

## Educación, innovación, qualidade: a construção de um direito

Oto João Petry<sup>1</sup>

(UFFS)

Edite Maria Sudbrack<sup>2</sup>

(URI)

Fonte financiadora: CAPES/MEC

[...] Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. (FREIRE, 1998, p. 88).

### 1 Introdução

Este texto tem a pretensão de contribuir nas discussões sobre a efetivação do direito à educação de qualidade em uma sociedade democrática, e é parte integrante da pesquisa *Inovação na gestão educacional em contextos da educação básica: entre mudanças e permanências mais ou menos qualidade*, em andamento no contexto do estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Frederico Westphalen (RS), com financiamento CAPES/PNPD/MEC.

Na tessitura do escrito, tomam-se como referência os dados de desempenho escolar de seis escolas que constituem o *corpus* do estudo, os quais, em análise à luz dos indicadores de qualidade que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), revelam, ainda que preliminarmente, que estão em construção no contexto das escolas tipos de educação com diferenciadas qualidades.

Apesar do longo caminho que separa brasileiros e brasileiras da justiça social

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação e professor da UFFS, Câmpus Chapecó, e aluno do Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU – URI/RS. E-mail: [otodez@yahoo.com.br](mailto:otodez@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação, professora e coordenadora do Mestrado em Educação – PPGE/URI e supervisora do Estágio Pós-Doutoral. E-mail: [sudbrack@uri.edu.br](mailto:sudbrack@uri.edu.br)

emancipatória, considera-se que a sociedade brasileira experimenta novas conformações no campo dos direitos, da democracia e de processos emancipadores; por isso, acessar a educação pública, gratuita e de qualidade passa a constituir-se em elemento fundante para assegurar conquistas econômicas, sociais e culturais em construção, bem como para ampliá-las, na direção de uma sociedade radicalmente cidadã, com “democracia substantiva”<sup>3</sup>. Nesse sentido, o tipo de educação efetivado nas escolas públicas brasileiras é tarefa importante. Vitor Paro, ao discutir o conceito de ‘qualidade do ensino’ e sua relação com a democracia, destaca que,

Como mediação para a apropriação histórica da herança cultural a que supostamente têm direito os cidadãos, o fim último da educação é favorecer uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social. A educação, como parte da vida, é principalmente apreender a viver com maior plenitude que a história possibilita. Por ela se toma contato com o belo, com o justo e com o verdadeiro; apreende-se a compreendê-los, a admirá-los, a valorizá-los e a concorrer para sua construção histórica, ou seja, é pela educação que se prepara para o usufruto (e novas produções) dos bens espirituais e materiais. (2007, p. 21-22).

Somos e estamos mergulhados em processos histórico-cultural-econômicos que precisam ser nomeados, reconhecidos e compreendidos, pois movemo-nos a partir das condições concretas em que estamos socialmente situados. Ademais, auxiliar no desvelamento das concretudes existenciais, identificando as causas, as armadilhas que estão na base da produção da exclusão social e educacional: eis o sentido, o papel político e ético da educação e da escola que se pretende democrática e emancipadora, como bem destaca Pablo Gentili:

A escola deve contribuir para tornar visível o que o olhar normalizador oculta. Deve ajudar a interrogar, a questionar, a compreender os fatores que historicamente contribuíram na produção da barbárie que supõe negar os mais elementares direitos humanos e sociais às grandes maiorias. A escola democrática deve ser um espaço capaz de nomear aquilo que, por si mesmo, não diz seu nome, que se disfarça nos grotescos eufemismos do discurso *light*, cortês, anorético. [...] Ao nomear a barbárie, a escola realiza sua pequena, ainda que fundamental, contribuição política à luta contra a exploração, contra as condições marcadas pela desigualdade, pela miséria de muitos e pelos privilégios de poucos. Contribui com a luta contra estas condições e promove a criação de outras. Uma possibilidade que permite desencantarmos do desencanto, livrarmos da resignação, recuperarmos ou reconstruirmos nossa confiança na possibilidade de uma sociedade baseada em critérios de igualdade e justiça. Uma sociedade na qual a proclamação da autonomia individual não questione os direitos e a felicidade de todos. Uma sociedade na qual a diferença seja um mecanismo de construção de nossa autonomia e nossa liberdade, não a desculpa para aprofundar as desigualdades sociais, econômicas e políticas. É

---

<sup>3</sup> Torres Carlos Alberto, na obra *Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação* (2001, p. 66), diz que “[...] as teorias do poder democrático, da participação e da representação em sistemas políticos democráticos legítimos foram incapazes de evitar a exclusão sistêmica da cidadania de amplos segmentos. A democracia formal, portanto, difere drasticamente da democracia substantiva. [...] O capitalismo, por definição, exige representação diferenciada no poder e na política, promovendo a injustiça através do estabelecimento de hierarquias e do estímulo a interesses competitivos, e a desigualdade através da operação de um sistema que visa lucros.”

na escola democrática que se constrói a pedagogia da esperança, antídoto limitado ainda que necessário contra a pedagogia da exclusão que nos impõem de cima e que, vítimas do desencanto ou do realismo cínico, acabamos reproduzindo desde baixo. (2005, p. 42-43, grifo do autor).

Neste sentido, postulamos que a educação e a escola possuem um papel importante na construção da democracia substantiva, e para isso precisam ser capazes de assumir-se como proposta formativa não dual para a superação de uma sociedade, ainda e marcadamente, dual. Uma educação que inova na construção de um direito deve revestir-se de um tipo de qualidade: uma qualidade social, política e cultural emancipadora.

## 2 Retratos do *corpus* da pesquisa

As seis escolas que fazem parte do estudo estão localizadas nos municípios de Alpestre, Faxinalzinho e Nonoai no Rio Grande do Sul e Águas de Chapecó, Chapecó e Planalto Alegre em Santa Catarina. Na sequência, serão apresentados indicadores socioeconômicos e educacionais dos municípios onde estão localizadas as escolas que figuram na pesquisa; extraídos e organizados a partir de informações do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013.

**Tabela 1 – Dados socioeconômicos dos municípios sede das escolas objeto de estudo**

Município	População – 2010	PIB – 2011 (mil reais)	PIB <i>per capita</i> – 2011 (mil)	Renda <i>per capita</i> média – 2010 (reais)	Renda 20% mais pobres	Renda 20% mais ricos
Alpestre – RS	8.027	153.925	19.593,30	625,11	3,51	52,20
Faxinalzinho – RS	2.567	36.655	14.431,26	445,67	3,37	46,63
Nonoai – RS	12.074	245.179	20.402,66	634,05	3,73	53,31
Águas de Chapecó – SC	6.110	97.597	15.905,71	673,13	4,40	50,01
Chapecó – SC	183.530	4.505.579	24.179,73	1.017,34	4,81	53,84
Planalto Alegre – SC	2.654	38.234	14.319,78	754,11	5,03	48,04

Fonte: IBGE, PNUD, IPEA, FJP, INEP (arquivo do autor).

Na composição de dados que figuram na tabela, dá-se relevo à situação econômica dos seis municípios que fazem parte do estudo, e a como e em que medida se dá o acesso à riqueza produzida. O município de Faxinalzinho (RS) registra o menor produto interno bruto em preços correntes, qual seja, R\$36.655 mil reais, enquanto que o município de Chapecó (SC) registra um produto interno bruto em preços correntes de 4.505.579 mil reais. A riqueza produzida em determinado lugar repercute no PIB *per capita* desse lugar, o que, por sua vez, incide sobre a renda média da população.

Outro aspecto a considerar diz respeito à renda dos mais pobres e mais ricos. Ainda, na tabela 1, destacam-se a renda dos 20% mais pobres e dos 20% mais ricos de cada município. Pelos dados, constata-se que há uma grande concentração de renda. No caso específico do município de Faxinalzinho (RS), a porcentagem de renda apropriada pelos 20% mais pobres é de 3,37, enquanto que os 20% mais ricos se apropriam de 46,63 da porcentagem da renda.

**Tabela 2 – Dados socioeconômicos e educacionais dos municípios sede das escolas objeto de estudo**

Município	IDHM – 2013	Índice de GINI – 2013	Esperança de vida – 2013	Mortalidade infantil até 1 ano – 2013	Fluxo escolar 6 a 14 anos – 2010	IDEB – 2011 (4ª. série/ 5º. ano)
Alpestre – RS	0,671	0,49	72,7	16,1	70,99%	4.7
Faxinalzinho – RS	0,666	0,43	73,0	15,60	62,78%	4.3
Nonoai – RS	0,702	0,50	75,0	12,8	64,35%	4.8
Águas de Chapecó – SC	0,713	0,44	73,66	15,50	74,58%	6.0
Chapecó – SC	0,790	0,48	77,30	10,60	73,06%	5.9
Planalto Alegre – SC	0,751	0,42	77,9	9,9	79,82%	4.9

Fonte: IBGE, PNUD, IPEA, FJP, INEP (arquivo do autor).

Na composição de dados da tabela 2, destacam-se aspectos socioeconômicos e educacionais dos municípios sede das escolas objeto do estudo por entender-se que estes têm relação direta com a educação. Sustenta-se que a qualidade da educação tem relação direta com a riqueza produzida, e com o modo e a porcentagem em que a população a acessa. Se observarmos os dados, identificaremos que o município que registra o menor Índice de Desenvolvimento Humano Municipal também apresenta o menor fluxo escolar regular idade/série dos alunos de 6 a 14 anos que em 2010 estavam cursando o ensino fundamental regular na série correta para a idade, qual seja, 62,78%. Do mesmo modo, sobre esse município recai o menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica entre os seis municípios que figuram na composição de dados da tabela.

**Tabela 3 – IDEB: resultados 2005 e 2011, e projeções para 2021 – Escolas objeto do estudo**

Estabelecimento de ensino	Município	Série/Ano	IDEB observado		IDEB projetado
			2005	2011	2021
Esc. Est. E.B. Cristo Redentor	Alpestre – RS	8ª./9º.	3.4	4.3	5.4

Esc. Est. Ens. Méd. Faxinalzinho	Faxinalzinho – RS	8 <sup>a</sup> ./9 <sup>o</sup> .	2.8	3.8	5.0
Esc. Est. Ens. Méd. Maria Dulcina	Nonoai – RS	8 <sup>a</sup> ./9 <sup>o</sup> .	3.8	4.8	5.8
E.E.B. Irineu Bornhausen	Águas de Chapecó – SC	8 <sup>a</sup> ./9 <sup>o</sup> .	3.8	4.3	5.8
E.E.B. Marechal Bormann	Chapecó – SC	8 <sup>a</sup> ./9 <sup>o</sup> .	3.9	5.3	5.8
E.E.B. Professora Lourdes Tonin	Planalto Alegre – SC	8 <sup>a</sup> ./9 <sup>o</sup> .	3.9	5.1	5.9

**Fonte: elaborado pelo autor com base no Saeb e Censo Escolar**

Na composição dos dados da tabela 3, figuram as seis escolas públicas da educação básica – três da rede estadual do estado do Rio Grande do Sul e três da rede estadual do estado de Santa Catarina – integrantes da amostra que constitui o *corpus* do estudo. Na análise dos resultados, verifica-se que os seis estabelecimentos de educação básica obtiveram resultado positivo, ou seja, melhoraram o indicador de qualidade em 2011, comparativamente ao de 2005. Isso sugere que ocorreu uma melhora na qualidade da educação produzida no âmbito de cada escola. A distância que separa o índice alcançado em 2011 do índice projetado para 2021 certamente não representa um grande problema se o desempenho registrado no período for mantido.

Um aspecto que destacamos a partir desses dados diz respeito às diferentes qualidades expressas nos indicadores e produzidas pelas escolas. Um brasileiro ou brasileira que estuda numa escola com IDEB 2.8 e um ou outra que estuda numa escola com IDEB 5.3 certamente não terão as mesmas possibilidades, as mesmas condições de inscrever-se de forma autônoma e livre na sociedade brasileira contemporânea.

### **3 A constituição da qualidade em três atos**

Nas nossas atividades diárias, seja na vida pessoal, seja no trabalho ou nas demais interações que protagonizamos, a questão da qualidade sempre está presente. Na sequência do escrito, a partir de contextos cotidianos, procura-se exemplificar o entendimento que adotamos em relação a ‘qualidade’. Pode-se afirmar que qualidade não é algo dado; qualidade é um juízo de valor que se confere a algo a partir da nossa forma muito particular de estar no mundo. A qualidade é uma construção epistêmica, política, social, histórica e cultural; tem relação direta com o ato de pensar algo, com o ato da materialização do pensado e, por fim, com o ato de análise do ocorrido em relação ao pensado.

Ao prepararmos um doce, por exemplo, vários aspectos atuam no processo que lhe confere qualidade. É certo que enormes quantidades, variações de doce são possíveis, e as encontramos numa doceria. Na utilização de uma receita, própria ou de outrem, na definição

dos ingredientes a serem utilizados, ou dos quais dispomos para fazer o doce, já estamos dando conformação a um tipo de guloseima. Para fazer-se um doce de coco, necessariamente precisa-se de açúcar e de coco. Não se faz doce de coco sem açúcar e sem coco; açúcar e coco são, portanto, ingredientes indispensáveis para a confecção de doce de coco. A guloseima resulta da matéria-prima que está ao alcance do doceiro para confeccioná-la, porém a presença ou não de determinados ingredientes e a quem se destina a guloseima são variáveis a serem consideradas no processo de constituição da forma final com sua respectiva qualidade. Mesmo considerando essas variáveis, admite-se o grau de autonomia do doceiro; este exerce papel importante quanto ao tipo de doce a ser confeccionado, uma vez que parte das decisões em relação ao confete certamente está circunscrita ao âmbito de sua atuação.

Definido o processo inicial, passa-se para o ato seguinte, que consiste na preparação dos ingredientes e adequado manuseio. O modo de fazer, o emprego desta ou daquela ferramenta ou utensílio para a confecção do doce de coco também interferem na sua qualidade. Da utilização de uma fôrma retangular para acondicionar os doces, têm-se formas retangulares de doces; de fôrmas convexas, têm-se doces em formas convexas; fôrmas côncavas dão origem a doce em forma côncava; fôrmas quadradas resultam em quadradas formas de doces. O manuseio dos ingredientes, o tipo de forno, o emprego de tempo e temperatura adequados são combinações, variáveis que podem alterar a textura para melhor ou pior em relação àquela inicialmente projetada. Ainda, destaca-se que a forma requer um tipo de acondicionamento; nesse acondicionamento, é possível empregar distintas criações, que podem inclusive melhorar o aspecto e interferir na sua apresentação. Todavia, ainda que o doce de coco seja o melhor da cidade, sua qualidade pode não atender as expectativas de quem não aprecia doce de coco.

Temos ainda a questão das propriedades nutricionais que o doce de coco contém. Elas também possuem relação direta com os ingredientes (conteúdo) que foram utilizados na sua confecção. Quem elaborou a receita? Qual a origem da receita? Ela faz parte de uma cultura, da culinária, de um contexto, de uma região de um país, de um povo? As propriedades nutricionais do doce de coco têm relação com qualidade de vida. O doce de coco parece alimento tão comum; contudo, desde o momento em que é concebido até a sua destinação final, há muitas variáveis em questão e que atuam na sua conformação conferindo-lhe determinada qualidade. Quanto ao conteúdo em si, este já carrega um tipo de qualidade que pode receber adornos adicionais no ato de seu acondicionamento e oferta ao destinatário final. Um doce de coco, pelo seu conteúdo original, pode ter um tipo de qualidade, um valor em si,

que efetivamente pode ser alterado no ato do acondicionamento – e a ele se adiciona um novo valor que inevitavelmente passa a figurar como acréscimo de uma nova qualidade. Na origem, doce de coco pode ser simplesmente um alimento com propriedades nutricionais peculiares; agora, doce de coco reveste-se de uma simbologia que ultrapassa a condição de alimento, constituindo-se na celebração festiva e testemunho de uma amizade, por exemplo.

Assim sendo, pode-se afirmar que a qualidade do doce de coco depende do conteúdo (ingredientes) que utilizamos na sua confecção e do alinhamento desse conteúdo com o interesse do destinatário final.

Produzir doces de coco pode parecer algo simples, contudo, ao tomarmos o processo implicado nessa produção, logo nos damos conta de que se constitui algo mais complexo; todavia, ainda bem menos complexo do que produzir educação de qualidade, especialmente se a esta conferimos uma qualidade social emancipatória.

No campo educacional e escolar, é recorrente o emprego do termo ‘qualidade’ para designar a ocorrência ou não de aprendizagens, sem, contudo, saber-se para que serve determinada aprendizagem, ou que implicações advêm do fato de não se acessar o conhecimento. Libâneo (2008), em seus escritos *Sobre a organização e gestão da escola: teoria e prática*, trata da questão da educação de qualidade social. Para o autor,

Educação de qualidade é aquela que promove *para todos* o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessárias ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Em outras palavras, escola com qualidade social significa a inter-relação entre qualidade formal e política, é aquela baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusão. (op. cit., p. 66).

#### **4 Distintas qualidades em construção**

Na sequência, a partir da discussão precedente, dos indicadores de qualidade dos anos iniciais e finais do ensino fundamental apurados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais de 2005 a 2013 e respectivas projeções, procura-se demonstrar que há qualidades educacionais distintas sendo produzidas no interior das escolas brasileiras, as quais indicam desafios que precisam ser superados para a edificação de uma educação de qualidade e uma sociedade socialmente justa.

**Tabela 4 – IDEB: resultados e metas 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e projeções para o Brasil – Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

	IDEB observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
<b>Total</b>	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
<b>Dependência administrativa</b>										
<b>Estadual</b>	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
<b>Municipal</b>	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
<b>Privada</b>	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5
<b>Pública</b>	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8

Fonte: Saeb e Censo Escolar

Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

Os dados ora expostos revelam que há uma significativa melhora nos índices apurados entre o período de 2005 e 2013 em todas as categorias administrativas, superando-se as metas projetadas para o período, com exceção da categoria privada, que registrou 6.5 e 6.7 no IDEB em 2011 e 2013 respectivamente.

De fato, os dados indicam que há substancial melhora quanto à qualidade produzida nas escolas das quatro dependências administrativas, todavia, há um processo para o qual se quer chamar a atenção: a construção de distintas qualidades. O potencial de qualidade social e emancipatória de um processo de educação que teve 3.4 como indicador de qualidade certamente difere do potencial de qualidade social e emancipadora resultado de um processo de educação que recebeu como indicador de qualidade 4.1. Há um fosso entre uma qualidade e outra; talvez desvelar esse processo constitua-se em tarefa importante para contribuirmos no processo de superação da dualidade estrutural, marca da educação brasileira.

**Tabela 5 – IDEB: resultados e metas 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e projeções para o Brasil – Anos Finais do Ensino Fundamental**

	IDEB observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
<b>Total</b>	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	3.5	3.7	3.9	4.4	5.5
<b>Dependência administrativa</b>										
<b>Estadual</b>	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	3.3	3.5	3.8	4.2	5.3
<b>Municipal</b>	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	3.1	3.3	3.5	3.9	5.1
<b>Privada</b>	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	5.8	6.0	6.2	6.5	7.3
<b>Pública</b>	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	3.3	3.4	3.7	4.1	5.2

Fonte: Saeb e Censo Escolar

Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

Na tabela 5, estão retratados os resultados obtidos pelas escolas brasileiras públicas e privadas dos anos finais do ensino fundamental, que revelam, também, a produção de distintas qualidades. Em relação à análise do período de 2005 a 2011, há uma convergência positiva para a meta projetada, excetuando-se as escolas privadas que, no ano de 2011, não atingiram a mesma. Destaca-se, aqui mais uma vez, que a admissão da existência de assimetrias no tocante à produção de qualidade no interior do sistema, ou dos sistemas, de educação no



Brasil constitui-se em atitude importante para enfrentarmos o problema da produção de qualidades distintas de educação.

A não superação dessa situação inviabiliza o acesso ao direito à educação, a uma escola que “[...] visa à formação cultural e científica, isto é, ao domínio do saber sistematizado mediante o qual se promove o desenvolvimento de capacidades intelectuais, como condição de assegurar o direito à semelhança, à igualdade.” (LIBÂNEO, 2012, p. 26).

Na Constituição Federal do Brasil de 1988, a educação figura como direito subjetivo estendido a todos os brasileiros e brasileiras. Esse é, sem dúvida, um marco importante no campo do direito. Acessar a educação pública deixa de ser privilégio e passa a constituir-se em direito. Contudo, é preciso sublinhar que o marco legal esculpido na Carta Magna, embora referência, por si só não assegura o acesso a esse direito na sua plenitude, uma vez que a sua materialização ocorre no interior de uma sociedade marcadamente desigual. Por isso, é tarefa importante para a efetivação deste direito a superação da dualidade estrutural, fonte que origina a dualidade educacional.

Para Cury,

É por essas razões que a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado das relações sociais em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, luta por efetivações mais realistas, luta contra situações mutiladoras dos seres humanos, luta por sonhos de justiça. [...] A defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo é um princípio tanto da não-discriminação, quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. (2005, p. 3-14).

A educação básica com qualidade social emancipatória, elemento decisivo para a construção da cidadania substantiva, está para ser edificada em nosso país. Dentre os fatores que podem atuar na conformação desse tipo de educação possíveis de apontar, destaca-se a necessidade de destinação de aporte financeiro em quantidade suficiente e distribuída adequadamente para corrigir as assimetrias locais e regionais em termos de qualidade se levados em consideração os indicadores de qualidade apurados pelo INEP.

Outro aspecto que julgamos importante mencionar é aquele relacionado ao índice *per capita* aluno, métrica utilizada pela União para apurar e definir o montante de recursos que são transferidos do seu orçamento para os municípios com a finalidade de custear a educação básica. Nos contextos da educação básica, encontram-se tipos de qualidades que não são

considerados na distribuição do *per capita* aluno. Uma escola pobre continuará pobre, pois os recursos que recebe para superar a sua posição são os mesmos que uma escola destacada pelos seus recursos e qualidade acessa.

## 5 Considerações preliminares

Neste artigo, procurou-se evidenciar, a partir de análise, alguns aspectos socioeconômicos e educacionais que conformam o contexto de seis escolas públicas de educação básica, três do estado do Rio Grande do Sul e três do estado de Santa Catarina, em triangulação com autores alinhados à discussão e defesa do direito ao acesso a uma educação democrática e de qualidade social emancipadora.

O argumento principal sustentado na composição do escrito foi o de que estão em processo de constituição no interior das escolas brasileiras distintos e diferenciados tipos e qualidades de educação, os quais, se mantidos, tendem a acentuar ainda mais a dualidade estrutural educacional materializada nas escolas pobres para pobres e nas escolas de altíssima qualidade para os ricos.

É preciso sublinhar que uma brasileirinha ou um brasileiro que frequenta uma escola com IDEB 1.8, comparativamente com um ou uma que cursa escola que ostenta um IDEB 5.3, não acessa da mesma forma o direito à educação de qualidade, condição elementar para constituir-se cidadão substantivo. Adentrar a escola é o movimento inicial, que poderá ou não ser o caminho que conduz ao acesso à educação com qualidade social emancipadora.

Por fim, destaca-se que, embora os indicadores de qualidade do período de 2005 a 2011, recorte temporal do estudo, estejam convergindo para as metas estabelecidas, eles não podem ser tomados sem considerar-se a dualidade estrutural, marca histórica da sociedade brasileira, que produz a negação do acesso pleno ao direito à educação. Sua superação é condição para todos acessarem em igualdade de condições a educação pública, com reconhecida qualidade cidadã emancipadora.

## Referências

ARROYO, Miguel. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. O direito ao tempo de escola. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, p. 3-10, 1988.

BRASIL/PNE. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo, Paz e terra, 1998.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto: com um epílogo do Subcomandante Marcos sobre crianças zapatistas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 7 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Indicadores sociais municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010. **Estudos e Pesquisas**, Informação demográfica e socioeconômica, Rio de Janeiro, n. 28, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios – PNAD**. Relatório 2011. Brasília, 2012.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica 2013 – resumo técnico**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

\_\_\_\_\_. **IDEB – Resultados e Metas**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultadoBrasil.seam?ci=1077949>>. Acesso em: 4 set. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. 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.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: MF Livros, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PNUD – PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2013. Disponível em: <[http://www.pnud.org.br/IDH/Default.aspx?IndiceAccordion=1&li=li\\_AtlasMunicípios](http://www.pnud.org.br/IDH/Default.aspx?IndiceAccordion=1&li=li_AtlasMunicípios)>. Acesso em: 20 set. 2014.

TORRES, Carlos Alberto. **Teoria crítica e sociologia política da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.