII no âmbito da educação hoje?</li> <li>7- Como as ações do governo têm implicado a qualidade do Colégio Pedro II?</li> <li>8- Analisando o passado recente do país (aspectos social, político, econômico e cultural) e o atual contexto político de reformas neoliberais, quais foram os fatores que tiveram maior impacto na qualidade do Colégio nas últimas décadas?</li> </ol>	

## ANEXO I: PARECER DE APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA

 principal  sair

ELAINE LOURENCO DA SILVA CORDEIRO - Pesquisador | V3.2  
Sua sessão expira em: 32min 50

Cadastros

### DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

**DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA E AS REFORMAS NEOLIBERAIS

**Pesquisador Responsável:** ELAINE LOURENCO DA SILVA CORDEIRO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 76762017.4.0000.5286

**Submetido em:** 07/12/2017

**Instituição Proponente:** NUCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL PARA A SAUDE

**Situação da Versão do Projeto:** Aprovado

**Localização atual da Versão do Projeto:** Pesquisador Responsável

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB\_COMPROVANTE\_RECEPCAO\_944487

### DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- ↳ Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 2
  - ↳ Pendência de Parecer (PO) - Versão 2
    - ↳ Documentos do Projeto
      - ↳ Comprovante de Recepção - Submissã
      - ↳ Declaração de Pesquisadores - Submis
      - ↳ Folha de Rosto - Submissão 3
      - ↳ Informações Básicas do Projeto - Subrr
      - ↳ Outros - Submissão 3
      - ↳ Projeto Detalhado / Brochura Investigac
      - ↳ TCLE / Termos de Assentimento / Justif
    - ↳ Apreciação 3 - UFRJ - Instituto de Estudos
  - ↳ Projeto Completo

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações

### LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	ELAINE LOURENCO DA SILVA CORDEIRO	2	07/12/2017	07/02/2018	Aprovado	Não	   

### HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	07/02/2018 17:02:27	Parecer liberado	2	Coordenador	UFRJ - Instituto de Estudos e Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro / IESC - UFRJ	PESQUISADOR	
PO	07/02/2018 14:25:59	Parecer do colegiado emitido	2	Coordenador	UFRJ - Instituto de Estudos e Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro / IESC - UFRJ	UFRJ - Instituto de Estudos e Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro / IESC - UFRJ	
PO	06/02/2018 11:30:31	Parecer do relator emitido	2	Coordenador	UFRJ - Instituto de Estudos e Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro / IESC - UFRJ	UFRJ - Instituto de Estudos e Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro / IESC - UFRJ	
PO	06/02/2018 11:02:18	Aceitação de Elaboração de Relatoria	2	Coordenador	UFRJ - Instituto de Estudos e Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro / IESC - UFRJ	UFRJ - Instituto de Estudos e Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro / IESC - UFRJ	
PO	14/12/2017 11:46:54	Confirmação de Indicação de Relatoria	2	Coordenador	UFRJ - Instituto de Estudos e Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro / IESC - UFRJ	UFRJ - Instituto de Estudos e Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro / IESC - UFRJ	
PO	14/12/2017 11:34:57	Indicação de Relatoria	2	Secretária	UFRJ - Instituto de Estudos e Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro / IESC - UFRJ	UFRJ - Instituto de Estudos e Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro / IESC - UFRJ	
PO	14/12/2017 11:33:50	Aceitação do PP	2	Secretária	UFRJ - Instituto de Estudos e Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro / IESC - UFRJ	UFRJ - Instituto de Estudos e Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro / IESC - UFRJ	
PO	07/12/2017 18:32:32	Submetido para avaliação do CEP	2	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	UFRJ - Instituto de Estudos e Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro / IESC - UFRJ	
PO	08/11/2017 17:37:48	Parecer liberado	1	Coordenador	UFRJ - Instituto de Estudos e Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro / IESC - UFRJ	PESQUISADOR	

« « Ocorrência 1 a 10 de 18 registro(s) » »

<http://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf>
1/2

**ANEXO II: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO COLÉGIO PEDRO II**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

---

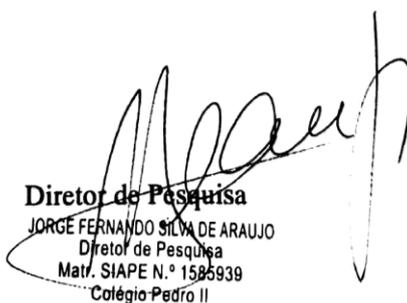
**DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA**

Declaramos para fins de comprovação junto à Plataforma Brasil que a pesquisadora Eliane Lourenço da Silva Cordeiro deu entrada na solicitação de atividade de pesquisa no Colégio Pedro II, conforme o processo nº23040.004041/2017-51, com o projeto intitulado **Qualidade na Educação Básica no Brasil – representações sociais de professores da escola pública e as reformas neoliberais.**

Analizado pelas instâncias devidas, o projeto foi aprovado, estando sua execução condicionada exclusivamente à apresentação do parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.

Desta forma, afirma a disponibilidade da instituição para a emissão do parecer, condicionado ao documento do Comitê de Ética.

Rio de Janeiro, 07 de dezembro de 2017.

  
**Diretor de Pesquisa**  
JORGE FERNANDO SILVA DE ARAUJO  
Diretor de Pesquisa  
Matr. SIAPE N.º 1585939  
Colégio Pedro II