



Yrama Siqueira Fernandes

“Direito à educação? Pergunta complicada (...)”.
O que pensam os professores do primeiro
segmento do Ensino Fundamental

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^a Vera Maria Ferrão Candau

Rio de Janeiro
Março de 2015



Yrama Siqueira Fernandes

“Direito à educação? Pergunta complicada (...)”.
O que pensam os professores do primeiro
segmento do Ensino Fundamental

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profª Vera Maria Ferrão Candau

Orientadora

Departamento de Educação - PUC- Rio

Profª Alicia Bonamino

Departamento de Educação - PUC- Rio

Profª Daniela Valentim

UERJ

Profª DENISE BERRUEZO PORTINARI

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 10 de março de 2015.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

Yrama Siqueira Fernandes

Graduada em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco. Pós-graduada em Direito Civil e Processual Civil pela Universidade Gama Filho. Tem atuado também como professora de inglês de cursos de idiomas há dezoito anos.

Ficha Catalográfica

Fernandes, Yrama Siqueira

“Direito à educação? Pergunta complicada (...)”. O que pensam os professores do primeiro segmento do ensino fundamental /Yrama Siqueira Fernandes; orientadora: Vera Maria Ferrão Candau. - 2015.

153 f.il.(color.); cm

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015.

Inclui Bibliografia

1. Educação- Teses. 2. Direito humano à educação. 3. Qualidade educacional. I. Candau, Vera Maria Ferrão II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. III. Título

CDD:370

Para minha filha Ylana, por perdoar minhas ausências.
Você é minha fonte de força para enfrentar os desafios da vida.
Te amo.

Agradecimentos

Primeiramente agradeço a Deus pela saúde e pela oportunidade de realizar esta pesquisa até o fim.

À minha família: minha filha Ylana, você é minha luz e o motor que me faz seguir em frente; ao meu marido Rodrigo que me incentiva sempre; aos meus pais Humberto e Yara por todo amor e ensinamento, e aos meus irmãos Humberto e Ytana pelo companheirismo que só os irmãos podem ter.

À minha orientadora Vera Maria Candau que me recebeu em suas aulas e em seu grupo de pesquisa. Agradeço por seus ensinamentos, livros compartilhados, paciência e atenção ao meu trabalho.

À PUC- Rio pela bolsa de isenção das mensalidades.

Ao CNPq que concedeu bolsa de fomento para a realização desta pesquisa.

A todos os professores do departamento de Pós-graduação da PUC- Rio, especialmente os que ministraram as disciplinas cursadas por mim: Zaia Brandão, Vera Candau, Alícia Bonamino, Marcelo Andrade, Cintia Paes, Isabel Lélis e Marcelo Sorrentino. Conhecimento inestimável foi compartilhado por todos vocês.

Aos colegas do Gecec, por compartilharem suas pesquisas e conhecimento. Aqui agradeço especialmente à Daniela Drelich pelos “toques” metodológicos e à Ediléia Carvalho, Roberta Veran e Ângela Santos por escutarem minhas “preleções” sobre a pesquisa.

Aos colegas da turma do mestrado. Aqui especialmente à Juliana Gomes, André Regis, Felipe Bastos e Flávia Lobo. Nossas voltas para casa foram fontes de inspiração para a pesquisa.

Resumo

Fernandes, Yrama Siqueira; Candau, Vera Maria Ferrão. **“Direito à educação? Pergunta complicada (...)”**. O que pensam os professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Rio de Janeiro, 2015. 153p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa qualitativa procurou investigar o que pensam os professores do primeiro segmento do ensino fundamental sobre o direito humano à educação atualmente. Este trabalho traz uma análise histórica do direito à educação dentro dos direitos humanos e de seus dispositivos internacionais. Adentrando o contexto brasileiro, a pesquisa contribuiu com uma evolução histórica deste direito nas Constituições brasileiras e nas legislações pós Constituição de 1988. A pesquisa traz algumas considerações quanto aos temas atuais da justiciabilidade, do ensino doméstico, o *homeschooling*, e da qualidade e sua relação com as avaliações em larga escala. Como opção metodológica, a empiria da pesquisa contempla entrevistas semiestruturadas com doze professoras do ensino fundamental da rede municipal. Dentre os resultados da pesquisa encontramos que ainda há lacunas quanto ao conteúdo deste direito pelas professoras. A maioria das professoras entrevistadas coloca o Estado e não os professores como primeiro ator na garantia deste direito às crianças. As professoras expressaram preocupação com a garantia de uma a educação de qualidade e trouxeram suas opiniões sobre a política de avaliações em larga escala e também sobre a política implementada pelo Município. Por fim, a pesquisa faz um alerta sobre o perigo de se estabelecer relações entre justiciabilidade, qualidade/avaliações no contexto atual.

Palavras- chave

Direito humano à educação; Justiciabilidade; Direito à qualidade educacional

Abstract

Fernandes, Yrama Siqueira; Candau, Vera Maria Ferrão (Advisor). **“Right to education? It’s a complicated question (...)”**. What elementary school teachers think about this right. Rio de Janeiro, 2015. 153p. MSc. Dissertation - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This qualitative research aimed at investigating what elementary school teachers think about the human right to education nowadays. This work brings a historical analysis of the right to education in the Human Rights international laws and treaties. As for the Brazilian context, this research brings the right to education and its evolution in our Brazilian Constitutions and laws post Federal Constitution of 1988. We also make some considerations on current themes such as justiciability, homeschooling, educational quality and its relation to the large-scale evaluations. As our methodological choice for the empirical work, we chose to perform twelve semi-structured interviews with teachers from elementary schools. As one of the results, we concluded that there are still some gaps concerning the content for this right among the teachers interviewed. The majority of the teachers placed the State not the teachers, as the first actor with the role to guarantee this right to children. On the other hand, the teachers interviewed expressed their concern about guaranteeing educational quality. They also expressed their opinions about the large-scale evaluation policy and about the policy that has been implemented by the city government. As a final result, this research alerts about the danger to make connections between justiciability and quality / large-scale evaluations in the current context.

Keywords

Human right to education; Justiciability; Right to educational quality

Sumário

1. Introdução	15
1.1. Minha trajetória e a delimitação do tema: o direito à educação	15
1.2. O direito à educação que esta pesquisa contempla	18
1.3. Os objetivos e as perguntas da pesquisa	19
1.4. Justificativa para uma pesquisa qualitativa	20
1.5. O porquê de uma análise histórica das legislações	21
1.6. As entrevistas semiestruturadas	22
1.7. A seleção dos entrevistados: a estratégia do “snowball”	23
1.8. Os entrevistados: professores do primeiro segmento do ensino fundamental	25
1.9. A análise de conteúdo das entrevistas	26
2. A educação como um direito humano	29
2.1. Direitos humanos: uma aproximação histórica	29
2.2. O direito à educação nos dispositivos legais internacionais	36
2.3. O direito humano à educação: um direito de todos e todas	43
3. Direito à educação no direito positivo brasileiro	49
3.1. O histórico do direito à educação nas Constituições promulgadas ou outorgadas: avanços na letra da lei	49
3.2. A Carta Magna vigente	56
3.3. O período pós Constituição de 1988: descentralização, jogos políticos e legislações <i>a posteriori</i>	65
4. O direito à educação: alguns temas atuais	72
4.1. A questão da justiciabilidade	72
4.2. Considerações sobre o tema da qualidade	73
4.2.1. Qualidade, <i>Accountability</i> e Avaliações: desdobramentos possíveis	77
4.3. Uma questão emergente: o <i>Homeschooling</i>	84
5. Direito à educação: o que pensam as professoras do ensino fundamental	92
5.1. Os percalços da pesquisa	92

5.2. As situações das entrevistas	93
5.3. As professoras entrevistadas	95
5.4. Os depoimentos das professoras	101
5.4.1. A importância do trabalho docente e seus desafios	101
5.4.2. O direito humano à educação: um direito de todos e todas	105
5.4.3. O direito à educação e seus atores na garantia deste direito	112
5.4.4. Os temas atuais: algo mais sobre qualidade e Avaliações	123
6. Considerações Finais	134
7. Referências Bibliográficas	138
8. Anexos	145
8.1. Websites consultados	145
8.2. Termo de consentimento livre e esclarecido	146
8.3. Ficha de informações gerais das entrevistadas	147
8.4. Ficha de identificação geral das entrevistadas	148
8.5. Roteiro das entrevistas semiestruturadas	149
8.6. Transcrição das práticas das professoras Elza, Ada e Sacha	151

Lista de Quadros

Quadro 1 - A Educação em Dispositivos Legais Internacionais de Direitos Humanos	42
Quadro 2 - As Constituições e seus Modos de Instauração e as Formas de Governo	63
Quadro 3 - As Constituições e seus Principais Pontos no que se refere ao Direito à Educação	64
Quadro 4 - Os Remédios Constitucionais e os Direitos Protegidos	65
Quadro 5 – Informações Gerais das Entrevistadas	96

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Participação das matrículas em escolas privadas e públicas estaduais e municipais em relação às matrículas totais do ensino fundamental	26
---	----

Lista de Abreviaturas ou siglas

AI – Atos Institucionais

ANC – Assembleia Nacional Constituinte

Art. – Artigo

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAQi – Custo Aluno Qualidade Inicial

CF – Constituição Federal

CIEP – Centros Integrados de Educação Pública

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

DH – Direitos Humanos

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EF- Ensino Fundamental

EF- I – Primeiro Segmento do Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GECEC - Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s)

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU - Organização das Nações Unidas

PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos

PNDH3 – Terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos

PISA -Programme for International Student Assessment

PUC- Rio -Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

MEC -Ministério da Educação

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

“A educação é um elemento fundamental para a realização dessa vocação humana. Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, a educação pensada num sistema geral, que implica na educação escolar, mas que não se basta nela, porque o processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte do ser humano.” (Haddad, 2004 p.1)

1

Introdução

Este trabalho tem como um de seus objetivos trazer uma discussão sobre direito humano à educação. O tema é abordado partir de uma pesquisa qualitativa que traz contribuições da teoria e empiria através de dados que emergiram das entrevistas com os professores. Nesta introdução, abordo como se deu a construção do objeto de pesquisa, assim como seus principais delineamentos teórico-metodológicos.

1.1

Minha trajetória e a delimitação do tema: o direito à educação

“A partir da educação deve-se ser capaz de ousar.”
(Eduardo C.B. Bittar)

A fim de situar de maneira apropriada como se deu a construção deste objeto de pesquisa, eu suponho ser o caminho mais adequado explicitar resumidamente as minhas trajetórias, tanto profissional, quanto acadêmica.

A vocação para a docência esteve presente desde os tempos escolares, pois eu já era monitora de Língua Inglesa com o objetivo de ajudar colegas em dificuldades. Depois do término do ensino médio, iniciei minha carreira docente de língua Inglesa em cursos de idiomas. Tenho exercido a docência há dezoito anos. Neste período, também exerci as funções de coordenadora pedagógica e de tutora de ensino a distância.

Paralelamente à docência, iniciei minha vida acadêmica em 1995 quando passei no vestibular para cursar Direito da UNICAP. A graduação em Direito aconteceu em 2000.

Em 2006, ingressei no curso de Pós-graduação em Direito Civil e Processual Civil da Universidade Gama Filho no Rio de Janeiro. A minha escolha por este curso deu-se pelo fato de nele ser oferecida a disciplina ‘Didática do ensino superior’, pois o meu interesse era abordar em minha monografia temas que contemplassem o Direito e o Ensino Superior. Consegui o meu intento ao

finalizar o curso com a monografia intitulada “*A importância da inserção da estratégia metacognitiva como um dos critérios de escolha dos recursos pedagógicos a serem utilizados pelo professor em suas aulas no ensino superior jurídico*”. Sempre esteve entre minhas aspirações, o estudo de temas que contemplassem o Direito e a Educação.

Em 2012, escolhi a PUC-Rio para tentar a seleção do mestrado. Esta não foi uma escolha aleatória. Este programa de pós-graduação pareceu-me o mais apropriado, pois a linha de pesquisa “Educação, relações sociais e construção democrática” poderia contemplar pesquisas que atendessem meu desejo de estudar temas que conectassem Direito e Educação, já que a linha de pesquisa tinha como um dos temas a democratização do ensino.

Ao iniciar o curso de mestrado em Educação, estava entre meus objetivos pessoais adquirir o máximo de conhecimentos sobre temas do campo educacional, já que a minha formação é em Direito. Na disciplina Sociologia da Educação II com a professora Zaia Brandão, foi onde o tema direito à educação surgiu como uma possibilidade para a pesquisa. No segundo semestre, na disciplina Educação em Direitos Humanos com a professora Vera Candau, os recortes para tema começaram a acontecer e o ‘direito humano à educação’ veio como tema central de estudo para a dissertação.

As discussões entabuladas nas aulas e os artigos por mim estudados trouxeram uma pergunta: mas o que eu desejo descobrir sobre este direito? Com o intuito de responder esta indagação, reporto-me a nossa Constituição vigente, em seu artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A nossa Carta Magna elenca o Estado e a família como devedores do provimento deste direito. Se fossemos destacar os agentes deste dever, poderíamos ter os pais ou responsáveis pelo menor como os representantes da família e por parte do Estado, teríamos desde os governantes passando pelas secretarias de educação, diretores, coordenadores das escolas e os professores. Tenho consciência que uma dissertação de mestrado não poderia abarcar uma empiria que contemplasse todos estes agentes. Sendo assim, o agente que está em contato direto com as crianças é o professor. Este era o agente que deveria ser o

primeiro a ser considerado em uma pesquisa desta natureza. A partir daí, pareceu-me relevante investigar o que os professores trariam sobre este direito; que conceituações emergiriam; que papel os professores atribuiriam para eles mesmos; sentir-se-iam garantidores deste direito?

Assim, estabeleci o tema central e algumas das perguntas que norteiam este trabalho. Iniciou-se assim o meu caminho de pesquisa no mestrado. Os estudos foram abrindo novos questionamentos: será que ainda há espaço para mais uma pesquisa sobre o direito à educação? E quê direito à educação é este que pretendo estudar?

1.2

O direito à educação que esta pesquisa contempla

Ao iniciar a revisão bibliográfica, deparei-me com o fato de existir um número variado de pesquisas que contemplam o mesmo tema. Para refinar mais a busca no site de teses e dissertações da Capes, utilizei as palavras-chave direito humano à educação em todos os campos. O resultado da busca trouxe 12.000 trabalhos. Como próximo passo, usei as palavras-chave direito humano à educação e qualidade nos títulos e resumos. O site retornou 3.170 trabalhos. A próxima etapa foi selecionar os programas. Nos programas de educação, vieram 895 trabalhos. Verifiquei que muitos trabalhos na área de educação versavam sobre políticas públicas e financiamentos. Como próxima etapa, procurei direito à educação e qualidade sendo direito à educação nos títulos e qualidade nos resumos. Obtive 98 resultados. O relato deste processo de busca foi para exemplificar como o tema do direito à educação está presente no campo. O fato de eu ter encontrado este grande número de trabalhos trouxe a primeira certeza: o tema é relevante para o campo. Outra constatação foi que tanto no campo educacional, quanto no campo jurídico, a maioria das pesquisas tratava o direito à educação delimitado como o positivado em letra de lei, ou mais focalizado na educação escolar. Encontrei também pesquisas voltadas às análises das leis históricas ou para a atuação dos tribunais, como exemplo disto trago a pesquisa intitulada “*O direito à educação: A atuação das promotorias de justiça e de defesa da educação no Ministério Público do Distrito Federal e territórios, entre*

2001 e 2007” de Damasco (2008). Na pesquisa, a autora analisava a atuação do Ministério Público do Distrito Federal quanto ao acesso das crianças à escola.¹

Ao final de minha revisão, percebi que há espaço para o estudo do direito à educação em sua forma mais ampla. Faz-se importante aqui salientar que não posso obscurantar o Direito Educacional Positivo², este tem lugar nesta dissertação; mas desejo também contribuir para o direito à educação em sua forma mais abrangente. A justificativa para que este tema seja estudado neste enfoque, encontro em Candau.

São muitas as referências à importância do direito à educação, mas poucas as reflexões que têm se dedicado a aprofundar o conteúdo deste direito numa perspectiva ampla, sem reduzi-lo à escolarização, abordagem que constitui a tendência quase exclusiva dos trabalhos que vêm sendo realizados. (CANDAU, 2012, p715)

Sobre o direito à educação para além do tradicional, ensina Van Zanten (2011, p.231):

O modo de abordar o direito da educação evoluiu significativamente ao longo dos séculos. O estado atual é fruto da estratificação de várias preocupações. [...] a partir do momento em que as condições concretas em que se desenvolvia a atividade de ensino foram levadas em conta, surgiu um direito da vida escolar que se situa num outro nível e num outro plano que o direito da educação tradicional.

Apoiada nestes ensinamentos de Candau (2012) e Van Zanten (2011), acredito que apesar de o direito à educação já ter sido muito pesquisado, ainda existe a necessidade de se estudá-lo. Primeiramente porque, como já explicitado, o tema precisa ser abordado de forma mais abrangente. A sociedade está sempre se modificando e com estas mudanças históricas modificam-se também as necessidades da sociedade. As conceituações sobre diversos temas mudam, sendo assim, pode-se dizer que o direito à educação pode ter sido conceituado de maneiras diferentes em contextos históricos diversos, e contemporaneamente este conceito pode ter sido modificado.

¹DAMASCO, Denise Gisele de Britto. **O direito à educação: a atuação das promotorias de justiça e de defesa da educação do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, entre 2001 e 2007**. A pesquisa verifica e analisa a atuação das Promotorias de Justiça e de Defesa da Educação do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (Proeduc), entre os anos de 2001 e 2007 na garantia do direito à educação. 2008. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

²O direito educacional positivo é o que está na letra da lei. Sobre Direito Educacional Positivo ver: JOAQUIM, Nelson. **Direito Educacional Brasileiro- História, Teoria e Prática**. 1ed. Rio de Janeiro: Livre Expressão. 2009.

Assim, tomei ciência da polissemia do tema e elaborei a decisão quanto a quê direito à educação eu desejo estudar nesta dissertação. Após a coleta dos textos, passei a estudar os artigos. As contribuições trouxeram que, para eu estudar o tema direito à educação da forma como eu desejava, seria necessário abordá-lo dentro de subtemas que a revisão bibliográfica traria. Os subtemas que emergiram destes estudos foram: o direito à educação como um direito humano, um direito de todos e todas; histórico do direito à educação como direito positivo; e por fim, o direito à educação e seus temas atuais como o da qualidade, por exemplo. Esta dissertação contemplará estes subtemas de forma mais detalhada no decorrer do trabalho.

O tema e os subtemas delimitados trouxeram luz a outros questionamentos. Quais perguntas além da principal desejo responder? Quais objetivos a pesquisa almeja?

1.3

Os objetivos e as perguntas da pesquisa

Como próximo passo, delimitei quais são os objetivos desta pesquisa:

1. Analisar as origens e a evolução histórica do direito à educação no âmbito internacional;
2. Compreender o desenvolvimento histórico do direito à educação no Brasil através de suas Constituições e as questões que hoje são colocadas pelos especialistas desta temática;
3. Analisar as relações entre direito à educação e qualidade. Entender como, se e quando as questões da diversidade são incluídas nesta temática;
4. Identificar as concepções dos professores do ensino fundamental sobre o direito à educação, e quais temas atuais surgirão nos relatos dos professores quanto ao tema.

Os questionamentos gerais da pesquisa são:

1. Como foi historicamente construído o direito à educação no plano internacional?
2. Como o direito à educação foi explicitado nas Constituições brasileiras? Houve avanços e/ou retrocessos ao longo do tempo?

3. Que relação existe entre o direito à educação e as questões relativas à qualidade da educação? E aos temas relacionados às diferenças?
4. Quais são as concepções sobre o direito à educação dos professores do ensino fundamental?
5. A que atores sociais os professores atribuem a responsabilidade de promovê-lo? Incluem-se como um destes atores? Em que sentido? Além do acesso à escola e da permanência no sistema escolar, a temática da qualidade é relacionada ao direito à educação? De que forma?
6. Estabelecem relações entre direito à educação e questões relativas às diferenças (sociais, culturais, psicológicas, sensório-motoras)?

Desta forma, eu delimito qual direito à educação contemplo na pesquisa, quais perguntas eu desejo responder e que objetivos almejo alcançar. Como próximo passo, apresentou-se a necessidade de escolher os caminhos metodológicos que proporcionariam atingir estes objetivos. Decidi pensar cada aspecto por vez.

1.4

Justificativa para uma pesquisa qualitativa

Como explicitado no início desta dissertação, esta é uma pesquisa qualitativa. Está dentro do escopo desta pesquisa traduzir, compreender os sentidos nas falas dos professores. Neste escopo, uma pesquisa qualitativa é a adequada como aborda Maanen:

A expressão “pesquisa qualitativa” não tem um significado preciso no campo das ciências sociais. Na melhor das hipóteses é um termo que abrange um conjunto de técnicas diferentes de interpretação que tem por objetivo descrever, decodificar, traduzir, e expressar sentidos, não de frequência, sobre fenômenos que ocorrem de forma mais ou menos natural no mundo social. (MAANEN, 1979, p. 520)³

Minayo (2010) traz também o que para ela são algumas características de uma pesquisa qualitativa:

³Tradução livre da autora para a passagem: “The label qualitative methods has no precise meaning in any of the social sciences. It is at best an umbrella term covering an array of interpretive techniques which seek to describe, decode, translate, and otherwise come to terms with the meaning, not the frequency, of certain more or less naturally occurring phenomena in the social world.”. In: MAANEN, John Van. *Reclaiming Qualitative Methods for Organizational Research: A Preface*. Administrative Science Quarterly. 24, 4, 520-526, Dec. 1979.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2010, p.21).

Esta dissertação traz, portanto, uma abordagem qualitativa. Tem como objetivo compreender o que os professores do ensino fundamental dizem acerca do direito humano à educação. O próximo passo é justificar o motivo pelo qual optei por fazer uma análise histórica de legislações.

1.5

O porquê de uma análise histórica das legislações

Os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de nossas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas. (BOBBIO, 2004, p.5).

Como Bobbio (2004) apropriadamente argumenta, os direitos nascem por conta de certas necessidades da sociedade. O mesmo acontece com a positivação de direitos. Estes nascem das necessidades impostas do momento histórico ao qual pertencem. Deste raciocínio, pode-se inferir que o reconhecimento, a positivação e a posterior garantia e/ou proteção destes direitos advêm de lutas históricas. (DORNELLES, 2012).

O direito à educação é um direito fundante, é individual, porém seus efeitos são coletivos. A sociedade como um todo é também beneficiada quando da garantia do direito à educação (CUNHA, 2013). D esta maneira, para que este direito seja compreendido na forma que ele se apresenta contemporaneamente, faz-se imperioso estudar como o direito à educação foi sendo conquistado historicamente. Só desta maneira, pode-se compreendê-lo de forma eficiente.

Toda lei deve ser estudada não só em sua letra, mas também em seu contexto histórico fundante. Esta é a razão de abordá-lo historicamente nesta pesquisa.

1.6

As entrevistas semiestruturadas

A escolha feita por mim foi adentrar o tema do direito à educação no âmbito de seu atendimento público pela rede municipal de ensino. Por este motivo, tenho consciência de que meus sujeitos serão professores da escola pública. Estes professores abordarão temas como o da garantia ou não deste direito às crianças, quem são para eles os responsáveis na garantia deste direito, dentre outros temas. Sendo assim, suponho que em suas respostas os sujeitos abordarão algumas práticas e políticas implementadas pelo município. Este já é um primeiro motivo para que os professores tenham certa reticência ao discorrer sobre o tema. As entrevistas são, neste caso, uma metodologia de coleta de dados adequada, posto que são feitas individualmente e com garantia do anonimato aos professores no caso desta pesquisa em questão. Desta forma, os professores ficarão mais confortáveis ao dar seus depoimentos.

As entrevistas estão indicadas também neste caso, pois como alerta Duarte (2004), as entrevistas são adequadas quando se deseja coletar “indícios de modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade” (DUARTE, 2004, p.215).

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos delimitados, em que conflitos e contradições não estejam claramente explicitados [...] elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios de modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil de obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p.215).

Além disto, há que se ter em mente o fato de não ser um método fácil de coleta de dados. A entrevista é trabalho como alerta Brandão.

A entrevista é trabalho, reclamando uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e o conteúdo da fala do entrevistado, os encadeamentos, as indecisões, contradições, as expressões, os gestos [...]. (BRANDÃO, 2010, p.48)

No mesmo caminho alerta Duarte.

Muitas vezes a opção pela entrevista baseia-se numa percepção, mais ou menos corrente entre nós, de que esse é um procedimento mais fácil, quando comparado a outros aparentemente mais trabalhosos e mais sofisticados. Cabe assinalar, então, que entrevista é trabalho, não bate-papo informal ou conversa de cozinha. Realizar entrevistas de forma adequada e rigorosa não é mais simples do que lançar mão de qualquer outro recurso destinado a coletar informações no campo. (DUARTE, 2004, p.215)

Tendo todos estes alertas em mente, percebi que teria que delimitar um número adequado de participantes para a minha pesquisa. Este número nem poderia ser baixo que não propiciasse uma base de dados suficiente para uma análise apropriada, e da mesma maneira teria que representar um número adequado para uma abordagem em dissertação de mestrado. Assim, optei por adotar o conceito de ‘ponto de saturação’ para determinar o final da coleta de dados. Ao abordar este conceito, Duarte (2002, p.144) traz:

À medida que se colhem os depoimentos, vão sendo levantadas e organizadas as informações relativas ao objeto da investigação e, dependendo do volume e da qualidade delas, o material de análise torna-se cada vez mais consistente e denso. Quando já é possível identificar padrões simbólicos, práticas, sistemas classificatórios, categorias de análise da realidade e visões de mundo do universo em questão, e as recorrências atingem o que se convencionou chamar de “ponto de saturação”, dá-se por finalizado o trabalho de campo.

O objetivo deste trabalho é conseguir respostas para a pesquisa. Sabendo que sou uma pesquisadora iniciante, o modo mais adequado a fim de contemplar as respostas almejadas é elaborar um roteiro de entrevista e proceder pré-testes do mesmo. Os sub temas que emergiram da revisão bibliográfica guiaram a elaboração de um roteiro para as entrevistas. (Anexo 4). Discorrerei de forma mais detalhada sobre as situações do campo em capítulo posterior.

1.7

A seleção dos entrevistados: a estratégia do *snowball*

A técnica do *snowball* (GOODMAN, 1961) ou “bola de neve” é uma das técnicas existentes para a seleção dos sujeitos a entrevistar. Esta técnica pareceu-me adequada para os objetivos da pesquisa empírica que me propus realizar. A fim de saber mais sobre a técnica, debrucei-me nos textos e outras pesquisas que utilizaram a mesma técnica. Primeiramente, Goodman (1961) define a técnica “bola de neve”⁴: “Uma amostra aleatória de sujeitos é desenhada dentro de uma

⁴Sobre *snowballs ampling* ver: GOODMAN, L.A. Snowball Sampling. In: *Annals of Mathematical Statistics*, Institute of Mathematical Statistics. University of Chicago.32: p.148-170, 1961. “...a

população finita. Pede-se que cada sujeito da amostra nomeie um número k de indivíduos diferentes dentro da população.” A técnica de amostragem *snowball* é assim uma técnica não probabilística, onde o pesquisador seleciona alguns sujeitos para participarem da pesquisa e estes indicam outros possíveis participantes. Uma das pesquisas encontradas⁵ em meus estudos foi a pesquisa de Valentim (2012) intitulada “*Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico*”. Esta autora traz algumas considerações sobre o *snowball*: “A técnica *snowball* utiliza “cadeias de referências” como vias de acesso privilegiadas quando se estudam populações ocultas, de difícil acesso ou que tem preocupações com a privacidade...” (VALENTIM, 2012, p.38).

Outra descrição apropriada de *snowball sampling* pode ser encontrada na página do Departamento Australiano de Sustentabilidade e Meio Ambiente:

A amostragem por *snowball* é uma abordagem para localizar informantes-chave para a pesquisa. Usando esta abordagem, alguns respondentes são contatados. Pede-se então a estes informantes se eles conhecem outros com as mesmas características que o pesquisador procura para a pesquisa. Por exemplo, se você deseja entrevistar uma amostra de pessoas ciclistas vegetarianas com uma necessidade especial em particular, ou que apoiam as ideias de um determinado partido político etc., seus contatos iniciais podem ter conhecimentos para indicar outros participantes para a pesquisa.⁶

random sample of individuals is drawn from a given finite population...Each individual in the sample is asked to name k different individuals in the population...” Tradução da autora.

⁵ Trago aqui algumas pesquisas que também fazem uso do *snowball* como técnica:

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico. O objetivo da pesquisa realizada foi conhecer e analisar a compreensão pessoal da trajetória universitária de ex-alunos autodeclarados negros que acessaram vagas universitárias na UERJ na condição de alunos beneficiados pelas ações afirmativas, modalidade cotas, e que chegaram à formatura. Optando por uma abordagem do tipo qualitativa, foram realizadas 16 entrevistas individuais semi-estruturadas a graduados nos seguintes cursos: Direito, Pedagogia, Serviço Social, Odontologia, Ciências Sociais, Ciências Biológicas, História, Letras, Psicologia e Matemática. Tese de doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.

GOES, Lidiane de Oliveira; Os usos da nomeação mulher pescadora no cotidiano de homens e mulheres que atuam na pesca artesanal. A pesquisa teve como objetivo analisar os usos da nomeação "mulher pescadora" no que se refere ao reconhecimento profissional do trabalho feminino e à conquista de direitos no cotidiano da pesca artesanal. Dissertação de mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

LAVALLE, A., Houtzager, P. e Castello, G. Representação política e organizações civis: novas instâncias de mediação e os desafios da legitimidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol.21, n.60, São Paulo, fev. 2006, pp. 43-66.

⁶ Tradução da autora para o texto em Inglês:

“Snowball sampling is an approach for locating information-rich key informants. Using this approach, a few potential respondents are contacted and asked whether they know of anybody with the characteristics that you are looking for in your research. For example, if you wanted to interview a sample of vegetarians/cyclists/people with a particular disability/people who support a particular political party etc., your initial contacts may well have knowledge (e.g. through a support group) of others”. Disponível em: <http://www.dse.vic.gov.au/DSE/wcmn203.nsf>. Acesso em 06 de novembro de 2014.

Depois de encontrar estes estudos e de entender mais sobre a técnica, considerei que este seria o caminho metodológico adequado. Primeiramente, tinha consciência que os professores poderiam apresentar certa resistência ao tema. Além disto, o ano de 2014 foi um ano *sui generis* devido a alguns fatos. No ano anterior, houve vários protestos no Brasil e também fortemente na cidade do Rio de Janeiro. Um dos temas pleiteados era a educação. No ano de 2013, houve nova greve dos professores da rede pública de ensino do Rio de Janeiro. Em 2014, a situação da greve de professores da rede municipal do Rio de Janeiro se repetiu. Este fato já dificultaria meus contatos com as CREs e com os professores. Além disto, ainda estavam programados grandes eventos na cidade e no país. O Rio de Janeiro seria uma das cidades-sede da Copa do Mundo e isto modificou o calendário escolar da cidade, e havia ainda outro complicador: era um ano de eleições para o Governo de Estado e para a Presidência da República. Todos estes fatos fizeram com que eu considerasse o *snowball* uma técnica adequada, pois que usa redes de conhecimentos, o que facilitaria os contatos e posterior marcação e realização das entrevistas. Depois destas reflexões, outra pergunta precisa de respostas: por que o primeiro segmento do fundamental na rede municipal?

1.8

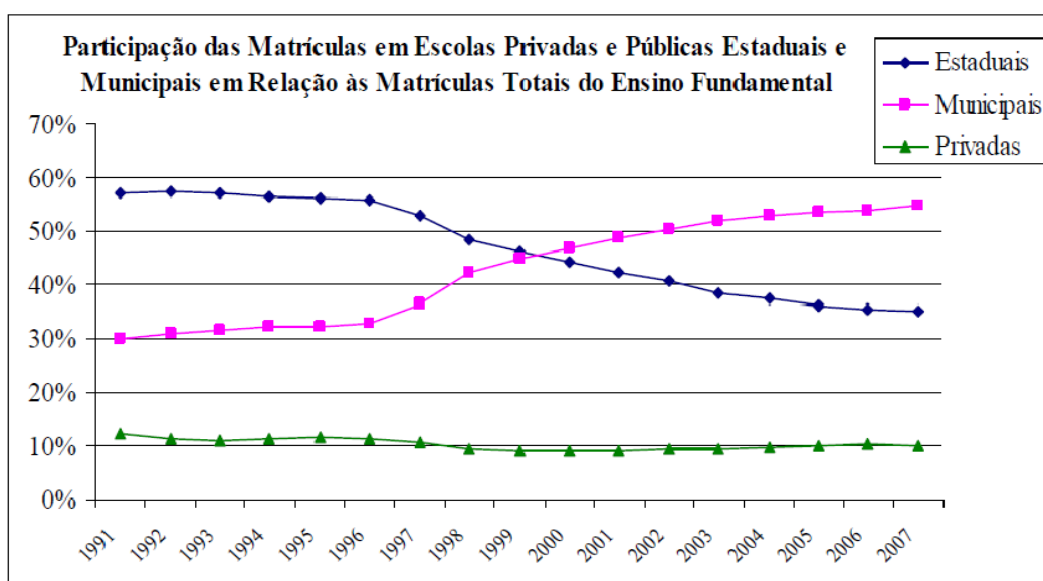
Os entrevistados: professores do primeiro segmento do ensino fundamental

Como primeira justificativa, argumento que no primeiro segmento do ensino fundamental temos, em geral, um só professor regente em cada turma. No segundo segmento, já há a divisão por mais disciplinas. Os professores do segundo segmento talvez não fossem os sujeitos mais apropriados para responderem, por exemplo, se eles sentem-se garantidores deste direito aos alunos, já que eles compartilham o atendimento com vários outros colegas.

Outro ponto que considerei importante ponderar foi o fato de que o ensino fundamental foi o que sofreu maior municipalização depois da criação do FUNDEF (VELOSO *et al*, 2009).

Esta afirmação pode ser constatada pelo gráfico a seguir:

Gráfico 1



Fonte: Leme, M. C., Paredes, R; Souza, A. P. A. Municipalização do Ensino Fundamental e seu impacto sobre a proficiência no Brasil In: Veloso, F; et al (orgs). *Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro*. São Paulo: Elsevier, 2009.

Podemos constatar que ,em 1991, as escolas estaduais respondiam por volta de 60% das matrículas. Este patamar foi se modificando entre 1996 e 1999. No ano 2000, as percentagens de matrículas no estado e no município se igualaram. A partir de então, a percentagem de matrículas no município só tem aumentado. Sarmiento (2012) também corrobora para a constatação desta municipalização quando afirma:

A LDB dava aos municípios e aos estados a responsabilidade de oferecer o ensino fundamental. Todavia, o FUNDEF, ao compor seus recursos com parcelas de impostos pré-existent em estados e municípios e definir sua redistribuição na proporção de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas nas redes de ensino fundamental, induziu os municípios a criarem ou ampliarem suas redes para não perderem recursos. (SARMENTO, 2013, p.11)

Levando em conta esta municipalização, considerei que o mais adequado para a empiria desta pesquisa seria entrevistar professores do ensino fundamental I do município do Rio de Janeiro. Como próximo passo, tornou-se necessário definir como seria feita a análise dos dados coletados.

1.9

A análise de conteúdo das entrevistas

A princípio, angariei alguns textos que elucidassem o conceito de análise de conteúdo. Sabe-se que esta metodologia foi abordada por Bardin (1995) e

estudada por outros autores. Trago aqui as definições preliminares de Caregnato e Mutti (2006, p.683) por terem sido elucidativas para minha compreensão:

A maioria dos autores refere-se à AC como sendo uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social. Na AC o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem.

A partir desta definição, inferi que este tipo de análise seria primordial para a análise dos dados das entrevistas. Através dela, poderia, de forma objetiva, analisar o conteúdo da comunicação, procurando padrões de repetição, analisando o dito pelos meus entrevistados.

A seguir, há ainda as categorias que devem advir deste tipo de análise como bem argumentam os autores:

A análise categorial é o tipo de análise mais antiga e na prática a mais utilizada. ‘Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos.’ A análise categorial poderá ser temática, construindo as categorias conforme os temas que emergem do texto. Para classificar os elementos em categorias é preciso identificar o que eles têm em comum, permitindo o seu agrupamento. (CAREGNATO e MUTTI, 2006, p.683).

Esta passagem trouxe exatamente o que seria apropriado para a pesquisa. Este tipo de análise de dados propicia categorizar o que as falas têm em comum e as agrupa, conseguindo identificar os temas que emergem das entrevistas⁷.

Assim, justifiquei as escolhas metodológicas que segui para o decorrer desta pesquisa. A fim de ajudar o meu leitor no prosseguimento da leitura, passo agora a detalhar a organização deste trabalho. No capítulo primeiro aqui apresentado, discorri sobre o processo de construção do objeto de pesquisa, as escolhas metodológicas e suas justificativas. Os capítulos dois, três e quatro trazem a abordagem teórica dos subtemas que emergiram dos estudos bibliográficos: o direito à educação como direito humano; o direito à educação no Direito positivo brasileiro e temas atuais referentes ao direito à educação. O capítulo cinco contempla os detalhes do campo; a apresentação dos sujeitos de pesquisa e a análise dos dados obtidos. No capítulo seis, elaboro as considerações finais desta dissertação. Em sequência, trago as referências bibliográficas e os anexos: o termo

⁷ Outros artigos teóricos sobre Análise de Conteúdo e suas diferenças com relação à Análise do Discurso:

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.1995.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino, MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto e Contexto**, Enfermagem, Florianópolis, v.4, p.679-684, 2006.

DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: o linguístico e seu entorno. **D.E.L.T.A.**, Rio de Janeiro, v. 22, n.1, p.29-52, 2006.

de consentimento livre e esclarecido (Anexo 8.2); a ficha de informações gerais das entrevistadas (Anexo 8.3); a ficha de identificação geral das entrevistadas (Anexo 8.4); roteiro das entrevistas semiestruturadas (Anexo 8.5) e a transcrição das práticas mencionadas pelas professoras Elza, Ada e Sacha (Anexo 8.6).

2

A educação como um direito humano

Nesta dissertação, já foi explicitado anteriormente que um dos caminhos escolhidos para esta pesquisa foi o de fazer uma análise histórica do direito à educação como um direito humano. Neste capítulo, discorrerei sobre este ponto.

No item 2.1, teço as primeiras considerações gerais para uma aproximação histórica do tema. No item 2.2, trago o direito humano à educação nos dispositivos legais internacionais, sempre dentro de um panorama histórico. O último item do capítulo, o item 2.3, aborda o direito humano à educação como um direito de todos e todas. Sobre este ponto, apresento alguns resultados advindos de estudos quanto ao caráter humanizador da educação e a questão do direito à diversidade e à diferença dentro do contexto da educação e dos direitos humanos.

2.1

Direitos Humanos: uma aproximação histórica

Sabe-se que o conceito de Direitos Humanos não é algo consensual. Autores divergem quanto ao conceito e origem dos Direitos Humanos. Esta conceituação vai variar de acordo com a orientação que se tome quanto aos fenômenos jurídicos. Aqui, encontro aporte em Bobbio (2004, p. 16), pois ele apropriadamente argumenta que é uma ilusão atribuir um fundamento absoluto para os Direitos Humanos, já que são historicamente relativos. Dornelles (2005, p. 123) corrobora esta posição quando argumenta que:

Os direitos e valores considerados fundamentais variam, assim, de acordo com o modo de organização da vida social e o contexto histórico. Dessa maneira, é que se torna impossível determinar um único fundamento absoluto dos Direitos Humanos.

Nesta pesquisa, parto da afirmação de que os direitos humanos são fruto de uma luta histórica, situando-me, portanto, junto aos autores que defendem uma concepção crítico-materialista de caráter histórico- estrutural. Segundo Dornelles (2005, p.123):

[...] por essa concepção, o reconhecimento de direitos e garantias resultam de um processo histórico marcado por contingências políticas, econômicas e ideológicas, e que se expressa através de uma conquista da história social.

Dentro desta concepção, os Direitos Humanos foram fruto de lutas sociais, seu surgimento, com posterior positivação e luta pela efetivação e garantia, é algo que se dá até os dias de hoje. É importante ter em mente que um dos objetivos primordiais para o surgimento de direitos é a regulação da vida em comum dentro das necessidades das sociedades em contextos históricos específicos como aborda Fuller (1976, p.13):

Quaisquer que sejam os objetivos buscados pelos vários ramos do nosso direito, mostra-nos a reflexão que todos eles estão voltados no sentido de facilitar e de melhorar a coexistência dos homens e de regular com justiça e equidade as relações resultantes de sua vida em comum.

Nos mesmos moldes afirma Cury (2010, p.104):

[...] 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 da cidadania em todos os países. A importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por instituições mais democráticas, luta por efetivações mais realistas, luta contra descaracterizações mutiladoras, luta por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática de sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais.

Como afirma Fuller (1976), o contexto histórico vai trazendo necessidades diferenciadas para a sociedade que busca uma maneira de regulação da vida em comum e como ensina Cury (2010), a conquista de direitos tem sempre uma dimensão de lutas históricas, por isto, é importante nos remeter à História para compreender este processo de conquistas.

O que tange ao tema dos Direitos Humanos, sua formulação jurídica, e mesmo a sua positivação vêm desde os primórdios da civilização. Já se podia constatar tal afirmação desde o Código de *Hamurabi* e na civilização egípcia já se definia o poder como serviço (SORONDO, 1988). Desta forma, pode-se encontrar referências ao que hoje denominamos Direitos Humanos.

Segundo os autores de referência no tema dos Direitos Humanos, estes foram concebidos em três gerações. Os direitos de primeira geração são os chamados direitos de liberdade. O Renascimento Cultural e a Reforma Protestante trouxeram a valorização do indivíduo e a noção de livre arbítrio (DORNELLES, 2005, p.127). A burguesia se afirma em oposição ao regime feudal. Sobre esta transição afirma Dornelles (2005, p.128):

Foi a partir das lutas travadas pela burguesia europeia contra o Estado Absolutista que surgiram as condições para a instituição formal de um elenco de direitos que passariam a ser considerados fundamentais para a totalidade dos seres humanos.

Aqui, vemos que as teorias de Estado concebidas a partir deste período trazem o contexto histórico que influenciou a criação dos direitos de primeira geração. Com o intuito de elucidar melhor estas teorias, trago aqui algumas considerações. Primeiramente, Locke, pai do Iluminismo, desconstrói a ideia do governo divino. Afirma que os homens viviam sob os preceitos do direito natural (visão jusnaturalista), e que não deveriam fazer o mal aos outros, porém, argumenta que as pessoas viviam em um estado de natureza. Todos eram iguais e tinham direito à vida, à liberdade e à propriedade. Importante aqui é perceber que a propriedade em Locke é um conceito abrangente. Não se tratava somente de bens tangíveis, mas há também a propriedade sobre os homens em si, como o seu trabalho e seus frutos, por exemplo. Em Locke, há a ideia da propriedade do homem de si próprio, do seu próprio corpo, do seu trabalho e dos frutos do seu trabalho, por um lado; e da propriedade senão do corpo ou do trabalho do outro como no escravismo, da apropriação do trabalho do outro como na menção ao trabalho do meu empregado. Tudo que o homem poderia produzir como fruto de seu trabalho e para seu sustento, era seu por direito. Pelo direito natural em Locke, não deveria haver perecimento dos bens produzidos, pois isto indicaria que o homem teria invadido o que era de outrem.

O advento da moeda trouxe a possibilidade de se acumular bens sem que estes perecessem. Isto não era contra o direito natural. Assim, os homens viviam neste estado de natureza e o surgimento da moeda trouxe a desigualdade. Os proprietários poderiam então acumular bens, pois com o advento da moeda, estes não mais pereceriam.

A fim de conseguir a organização social, estabeleceu-se um contrato social. Para Locke, uma das razões para a formação das sociedades é a proteção da propriedade e também é evitar o estado de guerra que põe em risco a vida, a felicidade e as posses. A autoridade política já existia no estado de natureza, o contrato social apenas a transfere a um homem ou a uma assembleia. Assim, nasce o Estado Liberal, em defesa de direitos, dentre eles o da propriedade. Os homens transferem a alguém a sua autoridade individual. Por consentimento tácito dos homens, é estabelecido o contrato social. A fim de resumir esta ideia, Cury (2010, p.195) explica:

A racionalidade humana faz com que os seres sociais fujam do caos, ou da guerra e aceitem viver em um regime fundado em um contrato, base do qual decorriam regras estruturantes de convivência.

Importante lembrar que a autoridade individual é transferida em nome do bem comum e dos interesses do povo. Para Locke, caso o povo se mostrasse descontente, o poder poderia voltar ao povo.

A separação dos poderes existe em Locke. O poder legislativo deve-se pautar nos preceitos do direito natural. Ao poder executivo cabe a execução das leis e ao poder federativo cabe a administração da segurança, do interesse do povo e o relacionamento do Estado com outros governos.

A Revolução Industrial trouxe uma elevada capacidade de produção nunca vista antes, porém as condições de trabalho eram deploráveis e as jornadas de trabalho eram extenuantes, isto incluindo mulheres e crianças na força de trabalho. Por conta deste patamar de coisas, a ideologia liberal começou a ser questionada pelo pensamento socialista (DORNELLES, 2005). As ideias de Karl Marx vieram para criticar o Estado Liberal. Na teoria de Estado Marxista surge a visão crítica da concepção burguesa de Estado. Marx enxerga uma conexão entre sociedade civil (conjunto de relações econômicas) e a sociedade política. As relações de produção, segundo Marx, levam à estrutura econômica da sociedade e esta serve como base para a estrutura jurídico-política. O Estado torna-se uma necessidade a partir de um determinado grau de desenvolvimento econômico, e este é ligado à divisão da sociedade em classes. Gruppi⁸, em suas argumentações sobre a concepção de Estado Marxista, traz que o Estado burguês em Marx é uma dominação de uma minoria (burguesa) contra a maioria (proletariado). Desta forma, a liberdade neste Estado burguês não seria para todos e a igualdade então apregoadada seria formal e não real. A liberdade não seria para todos, seria ela uma abstração, pois a condição econômica levaria à desigualdade, às classes sociais. Nas concepções marxistas, uma revolução econômica e social feita pelo proletariado seria necessária. Somente através desta revolução, a igualdade entre todos os homens seria finalmente estabelecida. O proletariado deveria então apropriar-se do Estado a fim de socializar os bens e meios de produção. Esta seria a ditadura do proletariado que levaria ao Estado comunista. Para Marx, com o comunismo extinguir-se-ia a necessidade da existência do Estado. O problema disto está no poder. No momento em que a ditadura do proletariado é estabelecida e esta toma o poder, o processo que levaria à extinção do Estado não acontece. O

⁸Para saber mais sobre o Estado em Marx, Lenin e Gramsci ver Gruppi, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**. Tradução de Dario Canali. 14ed. Ed. Porto Alegre: L&PM, 1996.

que se tem é outro tipo de dominação. O poder muda de mãos. Desta maneira, como se viu, o Estado comunista defendido por Marx acaba não se realizando. Se por um lado, no Estado Liberal a garantia de direitos precisava de uma abstenção Estatal, as lutas sociais pós Revolução Industrial requeriam uma ação efetiva do Estado a fim de promover os direitos. A fim de resumir sobre este período trago algumas considerações de Bobbio (2004, p.36):

Numa sociedade em que só os proprietários tinham cidadania ativa, era óbvio que o direito à propriedade fosse levado a direito fundamental; do mesmo modo, também foi algo óbvio que, na sociedade dos países da primeira revolução industrial, quando entraram em cena os movimentos operários, o direito ao trabalho tivesse sido elevado a direito fundamental.

Uma segunda geração de direitos, econômicos, sociais e culturais, é reclamada desde as reuniões da Internacional Socialista e os congressos sindicais que se dão durante o século XIX. As primeiras incorporações desses direitos à ordem jurídica de um Estado correspondem ao século XX: são incluídos na Constituição Mexicana, de 1917; na Russa, de 1918 e na da República de Weimar, de 1919. No Uruguai, são incorporados na Constituição de 1934 (SORONDO, 1988).

No século XX, o contexto histórico foi marcado por grandes guerras mundiais. Sob a ótica dos Direitos Humanos, pode-se afirmar que a 2ª Guerra Mundial trouxe à baila atos resultantes de modelos de Estado totalitários. A Alemanha de Hitler na 2ª guerra mundial pregava o extermínio das raças que ela considerava não puras. Depois da derrota Alemã, o mundo tomou conhecimento dos crimes cometidos contra a humanidade (DORNELLES, 2005, p.138). Em uma guerra, há sempre crimes contra a humanidade, afinal há mortes aos milhares, porém, o que se viu na segunda guerra mundial não foi somente lutas em campos de batalha, mas houve sim uma tentativa de extermínio de uma raça através de capturas de judeus e posterior assassinatos em massa em campos de concentração. Todo este patamar de coisas vem como “uma nova referência na luta contra violações sistemáticas e massivas contra os Direitos Humanos” (DORNELLES, 2005, p.138).

Após o término da 2ª Guerra, o mundo ainda se deparou com a Guerra Fria entre os Estados Unidos e a União Soviética. O lançamento das bombas nucleares de Hiroshima e Nagasaki mostrou como a ciência poderia ser utilizada para construir armas de destruição mundial. Foi neste contexto que houve a instauração

da ONU logo após a 2ª guerra mundial e a posterior assinatura da Declaração dos Direitos Humanos no final do ano de 1948. A partir da Declaração, as primeiras gerações de direitos receberam um reconhecimento oficial pelos países signatários da Declaração (SORONDO, 1988). Houve também o surgimento de uma terceira geração de direitos, os direitos de toda a humanidade. Os países se comprometem então a inserir em seus ordenamentos jurídicos nacionais os preceitos postulados na Declaração, os tornando assim direitos positivados internamente nos países. Posteriormente a assinatura da Declaração de 1948, houve três Conferências dignas de menção neste trabalho: a Conferência de Teerã; A Conferência de Jomtien e a Conferência de Viena. A Conferência de Teerã visava a uma fase legislativa, a Conferência de Jomtien foi específica para o tema educacional e a Conferência de Viena tinha por objetivo central dar efetividade aos direitos através de um aprimoramento dos sistemas internacionais de proteção (DORNELLES, 2006, p.45). A Conferência de Viena conclui-se com a defesa de alguns princípios tais como o princípio da universalidade e o princípio da indivisibilidade dos direitos.

Após as Conferências de Teerã e de Viena, o contexto continua em transformação. Estas mudanças trazem novas demandas para os Direitos Humanos. Como exemplo, há uma constante preocupação mundial com a despoluição e proteção do meio ambiente, surgiram assim novos direitos a um meio ambiente sustentável visando o futuro da humanidade. As questões de gênero, raciais e de etnias geraram novas lutas, movimentos sociais em defesa das mulheres, das crianças, dos negros, por exemplo, trouxeram outra geração de direitos, que alguns autores denominam como uma quarta geração de direitos (PIOVESAN, 2006). No mesmo caminho aponta Comparato (2006, p.1),

[...] todos os seres humanos, apesar de inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar beleza. É o reconhecimento universal de que, em razão dessa radical igualdade, ninguém - nenhum indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação - pode afirmar-se superior aos demais.

Como se pode constatar, as lutas históricas continuam, tanto para a positivação de mais direitos, como para a garantia e efetivação e não violação de tais direitos. Sobre a importância desta efetivação argumenta Bobbio (2004, p.25):

O problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico, e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro de garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados.

Faço aqui alguns comentários sobre esta garantia e efetivação de direitos dentro do ordenamento jurídico nacional. Há uma discussão sobre a questão de dispositivos internacionais terem seus efeitos dentro do território nacional, em caso de falta de lei interna que disponha sobre a matéria. Advogo aqui que esta é uma questão ultrapassada. Esta dicotomia entre a soberania nacional e a efetividade de postulados em tratados internacionais não pode mais existir. Não se pode utilizar deste argumento que a soberania nacional está acima em hierarquia aos tratados internacionais nos quais o Brasil é signatário. Tendo o Brasil assinado tais tratados, o que foi positivado neles deve ter efeito em território nacional, mesmo na falta de lei interna para posterior implementação. Se estes são princípios ou normas positivas também não pode ser argumento utilizado em julgamentos de lides que envolvem direitos humanos. Esta é somente uma questão de nomenclatura. Impedir violações, ou preveni-las é mais importante do que questões formais. Este seria um caminho mais curto para garantia e efetivação de direitos. Sobre estas características trago Quintana (1999, p.116)"[...] Y la tutela internacional de los derechos humanos solamente existirá cuando una jurisdicción legítima se sobreponga a las jurisdicciones nacionales". No mesmo caminho traz Comparato (2004, p.224):

Reconhece-se hoje, em toda parte, que a vigência dos direitos humanos independe de sua declaração em constituições, leis e tratados internacionais, exatamente porque se está diante de exigências de respeito à dignidade humana, exercidas contra todos os poderes estabelecidos, oficiais ou não.

No Brasil, no entanto, há o reconhecimento da necessidade de implementação de leis de âmbito interno. O país é signatário de diversos tratados internacionais, e isto o compromete internacionalmente. Isto faz com que o país precise regulamentar os preceitos dos tratados os quais assina. Por exemplo, no Brasil há os PNDHs (Programas Nacionais de Direitos Humanos). No momento, está em vigor o PNDH-3 (Decreto nº 177/10) que postula sobre os Direitos Humanos em eixos de orientação. A educação em Direitos Humanos, por exemplo, está contemplada no eixo orientador V do PNDH-3.

2.2

O direito à educação nos dispositivos legais internacionais

Tendo este contexto histórico sido exposto neste trabalho, faz-se então necessário citar aqui alguns dispositivos legais que contemplaram a educação ou a então denominada instrução em suas legislações. Há que se explicitar o fato de apesar de a educação ter sido contemplada em alguns destes instrumentos legais, isto não significa que na prática a educação era para todos e todas. Escravos por exemplo, não eram considerados humanos em alguns períodos históricos. Pode-se inferir que a menção à educação ou à instrução nos dispositivos legais teve sua importância, desde que sejam levadas em consideração estas ressalvas de que, na prática, muitos dos preceitos não se perfaziam como em alguns casos ocorre nos dias atuais.

Nesta pesquisa, alguns dispositivos legais se mostraram dignos de nota por apresentarem em seus textos alguma referência importante no que tange ao tema da educação. A Declaração de Direitos da Constituição de 1791 da França trouxe em seu texto a instrução pública comum, gratuita a todos os cidadãos no que ela elenca como partes do ensino indispensáveis. Aqui fica muito subjetivo o que seria este “indispensável” apresentado no texto legal. Um preceito legal que considero importante nesta Constituição é a menção da educação para as crianças abandonadas. Esta educação seria ministrada por um estabelecimento Geral de Assistência Pública.

A Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão da Constituição de 1793 da França traz a instrução como necessidade de todos e estabelece em seu art.22 que a sociedade deve favorecer os progressos da instrução pública e o alcance desta para todos os cidadãos. Aqui, deve-se ter atenção à palavra “sociedade” e não somente a menção do Estado como devedor deste direito.

A Constituição Francesa de 1848, em seu art.13, preconiza mais o trabalho. A educação como meio para se trabalhar. Esta educação seria feita através do ensino primário gratuito. Tudo sempre visando o trabalho e a educação profissional.

A Constituição Alemã de 1919, também conhecida como a Constituição de Weimar, foi muito importante historicamente dentro do tema da educação, pois foi a primeira a elencar dentro do Livro II “Direitos e deveres fundamentais do

cidadão Alemão” um capítulo exclusivo para o tema. O capítulo IV chama-se “Educação e Escola” e é composto por nove artigos (Cury, 1998). No art.145, a Constituição de Weimar traz a obrigatoriedade e a gratuidade. Cito aqui este artigo:

Art. 145: O ensino é obrigatório para todos. Para atender a esta tarefa haverá escolas nacionais com um mínimo de 8 anos de escolaridade. Haverá também escolas complementares até que o indivíduo complete 18 anos. O ensino e o material escolar são gratuitos tanto nas escolas nacionais quanto nas complementares

Como se pode constatar, foi a primeira carta a estipular um número mínimo de anos de escolaridade. Esta é uma característica importante a ser citada sobre esta Constituição. No art.143, a Constituição elenca as instituições públicas para atender à educação dos jovens e foi inovadora ao mencionar os direitos dos professores, colocando-os em igual condição jurídica dos funcionários do Estado. No art.144, também estipula a obrigação do Estado para com a educação através do governo central e dos municípios que deveriam agir em colaboração. Em seu art.148, a Constituição Alemã traz:

Art. 148: Em todas as escolas deverá haver o cuidado com a educação moral, inculcando ideias cívicas, dando a necessária aptidão pessoal e profissional, inspirando-se no espírito da nação alemã e da concórdia entre as nações. No ensino ministrado nas escolas públicas deve-se ter cuidado especial a fim de que haja respeito para com as opiniões divergentes. Os direitos e os deveres cívicos e o ensino profissional são matérias obrigatórias nas escolas. Quando do fim da escolaridade obrigatória, todo aluno receberá um exemplar da Constituição.

Neste trabalho, é importante constatar a preocupação de legislador em inculcar valores cívicos, aos quais ele denomina de morais. Torna estas disciplinas morais e cívicas obrigatórias. Aqui se vê a importância atribuída ao sentido de nação, a nação alemã. Em contrapartida, positiva o respeito às opiniões divergentes.

O artigo 149 faz menção ao ensino religioso quando dispõe:

Art.149: O ensino de religião é uma disciplina comum e obrigatória nas escolas, excetuadas aquelas leigas ou de confissão livre. No âmbito da legislação escolar determinar-se-á a sua regulamentação. O ensino religioso far-se-á de acordo com os princípios da religião em questão, mas sem se desconsiderar o direito de controle por parte do Estado. Os professores não ministrarão o ensino religioso e nem presenciarão as festas eclesiais se houverem manifestado sua vontade em sentido contrário. A presença dos alunos nas aulas de religião bem como nas festas e atos eclesiais dependerá da pessoa que tenha capacidade de decidir sobre sua educação. Nas Universidades, manter-se-ão as faculdades de Teologia.

Aqui, pode ser observada a obrigatoriedade do ensino religioso, o que mostra claramente como a religião interferiu com sua hierarquia de poder dentro da posituação desta Constituição. A Constituição Alemã de Weimar teve sua

importância histórica para o tema educacional, pois trouxe alguns preceitos pela primeira vez em uma Carta Magna de uma nação (CURY, 1998).

Após a 2ª guerra mundial, como já foi mencionado anteriormente neste trabalho, a preocupação com os direitos humanos se acentuou. O genocídio cometido contra o povo judeu veio à tona. Após a guerra, criou-se a ONU (Organização das Nações Unidas). A ONU foi fundada em 1945 para substituir a Liga das Nações com o objetivo de deter guerra entre países e para fornecer uma plataforma para o diálogo.⁹ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO, foi fundada em novembro de 1945 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações. Seu principal objetivo é reduzir o analfabetismo no mundo. Para isso a UNESCO financia a formação de professores, uma de suas atividades mais antigas é a criação de escolas em regiões de refugiados.¹⁰

Em 10 de dezembro de 1948, a DUDH (Declaração Universal dos Direitos Humanos)¹¹ foi adotada pela ONU. Estabeleceu-se como o primeiro documento em caráter mundial devido ao seu número de signatários. Apesar de não ter caráter positivo-jurídico internamente nos países, a Declaração serviu como base para a elaboração de outros tratados e apresentou aos países signatários a necessidade de implementação jurídica de seus preceitos internamente (COMPARATO, 2004). No tocante à educação a DUDH apresenta em seu art.26º:

Art.26º

1. Toda **pessoa**¹² tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

Sobre os direitos do homem, Bobbio (2004, p.17) expressa que há dificuldade na sua definição. Porém, escolho destacar dentre seus ensinamentos um que considero mais apropriado para minha posterior argumentação, “Direitos

⁹Para mais informações acessar: <http://pt.wikipedia.org>. Acesso em 09 de janeiro de 2015.

¹⁰Para mais informações sobre a UNESCO acessar o site: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/> e <http://en.unesco.org/>.

¹¹Para mais informações sobre a DUDH acessar o site: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/index.html> e <http://www.dudh.org.br/declaracao/>.

¹² Grifo da autora.

do homem são aqueles que pertencem, ou deveriam pertencer a todos os homens, ou dos quais nenhum homem pode ser despojado” (BOBBIO, 2004, p.17). Neste ponto, considero importante dar atenção ao primeiro item do artigo 26º da DUDH. A palavra “pessoa” encontra-se presente no artigo quando postula “toda **pessoa** tem direito à educação”, todo ser humano tem direito à educação. Percebe-se neste trecho que o legislador não escolhe a palavra cidadão, que era uma palavra muito presente em outros dispositivos legais anteriores. O conceito de cidadania é algo complexo e que pode variar entre nações. Veja-se, por exemplo, o que ensina Munhoz.

A educação possui uma ontologia própria, que se manifesta em todas as dimensões da vida. Nesse sentido, a inter-relação dos direitos humanos nunca se demonstra tão evidente quanto nos processos educativos, de modo que o direito à educação é uma garantia individual e ao mesmo tempo um direito social, que tem sua expressão máxima no exercício da cidadania (MUNHOZ, 2006, p.43).

A cidadania pressupõe um exercício, uma participação, uma cidadania ativa. O termo pessoa engloba todos e todas. Segundo Bobbio (2004, p.1) "A democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos direitos fundamentais". Desta forma, a DUDH deveria sim usar a palavra “pessoa”, assim o direito à educação deve ser encarado como um direito de todos os seres humanos independentemente de sistema de governo, por exemplo, independentemente da cidadania que pode não ter sido alcançada, ou poderá ter sido suprimida.

A DUDH traz também a gratuidade da educação fundamental e a obrigatoriedade do ensino elementar. No item dois, a DUDH postula preceitos que condizem com o que posteriormente se intitulou como educação em Direitos Humanos, já que seu conteúdo menciona que a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana. Sobre esta educação que preconiza o desenvolvimento da personalidade humana autônoma e crítica afirma Valdés (2013, p.289):

La educación en derechos humanos supone la proyección de una cultura capaz de incorporar en la mente y en el accionar de las personas los principios que hacen a su esencia humana entre los cuales la autonomía constituye un rasgo esencial. El ser autónomo e informado se presenta como un interlocutor que podrá asumir las decisiones en forma individual y consciente.

Como última contribuição, a DUDH dá aos pais a atribuição de escolher o gênero da educação que desejam dar aos seus filhos. Este é um item que precisa de atenção, pois alguns pais o utilizam como argumentação questionando a

obrigatoriedade de matrícula das crianças na escola. A Constituição brasileira vigente traz esta obrigatoriedade que vai de encontro ao desejo de alguns pais de fornecerem educação domiciliar aos seus filhos. Voltarei a este ponto no capítulo sobre temas atuais que esta dissertação contempla. O que fica de importância sobre este quesito na DUDH é que os pais têm um papel decisivo no fornecimento desta educação, mais que isto, nesta obrigação de garantir educação aos seus filhos. Sem dúvida a DUDH foi uma marco no direito à educação mundialmente.

Depois da adoção da DUDH em 1948, várias conferências aconteceram e outros tratados internacionais foram assinados a fim de legislar ou de dar mais efetividade e garantia aos Direitos Humanos e dentre estes direitos inclui-se o direito humano à educação. A Conferência de Teerã¹³ realizada em maio de 1968 teve como seu objetivo principal examinar os processos alcançados após vinte anos da adoção da DUDH. Em seu item quatorze, pode ser constatada a preocupação com a educação e o analfabetismo, como podemos ver:

A existência de mais de 700 milhões de analfabetos no mundo é um gigantesco obstáculo que impede que os esforços dirigidos ao cumprimento dos propósitos e objetivos da Carta das Nações Unidas e as disposições da declaração Universal dos Direitos Humanos. A ação internacional para erradicar o analfabetismo no mundo todo e a promoção da educação em todos os níveis exige atenção urgente.

Como o item expressa, mesmo após vinte anos da DUDH, o mundo ainda lutava contra o analfabetismo. Infelizmente, esta luta ainda não foi vencida. Houve avanços, mas ainda não se pode dizer que não há analfabetismo no mundo.

Esta preocupação continuou e em 1990, na cidade de Jomtien na Tailândia houve a Conferência de Jomtien¹⁴ que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Em seu preâmbulo esta Declaração afirma:

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e

¹³Sobre a Conferência de Teerã acessar: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/doc/teera.htm>.

¹⁴ Sobre a Conferência de Jomtien acessar: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm.

- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.¹⁵

A Declaração de Jomtien é considerada um dos principais documentos mundiais sobre educação. De forma geral, a Declaração contemplou a educação para todos em dez artigos principais cujos temas são: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; expandir o enfoque no tocante a uma visão mais abrangente e a um compromisso renovado; universalizar o acesso e promover a equidade; concentrar atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças; desenvolver uma política contextualizada de apoio; mobilizar recursos e por fim fortalecer a solidariedade internacional. Por estes temas que permeiam os artigos, pode ser notado o caráter amplo no que diz respeito aos temas educacionais em uma Declaração desta natureza.

A Conferência de Viena¹⁶ aconteceu em 1993. Enquanto a Conferência de Teerã teve cunho mais notadamente legislativo, a Conferência de Viena teve como objetivo principal dar mais efetividade na garantia de direitos. A noção de indivisibilidade dos Direitos Humanos foi legitimada mais fortemente na Conferência de Viena. Em seu item cinco a Declaração da Conferência de Viena reitera que os Direitos Humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. O documento advindo da Conferência de Viena não privilegia a educação de maneira evidente. Isto, a meu ver, deve-se ao fato de a Conferência de Jomtien ter versado especificamente sobre o tema educacional.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o direito à educação esteve presente na evolução histórica dos Direitos Humanos. Com o propósito de resumir o conteúdo apresentado neste item, construo um quadro com as contribuições mais notáveis ao tema por dispositivo legal no quadro 1:

¹⁵A Declaração Mundial sobre Educação para todos pode ser acessada no site: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.

¹⁶Sobre a Conferência de Viena acessar: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html> e <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/viena.htm>.

Quadro 1
A Educação em Dispositivos Legais Internacionais sobre Direitos Humanos

Dispositivo Legal	Principais temas sobre o direito à educação
A declaração de Direitos da Constituição de 1791 da França	Mencionou a gratuidade do ensino indispensável e postulou a organização de um estabelecimento Geral de Assistência Pública para educar crianças abandonadas.
A declaração dos Direitos do Homem e do cidadão da Constituição de 1793 da França	Instrução como necessidade de todos. Sociedade tendo um papel de favorecimento para esta instrução pública.
A Constituição Francesa de 1848	Sociedade favorecendo o desenvolvimento. Educação articulada ao trabalho.
A Constituição Alemã de 1919 (A Constituição de Weimar)	Menciona proteção contra abandono moral. Elenca obrigações para o Estado e os Municípios. Postula uma seção própria para a Educação e a Escola. Traz a formação de professores e dá a estes direitos e obrigações de funcionários do Estado. Positiva a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino e postula o número mínimo de 8 anos. Traz a preocupação com a educação moral e cívica tornando disciplina obrigatória. Menciona o respeito às opiniões divergentes. O ensino religioso é também obrigatório, excetuando nas escolas leigas.
A declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948	No artigo 26º, a declaração elenca que toda pessoa tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória pelo menos no ensino fundamental. A educação deve visar à expansão da personalidade humana, reforçar os direitos do homem e as liberdades fundamentais. Deve favorecer a compreensão e a tolerância entre as nações e grupos religiosos diversos e desenvolver atividades para a promoção da paz. A Declaração menciona também que os pais têm o direito de escolher o gênero da educação a dar aos filhos.

Como notamos, a educação esteve presente dentro do panorama histórico dos direitos humanos. Como próximo passo, desejo aprofundar um pouco mais sobre o que entendo por educação como um direito humano. É o que o próximo item abordará.

2.3

O direito humano à educação: um direito de todos e todas

26º 1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, p.1)

Início este item, trazendo novamente o que dispõe a DUDH quanto ao direito humano à educação: “toda pessoa tem direito à educação”. Sendo assim, qualquer pessoa, em qualquer lugar do mundo, independentemente do sistema de governo que vigora em seu país, ou em sua sociedade, tem direito à educação. Torna-se importante salientar este preceito, pois em alguns países a educação ainda não é para todos e todas. No Paquistão¹⁷, as meninas são impedidas de estudar ou frequentar a escola, algo que vai contra os postulados da DUDH. Sobre este ponto Tomasevsky (2006, p.69) argumenta que “[...] milhões de crianças são privadas da educação escolar e, mesmo nos países mais ricos do mundo, nem todas as crianças em idade escolar exercem seu direito à educação”. Sendo assim, devemos sempre ter em mente que a educação é um direito humano, um direito de todos e todas.

Como argumentei antes nesta dissertação, os direitos humanos foram resultados de lutas históricas. Bobbio (2004, p. 209) afirma sobre este ponto,

Os direitos do homem, apesar de terem sido considerados naturais desde o início, não foram dados de uma vez por todas. Basta pensar nas vicissitudes da extensão dos direitos políticos. Durante séculos não se considerou de forma alguma natural que as mulheres votassem. Agora, podemos também dizer que não foram dados todos de uma vez nem conjuntamente.

Da mesma forma que aconteceu com os direitos políticos, citados por Bobbio (2004), deu-se o mesmo com o direito à educação. Durante séculos, o que se considerava natural era que as mulheres não estudassem, pois seu papel era o de casar, ter filhos e cuidar deles. Este pensamento é ainda o que vigora em alguns locais do mundo. Por isto, faz-se tão importante afirmar que a educação é um direito humano, um direito de todos e todas.

É igualmente imperioso trazer outro item da DUDH:

¹⁷ YOUSAFZAI, Malala como LAMB, Cristina. *Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã*. São Paulo: Companhia das Letras.2013.

26º2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Neste item, a DUDH postula que a educação deve visar à expansão da personalidade humana e reforçar os direitos do homem. Ou seja, não basta que todos e todas tenham acesso à educação. É necessário também que esta educação fornecida propicie expandir a humanidade de cada pessoa, a sua personalidade humana e ainda reforce os seus direitos apregoados pela DUDH. A citação na epígrafe desta dissertação traz exatamente este ponto:

A educação é um elemento fundamental para a realização dessa vocação humana. Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, a educação pensada num sistema geral, que implica na educação escolar, mas que não se basta nela, porque o processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte do ser humano. (HADDAD, 2004, p.1)

Ainda, no tocante a este papel humanizador da educação, trago Andrade (2008), Cury (2010) e Candau (2012).

Na verdade, só somos verdadeiramente humanos se passarmos por um processo educativo. Ninguém nasce pronto e acabado como ser humano. Ao contrário, tornamo-nos humanos por um processo que chamamos de educação e ao qual temos o direito humano básico de vivenciá-lo. (ANDRADE, 2008, p.55)

O direito à educação decorre de dimensões estruturais coexistentes na própria consistência do ser humano. A racionalidade, expressão da ação consciente do homem sobre as coisas, implica também o desenvolvimento da capacidade cognoscitiva do ser humano como meio de penetração no mundo objetivo das coisas. A racionalidade é também condição do reconhecimento de si, que só se completa pelo concomitante reconhecimento igualitário da alteridade. Só com o desenvolvimento destas capacidades é que a ação do homem com o outro e sobre as coisas torna-se humana e criativa. O pleno desenvolvimento da pessoa não poderia se realizar sem o desenvolvimento efetivo da capacidade cognitiva, uma marca registrada do homem. Assim sendo, essa marca se torna universal. Ela é a condensação de uma qualidade humana que não se cristaliza, já que implica a produção de novos espaços de conhecimento, de acordo com momentos históricos específicos. (CURY, 2010, p.117)

A educação escolar não pode ser reduzida a um produto que se negocia na lógica do mercado; nem ter como referência quase que exclusivamente a aquisição de determinados “conteúdos”, por mais socialmente reconhecidos que sejam. Deve ter como horizonte a construção de uma cidadania participativa, a formação de sujeitos de direito, o desenvolvimento da vocação humana de todas as pessoas nela implicadas. (CANDAU, 2012, p.721)

Como os autores apropriadamente argumentam, o processo educativo nos torna mais humanos e todos e todas têm este direito básico a serem educados, mas como Candau (2012) afirma, educar não se restringe a ensinar conteúdos, ou a explorar competências cognitivas, mas deve sim ter como seus objetivos a formação de sujeitos de direitos e o desenvolvimento da vocação humana.

A segunda parte do item dois do artigo 26º da DUDH traz que a educação deve estimular “a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todas as raças e religiões.” Este ponto traz à baila o tema da diversidade. O respeito a outras culturas, países, e religiões também deve ser parte integrante da educação a que se tem direito de acordo com a DUDH. Quanto a este ponto, penso que seja ainda mais importante, além de ensinar a necessidade de se respeitar os ‘diferentes’, pertencentes a outras raças, ou etnias¹⁸; deve-se também empoderar as pessoas e/ou grupos étnicos ou de raças historicamente inferiorizadas pela visão ocidental etnocêntrica. Sobre esta visão etnocêntrica e a educação Tomasevsky (2006, p.75) afirma:

O modelo de educação foi construído com base nas características daqueles que primeiro foram autodeclara dos portadores do direito à educação, favorecendo o homem sobre a mulher, o colonizador sobre o colonizado.

Sabemos, como ensina Comparato (2004), que nenhum homem deve ser considerado superior aos demais. Vejamos então nas palavras de Comparato (2004, p.1):

Todos os seres humanos, apesar de inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar beleza. É o reconhecimento universal de que, em razão dessa radical igualdade, ninguém - nenhum indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação - pode afirmar-se superior aos demais.

Sendo assim, os diferentes, que sempre estiveram inferiorizados, devem sim ser empoderados. As pessoas que foram sempre inferiorizadas; aqui posso incluir pessoas de raças e etnias consideradas excluídas e também os que têm dificuldades cognitivas têm direito não só a igualdade, mas também a serem tratados de maneira especial dentro do sistema educativo. Ainda sobre a diversidade e a diferença, trago os ensinamentos de Santos (2006) e Piovesan (2006):

Temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza. (SANTOS, 2006, p.462).

A efetiva proteção dos direitos humanos demanda não apenas políticas universalistas, mas específicas, endereçadas a grupos socialmente vulneráveis, enquanto vítimas preferenciais da exclusão. Isto é, a implementação dos direitos humanos requer a universalidade e indivisibilidade desses direitos, acrescidos do valor da diversidade [...]. Ao lado do direito à igualdade, surge, também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial. (PIOVESAN, 2006, p. 719)

¹⁸ O objetivo nesta dissertação não é apresentar discussão aprofundada sobre raças ou etnias. Tenho consciência de que estes termos não são sinônimos.

O respeito e a valorização das diferenças e das diversidades culturais é algo que propiciará um direito a uma educação de maneira mais justa para as pessoas.

Como contribuição final deste capítulo, trago algumas considerações sobre cidadania. Sei que mencionei anteriormente que o direito à educação como um direito humano deve ser encarado primeiramente como um direito de todos e todas. Porém, acho oportuno salientar a importância de que a educação tem como um de seus objetivos principais, a formação de cidadãos e cidadãs. Anteriormente neste trabalho, mencionei que o conceito de cidadania pode variar dentro de contextos históricos diversos, bem como em diferentes sociedades. Sendo assim, este conceito pode mudar em lugares diferentes dentro do mesmo referencial de tempo. A intenção nesta dissertação não é fazer uma análise aprofundada dos conceitos históricos de cidadania, porém é necessário mencionar o que considero como cidadania dentro desta pesquisa. Trago para este fim, considerações feitas por Roberts (1997) acerca da teoria clássica de Marshall (1949) sobre cidadania. Uma abordagem clássica sobre cidadania foi feita por Marshall (1949) quando o autor propôs uma abordagem bem avançada para a época, visto que foi “o primeiro autor a estabelecer uma distinção sociológica entre as cidadanias civil, política e social e ao mesmo tempo defendeu uma interdependência necessária entre os três tipos de cidadania” (Roberts, 1997, p.5). Podemos fazer uma ligação entre o desenvolvimento histórico das gerações de direitos humanos com os conceitos referentes a esta cidadania. Já que os direitos humanos são indivisíveis e interdependentes, faz sentido que a cidadania em suas esferas civil, política e social estejam interligadas. Decidi fazer menção a estes aspectos sobre cidadania, posto que, de acordo como a DUDH, a educação deve propiciar a formação de cidadãos. Trago aqui a contribuição de Bobbio (2004, p.1) quando ensina que “A democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos direitos fundamentais.” Este ensinamento traz que primeiramente os direitos precisam ser reconhecidos, mas, além disto, os direitos fundamentais devem ser exigidos. A educação deve ter então o papel de formar pessoas que exijam o cumprimento destes direitos. As pessoas só se tornarão verdadeiramente cidadãs quando forem ativas e participativas em suas sociedades, exigindo a efetivação de seus direitos civis, políticos e sociais. Sobre estas questões o PNDH-3 traz em seu item 23:

23. A democracia, entendida como regime alicerçado na soberania popular, na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos. Para o exercício da cidadania democrática, a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, requer a formação dos (as) cidadãos (as).

Saviani (2013), Munhoz (2006) e Cury (2010) contribuem de modo significativo sobre o sentido de educar para a cidadania:

Com efeito, a educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza. (SAVIANI, 2013, p.745)

A educação possui uma ontologia própria, que se manifesta em todas as dimensões da vida. Nesse sentido, a inter-relação dos direitos humanos nunca se demonstra tão evidente quanto nos processos educativos, de modo que o direito à educação é uma garantia individual e ao mesmo tempo um direito social, que tem sua expressão máxima no exercício da cidadania. (MUNHOZ, 2006, p.69)

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si. (CURY, 2010, p.116)

O que também pode ser constatado é o fato de haver uma tendência a atrelar este educar para a cidadania, educar para uma compreensão do outro e educar para a vocação de sermos mais humanos à qualidade educacional. Esta tendência pode ser constatada com o que aborda Morcazel (2012, p.70):

Na busca pela qualidade da educação está se buscando a construção da cidadania, através de um sujeito reflexivo, consciente, inserido no mundo e com poder de transformação. O tipo de qualidade empregado determina o tipo de formação que se tem, o tipo de cidadão que atuará no mundo. A educação, sobretudo a escolar, precisa estar a serviço da cidadania, para ser considerada de qualidade.

Desta maneira, os direitos humanos e o educar para a formação do cidadão pleno, ativo, estão diretamente ligados à educação que almejamos; uma educação de qualidade. Algumas considerações sobre qualidade são mencionadas no capítulo cinco que aborda alguns temas atuais.

Este capítulo trouxe o tema do direito humano à educação. Discorri, primeiramente, em um patamar histórico dos direitos humanos. Em seguida, situei o direito à educação nos dispositivos legais internacionais. Trouxe também o que os estudos teóricos contemplaram como definição para mim sobre o direito humano à educação: um direito de todos e todas. No final do capítulo, teci algumas considerações a cerca do conceito de cidadania e estabeleci a importância

de se educar para a cidadania, considerando esta uma característica de uma educação de qualidade.

Faz-se necessário adentrar no contexto histórico-legal brasileiro no que concerne o direito à educação. É o que o terceiro capítulo traz a seguir.

3

Direito à educação no direito positivo brasileiro

Fortalecer o papel do Estado implica uma organização: portanto, o direito da educação depende do direito constitucional. (VAN ZANTEN, 2011, p. 231).

A afirmação de Van Zanten (2011) é adequada para começar a justificar o porquê de focalizar as Constituições brasileiras neste capítulo. O direito, digo isto para qualquer direito, depende do Direito Constitucional. Estou ciente de que na história brasileira houve outras leis educacionais, porém a Constituição é a lei soberana, a magna, a lei de maior hierarquia, conseqüentemente as outras leis subsequentes devem ter seus preceitos de acordo com o que a Carta Magna dispõe. As Constituições são, portanto, as leis mais adequadas para estudar o histórico do direito à educação no Brasil.

3.1

O histórico do direito à educação nas Constituições promulgadas ou outorgadas: entre avanços e retrocessos na letra da lei

O estudo das Constituições faz-se necessário, pois elas representam o direito posto, o direito positivo contemplado em um determinado contexto histórico. O direito positivo reflete direitos e deveres passíveis de obrigação normativa. Como explicita Bobbio (2004, p.74), “Para dar sentido a termos como obrigação e direito, é preciso inseri-los num contexto de normas independentemente de qual seja a natureza deste contexto”.

O estudo do direito posto é importante para sabermos aonde chegamos e o que ainda precisamos conquistar. Em defesa da importância e do reconhecimento da lei, argumenta Cury (2010, p.204):

[...] nem por isso diminui, entre os educadores, a importância reconhecida da lei porque, como cidadãos, eles se deram conta de que, apesar de tudo, ela ainda é instrumento viável de luta e porque com ela se pode criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização cidadã de novas gerações.

O próximo passo será então fazer um apanhado da educação nas nossas Constituições a fim de entender como este direito vem sendo postulado. Quais avanços cada carta trouxe quanto à educação?

A nossa Constituição Imperial, outorgada por Dom Pedro I, era uma Constituição ainda marcada pelas influências da situação colonial que o Brasil tinha vivido até então. O imperador dissolveu a Assembleia Geral Constituinte e legislativa, pois ele buscava com isto a preservação do seu próprio poder. Estabeleceu para si o Poder Moderador, um quarto poder. Os senadores eram vitalícios e os deputados eram “eleitos” por voto indireto e censitário e os eleitores eram apenas os homens livres. Esta foi a Constituição de mais longa vigência no país, sessenta e cinco anos (VIEIRA, 2007). A educação esteve em pauta antes da dissolução da constituinte, porém os projetos de lei frutos de tais discussões não entraram no texto final da *legis*. Cunha (2013) discorre sobre o motivo de a educação não estar na pauta das preocupações da época.

Enquanto outros países já tinham lucidez e clareza quanto ao papel da Educação para o desenvolvimento social e econômico e a democracia de uma nação, as elites brasileiras dominantes que extraíam seus lucros e ganhos de um regime escravocrata condenado e extinto na maioria dos países, continuavam insensíveis à generalização da Educação pública. (CUNHA, 2013, p. 33)

Sendo assim, a nossa primeira Carta Magna traz somente um único artigo que contempla a instrução:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos **Cidadãos** Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.¹⁹

[...]

XXXII. A Instrução primaria, e **gratuita** a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.²⁰

A palavra **cidadãos** chama a atenção. Quem eram os cidadãos na época do Império? Com certeza os escravos não eram contemplados com tal categoria. As mulheres também só exerciam uma cidadania passiva. Esta Constituição não expressava detalhadamente a situação dos escravos e das mulheres. A educação preconizada nesta Constituição certamente não contemplava todos e todas. (Cury, 2013). Porém, ela já mencionava o ensino gratuito, o que colocou o Brasil entre os primeiros países do mundo a positivar esta gratuidade; zelava pela liberdade de ensino e permitia a existência das escolas públicas e privadas. (MOREIRA, 2007)

¹⁹ Grifos da autora.

²⁰ O artigo está transcrito com a ortografia publicada na Constituição Imperial.

Vale a pena salientar que, tanto a gratuidade quanto a liberdade de ensino não foram totalmente efetivadas na prática. Isto não diminui a importância de tal positividade.

Na Constituição de 1891, a Constituição republicana, o voto só era permitido aos letrados; os analfabetos não possuíam direito ao voto. O pensamento na época era que as pessoas seriam atraídas pela educação escolar para que pudessem votar.

Sobre a questão do voto feminino argumenta (CURY, 2005, p.75):

O voto das mulheres ocupou de modo significativo, alguns debates. Havia uma expectativa de ampliação dos direitos políticos, até mesmo por parte da pressão exercida por grupos de mulheres mobilizadas. Embora não se discriminasse no texto constitucional o voto como prerrogativa masculina, o que determinou a hegemonia de uma interpretação discriminatória foi o raciocínio de que ou a mulher é um ente privado por natureza ou que ela já está representada pelo marido.

Desta maneira, a professora que tinha o papel de alfabetizar os alunos, não poderia votar. Pode-se inferir que também neste momento histórico, o Brasil vivia um conflito, gritos de liberdade com relação ao regime anterior, na prática não foram traduzidos plenamente no texto da lei. Nem todos poderiam ainda exercer uma cidadania plena na letra da lei. No tocante à educação, nesta Constituição, ela ainda não era para todos. Além disto, a gratuidade foi retirada e não havia vinculação de verbas para a educação. Em seu art. 72, §6º, pela primeira vez, encontrava-se a laicidade no ensino público. Esta era uma preocupação das elites republicanas: separar Estado e Igreja. Esta separação total não foi conseguida plenamente até hoje em termos práticos. Outra característica desta Constituição foi a quebra da unidade de ensino. Ela atribuiu aos Estados a responsabilidade pela instrução primária e à União e aos Estados, concomitantemente, os ensinos secundário e superior. Pela primeira vez, tivemos uma atribuição expressa de competências.

No período dos anos 30, já se podia encontrar insatisfações com o sistema republicano e com as oligarquias. Esta insatisfação era sentida através dos movimentos sociais, como por exemplo, através da fundação do Partido Comunista no Brasil e na Revolução Constitucionalista de 32. Na educação, o período também é fértil. Em 1932 houve a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova trazendo as ideias do Escolanovismo ao país. O primeiro trecho do Manifesto traz um pouco do pensamento de vanguarda que se estabelecia na época sobre o tema educacional:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. (AZEVEDO, 1932, p.59)

Nesta passagem do Manifesto, pode-se perceber a tendência de atrelar a educação ao desenvolvimento econômico, a necessidade de ter-se mão-de-obra qualificada a fim de aumentar a riqueza nacional. Para isto, na visão dos pioneiros, a educação teria que ficar em primeiro plano.

Na carta de 1934, os analfabetos continuariam sem ir às urnas. No que tange à Educação foi a carta que dedicou mais artigos ao tema desde então, foram dezessete artigos. Pela primeira vez foi estabelecida a competência privativa da União para traçar diretrizes da educação nacional. Houve uma grande inovação com um capítulo dedicado à educação. A Constituição contemplou a educação e a cultura com um capítulo. Apareceu, pela primeira vez, a expressão “educação para todos”. Estabeleceu a obrigação dos poderes públicos e da família para com a educação no artigo 149 e determinou competências mais detalhadas à União em seu artigo 150. Estipulou, por exemplo, a elaboração de um plano nacional na alínea (a) do artigo 150. Elencou o ensino primário gratuito e a frequência obrigatória extensiva aos adultos. Um dos marcos desta Constituição estava em seu art. 139. Nele, ela estabeleceu uma relação de obrigação dos empregadores com a educação de seus empregados. Os estabelecimentos industriais ou agrícolas localizados fora dos centros urbanos, que tivessem a partir de cinquenta empregados, deveriam oferecer o ensino primário gratuito aos empregados e a seus filhos (se dentre eles houvesse pelo menos dez analfabetos). É verdade que esta obrigação não teve muito efeito prático, pois não houve interesse dos patrões e nem leis que disciplinassem a operacionalização deste direito (MOREIRA, 2007). No art.156, também tínhamos algo novo: delimitação de percentuais mínimos a serem aplicados na educação. A ideia de financiamentos e investimentos em educação começou nesta Constituição. A Constituição de 1934 não vigorou por muito tempo: em 1937, Getúlio Vargas a revogou e impôs a Carta de 1937.

A Carta de 1937 foi decretada por Getúlio Vargas em 10 de novembro daquele ano. Neste período impôs-se o autoritarismo no Brasil, o Estado Novo.

Foi um momento de estímulo ao que era considerado na época como modernização.

“São criados o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (1931) e a Companhia Siderúrgica Nacional (1941). Direitos trabalhistas são assegurados, por meio da Consolidação das Leis do Trabalho em 1943.” (VIEIRA, 2007, p.297) Aqui se percebe a característica de uma Constituição ditatorial, a centralização. Ampliou-se a competência da União em seu artigo 15, IX. Foi retirada a vinculação de impostos para o financiamento educacional, algo que tinha sido positivado na Constituição anterior. Na escola pública, os mais ricos deveriam contribuir com os mais pobres em uma caixa escolar. Sobre esta Constituição afirma Cury (2010, p. 201):

A relação educação e ditadura é aqui paradigmática: ameaças de censura, restrições de várias ordens, insistência em organizações de jovens sob figura de adestramento físico e disciplina moral nos campos e nas oficinas (art. 132), imposição do patriotismo e destinação do ensino profissional às classes menos favorecidas (art.129).

Há alguns itens com relação à educação nesta Constituição que merecem menção. Ela estabeleceu a possibilidade de a iniciativa privada prover a educação, diminuindo assim os deveres da União para com a educação, pois em seu art.128 ela contemplou a livre iniciativa individual e de associações. O ensino primário continuou obrigatório. Os arts. 125 e 127 merecem atenção porque trataram do direito e do dever relacionado à educação. Primeiramente, estabeleceu que a educação integral era dever e direito dos pais. Foi a primeira carta a prever sanções àqueles que, injustificadamente, teriam o dever de prover educação e não o faziam. Foi ali que se falou em abandono intelectual em uma Constituição. Pode-se dizer que havia então uma demonstração de interesse estatal na tutela do dever educacional, mas, em contrapartida, esta mesma carta retirou a vinculação de impostos para o financiamento educacional e restringiu a liberdade de expressão. (MOREIRA, 2007)

Pode ser notado que em regimes ditatoriais, de certa maneira, podemos destacar retrocessos no que concerne à educação. Quando em regimes autoritários, o que se tem é um cerceamento de liberdades, de direitos e esta característica também pode ser notada no que tange à educação. Esta é uma tendência que pode ser observada em outras Constituições e atos legislativos outorgados em regime ditatorial *a posteriori*.

Em 1946, com a deposição de Getúlio Vargas, houve a promulgação da nova Constituição. A Constituição do período pós-guerra. Este foi um momento peculiar na História. Depois da Guerra Mundial e do final da ditadura do Estado Novo a democracia foi restaurada. Pode-se imaginar que esta é uma democracia limitada como assegura Vieira (2007, 299) sobre este período:

A queda da ditadura do Estado Novo ocorre em final de 1945. Embora Vargas afaste-se do poder, a ordem getulista se mantém. O presidente eleito, general Eurico Gaspar Dutra, de início revela-se um moderado. Assume o poder em janeiro de 1946, promulgando a nova Constituição, orientada por princípios liberais e democráticos, em setembro do mesmo ano. Restabelece também o estado de direito e a autonomia federativa. Essa ordem inicial, contudo, é rompida pouco depois. Em 1947 ocorre a intervenção em mais de uma centena de sindicatos e é decretada a ilegalidade do Partido Comunista Brasileiro.

O Brasil encontra-se neste período em que convive com a euforia do pós-guerra e ao mesmo tempo, passa a ter um crescimento significativo na indústria nacional com políticas de desestímulo às importações. A democracia limitada traz convivência com a dualidade de pensamentos liberais e conservadores. Este é o patamar de coisas quando da promulgação da Constituição de 1946.

Quanto ao âmbito educacional, esta Constituição retomou vários preceitos da Constituição de 1934. Postulou a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Aparece aqui pela primeira vez a menção da expressão “ensino oficial” em um texto legal. Houve um retrocesso quanto à questão da laicidade, pois esta não ficou assegurada nos estabelecimentos oficiais (VIEIRA, 2007). A Constituição trouxe de volta a vinculação de impostos e o financiamento da educação como direito de todos. Fez novamente a distinção entre as redes pública e privada e repôs a autonomia dos Estados na organização dos sistemas de ensino (CURY, 2010, p.202). Foi sob a égide desta Constituição que foi aprovada a Lei 4024/61, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A partir de 1964, o Brasil começa a mergulhar em um período ditatorial que iria durar vinte anos, veio o Golpe de 1964. Em um momento de supressão de direitos, como era de se esperar, a centralização tem forte lugar dentro deste modelo de Estado. No início do período denominado “anos de chumbo”, houve um acelerado processo de industrialização e se deu o que se chamou na época de “milagre econômico”. A Constituição de 1967 veio tentando adequar o Estado autoritário ao sistema econômico capitalista que tinha como primazia gerar riqueza e desenvolvimento. Em seu capítulo de “direitos e garantias” fica expresso

que liberdade e justiça estariam em menor importância se comparados à ordem imposta pelo Estado (CURY, 2010).

A Constituição de 1967 já nasceu fragilizada, pois não foi elaborada em um Estado Democrático de Direito²¹. O autoritarismo foi se estabelecendo e se fortalecendo através dos Atos Institucionais, os famosos AIs. O mais impactante e conhecido historicamente foi o Ato Institucional nº 5, o AI-5 de dezembro de 1968. Em outubro de 1969, a Emenda Constitucional nº 1 da Junta Militar derrubou a Constituição de 1967 e as leis que regiam o país passaram a ser outorgadas através dos Atos Institucionais.

De toda forma, a Constituição de 1967 tratou da educação em seu período vigente. Houve, neste momento histórico de ditadura, um retrocesso no que tange ao ensino fundamental, pois que a preocupação dos militares era técnico/universitária. Os objetivos estavam voltados ao fornecimento de mão-de-obra qualificada para o trabalho nas indústrias. Esta preocupação fez com que na vigência da Constituição se estabelecesse a Reforma Universitária, a Reforma do Ensino Superior (Lei nº 5.540/68). Há ainda alguns outros dispositivos educacionais dignos de nota. A Constituição de 1967 trouxe como novidade a obrigatoriedade do ensino dos sete aos quatorze anos. No art. 168, estabeleceu também a sua gratuidade nos estabelecimentos primários oficiais. Falou-se aqui, pela primeira vez, de maneira expressa para qual faixa etária o ensino primário deveria ser oferecido. Houve nesta matéria algo contraditório, já que a mesma Constituição retirou a obrigatoriedade de vinculação de impostos para o financiamento educacional. O alargamento da faixa etária obrigatória na escola e a desvinculação na questão do financiamento demonstram um descompasso entre a lei e a tentativa de efetivação de seus preceitos legais, posto que não se poderia atender a um número maior de crianças sem os recursos para o financiamento educacional. Outro dispositivo digno de menção é o que tem uma evolução do preceito elencado na Constituição de 1934, posto que, retirou a exigência de quantidade de empregados mínima para que as empresas tivessem obrigação de oferecer o ensino primário aos seus empregados e filhos deles. Na Constituição de

²¹ Conceituação de *Estado Democrático de Direito* dada por Cury (2010, p.196):

É o Estado onde se tem a soberania da lei; há a legitimidade do sistema representativo baseado no voto popular como fonte de poder; onde há a defesa dos direitos subjetivos contra o poder arbitrário está presente; em que se inclui o poder popular e o considera como componente dos processos decisórios mais amplos de deliberação pública.

1967, as empresas deveriam oferecer o ensino aos empregados e seus filhos independentemente de número mínimo de empregados. Esta preocupação deveu-se ao número alarmante de analfabetos no Brasil. Aqui, mais uma vez, os efeitos práticos deste preceito legal foram inexpressivos. Este fato, porém, não tira a importância de se legislar sobre a matéria.

3.2

A Carta Magna vigente

A fim de começar a discorrer sobre a nossa Constituição vigente, faz-se necessário explanar brevemente o contexto histórico que permeava na época. A partir de 1978, o regime militar começa a apresentar sintomas de seu esgotamento. O movimento “diretas já” pleiteia, como o próprio nome indica, as eleições diretas e o fim do regime militar. Mesmo com todo o movimento, as eleições diretas para presidência não aconteceram, mas o governo militar começou a ceder quando permitiu no Congresso uma abertura a maior número de partidos políticos. O Congresso referenda os nomes de Tancredo Neves para a presidência da república e de José Sarney para vice-presidência. Neves não chega a tomar posse, pois é acometido por doença grave que leva ao seu falecimento antes da posse. Sarney assume então a presidência da nação e cumpre o que tinha prometido, convoca uma Assembleia Nacional Constituinte²² para que nesta houvesse discussões políticas sobre os temas que estariam na nova Constituição. Na Assembleia Nacional Constituinte, os jogos de poder para tomada de decisões fizeram parte das negociações para o que iria entrar ou não no texto magno final. Por um lado, alguns argumentando que o texto iria ficar detalhado em demasia, por outro, outros argumentando que o texto deveria ficar mais enxuto e *a posteriori* deveriam ser feitas as flexibilizações necessárias juntamente com a sociedade. Neste ponto, é oportuno salientar que a sociedade foi chamada a participar de

²² A fim de saber mais sobre a Assembleia Nacional Constituinte ver os textos: PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado na Educação: um conflito fora de moda. In: Fávero, Osmar (org). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados. 2005.

SOUZA, Celina. Federalismo e Descentralização na Constituição de 1988: Processo Decisório, Conflitos e Alianças. **DADOS-Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 44, n.3, p. 513-560, 2001.

GOULART, Jefferson. **O Processo Constituinte e arranjo federativo**. São Paulo: Lua Nova, 2013.

algumas matérias neste processo constituinte através de demandas populares como Souza (2001) e Pinheiro (2005) apontam:

Elaborar novas Constituições implica profundas manobras e negociações políticas e é também quando consensos e clivagens se tornam mais visíveis”. Entender como os constituintes lidaram com esses conflitos pode aprofundar nosso conhecimento sobre questões que ganharam saliência no processo constituinte e também nos ajudar a traçar as perspectivas da nova ordem a ser inaugurada. Uma das inovações do regimento foi admitir propostas vindas de fora do Congresso. Entre os habilitados estavam os Legislativos estadual e municipal, o Judiciário e os cidadãos, estes últimos via emendas populares, que deveriam ser assinadas por, no mínimo, 30.000 eleitores, sob a responsabilidade de três entidades da sociedade civil. Esses mecanismos foram introduzidos no regimento como parte da negociação entre os diversos grupos da ANC, buscando aumentar a chamada participação cidadã e evitar o isolamento dos constituintes. Outro mecanismo de participação foi o que permitiu aos cidadãos mandar sugestões diretamente para os constituintes via a rede dos correios, gerando uma participação extraordinária, com 72.719 sugestões aportando no Congresso Nacional. (SOUZA, 2001, p.515)

O incentivo à participação popular fez com que 122 movimentos populares enviassem emendas à ANC, assinadas por mais de 12 milhões de eleitores, e 83 foram defendidas na ANC, ressaltando a peculiaridade do processo constituinte brasileiro em face das demais Constituições elaboradas durante esse período. (SOUZA, 2001, p.515)

A participação da sociedade civil no processo constituinte foi prevista de três maneiras: 1ª através das Sugestões Populares, enviadas ao Senado Federal antes das eleições da Constituinte; 2ª. Por intermédio das Audiências Públicas, presença das entidades da sociedade civil em sessões das Subcomissões; 3ª. Através da apresentação de Emendas Populares, encaminhadas à Comissão de Sistematização. (PINHEIRO, 2005, p. 268-287)

A Constituição de 1988 foi promulgada após um longo período de ditadura militar no Brasil. Houve, após a ditadura, uma vontade e uma necessidade de redemocratização no país. O povo brasileiro vinha de um período sofrido onde pessoas desapareciam e havia violações aos direitos humanos como torturas e assassinatos, por exemplo. Por estes motivos, as necessidades de cidadania e de democracia eram prementes.

Sobre cidadania, democracia e direitos humanos, argumenta Bobbio (2004, p.1).

[...] sem os direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem condições mínimas para a solução pacífica de conflitos. [...] a democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais.

Vindo o país de um Estado ditatorial centralizador, era esperado que houvesse uma tendência à descentralização do poder. Sobre esta descentralização argumenta Souza (2001, p.514):

Argumento que, embora a decisão de descentralizar poder político e financeiro, o que gerou um novo federalismo, tenha sido marcada por conflitos, tensões e contradições, ela favoreceu a consolidação da democracia, tendo tornado o Brasil um país mais “federal”, pela emergência de novos atores no cenário político e pela existência de vários centros de poder soberanos que competem entre si.

Esta existência de vários centros de poder trouxe outra característica à política brasileira; concessões, diálogos, coalizões começaram a fazer parte mais íntima da política nacional. Alguns dos efeitos desta descentralização serão discutidos mais a frente nesta dissertação.

O contexto histórico é de certa indefinição, pois foi um período pós-ditatorial, onde o presidente em exercício não foi eleito em eleições diretas. Além disto, o governo Sarney estava tendo que lidar com uma situação econômica desfavorável ao assumir o governo. Era de se esperar que conflitos de opinião acontecessem na Assembleia Nacional Constituinte.

Este era o contexto histórico presente quando em 1988 foi promulgada a ‘Constituição Cidadã’. Nesta carta, contemplou-se o Estado democrático de direito. (CURY, 2013)

Outro fato importante a ser salientado é que nossa Carta Magna ainda postula em seu artigo 1º, III:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

[...]

III- a dignidade da pessoa humana;

Este artigo demonstra consonância com o que está na Declaração dos Direitos de 1948. Esta característica também veio com força neste primeiro artigo depois de o país ter sofrido por vinte anos de governo militar sumariamente violando os direitos humanos. Pessoas torturadas e mortas pela ditadura eram uma chaga aberta para a sociedade brasileira, e até hoje é algo com o que o Brasil tem que lidar de forma mais aberta na história de nosso país. Desta forma, a dignidade da pessoa humana ser fundamento em nossa Constituição foi um ganho para nossa sociedade.

A nossa Constituição ficou conhecida como “Constituição Cidadã” pelo fato de ela ter contemplado muitos direitos sociais. A impressão à época era de que ela tinha muitos avanços sociais mais era pouco “moderna” no que tange à economia. Isto soava como algo contraditório, pois a economia e os impostos deveriam ser os financiadores destas evoluções sociais.²³

²³Sobre a repercussão da promulgação da Constituição de 1988 na mídia ver matéria do Jornal Nacional em <https://www.youtube.com/watch?v=G1KfnfgTdeM>. acesso em 04.12.2014.

A Constituição de 88 contém um capítulo que contempla a educação e esta é afirmada como o primeiro dos direitos sociais em seu artigo 6º. Dentro do capítulo sobre educação, a gratuidade do ensino público foi garantida. A inovação aqui ficou por conta desta garantia para todos os níveis. Foi estabelecida a obrigatoriedade do ensino através de dever de garantia do Estado, regras de financiamento e competências foram estipuladas, e foram definidas regras básicas quanto ao padrão de qualidade (CURY, 2010).

Outra contribuição importante deu-se no art.205. Ele estipula os atores que têm o dever de promover a educação: o Estado e a família. Ela abriu caminho para ação da sociedade civil organizada para com a educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A carta em seu § 1º, art.208 elenca a educação como um direito público subjetivo²⁴, que é um instrumento jurídico institucional que tem a capacidade de dar a este direito um caminho real de efetivação de uma democracia educacional (CURY, HORTA e FÁVERO, 2005). Vejamos as elaborações de alguns autores sobre o direito público subjetivo:

²⁴Outros artigos e pesquisas que abordam o tema do direito público subjetivo e justiciabilidade: BARBOSA, Diana Gomes. Direito à educação e o ministério público do Pará: sua situação como agente fiscalizador. UFPA 2010. Direito. DUARTE, Clarice Seixas. O direito público subjetivo ao ensino fundamental na CF brasileira de 1988. Tese de dissertação em Filosofia e Teoria Geral do Direito, Universidade de São Paulo 2003. DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo Perspec.**[online], v.18, n.2, p. 113-118, 2004. FREITAS, Dirce Nei Teixeira de & FERNANDES, Maria Dilnéia. Espíndola. Educação municipal e efetivação do direito à educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**[online], v.19, n.72, p. 34-51, 2011. FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Ação reguladora da União e qualidade do ensino obrigatório (Brasil, 1988-2007). **Educ. rev.** [online], n.31, p.45-56, 2008. LIZANA, Ines Julia de Oliveira. **Direito à educação escolar:** limites e possibilidades rumo à efetivação do paradigma da proteção integral de crianças e adolescentes. Unisinos, 2009. LOPES, José Reinaldo de Lima. Direito Subjetivo e os direitos sociais: o dilema judiciário no Estado Social de Direito.*In*: FARIA, José Eduardo (org). **Direitos Humanos, direitos sociais e justiça.** São Paulo: Malheiros: 1998. SILVEIRA, Adriana Dragone. Conflitos e consensos na exigibilidade judicial do direito à educação básica. **Educ. Soc.** [online], v.34, n.123, p. 56-76, 2013. SILVEIRA, Adriana Dragone. Atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo com relação ao direito de crianças e adolescentes à educação. **Rev. Bras. Educ.** [online], v.17, n.50, p. 23-34, 2012. SILVEIRA, Adriana A. Dragone. A busca pela efetividade do direito à educação: análise da atuação de uma Promotoria de Justiça da Infância e Juventude do interior paulista. **Educ. rev.** [online], v.11, n.3, p. 12-32, 2010.

O reconhecimento constitucional de um direito fundamental como subjetivo significa conferir-lhe um maior grau de realização. Direito subjetivo é o direito de exigir; é conceito técnico – jurídico que exprime a faculdade de ação reconhecida aos titulares do direito para a realização de interesses que lhes são próprios, e que deriva diretamente da norma constitucional. Direito público subjetivo ou direito subjetivo público, como é a Educação Básica em particular, é “o direito subjetivo (*facultas agendi*) que deriva direta e afirmativamente da norma constitucional. (RANIERI, 2013, p.77)

Mas a assunção da educação como direito público subjetivo amplia a dimensão democrática da educação, sobretudo quando toda ela é declarada, exigida e protegida para todo o ensino fundamental em todo o território nacional. Isto, sem dúvida, pode cooperar com a universalização do direito à educação fundamental e gratuita. O direito público subjetivo auxilia e traz um instrumento jurídico institucional capaz de transformar este direito num caminho real de efetivação de uma democracia educacional. (CURY, HORTA e FÁVERO, 2005, p.26)

O registro da educação como direito da cidadania e dever do Estado, a imputação que acompanha tal registro como direito público subjetivo e o acionamento do mandado de injunção, entre outros instrumentos legais, podem cooperar para garantir que o Estado universalize a educação básica e para que se possa controlar os abusos que vierem a ser perpetrados pelo poder estatal. (CURY, HORTA e FÁVERO, 2005, p.29)

Na prática isto significa que, a fim de garantir o acesso e a qualidade de ensino, todos os cidadãos e a sociedade como coletividade podem usar de instrumentos jurídicos para exigir o cumprimento e a garantia do direito à educação.

Sobre justiciabilidade e judicialização da educação teço aqui algumas considerações. O fato de o direito à educação ter sido positivado como um direito público subjetivo trouxe à baila o caráter de justiciabilidade para o âmbito educacional. Cury (2013, p.113) aborda neste enfoque:

O direito público subjetivo está amparado tanto pelo princípio – ele o é assim por seu caráter de base (Educação Básica) e por sua orientação finalística (art.205 da CF) – quanto por uma sanção explícita para os responsáveis (governantes ou pais) quando de sua negação ou omissão para o indivíduo- cidadão. Para os anos obrigatórios não há discriminação de idade. Qualquer jovem ,adulto ou idoso tem este direito e pode exigí-lo a qualquer momento perante as autoridades competentes.

Desta forma, a justiciabilidade é a *facultas agendi* que tem o indivíduo, o cidadão, de requerer na justiça a efetividade de seu direito à educação. Pode-se requerer judicialmente que a omissão seja sanada ou violação deste direito seja impedida, obrigação de fazer ou de não fazer respectivamente. Em suma, que seu direito seja efetivamente garantido.

Então, poder-se-ia perguntar: justiciabilidade e judicialização são sinônimos? Os autores em estudo nesta dissertação não trouxeram uma diferenciação explícita entre os dois termos. Porém, pelos seus ensinamentos, mesmo que não explícitos, pude inferir que há diferença sutil entre as duas

denominações. A justiciabilidade advém, como já mencionado anteriormente, do fato de a nossa Constituição postular ser a educação um direito público subjetivo, sendo assim um direito irrenunciável e que pode ser passível de exigibilidade de cumprimento a quem tem o dever de fornecê-lo.

A judicialização é trazida pelos ensinamentos de Cury (2013) ao citar Ferreira (2010, p.55):

Inaugurou-se no Poder Judiciário uma nova relação com a educação, que se materializou através de ações judiciais visando a sua garantia e efetividade. Pode-se designar este fenômeno como a JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO²⁵, que significa intervenção do Poder Judiciário nas questões educacionais em vista da proteção desse direito até mesmo para se cumprir as funções constitucionais do Ministério Público e outras instituições legitimadas.

Desta forma, a justiciabilidade está relacionada a uma *facultas agendi* enquanto, pelo meu entendimento, a judicialização está mais relacionada ao como fazê-lo. Por exemplo, o Ministério Público hoje está habilitado por lei a defender os direitos da criança e do adolescente, sendo assim o Ministério Público pode intervir judicialmente para assegurar o direito à educação de um menor. Estão relacionadas com a judicialização as maneiras de se garantir este direito judicialmente, poder-se-ia dizer os chamados no jargão jurídico “remédios constitucionais”.

Como “remédios constitucionais” para este intento têm-se o mandado de segurança, a ação civil pública dentre outros. O mandado de segurança vem também em sua versão preventiva garantir o direito líquido e certo, quando há violações a este direito ou mesmo ameaças de violação por alguma autoridade. A ação civil pública vem salvaguardar o direito quando há necessidade de mais discussões e comprovações através de provas para um maior convencimento jurídico. Desta maneira, pode-se exigir no judiciário o cumprimento de direitos.

A carta de 1988 também trouxe competências ao Ministério Público na garantia de direitos da sociedade, algo que é inovador em uma constituição. Todos estes avanços trouxeram novos conceitos de justiciabilidade e judicialização, conceitos estes que até então não existiam no âmbito educacional.

A Constituição de 1988 trouxe muitos avanços no campo da educação. Primeiramente, como já mencionado, a educação foi elencada como um direito social. A Carta Magna de 88 foi a que maior espaço concedeu à educação,

²⁵Grifo do Autor

dedicando inclusive um capítulo. A educação foi considerada constituinte da dignidade da pessoa humana (CURY, 2010). Dentro do capítulo sobre educação, a gratuidade do ensino público foi garantida. A inovação aqui ficou por conta desta garantia para todos os níveis. Foi estabelecida a obrigatoriedade do ensino através de dever de garantia do Estado, regras de financiamento e competências foram estipuladas, e foram definidas regras básicas quanto ao padrão de qualidade. O inciso VII do art. 208 postula ainda garantias de atendimento ao aluno do ensino fundamental através de fornecimento de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde. Este inciso assume papel crucial a fim de tentar minimizar as desigualdades presentes no Estado brasileiro. Infelizmente ainda há problemas na efetivação destes direitos. Porém, o cidadão pode exigí-los através do judiciário, o que antes da Constituição de 1988 seria impossível. A fim de sumarizar o histórico apresentado até aqui, trago dois quadros sobre o tema das Constituições Brasileiras e um quadro que aborda os remédios constitucionais.²⁶

²⁶ Para futuras revisões bibliográficas, trago alguns artigos que contemplam um histórico do direito à educação:

CURY, Carlos Roberto Jamil. Do direito de aprender: base do direito à educação. In: ABMP & Todos pela Educação (orgs). **Justiça pela qualidade na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. A educação nas constituições brasileiras. In: Veiga, Cynthia Greive (org) **Carlos Roberto Jamil Cury, intelectual e educador**. Belo Horizonte: Autêntica. Coleção Perfis da Educação, 2010.

_____. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: v.38, n.134, p.23-34, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.34, n. 124, p.743-760, 2013.

PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado na Educação: um conflito fora de moda. In: Fávero, Osmar (org). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOUZA, Celina. Federalismo e Descentralização na Constituição de 1988: Processo Decisório, Conflitos e Alianças. **DADOS-Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v.44, n.3, p.23-34, 2001. GOULART, Jefferson O. Processo Constituinte e arranjo federativo. **Lua Nova**, São Paulo, n.88, p. 185-215, 2013.

Quadro 2
As Constituições seus Modos de Instauração e as Formas de Governo

Constituição	Modos/instauração	Formas de governo
1824	Outorgada	Monarquia
1891	Promulgada	República
1934	Promulgada	Governo Vargas
1937	Outorgada	Estado Novo / Ditadura Vargas
1946	Promulgada	Governo Dutra / Pós-guerra
1967	Outorgada	Ditadura militar
1988	Promulgada	Estado Democrático de Direito

Quadro 3

As Constituições e seus Principais Pontos no que se refere ao Direito à Educação

Constituição	Educação / Pontos Principais
1824	Menção ao ensino gratuito. Permissão para funcionamento de escolas públicas e privadas.
1891	Laicidade do ensino público. Primeira atribuição expressa de competências.
1934	Primeira menção ao termo educação para todos. Instituiu a obrigação do Estado e da família. Atribuiu obrigação de educação às empresas rurais (com pelo menos cinquenta empregados). Delimita percentuais mínimos a serem investidos na educação pela primeira vez.
1937	Privilegiou a iniciativa privada. Foi a primeira carta a prever sanções àqueles que, de maneira injustificada, não proviam a educação. Menção ao abandono intelectual. Retirou a vinculação de impostos para financiamento educacional.
1946	Retomou a vinculação de impostos. Fez distinções entre as redes pública e privada.
1967	Primeira menção à faixa etária obrigatória para atendimento (dos sete aos quatorze anos). Trouxe a obrigatoriedade de empregadores para com a educação de seus empregados (sem mínimo de número de funcionários).
1988	Educação é elencada como direito público subjetivo fundamental e social. A educação passa a ser componente da dignidade da pessoa humana. Primeira Constituição a estipular qualidade da educação como direito. Primeira a contemplar a exigibilidade e a justiciabilidade do direito à educação por meio de remédios constitucionais. Primeira a elencar a obrigação do Estado com transporte escolar, merenda escolar e material didático.

Quadro 4
Os Remédios Constitucionais e os Direitos Protegidos

Remédios Constitucionais	Direitos protegidos
Habeas Corpus	Liberdade de locomoção
Mandado de segurança	Direito líquido e certo
Habeas Data	Assegurar o conhecimento e retificação de informações em banco de dados públicos
Ação Popular	Anulação de ato lesivo ao patrimônio público, ao patrimônio histórico cultural, a moralidade administrativa e ao meio ambiente
Ação Civil Pública	Proteção de todo direito difuso ou coletivo
Mandado de Segurança Coletivo	Ampliação da legitimidade ativa
Mandado de Injunção	Na falta de norma regulamentadora

3.3

O período pós Constituição de 1988: descentralização, jogos políticos e legislações *a posteriori*

Depois de um longo período ditatorial, onde muitos direitos foram suprimidos e o governo era centralizador, a redemocratização trouxe como um dos temas principais, a “restauração” do federalismo e a descentralização de poder (SOUZA, 2005). O federalismo brasileiro é baseado em um sistema de três níveis: União, Estados e Municípios. Os três são considerados entes federados e possuem autonomia e poderes. Ter atenção a esta característica é importante para entender os jogos políticos estabelecidos pós-Constituição de 1988. A União teve que lidar

com o fato de que precisaria de apoios a fim de conseguir aprovar as políticas da sua pauta governamental. Isto por que o sistema bicameral instituído na Constituição também trouxe o desafio de ter que aprovar as medidas e legislações em duas casas legislativas.

O tema da descentralização também está presente. No período da Assembleia Constituinte, o desejo era descentralizador devido ao longo período centralizador da ditadura militar. É importante lembrar aqui que a chamada descentralização nada mais seria que uma descentralização parcial já que, como afirmou Kelsen (1998, p.440), a “descentralização total - segundo a própria ideia - apenas existe na medida em que não haja quaisquer normas válidas para todo o território”²⁷, o que não aconteceu na Constituição de 88. Um dos objetivos perseguidos na constituinte era evitar a supressão de direitos que o Brasil enfrentou. A descentralização traz consequências diretas para a educação. Primeiramente, a descentralização refere-se geralmente à execução de políticas públicas e não à sua elaboração (ARRETCHE, 1990). Isto traz um problema. Os entes federados possuem uma assimetria. Há entre os Estados e Municípios brasileiros uma desigualdade que não se deve desconsiderar. Estas desigualdades são tanto inter-regionais como intra-regionais. Em decorrência disto, a execução e a eficiência das políticas públicas ficam comprometidas.

Na carta de 1988, a descentralização foi pensada com a intenção de não colocar poder demais nas mãos da União. Assim, poderia se proteger o Estado Democrático de Direito. Os efeitos desta descentralização foram sentidos no jogo político *a posteriori*. Os presidentes tiveram que lidar com o fato de que, para aprovar suas políticas, seria necessário fazer concessões para que as suas agendas fossem colocadas em prática (MELO, 2005).

Assim foi para o Governo de Fernando Henrique Cardoso. No seu governo, houve aprovação de reformas em vários âmbitos incluindo o monetário e o educacional. Com o objetivo de abordar as reformas implementadas no governo de FHC, é importante tratar algumas das características do contexto das reformas. Entre os anos 80 e 90, houve uma revisão do papel do Estado. Esta revisão atravessou um longo prazo que os teóricos do tema denominaram como reformas

²⁷Para saber mais sobre classificação e graus de centralização e descentralização ver: KELSEN, Hans. **Teoria pura do Direito**. Tradução João Baptista Machado. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998 e KELSEN, Hans **Teoria Geral do Direito e do Estado**, Tradução de Luís Carlos Borges. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

de 1ª e 2ª geração (SOUZA e CARVALHO, 1999). As reformas de 1ª geração tinham como características: a abertura de mercados; a estabilização e liberalização da economia; a desregulamentação e a privatização. As reformas de 2ª geração visavam a uma reconstrução das capacidades institucional e administrativa do Estado. Por capacidade administrativa entende-se uma busca por instrumentos para um aumento do desempenho dos organismos públicos. Assim, obter-se-ia melhores resultados e satisfação do cidadão que utiliza os serviços públicos. Por capacidade institucional entende-se a busca de incentivos que aumentem a implementação das decisões governamentais (SOUZA e CARVALHO, 1999). Como se pode imaginar, as reformas de 2ª geração são mais complexas, pois afetam significativamente as esferas locais. Este texto focaliza as reformas de 2ª geração, especialmente as educacionais, sendo assim é importante detalhar seus objetivos (SOUZA e CARVALHO, 1999, p.188) a seguir:

- racionalizar recursos fiscais;
- tornar os serviços públicos mais eficientes e garantir sua efetividade;
- democratizar, através de incentivo, a participação comunitária;
- descentralizar para esperas subnacionais as responsabilidades de provisão e infraestrutura dos serviços sociais.

No Brasil, houve certa simultaneidade entre as reformas de 1ª e 2ª gerações (MELO, 2005). O então ministro da Fazenda do Governo Itamar Franco conseguiu chegar à presidência muito pelo que conseguiu com a reforma monetária. O Plano Real proporcionou uma estabilização monetária muito almejada pelos brasileiros, por conseguinte, aumentou a confiança dos cidadãos no futuro presidente. Em seu governo, como o próprio Cardoso argumenta em entrevista à Veja.com²⁸, havia uma pressão de organismos internacionais²⁹ para a diminuição da pobreza. A fim de atender a este clamor, tornou-se pauta de governo a implementação de reformas sociais. Um questionamento que se faz sobre estas reformas é como elas tiveram sucesso em um país de estrutura política fragmentada onde, como já abordado anteriormente, os Estados e Municípios são entes federados. Uma hipótese trazida por Melo (2005) é que o governo FHC³⁰ teve a capacidade de reestruturar relações intergovernamentais e, através de

²⁸Vídeo da entrevista de Fernando Henrique Cardoso para a Veja.com: <https://www.youtube.com/watch?v=UHWkw4RjzwM> Acesso em 29.03.2013.

²⁹Por organismos internacionais neste contexto entenda-se Banco Mundial e BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento).

³⁰ FHC (Fernando Henrique Cardoso).

decretos-lei, medidas provisórias e emendas constitucionais, conseguiu aprovar sua agenda política o que, de certa maneira, propiciou uma recentralização.

É importante aqui mencionar outras leis importantes no tocante ao direito à educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente Lei 8.069/90, o ECA e a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, Lei nº 9.394/96, a LDB.

Sobre o direito à educação postula o ECA:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

O ECA destina o capítulo IV à educação, à cultura e ao lazer. No que tange ao direito à educação, de maneira geral o ECA postula:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
- VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

O ECA adota o princípio da indissociabilidade dos direitos fundamentais estando em consonância com a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, ampliou assim o espaço para o direito à educação (CUNHA, 2013, p.44).

A LDB foi aprovada em 20 de dezembro de 1996 e basicamente traz a implementação necessária para os dispositivos legais postulados na Constituição de 1988.

Uma importante reforma aprovada no governo FHC foi o FUNDEF. Esta reforma é digna de nota nesta dissertação posto que teve como efeito a municipalização do ensino fundamental.³¹ A fim de compreender como se deu a aprovação desta reforma é importante dissertar sobre o contexto envolvido nas aprovações. Para discorrer sobre o assunto os dizeres do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso em entrevista à Veja.com são significativos:

[...] cada governo novo tem que fazer mais que o anterior, senão ficou pra trás porque a população aumentou, porque se tem mais recurso, é obrigação do governo fazer mais. [...] criamos o FUNDEB (sic) o que é o FUNDEB(sic)? Foi o Governo Federal, pela 1ª vez botar recurso na educação fundamental nos municípios pobres para aumentar os salários dos professores e fazer com que os municípios se encarreguem da educação primária.³²

O governo de Fernando Henrique Cardoso viu-se pressionado por organismos internacionais e optou pelas reformas em sua pauta governamental. A criação do FUNDEF teve relação direta com a municipalização ocorrida. “Os governos municipais que eram responsáveis por 34% das matrículas no ensino primário em 1996, aumentaram sua participação para 54% das matrículas em 2001” (MELO, 2005, p.846). Esta municipalização aconteceu, pois a reforma associou recursos ao número de alunos atendidos pela rede (FRANCO, ALVES & BONAMINO, 2007). O estímulo financeiro fez com que os municípios aderissem às propostas do governo federal. Houve também a definição do piso por aluno. Ficou estabelecido que pelo menos 60% dos recursos do Fundo destinavam-se à remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público. O estímulo ao ensino fundamental de nove anos também ocorreu, pois alguns sistemas tenderam a classificar suas classes para crianças de seis anos como parte do ensino fundamental (FRANCO, ALVES & BONAMINO, 2007). O principal objetivo da reforma foi atingido: a promoção da descentralização. A municipalização veio com a ideia que cada município era o ente mais habilitado para saber suas necessidades em face das

³¹ FUNDEF (Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério) Emenda Constitucional nº. 14, de 1996.

³² Cardoso, Fernando Henrique. Entrevista à Veja.com. Acesso em 29.03.2014 no link: <https://www.youtube.com/watch?v=UHWkw4RjzWM>. Vale a pena salientar que o próprio Cardoso chama sua reforma de FUNDEB na entrevista. Entenda-se FUNDEF.

muitas desigualdades existentes entre eles. Porém, esta mesma desigualdade veio a ser prejudicial. Muitos municípios não têm infraestrutura e capacidades técnicas adequadas, o que de certa forma impactou nos resultados referentes à qualidade como corroboram Franco, Alves e Bonamino (2007, p.1000):

No que se refere ao desafio da qualidade, as políticas propostas não se mostraram igualmente eficazes. O SAEB sinalizou para um moderado declínio da qualidade. Ainda que a maior parte desse declínio tenha sido explicada pela chegada de novos contingentes de alunos às séries avaliadas pelo SAEB, a melhor evidência de pesquisa disponível sinaliza pequena diminuição da qualidade da educação, indicada por diminuição do desempenho médio dos alunos, depois de filtrado o efeito da mudança na composição dos alunos.

Não se pode negar que o FUNDEF contribuiu para um avanço no tocante à universalização do ensino fundamental. Outras políticas aconteceram *a posteriori*. Escolho fazer menção aqui ao FUNDEB. Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, a oposição fez algumas críticas ao FUNDEF. Uma das críticas foi o fato de este só abranger a educação fundamental (FRANCO, ALVES e BONAMINO, 2007). Nas eleições presidenciais de 2002, o candidato da oposição, Luís Inácio Lula da Silva, foi eleito. O governo Lula trouxe reformas e medidas relacionadas à educação. Aqui decido comentar sobre o FUNDEB, pois além de ter adicionado modificações no FUNDEF, o FUNDEB é relativo à educação básica, segmento privilegiado por esta dissertação. O governo Lula conseguiu através da Medida Provisória n. 339/2006, colocar em vigor o FUNDEB. O intuito principal desta reforma era o de tornar o financiamento mais abrangente a outros segmentos além do ensino fundamental. Vejamos algumas modificações implementadas que mereceram destaque e são abordadas por Franco, Alves & Bonamino (2007, p.1002):

A inclusão no FUNDEF da educação infantil (o projeto original envolvia o ensino fundamental e o ensino médio, tanto na modalidade regular quanto de jovens e adultos); (b) instituição de um piso nacional para professores, cujo valor será definido por lei específica; e (c) priorização do ensino fundamental, viabilizado por meio de dispositivo na lei que só distribui recursos para os outros níveis de ensino após a garantia de que o valor por aluno do ensino fundamental corresponde ao menos ao último valor real do FUNDEF.

Vê-se então que há uma tendência a ligar as políticas educacionais à qualidade e ao financiamento. Atualmente, há campanhas em prol do direito à educação. Uma delas é a Campanha pelo Direito à Educação³³ que tem como um

³³Sobre a Campanha Nacional pelo Direito à Educação:

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação surgiu em 1999, impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil que participaria da Cúpula Mundial de Educação em Dakar

dos focos o financiamento. Uma das conquistas da Campanha foi o CAQi. O CAQi (custo aluno-qualidade inicial) traz quanto deveria ser investido por aluno para cada etapa da educação básica. Em maio de 2010, o CNE (Conselho Nacional de Educação) aprovou a Resolução 8/2010, que normatiza os padrões mínimos de qualidade da educação básica nacional de acordo com o CAQi.

Neste capítulo, fiz uma abordagem histórica do direito à educação em todas as Constituições brasileiras, em especial na Constituição vigente e nas legislações e reformas a *posteriori*. Foi necessário estudar todo este processo histórico a fim de compreender o patamar de coisas na atualidade. Com as mudanças impostas pelas reformas, dentre estas a universalização como algo mais palpável na educação nacional, outros temas começaram a entrar em discussão, entre eles o tema da qualidade. Alguns destes temas atuais é que o próximo capítulo desta dissertação abordará.

(Senegal), no ano seguinte. O objetivo era somar diferentes forças políticas, priorizando ações de mobilização, pressão política e comunicação.

Hoje é considerada a articulação mais ampla e plural no campo da educação básica no Brasil, constituindo-se como uma rede que articula mais de 200 grupos e entidades distribuídas por todo o país, incluindo movimentos sociais, sindicatos, organizações não governamentais nacionais e internacionais, fundações, grupos universitários, estudantis, juvenis e comunitários, além de centenas de cidadãos que acreditam na construção de um país justo e sustentável por meio da oferta de uma educação pública de qualidade. Tem como missão atuar pela efetivação e ampliação dos direitos educacionais para que todas as pessoas tenham garantido seu direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade no Brasil. Informações retiradas do site da Campanha Nacional pelo Direito à Educação: <http://www.campanhaeducacao.org.br/>. Acesso em 18.02.2015.

4

O Direito à Educação: alguns temas atuais

Neste capítulo, abordo alguns temas atuais que acho dignos de considerações nesta dissertação. Primeiramente, no item 4.1, abordo o tema da justiciabilidade e o porquê de considerá-lo dentro de temas atuais. Em seguida, no item 4.2, apresento o tema da qualidade e teço algumas justificativas para o porquê de contemplar a qualidade nesta pesquisa. Trago também quais são os critérios que atribuo à qualidade educacional nesta dissertação. No subitem 4.2.1., eu contemplo sucintamente o tema da responsabilização e das avaliações em larga escala. Como tema atual que finalizará o capítulo, abordo o tema do *homeschooling* no item 4.3.

4.1

A questão da justiciabilidade

Neste trabalho, já fiz algumas considerações a respeito da justiciabilidade. O leitor pode se perguntar o porquê de a justiciabilidade estar sendo colocada aqui como um tema atual. Apesar de a educação ter sido positivada como um direito público subjetivo na nossa Carta Magna de 1988, nem todo brasileiro tem o conhecimento de que pode e deve exigir este direito perante as autoridades competentes e/ou por via judicial. Nem todos e todas estão a par deste caráter de exigibilidade. É claro que há exceções, mas aqueles que sabem ser a educação um direito que pode ser exigido, muitas vezes se deparam com o fato de não saberem como fazê-lo. Quanto ao tema da justiciabilidade, pode-se afirmar que o aspecto mais conhecido hoje pelos cidadãos é o fato de que a criança tem direito à matrícula na escola pública; o acesso é o mais pleiteado como se pode constatar nas pesquisas de Silveira (2013) e Haddad & Graciano (2006).

Outro ponto importante é que a qualidade da educação encontra-se postulada no direito positivo brasileiro. Trago aqui o art.206 da nossa Constituição de 1988:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VII - garantia de padrão de qualidade.

Como podemos ver no artigo 206, a Constituição garante por lei aos brasileiros o direito a uma educação com padrão de qualidade. Desta maneira, como a educação é um direito público subjetivo, podemos afirmar que o padrão de qualidade também está inserido nesta educação a que se tem direito. Sendo assim, o caráter de justiciabilidade abarca não somente o acesso à matrícula da criança na escola, como também a qualidade educacional que está sendo oferecida a esta criança.

4.2

Considerações sobre o tema da qualidade

Os posicionamentos acima apresentados trouxeram algumas perguntas: padrão de qualidade, algo muito vago, mas qual qualidade é esta? Quais aspectos devem ser levados em conta para se considerar que a educação é de qualidade? Qual qualidade esta dissertação contempla?

Primeiramente, gostaria de justificar minha escolha por tecer algumas considerações sobre qualidade educacional nesta dissertação. Devo comentar que, ao iniciar os estudos, eu estava reticente em abordá-lo. Tenho consciência da amplitude do tema qualidade e da polissemia de seu conceito. Porém, ao deparar-me com os artigos, percebi a importância deste tema dentro do direito à educação atualmente. Sobre este desafio de trazer a qualidade para o âmbito de efetivação do direito à educação menciono a posição de Campos & Haddad (2006, p.122):

Trazer o tema da qualidade para um outro campo de ação , o campo da efetivação de direitos , parece assim ser hoje o grande desafio na luta pela real democratização da educação no Brasil.

Desta forma, se a qualidade educacional era considerada um grande desafio, não poderia deixar de contemplá-la aqui.

Já mencionei anteriormente que a conceituação para o direito à educação se modifica dependendo do contexto histórico no qual está inserido. Este foi um dos motivos pelos quais escolhi o direito à educação como tema para este trabalho, pois queria compreender o que os professores trariam sobre o tema atualmente. A fim de atingir este objetivo, a revisão bibliográfica levou-me a pensar que não poderia deixar a qualidade educacional fora de meu trabalho, posto que a

qualidade foi um tema recorrente na bibliografia analisada. Da mesma maneira, o conceito de qualidade, além de polissêmico, também pode se modificar dependendo do contexto histórico-social no qual está inserido. Para Dourado (2007, p.7):

Os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma educação de qualidade alteram-se no tempo e espaço, especialmente se considerarmos as transformações mais prementes da sociedade contemporânea, dado as novas demandas e exigências sociais, decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtiva em curso.

Desta maneira, pode-se constatar que o conceito de qualidade educacional modifica-se com o tempo e o local em questão.

Apesar do aprofundamento na bibliografia, ainda me questionava se seria válido arriscar adentrar tema tão complexo, mesmo que somente tecendo considerações em uma dissertação de mestrado. O próximo passo que considerei mais apropriado foi fazer os pré-testes do roteiro de entrevista e tentar captar algum indício do que seria qualidade nas respostas à pergunta de número nove no roteiro “Ao se falar sobre direito à educação, o que vem em primeiro lugar na sua cabeça?”. Não mencionei a palavra qualidade nas primeiras perguntas, para não direcionar meus entrevistados ao tema qualidade. O constatado nos pré-testes foi que as professoras não só trouxeram a palavra qualidade para a resposta à pergunta nove, como também teceram algumas considerações sobre avaliações e qualidade. Desta maneira, percebi que, apesar deste trabalho ter um caráter exploratório, não poderia furtar-me ao tema.

Como última justificativa quanto a este ponto, cito Casali (2011, p.16):

A intangibilidade da qualidade traz risco de esvaziar o discurso acerca da qualidade, alegando-se a “impossibilidade” de resolver definitivamente a questão. É fato: é impossível resolver definitivamente esta questão, porque ela é interminável. Mas assim também são a ciência, a arte, a sabedoria, o amor, o desenvolvimento dos talentos etc. e nem por isso deixamos de almejá-los.

No mesmo sentido, esta intangibilidade não deve ser motivo para deixar de abordar a qualidade educacional neste trabalho. É através das pesquisas que vemos a construção da ciência. Se nos furtarmos sempre de temas polêmicos ou mais controversos por serem mais difíceis, não estaremos contribuindo para novas pesquisas e para a construção de conhecimento.

Agora, faz-se necessário explicitar quais características de qualidade educacional emergiram da revisão e quais destas características desejo contemplar nesta dissertação.

Primeiramente, a análise feita dos estudos teóricos trouxe que na evolução histórica do direito à educação, a qualidade foi muitas vezes encarada com uma visão elitista. Nesta perspectiva, vejamos as considerações de Campos & Haddad (2006, p. 104):

Quando o anseio dominante era o de democratizar o acesso à educação básica, a preocupação com qualidade era vista, pelos setores mais progressistas, como uma tendência elitista.

Este achado me fez questionar se os professores iriam fazer ou não conexões do tema qualidade com a elite, sendo exemplo disto; se a qualidade seria encarada como diferente em escolas públicas e privadas, ou se a qualidade seria encarada como direito para as crianças da escola pública.

Outras características quanto à qualidade foram levantadas por Dourado (2007). Este autor afirma que dentro da qualidade educacional devem ser consideradas as dimensões intra-escolares e as dimensões extra-escolares. Sobre isto argumenta Dourado (2007, p.5).

Os autores argumentam que, para fazer avançar a discussão e a busca por caminhos para enfrentar o problema, é fundamental analisar a qualidade da educação a partir de uma perspectiva polissêmica. Noutras palavras, é necessário que as condições intra e extra-escolares e os diferentes atores individuais e institucionais sejam tratados como elementos fundamentais para a análise da situação escolar sob o enfoque da qualidade.

Sobre as dimensões extra-escolares, Dourado (2007) entende que os contextos sociais onde a criança está inserida, ou as referências familiares são consideradas dimensões extra-escolares. Afirma:

[...] a produção de qualidade da educação, sob o ponto de vista extra-escolar, implica, por um lado, políticas públicas, programas compensatórios e projetos escolares e extra-escolares para enfrentamento de questões como fome, violência, drogas, sexualidade, desestruturação familiar, trabalho infantil, racismo, transporte escolar, acesso à cultura, saúde e lazer, entre outros, considerando-se as especificidades de cada país e sistema educacional. Por outro lado, implica efetivar uma visão democrática da educação como direito e bem social que deve expressar-se por meio de um trato escolar-pedagógico que, ao considerar a heterogeneidade sociocultural dos sujeitos alunos, seja capaz de implementar processos formativos emancipatórios. (DOURADO, 2007, p. 15)

O autor argumenta ainda que a divisão deve ser em níveis. Por exemplo, a dimensão extra-escolar desdobra-se em dois níveis: o nível espaço-social (a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos); e o nível do Estado (a dimensão dos direitos, das obrigações e garantias).

Algumas das dimensões intra-escolares seriam: a infraestrutura escolar; o material escolar; as aulas em si mesmas; questões de financiamento etc. O autor organiza então os fatores intra-escolares também em diferentes níveis: o nível do

sistema abarca, por exemplo, as condições de oferta do ensino; o nível da escola traz a gestão e organização escolar; o nível do professor elenca questões como formação; profissionalização e ação pedagógica e o nível do aluno que permeia o acesso; a permanência e desempenho escolar.³⁴

Ao prosseguir no aprofundamento do tema, encontrei também relações entre qualidade e uma formação humana mais ampla, uma formação para uma cidadania ativa e participativa. Enfim, considerei estas características mencionadas relacionadas ao tema dos direitos humanos e uma educação em direitos humanos. A fim de estabelecermos esta relação, julgo apropriado trazer os princípios da educação em direitos humanos que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica apresentam (2013) ³⁵:

Art. 3º - A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

- I - dignidade humana;
- II - igualdade de direitos;
- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - laicidade do Estado;
- V - democracia na educação;
- VI – transversalidade, vivência e globalidade;
- VII - sustentabilidade socioambiental.

Como podemos constatar, temos entre estes princípios o da dignidade humana e o da valorização das diferenças. Estes são muito importantes para a formação de cidadãos ativos. E podem ser ligados à qualidade educacional proposta por alguns autores. Começo trazendo Candau (2012, p.724), que estabelece uma relação entre direito à educação, educação em direitos humanos e qualidade:

No que diz respeito à interrelação entre direito à educação e educação em direitos humanos, num primeiro momento, as reflexões sobre estes campos se deram de modo independente. No entanto, foram se aproximando progressivamente e foi sendo assumida a perspectiva que considera a educação em direitos humanos como um componente do direito à educação e elemento fundamental da qualidade da educação que desejamos promover. Sendo assim, estas duas preocupações se entrelaçam na busca da construção de uma educação comprometida com a formação de sujeitos de direito e a afirmação da democracia, da justiça e do reconhecimento da diversidade na sociedade brasileira. (CANDAU, 2012, p. 724)

³⁴Para saber mais sobre os níveis e dimensões para a qualidade educacional ver: DOURADO, Luiz Fernandes (coord), **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

³⁵Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Portal MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc. Acesso em: 07.2014.

Sobre esta educação almejada que propõe a dignidade humana, uma educação emancipatória e a sua conexão com a qualidade educacional, trago também as contribuições de Morcazel (2012) e Costa (2011):

Na busca pela qualidade da educação está se buscando a construção da cidadania, através de um sujeito reflexivo, consciente, inserido no mundo e com poder de transformação. O tipo de qualidade empregado determina o tipo de formação que se tem, o tipo de cidadão que atuará no mundo. A educação, sobretudo a escolar, precisa estar a serviço da cidadania, para ser considerada de qualidade. (MORCAZEL, 2012, p.70)

Se considerarmos a escola um espaço de ensino, aprendizagem e vivência de valores, onde nela sejam garantidas práticas de socialização e convivência fortalecendo noções de cidadania e igualdade entre todos, teremos aí um ambiente educativo de qualidade. (COSTA, 2011, p.150)

Posso afirmar então, pelos estudos teóricos feitos, que há uma relação entre educar em direitos humanos e qualidade educacional.

Neste trabalho, no que tange à qualidade, focalizo as dimensões de qualidade que Dourado (2007) trouxe; os fatores intra e extra-escolares, e privilegio também esta característica de uma educação para a ampla formação de sujeitos de direito como componente para uma educação considerada de qualidade.

4.2.1

Qualidade, *Accountability* e Avaliações: desdobramentos possíveis

Ao iniciar este subitem, venho lembrar que o objetivo aqui é tecer algumas considerações acerca destes temas. Não tenho a intenção de fazer uma análise demasiadamente aprofundada, posto que, tenho consciência de que os temas da avaliação e *accountability* poderiam ser contemplados por uma dissertação inteira. Meu objetivo aqui é tecer considerações de forma geral, trazer algumas contribuições para pensarmos estes temas, e fazer algumas conexões entre o direito à educação e igualdade educacional.

Como primeiro ponto, é importante verificar que os conceitos de avaliação e *accountability* não são sinônimos. Estas avaliações podem fazer parte do sistema de *accountability*. Conceituando de uma forma simplificada, as avaliações são as provas em larga escala feitas com o intuito de quantificar o aprendizado dos alunos. O conceito de *accountability* é mais complexo. Adriana Bauer (2013) explicita brevemente algumas concepções de *accountability*. A palavra *accountability* vem do verbo *to account* da língua Inglesa que pode significar

“prestar contas”. No âmbito educacional, há autores que a consideram mais do que um gerenciamento financeiro, considerando-a também como uma forma de gerenciamento político. Já Afonso (2009) defende que a *accountability* é um sistema sustentado por três pilares: o da avaliação, a prestação de contas e o da responsabilização (AFONSO, 2009). Tomando emprestada uma tendência do Direito, digo que para se definir *accountability* deve-se juntar conceituações de diversos autores que possam vir a tornar-se complementares. A *accountability* não é somente um gerenciamento financeiro, ou um gerenciamento político, nem é somente uma responsabilização. Compreende todas estas facetas ao mesmo tempo. Sobre as diferenças entre esta política de responsabilização e as avaliações, Freitas (2013, p.350) aponta:

Quero dizer também que temos feito críticas à *accountability*, não à avaliação – vamos separar bem. Uma coisa é a cultura de avaliação que defendemos, outra coisa é a cultura de auditoria que a *accountability* traz. São duas coisas diferentes. Sou favorável à cultura da avaliação, mas não sou favorável à cultura da auditoria – auditoria pesada em cima da escola, dos profissionais, das redes. Há outras maneiras de nos relacionarmos com esses profissionais. Não precisa ser pela via da auditoria. Então, o embate é este: recusamos a cultura de auditoria, mas aceitamos a cultura de avaliação. São duas formas diferentes de ver a questão.

É justo que o sistema educacional tenha um meio de ser avaliado. Antes das avaliações em larga escala, a verdade é que não havia dados sobre a aprendizagem dos alunos no Brasil. É verdade também, como afirma Freitas (2013) que o sistema de avaliações é um conceito importado dos EUA. Porém, não há como não notar que algumas adaptações foram feitas para o sistema educacional brasileiro (BROOKE, 2013). O mais importante nesta discussão é que os objetivos desta política de *accountability* devem estar ligados a melhorar o gerenciamento político e visar a uma aprendizagem de qualidade para os alunos.

Sobre os efeitos positivos que uma política de avaliação poderia trazer, Campos & Haddad (2006, p.111) afirmam:

Na medida em que os resultados dos sistemas de avaliação puderem ser bem mais divulgados e discutidos pelos professores, pelas escolas e pela sociedade em geral, talvez possam constituir-se em importantes subsídios para o planejamento educacional, e mais especialmente para fundamentar a formação prévia e em serviço dos professores.

Sobre este aspecto, o importante seria conscientizar os atores responsáveis pelo sistema educacional (políticos, gestores, professores, pais). Desta maneira, a responsabilização não teria um caráter punitivo (muito condenado pelos

professores) e esta responsabilização passaria a ter um caráter de *accountability* social³⁶. Os resultados das avaliações deveriam ser utilizados para a melhoria do serviço público educacional, não meramente como uma punição ou responsabilização. Todos estes desdobramentos positivos poderiam advir da política de avaliações, se os resultados destas fossem confiáveis. Este é outro ponto de discussão. Partindo deste pressuposto de confiabilidade, as secretarias, escolas e os professores poderiam utilizar estes resultados e trocar experiências positivas, a fim de ajudar a melhorar a qualidade educacional. Estas práticas, porém têm sido raras (FREITAS, 2013). As políticas não são deliberações somente oficiais que ficam no plano das ideias. Há que se ter em mente que os preceitos elencados dentro de uma política oficial serão implementados dentro de um mundo real (MOREIRA e CARVALHO, 2014). Assim, a política das avaliações e *accountability* causarão efeitos práticos para a sociedade na qual esta política está inserida. Sobre este tema Moreira & Carvalho (2014, p.43) assim expressam:

Se as políticas são conjuntos de tecnologias e práticas que se desenrolam, em meio de lutas, em cenários locais, não faz sentido ficar restrito às deliberações oficiais. Política é tanto texto como ação, tanto palavras como feitos, tanto o que é intencionado como o que é realizado.

Alguns autores têm apontado desdobramentos não tão positivos dentro desta política de avaliações em larga escala e com relação a esta política de responsabilização. Freitas (2013), por exemplo, traz o fato de o fornecimento de material apostilado estar se tornando um mercado dentro do ensino público. Desta forma, a venda de materiais apostilados acaba se tornando uma vertente do ensino privado que está adentrando o ensino público. O autor argumenta ainda que este apostilamento está gerando um estreitamento do currículo, pois os professores, a fim de que seus alunos se saiam bem nas provas, focalizam seu trabalho em passar os conteúdos das apostilas. Desta maneira, a autonomia do professor e sua vontade de ampliar a formação do aluno ficam prejudicadas. Sobre a lógica de mercado dentro do sistema educacional afirma Freitas (2013, p.361):

³⁶A *accountability* social se dá com maior participação da sociedade civil, podendo esta ser através de associações ou mídia com a finalidade de pressionar os governos em suas ações para o bem comum e para a sociedade. A democracia e a cidadania ativa são indutores da *accountability* social. Para mais sobre *accountability* ver: Pinho, José Antônio Gomes de Sacramento, Ana Rita Silva. *Accountability*: já podemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro: v. 6, n.43; p.1343-1368, 2009.

[...] tem consequência quando se diz que vamos introduzir a lógica privada dentro da área educacional, porque teremos de seguir as regras do mercado, e elas são implacáveis: ou as seguimos ou vamos à falência. Para não falir, introduz-se essa lógica dentro das empresas educacionais, porque se as empresas administrarem as escolas públicas precisarão ter maior número de turmas e precarizar o professor[...].

É preciso também ter cuidado ao se transferir políticas que são utilizadas em outros países, com outras realidades, e as aplicar ao nosso país. Além disto, há que se ficar atento ao fato de que estas políticas já geraram resultados adversos em sua própria nação, sendo assim, pode-se pelo menos não repetir erros já constatados nos países de origem. Como exemplo destes desdobramentos negativos, há o fato de que fraudes foram constatadas dentro do sistema educacional. Estas têm o objetivo de validar resultados “bem sucedidos” dos alunos nas avaliações. Algo que Freitas (2013, p.360) também menciona:

Donald Campbell advertiu sobre tudo isso antes das políticas de *accountability*, em 1976. Ele dizia: se você associa um indicador a recompensas ou consequências determinadas, vai gerar provavelmente uma corrupção do próprio indicador.

Há ainda outra questão. Com base nos resultados das avaliações, está sendo feito um *ranking* das escolas de acordo com os resultados (ALVES, 2010). Além disto, está sendo implementada também a política da bonificação para as escolas que atingem a meta estabelecida pela Secretaria de Educação do Município. Todos estes fatores são vistos como desdobramentos negativos deste sistema de *accountability*. Mostrando-se contra o sistema de bonificação e se colocando ao lado de Freitas (2013) argumenta Brooke (2013, p.337):

Discordo também que as decisões das Secretarias de Educação – SEEs – de formular políticas de *accountability*, notadamente de bonificação, estão sendo tomadas sob a pressão ou influência da indústria da avaliação.

Sobre os perigos de desdobramentos insatisfatórios, já argumentava Cury em artigo publicado na Revista Brasileira de Educação em 1998 e que foi posteriormente republicado em 2010. O artigo em questão tratava sobre a então recente lei, a LDB, e as perspectivas da educação nacional:

[...] é preciso destacar que a avaliação não é um fundo colorido dos sistemas de ensino. Ela aparece como seu aspecto mais essencial na LDB. Seria ingênuo, pois, pensar uma avaliação sem consequências. No mínimo a divulgação de resultados acarretará maior ou menor (des) prestígio do estabelecimento ou da instituição. E se esta dimensão se associar uma premiação ou punição financeiras, então abrir-se-ão as portas para uma competitividade, a qual, se inspirada no jogo de mercado, se traduzirá na traição aos grandes objetivos proclamados em lei (CURY, 2010, p.98).

Infelizmente, o que temos constatado é que fomos sim ingênuos como afirmou Cury (2010). Apesar de concordar que devemos ter um sistema de avaliação, esta política que está sendo adotada tem apresentado desdobramentos negativos. Ultimamente, já se tem visto alguns efeitos da *accountability* na sociedade. Há pesquisas onde se confirma que as famílias têm estratégias de escolha das escolas para seus filhos (ALVES, 2010).³⁷ Afinal de contas, o direito à educação não é somente o direito ao acesso e à permanência na escola. O direito à educação refere-se também à qualidade, por mais polissêmico que o conceito de qualidade seja, ele está descrito no direito positivo. Se as avaliações medem (com todas as aspas nesta medida) os resultados, e estes estariam quantificando esta qualidade, os pais, a fim de prover uma escola de qualidade para seus filhos, podem escolher as escolas cujos alunos se saem melhor nas avaliações. Como previu Cury em 1998, as escolas estão sendo prestigiadas ou desprestigiadas pelas famílias.

A pergunta que cabe neste contexto é: quais serão os efeitos desta política de *accountability*? Já que a educação é um direito público subjetivo, passível de exigibilidade, que efeitos esta política trará para a justiciabilidade? Sobre este ponto desejo fazer algumas considerações.

Neste trabalho, foram apresentados anteriormente os conceitos de direito público subjetivo e justiciabilidade. O direito à educação é considerado pela nossa Carta Magna como um direito público subjetivo, desta maneira, o cidadão pode exigir a garantia deste direito às autoridades competentes e por via judicial, aí está a justiciabilidade deste direito. Só que devemos lembrar o fato de este direito ter em sua matéria não somente uma garantia de acesso à escola. Nossas legislações, a Constituição; a LDB e o ECA também postulam o direito à educação de qualidade. Algumas pesquisas já apontam que há ações judiciais que pleiteam qualidade educacional. A pesquisa de Graciano, Marinho e Fernandes de 2006, investigou o conteúdo das ações civis públicas impetradas pelo Ministério Público de São Paulo no período de 1996 a 2005. Segundo a pesquisa, das cinquenta ações impetradas, 74% estão relacionadas ao acesso, 20% estão relacionadas à qualidade e 6% ao financiamento. Dentre as ações impetradas com relação à qualidade, os autores afirmam que tais ações postulam em seu mérito alguns temas, dentre eles

³⁷ ALVES, Fátima. Escolhas Familiares, Estratificação Educacional e Desempenho Escolar: Quais as Relações? **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 53, n.2, p. 447-468, 2010.

estão: problemas de superlotação; uso de salas de aulas metálicas; inadequação dos programas de reposição e/ou reforço escolar e a redução de período escolar. Como se pode constatar na pesquisa, o tema qualidade já está sendo requerido via judicial. A qualidade efetivamente já está conectada com a justiciabilidade³⁸.

Voltando às avaliações, se estas políticas, que têm sido implementadas a fim de quantificar os resultados, são feitas através de aplicação de avaliações, e se os resultados destas podem não ser confiáveis, pode-se dizer que existe a possibilidade de o cidadão estar sendo levado ao erro ao considerar que determinada escola tem educação de qualidade baseando-se em tais resultados. As pesquisas já têm apresentado que as famílias levam em consideração o *ranking* das escolas e escolhem as que têm melhores resultados para tentar uma matrícula para suas crianças.

Vimos que o direito à educação foi se modificando historicamente de acordo com os contextos e lutas sociais. Depois da CF 88, houve várias conquistas quanto ao direito à educação. A educação nunca esteve tão contemplada em um dispositivo magno no Brasil. Agora, conseguimos através de políticas como a do Fundef contemplar uma universalização praticamente total para o ensino fundamental. Hoje, há ações judiciais pleiteando acesso, a matrícula obrigatória nas escolas e alguns itens dentro do tema da qualidade. Está no papel desta pesquisa, mais uma vez, alertar que qualidade educacional também pode ser pleiteada por via judicial. A possibilidade de distorção está no fato de que talvez os resultados das avaliações não sejam fidedignos. Senão vejamos, se encontrei indícios nos estudos de literatura quanto à possibilidade de os resultados obtidos nas avaliações não estarem corretos, poder-se-ia dizer que, no caso de haver ações judiciais que usem como base estes resultados, teremos ações baseadas em algo errado, culminando em decisões equivocadas. Caso os pais pleiteiem judicialmente uma educação de qualidade para os seus filhos tendo como base estes resultados avaliativos, estes pais, ou juízes que julgarão os méritos destas ações, estarão sendo induzidos ao erro, isto em caso de resultados avaliativos não confiáveis.

³⁸Para ter acesso aos detalhes da pesquisa consultar: GRACIANO, Mariângela; MARINHO, Carolina e FERNANDES, Fernanda. As demandas judiciais por educação na cidade de São Paulo. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. **A educação entre os direitos humanos**. São Paulo: Ed. Ação educativa, 2006.

Esta pesquisa não teve como objetivo inicial investigar relações entre a justiciabilidade e a qualidade. Estas conexões apareceram durante os estudos realizados e quanto aos resultados das avaliações, nos relatos dos professores acerca do tema das avaliações. Pontuo esta relação entre justiciabilidade e qualidade /avaliações deva ser abordada de maneira mais aprofundada em pesquisas futuras. Mesmo assim, considere oportuno expressar estas relações encontradas, posto que, é importante fazermos alertas quanto aos possíveis desdobramentos futuros em nossas pesquisas. Sobre esta preocupação encontro apoio em Freitas (2013, p.348):

Por mais que possamos concordar ou não com as políticas de avaliação associadas à *accountability*, não está nesta sala e nem na Academia o foco das decisões. É claro que precisamos nos posicionar sobre isso; temos o dever, como profissionais da área, de alertar para os caminhos que a nação vai seguir nos próximos anos. E acho que estamos num momento de definições sobre isso. Então, é muito importante que seminários como este pautem a temática e que possamos, cada um de acordo com sua visão, difundir seus alertas técnicos e políticos das mais variadas formas.

Deve-se então colocar luz nesta política de *accountability*, bem como nos efeitos das avaliações. É preciso lembrar que sua apreciação será feita não somente pelos profissionais de educação, mas sim por toda a sociedade. Por este motivo, estas políticas devem ser elaboradas com extremo cuidado, pois podem vir a culpabilizar, e não somente responsabilizar. Além de tirar esta culpabilização, as políticas educacionais devem trazer os profissionais para as discussões. Teríamos efeitos mais positivos se a política fosse desenvolvida em parceria com os profissionais da área, tendo os professores como atores dentro desta elaboração.

Apresentei neste trabalho algumas considerações gerais sobre a polissemia do conceito de qualidade da educação. Expressei também que características procurei contemplar com relação ao tema, dando especial atenção às dimensões intra e extraescolares com relação à qualidade educacional. Também privilegiei a menção a uma educação formadora ampla, reflexiva e voltada para a formação de sujeitos de direito. Estas dimensões são importantes para que a educação seja considerada de qualidade. Alertei também para as conexões entre qualidade/avaliações e justiciabilidade e a possibilidade de desdobramentos negativos futuros quanto ao tema. Por fim, explicitarei que o tema da qualidade está presente

neste trabalho devido à justificativa de que, na atualidade, o desafio maior é a garantia ao direito à educação de qualidade.

4.3

Uma questão emergente: o “*Homeschooling*”

O “*Homeschooling*”, ou como chamamos no Brasil educação domiciliar, não é um tema novo. Desde o Brasil colônia, as elites brasileiras tinham seus filhos educados em ambiente domiciliar. As crianças eram educadas por mulheres preceptoras, ou pelas próprias mães quando estas eram alfabetizadas. Esta educação domiciliar era até algo esperado em um Brasil colônia onde não havia escolas de “elite”. As crianças chamadas “bem-nascidas” tinham como opção a educação domiciliar para início nas “primeiras letras”. Para se avançar nos estudos e se ter uma formação profissional adequada para a época, os pais muitas vezes mandavam os filhos “varões” para terminarem a educação no “estrangeiro” a fim de se formarem advogados ou médicos (CURY, 2006; VIEIRA, 2011).

Considero importante pontuar que a prática do *homeschooling* é algo permitido em outros países. Nos Estados Unidos e na Europa, o *homeschooling* é uma prática mais amplamente adotada, o que não pode acontecer no Brasil devido às nossas leis pátrias, sobre as quais abordarei a seguir neste capítulo. O objetivo aqui não é fazer um retrato da evolução histórica do *homeschooling*, mas tecer algumas considerações sobre o tema. Apesar de ser um tema antigo, como já mencionei anteriormente, o *homeschooling* tem estado em discussão nos últimos anos. Com argumentos diferenciados, alguns pais têm defendido o que eles chamam de direito a educar seus filhos em casa. Já há inclusive algumas ações judiciais impetradas por pais requerendo o direito de poder educar seus filhos em ambiente domiciliar.

Quanto às pesquisas sobre o tema, devo mencionar que encontrei poucas pesquisas. Encontrei sim alguns artigos teóricos, mas devo dizer que houve dificuldade para encontrar pesquisas com uma empiria relevante. O que se encontra mais sobre o tema são discussões em sites de internet e artigos midiáticos veiculados na TV ou em jornais online ou impressos.³⁹

³⁹ Trago aqui alguns links para artigos em mídia online e artigos publicados:

Escolho aqui trazer algumas considerações sobre a legislação brasileira como base primeira de argumentação. A legislação brasileira traz a obrigatoriedade de matrícula das crianças em escolas oficiais em dispositivos legais diversos. Listo aqui alguns artigos sobre esta obrigatoriedade:

A Constituição Federal de 1988

Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivada mediante a garantia de:
I – ensino fundamental obrigatório e gratuito [...];

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, O ECA

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LDB

Art. 5º § Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

III – zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir do sete anos de idade, no ensino fundamental.

Quanto à obrigatoriedade de ensino para a faixa etária dos 4 aos 6 anos a Lei 12.796/13 veio modificar a LDB:

Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013

Art. 4º:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

a) pré-escola;

b) ensino fundamental;

c) ensino médio;

II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

Como pode ser constatado, é obrigatória no Brasil a matrícula das crianças na escola. Desta forma, as discussões sobre a faculdade de se poder oferecer ou não a educação domiciliar aborda primeiramente a questão da constitucionalidade. De acordo com o positivado pela Constituição vigente e legislações *a posteriori*, a elaboração de projeto de lei permitindo o *homeschooling* seria inconstitucional,

SANTOMAURO, Beatriz. Por que dizer não à Educação domiciliar? **Revista Nova Escola online**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/dizer-nao-educacao-domiciliar-733324.shtm>> Acesso em: 20.01.2015.

FERNANDES, Clara, OLIVEIRA Cida. Falta de confiança na escola formal leva pais a educar seus filhos em casa. **Rede Brasil Atual**. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2014/01/falta-de-confianca-na-escola-formal-leva-pais-a-educarem-seus-filhos-em-casa-1599.html>> Acesso em 20.01.2015.

CELETI, Filipe Rangel. Educação não obrigatória: Uma discussão sobre o Estado e o Mercado. Mestrado Acadêmico em Educação, arte e História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Orientadora: Ingrid Hotte Ambrogli. 93f. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação Escolar e Educação no Lar: espaços de uma polêmica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27, p. 345-365, 2006.

VIANA, Heloisa de Souza. A Escolarização Domiciliar e seus Contrapontos. IV EDIPE, Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2011.

VIEIRA, Gláucia Maria Pinto. Limitação à autonomia privada parental na educação dos filhos. Mestrado Acadêmico em Direito. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 176f. 2011.

visto que as legislações obrigam o ato de matrícula. As leis mencionadas não só obrigam a matrícula, como também atribuem dever aos pais e responsáveis.

Vejam os que dizem as leis sobre este dever:

A Constituição de 1988

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art.208

[...]

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LDB

Art.5º § Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

[...]

III – zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Outro dispositivo legal importante é o Código Penal que tipifica o abandono intelectual em seu art. 246.

Código Penal

Art. 246. Deixar, sem justa causa, de prover a instrução primária de filho em idade escolar. Pena – Detenção de 15 (quinze) dias a 01 mês, ou multa.

Pelas legislações aqui citadas, vê-se que os pais ou responsáveis, independentemente de religião, ou classe social, têm a obrigação de matricular as crianças na escola e mais do que isto, têm o dever de acompanhar o desenvolvimento das crianças em sua vida escolar, em relação à frequência destas à escola, por exemplo. Caso os pais ou responsáveis não o façam, estes podem ter que responder criminalmente por isto.

Nos últimos anos no Brasil, o assunto tem vindo à baila, pois alguns pais entraram por via judicial pleiteando o direito de educar os filhos em casa. As mídias online e de televisão divulgaram amplamente o caso. É pertinente lembrar que desde a Constituição de 1988, o Ministério Público tem a faculdade de intervir para a proteção da criança e do adolescente. Sendo assim, o Ministério Público pode entrar com ação contra os pais que não matriculam seus filhos nas escolas. Esta é uma vertente da justiciabilidade já discutida anteriormente nesta dissertação. Desta forma, estes mesmos pais que procuram a via judicial também podem ser responsabilizados pela não matrícula. Mas por que alguns pais desejam educar suas crianças em casa?

Ao debruçar-me nos estudos teóricos, encontrei alguns argumentos defendidos por estes pais. Como primeiro argumento, os pais trazem que pela DUDH, eles como pais têm o direito de escolher que tipo de educação eles desejam dar aos seus filhos. Vejamos então o que postula a DUDH:

Artigo 26

III) Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

De acordo com este artigo da DUDH, existe mesmo esta prerrogativa. Os pais têm sim o direito de escolha ao gênero de instrução que querem dar aos filhos. Porém, aqui argumento que o fato de ter obrigatoriamente que matricular os filhos na escola não impede os pais de escolherem que gênero de educação será dado a eles. Sabe-se que a prática do *homeschooling* é defendida por famílias que têm condições financeiras de pagar uma educação privada. Sendo assim, estes pais terão a possibilidade de escolher uma escola que melhor atenda os desejos destas famílias com relação à educação.

Outro ponto de argumentação dos pais é a violência, seja a violência das cidades, ou a violência presente na escola. Para eles, o fato de seus filhos não precisarem se deslocar para a escola, e de terem a possibilidade de serem protegidos do *bullying* escolar seria motivo suficiente para educar as crianças em casa (CURY, 2006). Esta pesquisa não teve como escopo a investigação do tema *bullying*, porém, não se pode negar que este tipo de violência pode sim ocorrer na escola. A escola está inserida em um ambiente social e a violência pode sim ocorrer. Porém, mesmo que certos tipos de violência possam ocorrer na sociedade, não se deve fugir de um convívio social, da mesma maneira que não se deve fugir do ambiente escolar. Os professores, bem como os outros operadores escolares, devem reprimir o comportamento violento e tentar prevenir estas situações de *bullying* através de uma educação reflexiva e de respeito aos outros, desta maneira estas situações de *bullying* tenderiam a ocorrer menos. Acredito também que as crianças não devam ser educadas em um ambiente super protetor. Afinal, as crianças devem ser formadas para atuarem no mundo, para fazerem parte dele, para aprenderem a reagir adequadamente em diferentes situações sociais. Sobre este tema desejo explorar um pouco a questão da socialização.

Sabe-se que a socialização primária é importante para o desenvolvimento do indivíduo. A socialização primária consiste na socialização que tem a primazia de

acontecer no âmbito familiar nos primeiros anos de vida da criança. Não desejo aqui diminuir a importância da socialização primária, porém não se pode da mesma maneira diminuir a importância da socialização secundária. A socialização secundária acontece quando a criança sai do ambiente domiciliar e se depara com outros tipos de organizações sociais. Esta socialização é também muito importante para construir uma relação do indivíduo com o mundo e com o outro. Sobre este tema assim se expressa Cury (2006, p.670-671):

Mas a família não dá conta das inúmeras formas de vivência de que todo o cidadão participa e há de participar para além dessa primeira socialização. Na consolidação de formas coletivas de convivência democrática a educação escolar dada em instituições próprias de ensino torna-se uma importante agência de socialização secundária para a vida social e formação da personalidade. A instituição escolar, enquanto um lugar específico de transmissão de conhecimentos e de valores, desempenha funções significativas para a vida social. Ela faz parte da denominada socialização secundária como uma esfera pela qual, junto com outras, a pessoa vai sendo influenciada (e influenciando) por meio de grupos etários, da inserção profissional, dos meios de comunicação, dos espaços de lazer, da participação em atividades de caráter sociopolítico-cultural, entre outros.

Outro ponto que não deve ser esquecido é que, como afirmei no subitem anterior, uma educação de qualidade é uma educação formadora de sujeitos de direito, é uma educação que amplia horizontes. A convivência com o outro é importante para trazer a riqueza da diversidade cultural. A compreensão do outro e o respeito às diferenças e às diversidades culturais fazem parte desta educação que se deseja de qualidade. Todos estes aspectos trazem também a formação para a cidadania ativa e participativa. Todas estas características são difíceis de serem conseguidas em uma educação domiciliar. Não adianta somente saber que o outro existe. Tenho que ter contato com este outro, enxergá-lo, conhecê-lo, a fim de respeitá-lo.

A DUDH e outras legislações nacionais trazem a importância desta formação. Vejamos alguns dispositivos sobre este rumo de argumentação:

DUDH

Artigo 26

II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Constituição de 1988

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, O ECA

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, [...]

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDB postula que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias⁴⁰ e de concepções pedagógicas;

Desta maneira, este argumento dos pais que precisam proteger seus filhos do ambiente escolar, não pode ser levado em consideração, posto que caso assim o fizessem os filhos seriam, a meu ver, mais prejudicados do que beneficiados. Seriam sim privados de contatos sociais e culturais mais amplos. Os pais devem estar conscientes de que as crianças são portadores de direitos. As crianças têm o direito de estar no mundo, fazer parte da sociedade, serem sujeitos de direitos. Apoiando estas considerações apresento aqui um trecho de uma denegatória ao Mandado de Segurança impetrado pelos pais no Supremo Tribunal de Justiça contra a decisão do Conselho de Educação que obrigava a matrícula escolar. Esta denegatória foi apresentada por Cury (2006, p.669) em artigo sobre ensino domiciliar:

Os filhos não são dos pais, como pensam os Autores. São pessoas com direitos e deveres, cujas personalidades se devem forjar desde a adolescência em meio a iguais, no convívio formador da cidadania. Aos pais cabem, sim, as obrigações de manter e educar os filhos consoante a Constituição e as Leis do país, asseguradoras do direito do menor à escola [...].

Outra argumentação trazida pelos pais é que a educação escolar no Brasil encontra-se fracassada. Alegam que as escolas, mesmo as privadas, têm instalações precárias e que os alunos provenientes destas escolas não conseguem atingir bons resultados em avaliações como o PISA, por exemplo, Vieira (2011). Estes pais fazem uma relação direta entre estes resultados das avaliações com a qualidade educacional que as escolas estão oferecendo aos seus alunos. Os pais estão usando a justiciabilidade. Eles alegam que os seus filhos estariam sendo

⁴⁰ Todos grifos da autora.

privados de uma educação de qualidade caso esta educação não fosse a domiciliar, posto que, na opinião destes pais, as escolas brasileiras não conseguiriam fornecer uma educação de qualidade. Isto tudo se baseando nos resultados das avaliações. Esta argumentação traz alguns alertas. O primeiro deles é o fato de os pais estarem levando em conta os resultados nestas avaliações. Há dúvidas se estes resultados retratam a realidade da qualidade educacional ou não. Este ponto eu já comentei em subitem anterior. Aqui, temos pais de uma camada social alta já atrelando qualidade aos resultados de avaliações e utilizando estes dados para o embasamento em ações judiciais. Algo que teria desdobramentos futuros que trariam prejuízo, caso outros pais fizessem o mesmo. Há que se fazer outro alerta ao se levar em conta somente os resultados de avaliações. Ao se fazer isto, não se está trazendo uma qualidade ligada à formação ampla, reflexiva, para a cidadania. As avaliações expressam a questão no que concerne o conteúdo, e não as questões de formação em direitos humanos, e estas características fazem parte da educação de qualidade. Como afirma Candau (2012), a educação escolar não deve ser somente para a aquisição de conteúdos, mas deve também ser pautada para o reconhecimento do outro, para a dignidade humana. Estas características, a meu ver, não conseguem ser contempladas em uma educação domiciliar.

Como última consideração acerca do tema, lembro que a sociedade brasileira ainda enfrenta a desigualdade social. As leis existem no intuito de garantir para todos, pelo menos em letra de lei, a educação almejada. Vejo que no momento em que o Brasil se encontra socialmente e historicamente, onde infelizmente nem todas as pessoas têm conhecimento sobre seus direitos, a presença da obrigatoriedade da matrícula em lei, apresenta-se como necessária. Considero ainda que a lei é feita *a priori* para todos, independentemente de religião ou posição social e a punição ao abandono intelectual é também tipo penal que deve estar presente em letra de lei.

Neste capítulo, discorri sobre alguns temas atuais dentro do tema do direito à educação. Primeiramente, abordei a questão da justiciabilidade e o porquê de considerá-la um tema atual. Em sequência, trouxe algumas considerações sobre o tema da qualidade, as características atreladas à qualidade que eu percebi nos estudos, e por este motivo, eu as trouxe como critérios para a análise. Ainda sobre qualidade, abordei a questão das avaliações e o a possibilidade de se fazer uma conexão entre estas avaliações e a qualidade/justiciabilidade sem critérios mais

amplo, o que pode vir a trazer prejuízos futuros. Finalmente, no último subitem, trouxe algumas contribuições quanto ao tema do *homeschooling*.

O próximo capítulo traz o trabalho de campo, as entrevistas e as análises advindas das falas das professoras.

5

Direito à educação: o que pensam as professoras do ensino fundamental

Neste quinto capítulo, trago os caminhos percorridos para a parte empírica da pesquisa. No item 5.1, inicio reportando que passos utilizei a fim de conseguir realizar as entrevistas. Explico os percalços encontrados e quais práticas adotei a fim de contorná-los. Em um segundo momento, no item 5.2, descrevo as situações das entrevistas. No item 5.3, contemplo as características gerais das professoras entrevistadas. No item 5.4, exponho a análise das entrevistas. Oportuno é lembrar que o roteiro de entrevista (anexo 8.6) foi elaborado em quatro blocos. O primeiro bloco contempla algumas perguntas gerais sobre as entrevistadas; o segundo bloco traz o direito à educação como um direito humano, um direito de todos e todas; o terceiro aborda o direito a educação em si, seu conteúdo de direito positivo e quem são os atores na promoção do direito. No último bloco, o roteiro contempla perguntas sobre temas atuais como o tema da qualidade e das avaliações.

5.1

Os percalços da pesquisa

O ano de 2014, ano em que a parte empírica da pesquisa foi realizada, foi um ano atípico para a cidade do Rio de Janeiro. Ainda durante ano de 2013, houve inúmeras manifestações populares pleiteando diversas melhorias, dentre elas a melhoria da educação. No ano seguinte, ainda tivemos algumas manifestações com este mesmo intuito no início do ano. Além disto, o Rio de Janeiro sediou a Copa do Mundo em julho de 2014, o que alterou o calendário escolar de 2014. Tivemos também eleições presidenciais em outubro de 2014. Para dificultar ainda mais a marcação das entrevistas, os professores do município entraram em greve nos primeiros meses do ano de 2014.

Com o objetivo de contornar todos estes fatores, decidi iniciar os contatos com os professores através de colegas, os contatando via telefone, correio eletrônico e rede social. Criei evento no *Facebook* a fim de angariar participantes para a pesquisa. À primeira vista, o número de pessoas respondentes parecia adequado para o início das entrevistas, porém, ao tentar ligar e efetivamente marcar as entrevistas, os professores mostravam-se reticentes, alegavam falta de horário disponível, os que marcavam o horário telefonavam posteriormente desmarcando. Como estratégia para contornar a situação, liguei para mais colegas e pedi contatos telefônicos de outros professores que pudessem estar interessados em participar. Consegui então marcar dois pré-testes que me forneceriam outros contatos para entrevistas posteriores. Para minha surpresa, os professores entrevistados na fase do pré-teste não desejaram fornecer outros contatos. Pediram para contatá-los antes de fornecer o número de telefone. Infelizmente, os professores não retornaram contatos. Depois da realização dos pré-testes, pedi novos contatos aos colegas. Uma professora forneceu o contato de uma diretora de uma escola situada na zona norte do Rio de Janeiro. A diretora foi solícita e marcamos horário para que eu a conhecesse e fizesse uma entrevista com ela. Em sequência, teria acesso ao corpo de professores da escola a fim de marcar com eles as entrevistas. Aqui, vale abrir parênteses. Sei que o objetivo inicial da pesquisa não era adentrar no espaço escolar, contudo, esta foi a única maneira que se apresentou efetiva para a realização das entrevistas. Ao conhecer as professoras, perguntei se gostariam de conceder a entrevista em outro local e horário. Elas argumentaram que não seria possível, pois muitas delas trabalham dois turnos e estudavam no terceiro, desta forma, a única maneira foi entrevistá-las na sala de leitura da escola em horários pedagógicos com a autorização da diretora. Outro contato com um diretor de uma escola da zona sul também franqueou minha entrada na escola.

Pelo exposto, pode ser constatado que houve dificuldades no decorrer do percurso da pesquisa. Passo a relatar as situações das entrevistas no próximo item.

5.2

As entrevistas

Esta pesquisa contempla doze entrevistas semiestruturadas. Como comecei a explicitar no item anterior, algumas entrevistas foram realizadas no ambiente

escolar. A direção da escola permitiu o uso da sala de leitura para a realização das entrevistas. O horário disponível foi o horário chamado de “centro de estudos”. Fui informada que cada professor tinha este horário livre designado pela coordenação da escola. Foi neste horário que as entrevistas aconteceram. Ao todo, foram feitas doze entrevistas. Dez entrevistas foram realizadas nas escolas, uma entrevista foi realizada em um café, e outra entrevista aconteceu na sala de pós-graduação da PUC- Rio.

Apesar de a maioria das entrevistas ter sido realizada em ambiente escolar, as professoras não demonstraram desagrado, a direção da escola não interrompeu e ainda possibilitou a minha ida à escola durante vários dias. Uma professora de outra escola mencionou não se sentir à vontade para que fizéssemos a entrevista na escola, então, neste caso, a entrevista foi realizada perto da escola em um café. Não houve interrupções nem problemas nesta entrevista. Outra entrevistada preferiu realizar a entrevista na própria PUC- Rio, como mencionado anteriormente. Sempre ao iniciar a entrevista, procurei usar as primeiras perguntas para “quebrar o gelo” e deixar a professora à vontade para falar sobre os temas mais polêmicos. Antes de começarmos as entrevistas, quatro professoras demonstraram preocupação em conceder a entrevista. Duas delas me inquiriram sobre o conteúdo das perguntas. Uma delas, a professora Thereza⁴¹, pediu para levar as perguntas para casa a fim de que pudesse estudar para respondê-las. Contornei a situação, argumentei que não havia respostas erradas ou certas. Confirmei todas as vezes que o anonimato seria preservado, mas mesmo assim, três professoras questionaram se as suas vozes poderiam ser reconhecidas. Afirmar que reduziria todo o conteúdo de áudio a termo, ou seja, tudo seria escrito, portanto, não havia necessidade de preocupação quanto ao reconhecimento de voz. Foi interessante notar que a maioria das professoras começou a responder a entrevista de maneira mais formal ou até mesmo preocupada. No decorrer das entrevistas, elas ficavam mais à vontade e as repostas fluíram mais naturalmente. Todas as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 8.2) apresentado por mim e que garante a elas o anonimato.

⁴¹ Os nomes das professoras são fictícios.

Todos estes fatos trouxeram a constatação de que as professoras ficaram reticentes quanto ao tema, demonstraram inquietude em relação às consequências, mesmo que não tenham expressamente comentado a respeito. Das doze entrevistadas, oito perguntaram o porquê de uma professora estar interessada no tema “o direito à educação”. Sempre que possível, só dei a resposta a esta pergunta ao final da entrevista. Em duas entrevistas, as professoras insistiram na resposta imediata a esta pergunta.

No roteiro de entrevistas, os temas atuais em relação à qualidade da educação, e especialmente às avaliações foram propositadamente deixados para a última parte das entrevistas. Achei pertinente deixar os temas que poderiam causar mais desconforto ou mais polêmicas para a parte final.

5.3

As professoras entrevistadas

Os sujeitos escolhidos para a pesquisa são professoras que estão em docência a alunos pertencentes ao primeiro segmento do ensino fundamental. As justificativas para esta escolha já foram apresentadas no capítulo um desta dissertação. Procurei contemplar professoras que tivessem anos de experiências variados, desta maneira, a meu ver, seria mais propício para se captar relatos mais diversificados e assim, tentaria perceber se há diferenças entre os relatos de professoras mais experientes e menos experientes. O modelo utilizado para as fichas de identificação pessoal e informações gerais das entrevistadas encontram-se nos anexos 8.3 e 8.4 deste trabalho.

Todos os docentes entrevistados são mulheres. Todos os nomes que utilizei aqui são fictícios. Procurei iniciar a entrevista sempre com perguntas gerais sobre as entrevistadas e também sobre suas experiências pregressas. Todas foram asseguradas sobre o anonimato dos depoimentos ao início das entrevistas. Apresento a seguir um quadro geral das entrevistadas:

Quadro 5
Informações Gerais das Entrevistadas

Professora	Anos que leciona em 2014	Tempo que leciona	Formação	Localidade	Observações
Misabel	Ed I e Realfa	9 anos	Formação de professores EM/ Serviço Social	Zona Norte / Rio de Janeiro	Professora afirmou ter sofrido preconceito racial em sua vida discente.
Ada	EF I-1º ano	10 anos	Formação de professores EM/Letras/ Port. Fonoaudiologia	Zona Norte / Rio de Janeiro	Professora trabalhou dentro de comunidades.
Darcy	EF-I 4º ano	28 anos	Normal / Letras Port.	Zona Norte / Rio de Janeiro	Professora foi reticente, teve medo da voz ser reconhecida/ Trabalhou em comunidades. Exerceu cargo de coordenação.
Carmem	EF-I / sala de leitura	20 anos	Formação de professores EM/ Letras Port.Franc.	Zona Norte / Rio de Janeiro	Professora sempre ensinou no fundamental. Este ano está com este segmento na sala de leitura.
Élvia	EF - I 4º ano /Realfa	13 anos	Normal/Pedagogia/ Graduanda em História	Zona Norte / Rio de Janeiro	Professora tem turma de Realfa em uma escola de uma comunidade.
Ellen	EF- 3º ano/ Projeto	14 anos	Pedagogia	Zona Norte / Rio de Janeiro	Professora está há 4 anos no EF I.
Esther	EF -I 5º ano	23 anos	Normal	Zona Norte / Rio de Janeiro	Professora afirmou que só tinha o normal. Trabalhou em diversas comunidades. Recusou-se a responder algumas perguntas.
Helena	EF-I 2º ano	Mais de 20 anos	Normal/Serviço Social/ História	Zona Norte / Rio de Janeiro	Professora sempre trabalhou com Fundamental.
Sacha	EF-I 1º ano	6 anos	Normal/Letras Port. / Inglês	Zona Norte / Rio de Janeiro	Professora trabalhou com infantil e fundamental.
Elza	EF-I 4º ano	8 anos	Normal /Serviço Social	Experiência na rede estadual do Rio de Janeiro/ Queimados	Professora teve experiências em ONG. Está com EF-I em Queimados.
Thereza	EF I- 4ºano	25 anos	Normal/ Pedagogia	Zona Sul / Rio de Janeiro	Trabalhou como professora e coordenadora em Ciep em comunidade na zona sul. É diretora adjunta. Pediu para estudar o roteiro antes de responder.
Silmara	EF I- 5ºano	3 anos	Pedagogia	Zona Sul / Rio de Janeiro	Professora tem 1 ano na rede pública. Teve experiência como educação em museus.

Um fato que me chamou a atenção em um primeiro momento foi que algumas professoras, além do curso normal, têm mais de uma graduação superior. A professora Helena, além da graduação em História, é também graduada em Serviço Social. A professora Élvia é Pedagoga, fez pós-graduação em História da Educação e decidiu fazer licenciatura em História. A professora Ada fez formação de professores no ensino médio e graduou-se em Letras/Espanhol, além disto, tem pós-graduação em dificuldades de aprendizado e literatura latina. Está cursando Fonoaudiologia no momento. A professora Darcy fez pós-graduação em Língua Portuguesa além do curso de Letras e do Normal. A professora Elza relatou ter graduação em Serviço Social, tendo também concluído o mestrado em Serviço Social. Este dado mostra que, dentre as professoras entrevistadas, há uma tendência à procura por aperfeiçoamento.

Quanto à relação com o ensino público, cinco professoras relataram ter estudado em escola pública na infância e adolescência. Trago aqui um relato da professora Helena. Ela traz o fato de que na sua época como aluna na escola pública, os pais tinham que comprar seus materiais pedagógicos e compara este fato a como se dá esta questão na escola pública hoje:

Helena: (...) eu estudei em uma escola municipal pública, e tinha aquela parte do governo dar o calçado para quem não tem, para quem não tem! Tinha caixa escolar, mas você com seu dinheirinho podia comprar seu lápis, e comprar sua borrachinha e quem de fato não pudesse, a escola daria, mas acho que não era uma coisa muito confortável para quem recebia. E todo mundo, eu falo isto até hoje, todo mundo, por mais pobre que fosse, tinha um caderno, um lápis e uma borracha. Hoje, você vê que chega aqui, com um real ou menos de um real você consegue comprar um lápis, você consegue comprar uma caneta. E chegam aqui “não tem lápis”, na hora de fazer o trabalho “não tenho lápis, não tenho caderno”, o que é isto? E o Governo não dá esta bendita Bolsa Família! Então chega assim sabe, desprovido de nada (sic).⁴² (Serviço Social- História) ⁴³

A professora Silmara que se declara branca durante a entrevista, relata questões raciais e sociais no seu tempo na escola pública:

⁴² Grifos nossos

⁴³ A fim de facilitar a leitura, coloco entre parênteses as formações das professoras após cada depoimento.

Silmara: (...) uma coisa que eu acho interessante, que não tinha no meu tempo, as crianças fazem a inscrição para a escola online. Antigamente, eu também fui aluna de escola pública na Urca, você ia em direção à escola (sic) e a diretora decidia se você iria ou não pelo seu perfil. Se você morasse em favela, ou tinha uma certa... então, eu acho que eu fui até privilegiada, então, na minha época, eu lembro que na minha escola, apesar de ser pública, a gente contava o número de negros que havia na escola, na minha turma só tinha um negro. (Pedagogia)

Adentrando quanto às características raciais das entrevistadas, três se declararam negras, as professoras Misabel, Sacha e Elza; a professora Élvia autodeclarou-se parda e a professora Silmara branca. As demais não mencionaram. Ainda sobre questões raciais, a professora Misabel, que se autodeclarou negra, comenta como se sentia em sua escola particular durante a sua infância:

Misabel: Eu participei de um colégio “mega” (sic) tradicional, elitizado em que, às vezes, só tinha eu de negra na escola. Isto me (...) isso foi muito ruim para a minha vida. Então (...), o professor tem um papel muito importante na vida de um aluno. (Formação de Professores EM- Serviço Social)

Eu então pergunto mais para que ela possa aprofundar a resposta:

Misabel: Eu não me identificava naquela escola. Eu não me identificava como negra. Eu queria ser branca porque todo mundo era branco! Havia um momento em que a professora penteava o cabelo das meninas. E eu fui para a fila. Eu tinha seis anos. E quando eu fui para a fila, ela falou que não dava para pentear meu cabelo, porque o meu cabelo era difícil de pentear (...). Isso foi muito ruim para a minha identidade. Eu não me identificava negra e aquilo me deixava triste, eu ficava triste, eu não queria estudar naquela escola, não era uma escola para mim, e ao crescer, eu fui me forjando para não ser alvo de brincadeiras. (Formação de Professores EM-Serviço Social)

A professora Misabel declara que seus pais a mantinham nesta escola com muito esforço financeiro. A professora Elza se autodeclara negra, mas não relata situações de preconceito racial vivido na infância em sua entrevista. Achei importante mostrar aqui o que as professoras citadas mencionaram sobre a sua infância na escola. O que se vivencia no período escolar, pode ter influência no exercício da docência pelas professoras hoje.

Outro ponto importante a ser citado é a questão da escolha profissional. A professora Misabel menciona uma imposição paterna, imposição esta que a fez descobrir a sua vocação. A professora destaca ainda a importância da vocação para o exercício da profissão docente, como vemos a seguir em seu depoimento:

Misabel: Eu acho que, professor para mim não é uma opção, igual (sic) eu já vi umas pesquisas dizendo que não é a primeira opção do profissional: “ah (sic), eu não queria ser professor”! Eu acho que para ser professor você tem que querer. Não pode ser sua segunda ou terceira opção. Porque você é parte fundamental de alguém. Você está fazendo parte de um período de crescimento de entendimento do que é o mundo, você participa da parte lúdica de uma criança, então o professor é muito importante para o nosso ser pessoal, você é parte formadora de alguém. (Formação de Professores EM-Serviço Social)

Cinco professoras mencionaram ter seguido a profissão docente por vocação. Duas professoras mencionaram o fato de que era normal para a mulher ser professora na época em que tiveram que seguir uma profissão. Quanto à escolha pelo município, três professoras afirmaram que escolheram pela estabilidade do serviço público.

Com relação ao tempo no magistério, as professoras Esther, Darcy, Helena, Thereza e Carmem têm mais de 20 anos no magistério, todos vividos na rede municipal do Rio de Janeiro. A professora Elza menciona que começou a vida docente há dezenove anos. Ela lembra que trabalhou em escolas privadas e também em um Ciep por pouco tempo. Trabalhou depois disto com educação não formal. Está há dois anos em uma escola municipal de Queimados. A professora Ellen tem quatorze anos de experiência docente e entrou para o município há quatro anos e meio. A professora Élvia reportou ter experiência de treze anos na rede municipal do Rio. A professora Misabel trouxe que começou na docência há nove anos, sendo quatro deles no município. A professora Ada está há oito anos na rede municipal do Rio de Janeiro. A professora Sacha está há seis anos no ensino do município e a professora Silmara tem um ano de rede pública e teve experiência com educação em museus durante sua graduação. Ainda quanto às experiências profissionais, as professoras Darcy e Thereza foram coordenadoras de escola do município situadas em comunidades, sendo a primeira situada na zona norte e a segunda na zona sul, respectivamente. A professora Thereza é professora do 4º ano no EF-I, mas também exerce o cargo de diretora adjunta da escola.

Com relação ao território onde atuam ou atuaram, todas as professoras mencionaram terem atuado no entorno às comunidades. Já cinco mencionaram que, além de terem experiências em escolas localizadas no entorno das

comunidades, lecionaram também em escolas dentro das comunidades, as professoras Ada, Élvia, Darcy, Esther e Thereza. Dentre as professoras entrevistadas, duas atuam na zona sul do Rio de Janeiro, nove atuam na zona norte deste município e uma atua em Queimados.

A menção ao território onde atuam é importante para situarmos os depoimentos das professoras. Sobre este ponto, vejamos alguns depoimentos:

Ada: (...) porque eu entrei na rede pública com vinte anos de idade, eu fui trabalhar no Complexo do Alemão, na época em que não era pacificado ainda, eu não tinha noção do que eu ia passar, eu passei por anos horríveis na minha vida trabalhando em uma escola lá em cima, em que eu me jogava no chão quando dava tiro, eu era responsável pela vida de trinta crianças. (...) eu nunca iria imaginar que eu iria passar aquilo, de ter alunos que “botavam” (sic) o dedo na sua “cara” (sic) e a faculdade não me preparou para isso, o magistério não me preparou para isso, nada me preparou para isso, ninguém nunca disse para mim que quando eu chegasse lá eu iria passar pelo que eu passei (...). (Formação de Professores EM- Letras Port. Esp.- Fonoaudiologia)

Misabel: (...) outro dia uma criança ficou aqui até às cinco da tarde desde o período da manhã e a nossa direção, que é uma direção fenomenal, foi levá-la em casa. Vieram todos chorando porque ela mora em um buraco, um buraco mesmo. Então, assim (...) a gente pode melhorar o que for aqui, chegando lá, ela não vai ter acesso aos direitos que ela merece, que ela precisa (...). (Formação de Professores EM-Serviço Social)

Silmara: (...) eles (os alunos) muitas vezes não se enxergam porque eles não moram na Gávea, a maioria mora na Rocinha, os que moram aqui são filhos de porteiros, de empregadas, e também é muito complicado você se perceber na Gávea, sendo morador. Então, tem tudo isto, então a escola por mais que seja pública, é dentro da Gávea, é também muito complicado para eles. (Pedagogia)

P: Por que você acha que é complicado, em que sentido? Explique melhor para mim.

Silmara: É complicado porque por mais que eles estejam em um bairro “bacana” (sic), tranquilo, que tem segurança, que permite a eles certa qualidade de ensino, apesar de a rede ter milhões de problemas, eles nunca vão ser os moradores, nunca serão (...) eles não fazem parte deste espaço, eles sabem disto(...). Isto eu observo muito no nosso diálogo (...). Eles sabem que tem diferença quando eles entram no Shopping da Gávea, os olhares, os seguranças, as pessoas, enfim; você andando com uma turma de escola, você já nota que as pessoas seguram a bolsa, elas atravessam a rua. Então, eles entendem que eles não fazem parte deste lugar. Isto é muito claro para eles. (Pedagogia)

Pelos depoimentos, é possível perceber que o professor tem desafios a enfrentar quanto ao território onde as escolas estão localizadas. Primeiramente, a questão da violência e do tráfico de drogas abordado pela professora Ada. A professora Misabel traz a questão da pobreza, da falta de habitação digna. A professora Silmara traz o preconceito social. Todas estas características citadas têm impacto direto na escola.

Neste item, discorri sobre as características gerais das entrevistadas. No próximo item, adentrarei nas análises dos dados por bloco de entrevista.

5.4

Os depoimentos das professoras

Neste item, trago os depoimentos das professoras. Creio ser oportuno enfatizar que as análises aqui realizadas não têm como objetivo generalizar. O número de entrevistas feitas não dá subsídios para generalizar comportamentos, opiniões ou práticas. As análises poderão no máximo indicar tendências e apresentam um caráter exploratório.

Analisarei as entrevistas de acordo com cada bloco de perguntas do roteiro. (Anexo 8.5). No subitem 5.4.1, trago as análises dos desafios gerais da profissão e do que as entrevistadas consideram mais importante em seu trabalho. Em seguida, apresento as análises quanto ao segundo tema, o direito humano à educação. Dentro deste subitem 5.4.2, está presente o direito à educação como um direito de todos e todas. Em um terceiro momento, no subitem 5.4.3, abordo as análises com relação ao direito à educação no direito positivo e os atores e seus papéis na promoção deste direito. No último subitem, o 5.4.4, privilegio as análises quanto aos temas atuais.

5.4.1

A importância do trabalho docente e os seus desafios

Neste primeiro contato, estabeleci como objetivo trazer as considerações gerais das entrevistadas sobre a profissão que exercem. Este primeiro bloco de perguntas menciona a trajetória profissional, porém me abstenho de comentar aqui, já que teci algumas considerações no item das informações gerais sobre as professoras.

Ao serem questionadas sobre o que consideram mais importante no seu trabalho, as professoras mencionaram objetivos no trabalho e quanto aos alunos diretamente. As respostas advindas quanto aos objetivos de trabalho foram: alfabetizar (4); trazer esperança (2); mudar a realidade (2); ensinar valores morais (2) e suprir necessidades afetivas (1). Quanto às respostas relacionadas diretamente aos alunos explicitaram: alunos aprenderem (3) e os alunos se reconhecerem como pessoas (1). As outras categorias que emergiram foram: a dedicação do professor (1) e conciliar o ensinar e a questão social (1).

Aqui, podemos constatar que alfabetizar e fazer os alunos aprenderem tiveram um pequeno número maior de menções. A preocupação com a transmissão de conteúdo parece estar demonstrada aqui. Porém, dentre estas categorias, acho importante sublinhar que a Helena citou ser importante fazer com que os alunos se reconheçam como pessoas. As professoras Misabel e Elza pontuaram a importância de ensinar o que denominaram de “valores morais” aos alunos e mencionaram ainda que trazer esperança e modificar a realidade eram importantes. Estas são características elencadas como uma educação para a dignidade humana, uma educação em direitos humanos apresentada em um dos capítulos anteriores deste trabalho. Vejamos alguns depoimentos quanto ao que é importante no trabalho docente:

Misabel: Eu acabo olhando a vida deles e tento suprir além da educação. Então, quando você fala da parte mais importante, para mim, aqui, é ser um espelho, é trazer esperança, o que às vezes falta de carinho e de amor, isso às vezes toma muito tempo, desgaste, e a educação em si, lecionar, os caminhos, onde eles estão (...) um apoio, um cuidado (...) e aí eu lembro quando as meninas brincam comigo: “mas aí isso não é ser professora” e aí eu digo: Wallon⁴⁴ fala sobre o afeto, então eu prezo muito pelo afeto, trazer um pouco de esperança, de trazer um pouco de vivência, trazer que a realidade pode ser mudada, então eu penso muito nisso. (Formação de Professores EM-Serviço Social)

⁴⁴ Henri Wallon nasceu em 15 de junho de 1879, em Paris, filho de Paul Alexandre Joseph e neto de Henri-Alexandre Wallon. Tornou-se bem conhecido por seu trabalho científico sobre Psicologia do Desenvolvimento, devotado principalmente à infância, em que assume uma postura notadamente interacionista, e por sua atuação política e posicionamento marxista. Por sua formação, ocupou os postos mais altos no mundo universitário francês, em que liderou uma intensa atividade de pesquisa. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Henri_Paul_Hyacinthe_Wallon Acesso em: 10.09.2014.

Elza: O que é mais importante é eu levantar todos os dias e eu acreditar que eu posso fazer algo diferente naquele dia com os alunos, (...). Com todos os desafios da escola, com tudo, mas, eu não me vejo fazendo outra coisa que não dando aula, que não esteja em sala de aula, enfim, que não esteja em um espaço de educação, que não esteja nesta construção diária do saber, isto é o que me motiva, me anima (...). (Serviço Social)

Élvia: o mais importante hoje é formar leitores, o meu trabalho é pautado nisso. Então, tudo que eu faço na sala de aula é para despertar o gosto pela leitura, porque eu acho que se uma pessoa consegue ter o hábito de leitura, as outras coisas vêm. (Normal- Pedagogia-História)

Darcy: eu acho que o mais importante na nossa tarefa é fazer com que o nosso aluno aprenda. Desde os conteúdos em si que você quer trabalhar, quanto as situações dos valores, o saber lidar com situações de vida, porque eu acho isso importante também, não somente os conteúdos em si, os conteúdos do núcleo comum, mas também valores(...). (Normal- Letras Port..)

Quanto aos desafios da profissão docente, as respostas que emergiram das entrevistas foram divididas em: desafios quanto à sociedade; desafios relativos às políticas educacionais; dimensões intra-escolares; dimensões extraescolares; e profissão docente. Vejamos as categorias quanto a cada uma. Os desafios relativos à sociedade foram: questão social (5); drogas (2); violência (1); território escolar (1); inclusão (1); preconceito social (1) e preconceito racial (1). No que tange às políticas educacionais tivemos: sistema (2); metas (1); políticas públicas (1). Com relação aos fatores intra-escolares encontramos: alfabetizar (3); defasagem idade /série (1); quantitativo de alunos (1); conquistar os alunos (1). Um fator extraescolar mencionado como desafio foi em relação aos responsáveis com três ocorrências. Os desafios mencionados que estavam diretamente ligados aos docentes foram: perda da autonomia (2); desvalorização da educação (1) e desvalorização do professor (1).

Neste ponto, o maior número de ocorrências foi a questão social como um desafio, dentre estes problemas, as professoras citaram as drogas e a violência. Vejamos os depoimentos das professoras quanto a alguns desafios enfrentados:

Ada: Ai (sic)... *Nossa! São muitos desafios!*(...) lidar com a situação deles em casa que é muito difícil, eles vivem realidades horríveis e a gente tem que saber separar isso, lidar também com a ignorância de responsáveis, a ignorância do próprio governo que às vezes coloca para a gente, impõe metas de ensino para a gente que nós que estamos dentro da sala de aula, sabemos que aquilo não tem nada a ver com a nossa realidade e a gente tem que “engolir” (sic).⁴⁵(...). (Formação de Professores EM- Letras Port. Esp. -Fonoaudiologia)

P: E qual é o seu maior desafio?

Élvia: Hoje para mim são as questões sociais. (...) Por exemplo, a questão da droga, hoje eu trabalho com os filhos da droga no Complexo de Alemão, então isso para mim é muito chocante, e no final das contas, a rede quer que você dê conta de um cérebro completamente comprometido (...). (Normal-Pedagogia-História)

Misabel: Conciliar esta questão, a vivência diária, suprir o que às vezes eles trazem uma falta fora da escola e conciliar a questão do lecionar em si. Conciliar as duas coisas para mim é difícil (...). (Formação de Professores EM-Serviço Social)

Com relação aos desafios no que tange às políticas educacionais, alguns depoimentos afirmam:

Ada: (...) a ignorância do próprio governo que às vezes coloca para a gente... impõe metas de ensino para a gente e nós, que estamos dentro da sala de aula, sabemos que aquilo não tem nada a ver com a nossa realidade e a gente tem que “engolir”(sic) , lidar (...)tantas coisas que a gente queria que funcionassem e não funcionam porque existe um descaso maior ,o sistema, isso é muito difícil.(Formação de Professores EM-Letras Port. Esp. -Fonoaudiologia)

Carmem: O sistema. O sistema desafia a gente. Muitas mudanças. E a gente dificilmente consegue levar uma coisa até o final.(Formação de professores EM/ Letras Port.Franc.)

Quanto aos fatores intra e extraescolares, apresentamos os seguintes exemplos:

Darcy: O meu desafio maior é justamente conseguir conquistar estes alunos para atingir este objetivo com a enorme variedade de elementos que o atraem. (...). Por mais que você até queira tornar esta aula mais atraente, trazer um multimídia, mas o aluno ainda, muitas vezes, é resistente à figura do professor em sala de aula, a autoridade que ele exerce. (Normal- Letras Port..)
Helena: A alfabetização. A alfabetização que a gente fala... hoje eu diria, não ...de alguns anos para cá, se fala que a escola está assumindo todos os papeis, o papel que seria da família (...).(Normal-Serviço Social - História)

⁴⁵ Grifos nossos

P: E o seu desafio maior hoje, qual é?

Esther: Os responsáveis. Trazer eles (sic) para a escola e incutir responsabilidade neles. (Normal)

Apesar de a questão social ter sido mais abordada nestas primeiras respostas, há algo a ser pontuado neste primeiro momento. Algumas professoras já trouxeram as metas, as políticas educacionais para os desafios gerais do dia-a-dia de trabalho. Sendo assim, foi importante ter abordado o tema da qualidade e principalmente das avaliações nas entrevistas.

Neste primeiro bloco de perguntas, as professoras expressaram que os desafios para elas não só são muitos, mas abrangem áreas diversificadas dentro da área educacional. No subitem 5.4.2, trago as análises dos depoimentos com relação à educação como um direito humano, um direito de todos e todas.

5.4.2

O direito humano à educação: um direito de todos e todas

Neste subitem, privilegio as análises quanto ao direito à educação como um direito humano: um direito de todos e todas. No tocante aos avanços quanto à educação para todos e todas, as professoras trouxeram algumas respostas. A mais citada foi o acesso, com oito ocorrências. Agrupei as categorias que tinham relação com citação expressa de leis: ter educação garantida em lei (2); democratização do ensino (2); inclusão como avanço (2); educação infantil ser contemplada em lei (1); justiciabilidade (1); laicidade (1); gratuidade (1); Lei 10.639/2003 como um avanço (1). Como um fator intra-escolar, a professora Ada citou que hoje há mais materiais pedagógicos disponíveis e mais escolas, estes são considerados por Dourado (2007) como dimensões de qualidade educacional. Ainda, segundo esta mesma professora, a alfabetização dos alunos melhorou.

Quanto aos avanços apresentados, as professoras citam o acesso como avanço, porém estabelecem reticências quanto a que tipo de acesso é este, como podemos ver a seguir:

P: Com relação à educação para todos Carmem, quais os avanços, se é que em sua opinião existiram avanços, na educação para todas as crianças?

Carmem: É... educação para todos depende do ponto de vista, porque o pessoal acha que educação para todos é jogar (sic) todo mundo na escola!(Formação de professores EM/ Letras Port.Franc.)

Darcy: Eu acredito que sim, qualquer especificidade, contando até com crianças que precisam de atendimento especial, aluno com deficiência física, com deficiência visual, eles estão incluídos, agora esta inclusão que eu considero que é apenas no nome. (Normal- Letras Port..)

No que concerne à inclusão, duas professoras mencionaram ter sido um avanço a possibilidade de se ter estagiários para ajudar no atendimento aos alunos com necessidades especiais. Porém, argumentam que, para conseguir tal ajuda, existe toda uma burocracia a ser seguida. Por exemplo, há a necessidade de se conseguir diagnósticos expressos via laudo e para isto há muita dificuldade. Sobre este ponto a professora Ada traz no seu depoimento:

Ada: (...), foi muito difícil ,quando conseguiu o diagnóstico, aí ele foi encaminhado para a educação especial, ainda demorou mais tempo para ele ser atendido, ter vaga na sala de recursos, nossa (sic)! Foi muito tempo! Foram três anos para isso, para ele ser atendido e depois para vir uma estagiária, a diretora pediu muito tempo ligando para a CRE para vir. E nós demos sorte porque não é assim, não vem, tanto que nós temos outra menina cadeirante que tem paralisia e ela não tem estagiária até hoje. (Formação de Professores EM- Letras Port. Esp. - Fonoaudiologia)

Estes relatos trazem a preocupação das professoras quanto a uma inclusão que deveria estar garantida na prática, porém, não está sendo garantida de fato.

Somente a professora Elza, que se autodeclara negra, fez menção à Lei 10.639/2003 como um avanço de maneira explícita em suas falas. As professoras Thereza e Misabel mencionaram ser um avanço a garantia por lei de uma forma geral, e a professora Misabel ainda mencionou características de justiciabilidade como podemos constatar em seu depoimento:

P: Com base nos seus anos de experiência, no que você acha que o Brasil avançou em relação à educação para todos?

Misabel: Acho que a garantia de direitos em lei, com o ECA, eu não sei (...) mas, na prática, eu acho que não avançou muita coisa não. A garantia em lei já nos permite cobrar o Estado através de licitação, petição (...) não sei (...) agora (...) eu acho que educação infantil ser mais contemplada é um avanço, que antes não tinha. (Formação de Professores EM-Serviço Social)

Como pode ser constatado pelo seu depoimento, a professora sabe que o direito pode ser cobrado ao Estado. Não sabe ao certo o como, sendo assim, a professora desconhece o conteúdo da judicialização, mas conhece a justiciabilidade, mesmo que não cite as denominações de ambas.

Com relação aos desafios para uma educação para todos e todas, as professoras trouxeram primeiramente as formações inicial e continuada, aqui denominadas capacitação. Quanto à capacitação, nove professoras a mencionaram como um desafio. Mencionaram também haver lacunas em sua formação inicial com três ocorrências. Somente a professora Ada fez especialização que tocou o tema. Todas as professoras mencionaram que não se sentiram preparadas para o atendimento às crianças com necessidades especiais e que o atendimento geralmente é feito como elas disseram “da maneira que dá”. Cinco professoras colocaram que a postura pessoal foi o que pautou o atendimento. A professora Ada relatou que, além de fazer pós-graduação no tema, graduar-se em fonoaudiologia foi uma maneira encontrada por ela para tentar atender melhor as crianças. Vejamos seu depoimento:

P: Só voltando um pouco, neste atendimento que você mencionou a um aluno autista, você se sentiu preparada para atender, ser professora, desta criança?

Ada: Nem um pouco. Nem um pouco preparada! Eu não sabia o que fazer! Eu não sabia o que fazer! Porque ele já é meu há dois anos, na primeira vez que ele foi meu eu... ele não tinha diagnóstico... mas nós já notávamos que ele tinha alguma coisa diferente porque ele não interagiu, ele não falava, ele não brincava, ele ficava sentado, quieto, fazendo aqueles movimentos repetitivos, então, assim... eu não sabia o que fazer... nem um pouco! E aí foi até na época que eu comecei a pós-graduação em dificuldade de aprendizado, eu fui buscar, eu fui pagar uma faculdade, eu fui ler sobre isso, fui fazer uma apostila, fui conversar com a mãe, foi muito difícil, mas tudo partiu do eu ir buscar (...). (Formação de Professores EM-Letras Port. Esp. -Fonoaudiologia)

Sobre sua formação universitária, a professora Élvia descreveu que a universidade não prepara para a realidade da docência na escola:

Élvia: (...) eu acho que minha formação na Universidade (Pedagogia) não foi boa. Como também a minha formação no curso Normal também não foi boa. Como também não estou achando esta graduação agora (História) boa. Entende? E foram três momentos diferentes de minha vida (...). Eu olho para estes três momentos (...) como que eu posso dizer, não é desmerecendo o trabalho, afinal de contas são universidades boas, mas (...), a universidade não prepara a gente para a realidade escolar, é isto que eu estou querendo dizer. Não é que me faltou conteúdo, não faltou isso, mas um conhecimento que esteja adequado à realidade. (Normal- Pedagogia-História)

A professora Esther trouxe a preocupação por não saber se trabalhou corretamente com uma aluna que tinha necessidades especiais:

Esther: Eu nunca fiz um curso para reger uma aluna de necessidades especiais, então, foi assim com o coração que eu trabalhei com ela. Com minha experiência, dedicação e também com a experiência de ser mãe, foi assim, pedagogicamente, eu não sei se eu trabalhei correto com ela. (Normal)

Ainda, quanto aos desafios na educação para todos e todas relativas à questão da inclusão por necessidades especiais, cinco professoras mencionaram que falta uma equipe multidisciplinar de profissionais para o atendimento a estas crianças. As professoras explicitaram a necessidade de psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, etc. Cinco professoras trazem o desafio do quantitativo de alunos em sala impactando o atendimento a estas crianças, duas professoras abordam o desafio da falta de infraestrutura para atender e duas professoras mencionam o atendimento às crianças com necessidades especiais como um problema. Sobre este último ponto, Candau (2014, p.29) afirma: "Quanto ao termo diferença, nos depoimentos dos educadores e educadoras, é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade".

Mais uma vez, indícios desta tendência foram encontrados. A professora Ada associou o tema aos problemas, como podemos constatar em sua fala:

P: (...) e questões de gênero, étnico-racial, diferenças culturais, como vocês tratam na escola?

Ada: Eu não vejo até hoje nas turmas que eu tive, eu não vi problemas em relação a isto não, nem a raças, nem a gênero, nunca tive este tipo de problema. (Formação de Professores EM- Letras Port. Esp. -Fonoaudiologia)

O mesmo pode ser verificado quando a professora Helena reportou como problema a questão da inclusão por necessidades especiais:

P: Você diria que qualquer criança, com qualquer especificidade está na escola, pode estar na escola? Crianças especiais, com diferenças sociais...

Helena: É como ele fala o professor, principalmente no município, ele é pau para toda obra (sic). Ele assume os desafios, não por ele estar em uma instituição do governo, são coisas são coisas, são sentimentos, são posturas pessoais, ele está aberto.

P: Dê um exemplo para mim de “postura pessoal”.

Helena: Eu tive a experiência aqui de receber uma aluna cadeirante. Então, quando o município assumiu, “ah, vamos incluir!”(sic) , então é como se estivesse comendo um peixe, vai passando a espinha,vai engolindo, vai ralando e ela desceu (sic)! (Normal- Serviço Social- História)

Porém, ao continuar reportando a experiência, a professora finalizou dizendo que ao final foi uma experiência enriquecedora:

Helena: E aí (sic) falaram que eu iria receber uma menina, cadeirante, eu arregalei os olhos (sic). Não é dizer não. (...) E aí ela chegou. E como ela foi bem recebida pelas crianças! E se eu tive dúvidas de como tratá-la, as crianças me mostraram que seria muito simples. E foi. E ela também se sentiu muito bem,se sentiu acolhida e para nós ali na sala foi uma experiência incrível.

O que mais se repetiu nas falas, com cinco ocorrências, como anteriormente citado, foi a necessidade de se ter uma equipe de profissionais diversificados, sendo muito citada a necessidade de psicólogos, médicos, fonoaudiólogos enfim , uma equipe multidisciplinar de profissionais e com o mesmo número de ocorrências, o desafio do quantitativo. Vejamos os depoimentos:

Silmara: O desafio com relação à inclusão é repensar a inclusão, como a inclusão tem que ser feita. A inclusão, ela precisa de parcerias. A escola precisa de parcerias. A gente fala sempre de parceria escola, família, sociedade. E a inclusão precisa, além disto, de especialistas, de pessoas que sejam da área, que estejam ali atuantes, médicos, enfermeiros, psicólogos, psiquiatras, a inclusão tem que ser feita com a área da saúde, o professor não pode ficar sozinho nesta (sic).(Pedagogia)

Élvia: Dentro da rede, o que a gente sempre conversa é que falta uma equipe de verdade. Você teria que ter fonoaudiólogo, psicólogo, não só para os alunos, mas principalmente para os professores. (Normal- Pedagogia- História)

P: Certo, quais são os desafios que você acha que ainda existem quanto à educação para todas as crianças?

Misabel: Todos! A gente não tem o quantitativo de profissional que a gente precisa, demanda, por exemplo, psicólogos na escola, assistente social, existem projetos de lei, já foi parte aprovada (...) chega uma hora em que o professor fica limitado mesmo.

Mais especificamente sobre os temas diferenças e diversidades culturais, vale a pena salientar que ao serem feitas as perguntas “Você diria que todas as crianças, com qualquer especificidade, estão presentes na escola?” e “em sua opinião, há dificuldades ou desafios quanto à questão da inclusão de crianças com diferentes características (sociais, culturais, étnico-raciais, de gênero, religiosas, físicas, mentais, etc.) na escola? Se sim, quais seriam estes desafios”? Todas as professoras trouxeram de pronto sobre o atendimento às crianças com necessidades especiais, as professoras só discorreram mais sobre diversidade cultural depois de questionadas diretamente quanto ao tema. A única professora que trouxe o racismo/preconceitos como desafio em primeira resposta foi a professora Silmara, mas o fez em resposta a pergunta sobre desafios gerais da profissão e não em resposta quanto a diversidades. As categorias encontradas foram: questões sociais como um desafio (pobreza, violência, tráfico de drogas) (5); preconceito racial (4); democratização como desafio (2) e preconceito social (1).

A professora Elza foi a única mencionou os indígenas. A professora Misabel mencionou a raça negra, trazendo que as crianças devem se reconhecer como pertencentes a esta raça, e trouxe a importância do diálogo sobre identidade nas aulas. Ainda sobre o tema da diversidade cultural, duas professoras alegaram também ser uma postura pessoal que permeia o tema, as professoras Misabel, e Elza. Esta última argumenta:

Elza: Eu costumo dizer lá na escola, eu me sinto uma andorinha só tentando fazer o verão (sic)! (...) Questões étnico-raciais, é assim, eu sou a única professora que vem tentando tirar leite de pedra (sic) dentro da escola. (Formação de Professores EM-Serviço Social)

A professora Sacha menciona a que o tema da diversidade racial e até religiosa é um assunto velado entre os alunos e que alguns escondem informações religiosas:

P: E com questões de gênero, étnico-raciais, o que você sente com relação a isto? Quais são os desafios?

Sacha: Assim... bem velado. Não tem nada assim declarado. Quando você pega (sic) a ficha do aluno, a gente vê que muita declaração entre aspas. Assim, é mais fácil falar que é pardo do que negro. A gente vê que a criança é negra, mas os pais não identificam o seu próprio filho como negro. Prefere velar um pouquinho, até com a questão da religião mesmo. Na escola tem aula de religião a partir do quarto ano e os pais... se é (sic) do candomblé, umbanda, não falam, diz (sic) que é católico quando a gente sabe que não é. (Normal- Letras Port.Ing.)

Ainda quanto ao tema da diversidade cultural, duas professoras mencionaram projetos. Ao serem perguntadas sobre os projetos, elas mencionaram práticas como o dia do folclore.

As professoras trouxeram ainda os desafios no que tange ao fluxo. As categorias foram: a defasagem idade/série (3); o acesso como desafio (3) e a evasão escolar (1). Como último ponto quanto ao desafio da educação para todos (as), as professoras mencionaram também a falta de interesse dos responsáveis e dos próprios alunos (1).

Este subitem trouxe o direito à educação como um direito de todos e todas. Neste contexto, abordei as considerações das entrevistadas com relação ao acesso à escola, a inclusão por necessidades especiais e as diversidades étnico-culturais. As análises mostraram que o acesso à escola ainda não é algo totalmente conquistado, algo que algumas pesquisas apontam que foi mencionado nos conteúdos das entrevistas. Sobre isto, vejamos o que afirmam Franco, Alves e Bonamino (2007, p.1007-1008):

A universalização da educação para crianças e jovens entre 7 e 14 anos só ocorreu quase ao final da última década do século passado e a universalização da conclusão do ensino fundamental ainda é um desafio a ser completado, bem como a universalização do acesso dos jovens de 15 a 17 anos à escola.

O que se pode perceber pelos depoimentos das professoras é que para elas a questão social ainda permeia o não acesso à escola. Algumas mencionam que a democratização do ensino ainda não é algo conquistado. A não democratização traz que além do acesso, as questões sociais impactam a vida escolar.

No tocante às necessidades especiais, a pesquisa mostrou que ainda há lacunas nas formações inicial e continuada. As professoras entrevistadas não se sentem capacitadas para este atendimento e atribuem esta lacuna a um problema na formação e também na capacitação durante a vida profissional. As professoras inseridas nesta pesquisa apontam que há a necessidade da presença de uma equipe

multidisciplinar de profissionais na escola, pois que pontuam não terem formação adequada a atender as diversas demandas. Estes motivos, a meu ver, levam algumas professoras a terem a tendência de encarar as diversidades culturais ou o aluno com necessidades especiais (deficiências) como um problema. Devo salientar que houve uma tendência a associar necessidades especiais/deficiências às diversidades em um primeiro plano, posto que, ao serem perguntadas sobre as diversidades, as professoras apresentaram como primeira resposta as necessidades especiais/deficiências. As diversidades culturais ainda ficaram em um segundo plano pelas professoras entrevistadas. As respostas sobre diversidades culturais foram obtidas na maioria das vezes, após pergunta direta. No meu entender, no contexto desta pesquisa, as professoras Elza e Misabel têm experiências pessoais com relação ao tema das diversidades raciais. A professora Elza se autodeclarou negra e mencionou o tema étnico-racial. A professora Misabel também se autodeclarou negra e mencionou ter sofrido preconceito racial na infância, mencionou ainda ter tido problemas com sua identidade negra na infância. As professoras Elza e Misabel foram as que mais disseram privilegiar o tema em suas aulas. O que pode se inferir é a necessidade de se discutir mais o tema das diferenças e diversidades na formação e capacitação de professores. Não se pode somente depender de professoras que tenham sido despertas para o tema em suas trajetórias pessoais.

No próximo subitem, adentrarei o contexto do direito à educação e seus atores na promoção deste direito.

5.4.3

O direito à educação e seus atores na garantia deste direito

Neste subitem, trago os depoimentos e faço as análises com relação ao que dizem as professoras entrevistadas sobre o direito à educação ao ouvirem esta expressão; quem são para elas os atores na promoção deste direito e quais são para elas os papéis destes atores nesta garantia.

Devo confessar que este bloco de perguntas foi de mais difícil análise. As professoras entrevistadas proferiram respostas muitas das vezes dúbias e algumas vezes evasivas. Muitas vezes traziam uma resposta e depois mudavam ou complementavam de forma totalmente diferente da primeira resposta dada.

Interpreto tal fato como uma tendência a lacunas nas concepções quanto a este direito.

Cinco professoras entrevistadas mencionaram o acesso, e também trouxeram a qualidade como resposta a esta pergunta. Três mencionaram a expressão “educação digna”. As professoras Ada e Misabel trouxeram a formação para a cidadania. A professora Darcy mencionou a educação para o mundo. Pode-se constatar que as professoras tiveram dúvidas e começaram mencionando o acesso, mas depois complementaram com outros fatores. Três professoras mencionaram que esta era uma pergunta complicada. Duas professoras deram respostas evasivas em um primeiro momento. Alguns depoimentos que abarcam as respostas trazidas pelas professoras estão transcritos a seguir:

P: Então, quando eu falo a expressão “direito à educação” o que vem primeiro à sua cabeça?

Ada: Direito à educação? Eu acho que a frase que vem a minha cabeça seria educação para todos... mas uma educação digna para todos.(Formação de Professores EM- Letras Port.Esp.- Fonoaudiologia)

P: o que é educação digna?

Ada: porque eu não acho que é simplesmente você pegar todo mundo e “enfiar” (sic) dentro de uma escola e dizer que todo mundo está estudando. Isso não é justo.

Élvia: Direito à educação? Eu acho que o que é de direito é até indiscutível, eu acho que um direito é algo natural, quando eu penso em direito é algo natural. (Normal- Pedagogia- História)

Carmem: Direito à educação? É uma pergunta complicada. Todos têm direito, mas nem todo mundo quer usufruir deste direito... então...direitos... acaba acarretando também deveres.(Formação de Professores EM- Letras Port. Franc.)

Elza: Direito à educação... igualdade de oportunidades. Quando eu falo direito à educação para mim, vem igualdade de oportunidades, quando eu penso direito à educação ,eu estou pensando que toda pessoa, todo sujeito tem direito a estar na escola, a ter uma educação de qualidade, a ter uma educação ampliada, e quando eu falo uma educação de qualidade, tem que ser uma educação igualitária, igualitária respeitando as diferenças, étnico e culturais, mais igualitária no sentido de formação. (Normal- Serviço Social)

Helena: Ah (sic), desde que nasce antes mesmo de nascer na gestação já tem direito porque a mãe precisa de uma orientação. (Normal- Serviço Social- História)

Silmara: Eu fico pensando nisto porque quando você falou “direito”, eu pensei “será que ela é advogada?”, direito... depois eu entendi “direito à educação”. É muito difícil isto(...) O direito à educação para mim é a criança, o aluno, o adolescente, ele ter a possibilidade de ter uma formação básica, digna, em que ele tenha qualidade de estudo. (Pedagogia).

P: Se eu te falo a expressão “direito à educação”, o que vem primeiro à sua cabeça?

Sacha: Poder estar na escola?

P: Sou eu que te faço a pergunta...

Sacha: Uma criança a partir dos quatro anos poder entrar na escola. (Normal - Letras Port. Ing.)

P: Ok. Se eu falo a expressão “direito à educação”, qual é a primeira coisa que vem à sua cabeça?

Misabel: Mudança.

P: Mas em que sentido? Explica melhor?

Misabel: Se este direito for executado, assegurado, praticado, a gente terá uma mudança muito grande. A gente tem uma quebra enorme da maior arma que se tem hoje do Estado que é a alienação, eu acho. Eu acho que se a gente tiver direito à (...) o direito à educação foi expandido, automaticamente este aluno torna-se um cidadão assim (...). Nós somos cidadãos devido ao acesso aos direitos (...). (Formação de Professores EM- Serviço Social)

Escolhi transcrever mais respostas a esta pergunta, pois que esta era a pergunta basilar desta pesquisa. Desejava identificar o que pensam os professores do ensino fundamental sobre este direito. Pude constatar que as professoras titubeiam ao dar uma primeira resposta. Algumas trouxeram respostas evasivas. Outras trouxeram os temas da dignidade da educação e da qualidade educacional. Aqui, trago para a qualidade educacional a formação ampliada para a cidadania, para o respeito às diferenças e diversidades como já explicitiei no capítulo sobre os temas atuais. As professoras Misabel e Elza trouxeram a discussão da educação formadora, ampla. Ambas as professoras são graduadas em Serviço Social. De certa maneira, arrisco dizer que a formação universitária pode ter contribuído neste aspecto. Vejamos a opinião da professora Misabel quanto ao tema:

P: O que é este direito para você como professora? É estar na escola? O que vem primeiro à sua cabeça?

Misabel: Engraçado, eu não vejo educação só na escola, eu não consigo ver. Para mim é mundo, *é uma ideia de global*. Direito à educação para mim é uma extensão, seria a quebra deste paradigma de escola, seria uma educação global, *uma educação para o mundo*, uma educação além de *libertadora*, que possa ser de alcance geral, uma educação para saúde, *para direitos*, (...) direito à educação é o direito à vida. (...) direito à educação para mim é o direito à vida porque eu não vejo um fim.⁴⁶...

(Formação de Professores EM- Serviço Social)

Na fala da professora Misabel, encontro características de educação em direitos humanos. Esta perspectiva é classificada aqui como qualidade. A professora faz menção a outros direitos, remetendo ao conceito de que os direitos humanos são indivisíveis e inter-relacionados. Traz educação para a formação de sujeitos de direito. Estas características são contempladas por Candau (2012) quando aborda que a educação não pode se ater somente aos conteúdos, mas sim deve ser formadora de sujeitos de direitos. Encontrei a tendência a direito à educação de qualidade em algumas destas primeiras respostas.

Quanto à nomeação de legislações específicas, cinco professoras trouxeram nomes de legislações, porém não se aprofundaram quanto aos seus conteúdos. As professoras Ada, Misabel e Thereza mencionaram o ECA como uma conquista. Já a professora Esther trouxe o ECA como um problema. Vejamos o seu depoimento:

Esther: (...) só que deveres, os alunos também deveriam ter seus deveres e nunca... é sempre só direito, direito. Sempre quando a gente vai cobrar algum dever, nós temos o Estatuto que nós nunca devemos cobrar ir a fundo, por causa do Estatuto do menor e do Adolescente (ECA). (Normal)

Ainda com relação às legislações mencionadas, as professoras Ada e Sacha mencionaram a LDB e as professoras Thereza e Misabel citaram a Constituição de 1988. Vejamos os depoimentos:

Thereza: O direito à educação, eu acho que foi uma conquista, como eu já disse pela legislação, pela Constituição brasileira, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, a sua obrigatoriedade é uma conquista, mas o direito visto de outra forma, como lei, ele ainda não se faz cumprir, como deveria, porque falta uma, ou estratégias, ou ...competência política de um dirigente ou de uma nação. Eu sei que melhorou muito, mas um dirigente ou todo mundo que trabalha com educação, que faça isto, que cobre que isto aconteça, que todas estas leis possam estar dando suporte para isto acontecer, uma qualidade na educação. (Normal – Pedagogia)

⁴⁶ Grifos nossos

Com relação à capacitação quanto ao direito à educação, sete professoras afirmaram nunca terem tido capacitação. A professora Ada comenta:

P: Você em sua trajetória profissional, você teve algum tipo de menção ao direito à educação?

Ada: Não. Não, eu não tive nada não. (Formação de Professores EM- Letras Port.Esp.- Fonoaudiologia)

P: nem na faculdade, nem nas suas pós-graduações, capacitações...

Ada: Ao direito à educação? Bom... eu estudei a LDB... isso já é direito à educação?

P: O que você acha?

Ada: É porque assim... porque direito da educação eu imagino outras coisas.

P: Então, o que você imagina?

Ada: Eu imaginava... é ...porque assim ... se você já estiver falando em relação ao ECA ,a LDB isso sim... já estudei.

P: onde você estudou?

Ada: Já estudei na faculdade, em cursos, mas é porque eu imaginava que fosse uma coisa mais ampla. Eu estudei LDB na faculdade de Letras, depois disso em lugar nenhum mais eu tive. Estudei por mim mesma para concursos públicos... aí eu sei bastante de LDB , ECA porque eu estudei por mim mesma, mas a escola a instituição ,governo não oferece muito embasamento para a gente saber sobre isto não..(Formação de Professores EM- Letras Port.Esp.- Fonoaudiologia)

A professora Élvia diz que teve capacitação, mas não lembra nada sobre o conteúdo desta capacitação, sobre isto a professora Élvia comenta:

Élvia: Eu tive pouquíssimo, na universidade, no curso de Pedagogia. A gente teve LDB, ECA, tive pouco. Não foi uma coisa muito trabalhada. Não foi discutido. Eu acho que também carece de professores capacitados. Eu senti esta necessidade na universidade, mas não tive.(Normal- Pedagogia- História)

A professora Sacha mencionou ter tido menção ao direito à educação no curso Normal e relacionou o tema com políticas educacionais. Vejamos o seu depoimento:

P: Então, porque você considera que nestas aulas de Política, houve menção ao direito à educação? O que elas tinham?

Sacha: Foi estudar a LDB. Estudar a LDB desde a primeira até chegar à Lei 9394/96. Estudar mesmo, minha professora pegava (sic) capítulo tal inciso tal (sic), o que dizia. Nas provas caía exatamente assim: o que a LDB dizia? Tinha que saber “de cor e salteado” (sic). (Normal- Letras Port. Ing.)

Aqui, nota-se a tendência à memorização da lei, algo que também acontece na formação jurídica. Além do conteúdo da lei, deve ser feita uma discussão a cerca do tema. Só saber a lei “de cor e salteado” não é suficiente nem necessário.

A própria professora mencionou depois que naquela época sabia de tudo. Isto indica que hoje o conteúdo não é mais adequadamente lembrado. Ainda sobre a capacitação, três professoras responderam que tiveram capacitação, porém ao serem indagadas sobre o conteúdo, responderam que as capacitações tiveram cunho pedagógico, sobre didática específica dos conteúdos lecionados. A professora Carmem mencionou que para ela não seria importante ter uma capacitação sobre o tema do direito à educação. Alegou que a capacitação sobre este tema talvez não mudasse o dia a dia docente e ficaria tudo somente em discussões. Vejamos o seu depoimento:

P: Você acha que teria ajudado de alguma forma se você tivesse tido algum tipo de experiência neste sentido?

Carmem: De direito à educação?(Formação de professores – Letras Port. Franc.)

P: É, discussões ou capacitações...

Carmem: Não sei, não sei aonde elas poderiam levar... não sei se as pessoas ficariam só discutindo ,discutindo e não chegariam a lugar nenhum.

Pelos depoimentos coletados, as professoras reportaram que não houve uma adequada capacitação quanto ao tema. Considero aqui formação ou capacitação para o tema, uma capacitação que não seja apenas uma leitura das leis. Há que se ter em mente que, nesta formação, seja ela inicial ou continuada, deve-se abordar as leis em discussões e debates quanto ao tema e não simplesmente uma apresentação e memorização das leis. Penso que, dentro do ensino público, seria importante abordar este tema em capacitações. Assim, os professores teriam acesso a quais são os direitos e deveres dos alunos, dos pais, e dos professores. Isto ajudaria na prática diária com os responsáveis e com os alunos.

Como próximo passo, as professoras responderam quem para elas era o principal ator na promoção deste direito.

Ao serem perguntadas sobre o ator mais importante na garantia deste direito, as professoras geralmente começaram citando o Estado como principal garantidor. Porém, em seguida, elaboraram uma resposta mais completa e trouxeram outros atores. Sete professoras mencionaram o Estado como primeiro ator. Em seguida, pensaram melhor e mencionaram as parcerias. Nove professoras trouxeram que deve ser uma parceria entre família e escola. Destas nove professoras, quatro mencionaram que, além da família e da escola, o Estado também estaria dentro desta parceria. Depois três professoras trouxeram que a

sociedade deve estar inserida neste contexto também. Encontramos então que as professoras em primeiro momento tenderam a imputar ao Estado o papel principal. Depois, tenderam a mudar as respostas. Uma única professora, a professora Sacha, fez o raciocínio com o Estado como primeira resposta, e terminou trazendo o professor como ator nesta promoção. Sendo assim, a nomeação direta do professor foi trazida por uma só professora. Trago a seguir algumas transcrições das entrevistas sobre os atores na garantia deste direito:

Ada: Eu acho que o governo... nãovamos lá... cada um tem a sua parte...mas o governo tem que fazer a parte dele também para que as outras partes funcionem porque senão o trabalho fica pela metade..(Formação de Professores EM- Letras Port.Esp.- Fonoaudiologia)

P: Só para formalizar, quem tem o papel maior em sua opinião na garantia deste direito às crianças?

Ada: Primeiro de tudo tem que começar em casa... mas acredito que o governo tem um papel muito importante.

Élvia: O direito à educação? Eu acho que é dever do Estado, em primeiro momento. (Normal- Pedagogia- História)

Misabel: O Estado, em primeiro lugar é o Estado. Depois a família, acredito que o Estado em si é o maior. (...). Para mim é o Estado. E a família em si usar este aparato que o Estado dá e “agarrar com unhas e dentes” (sic) e exigir e pedir. (Formação de Professores EM- Serviço Social)

Elza: Toda a sociedade, toda a sociedade, vou dizer que é a família, que é o Estado e todo o corpo escolar.(Normal- Serviço Social)

Esther: Deveria ser o governo, só que jogam tudo para cima (sic) da gente!(Normal)

Sacha: Eu acho que é mais uma questão política. (Normal- Letras Port.Ing.)

A professora Sacha, após de dizer que a questão política e o Estado eram mais importantes a fim de garantir o direito, muda a resposta final:

P: Só para formalizar, em sua opinião, quem tem o papel mais importante na garantia deste direito à educação?

Sacha: O professor. É o papel mais importante para garantir. (entrevistada ri). Sem ele como é que teria educação? (...) Porque não adianta o prédio, (...) Se a gente sair de lá, eles podem dar o recurso que eles quiserem, mas se não tiver a mão de obra, não vai ter educação. (Normal - Letras Port. Ing.)

As respostas demonstram que as professoras entrevistadas foram em sua maioria evasivas quanto ao papel do professor nesta promoção em um primeiro momento. Privilegiaram o Estado primeiramente, posteriormente a parceria família /escola e quando referiram-se à escola ,a denominaram de corpo escolar, evitando assim nominar expressamente o professor como primeiro ator na garantia deste direito.

A fim de determinar qual seria para elas o papel do professor, inquiri as professoras a este respeito. Primeiramente, agrupei as categorias que tinham relação com o conteúdo e depois as que tinham relação com a qualidade contemplada nesta dissertação. Com relação ao conteúdo a pesquisa encontrou: transmitir conhecimento (4); passar conteúdo (3); cobrar aprendizado (2); ensinar a ler (1); ser comprometido com a aprendizagem (1). No que tange ao tema da qualidade, as categorias emergidas foram: transmitir valores e orientações (3); levar o aluno a refletir (3); ter olhar sensível às realidades (2); ensinar para o mundo (1); garantir permanência (1) e garantir qualidade educacional (1). Outras categorias que surgiram foram: ser vocacionado (1); aprender (1); mediar as esferas governo/família/escola.

Com relação ao papel do professor, vimos pelos dados que as professoras entrevistadas elencaram papéis diversificados. Algumas professoras focalizaram mais a transmissão de conteúdo, de conhecimentos e o ensinar a ler. Nos dados somente a professora Sacha nominou diretamente a promoção da qualidade educacional como papel do professor:

P: Certo. Você falou sobre o professor? E o papel do professor?
Sacha: Garantir a qualidade do ensino.. (Normal - Letras Port. Ing.)

Com relação ao fato de ter havido somente uma ocorrência quanto ao papel do professor no fornecimento da qualidade educacional de forma direta, lembro que a qualidade educacional foi mencionada quando inquiridas sobre os desafios gerais. Houve também menção a qualidade de forma indireta. Desta maneira, esta pesquisa indica uma tendência à menção da qualidade educacional como um tema presente nas falas das professoras, seja por nomeação direta, ou indiretamente, através de termos como educação digna. Esta tendência está em consonância com as pesquisas e artigos estudados. Campos & Haddad (2006) colocam que efetivar

a qualidade educacional se apresenta como um novo desafio para a área da Educação na atualidade. Vejamos o que dizem os autores:

Trazer o tema da qualidade para um outro campo de ação , o campo da efetivação de direitos, parece assim ser hoje o grande desafio na luta pela real democratização da educação no Brasil (CAMPOS & HADDAD, 2011, p.111).

A efetivação da qualidade educacional aponta como o desafio tanto na literatura analisada quanto nos depoimentos das professoras. Vejamos alguns depoimentos quanto ao papel do professor:

Silmara: O papel do professor... (Pedagogia)

P: No direito à educação especificamente.

Silmara: Eu acho que o papel do professor é incitar o aluno a estudar, principalmente. É junto a ele buscar os conhecimentos e criar novos conhecimentos (...).

Elza: Pois é, ai, ai (sic) É complicado. Qual é a responsabilidade do professor? (Normal – Serviço Social)

P: Qual é o papel do professor na promoção deste direito para você?

Elza: Pois é... o papel do professor é se comprometer ,de verdade com a educação deste aluno,com a promoção deste ensino –aprendizagem , isto é o primeiro passo que eu acho que é importante. O segundo passo, aí eu falo um pouco porque eu tenho uma forte tendência do Serviço Social, então as duas coisas sempre, eu sempre procuro ver o social em torno (...).

Carmem: O papel do professor é estabelecer boas relações com o aluno e transmitir o melhor que ele pode. Transmitir não só conhecimentos, mas experiências, sentimentos, orientação. (Formação de Professores EM- Letras Port. Franc.)

Élvia: O papel do professor eu acho que é mediar, apontar alguns caminhos, levar o aluno a refletir (...) o professor é aquele que aprende que está sempre disposto a aprender. (Normal- Pedagogia –História)

Aqui, penso ser importante destacar que algumas professoras trouxeram para o papel do professor a transmissão não só de conhecimentos, mas também de valores, levar o aluno a reflexão. Mesmo que o número de ocorrências não tenha sido alto, é importante pontuar este dado.

Como um passo a seguir, trago as categorias emergidas nas entrevistas quanto aos papéis da família, do Estado e da escola. As professoras, de um modo geral, não se recusaram a responder sobre o papel do Estado, porém houve alguma reticência em abordá-lo por algumas delas. As entrevistadas procuraram focalizar mais o papel da família e teceram alguns aspectos sobre o papel da escola. Primeiramente, quanto ao papel da família, duas professoras abordaram a

importância dos responsáveis participarem da vida escolar dos filhos e duas usaram a expressão a família deve ser “parceira da escola”. Com relação à socialização primária, a professora Elza mencionou a família com este papel socializante. Quanto a este respeito duas professoras mencionaram ser papel da família educar para os “bons modos” e o respeito aos valores. A professora Darcy trouxe o ensinar para o mundo e a professora Thereza disse que os responsáveis devem escolher melhor os governantes.

Sobre o papel da família a professora Elza trouxe a socialização primária como obrigação familiar:

Elza: (...) a criança quando ela chega à escola, ela já vem de uma convivência, ela já vem de um núcleo. Então, naquele primeiro núcleo, onde ela vai aprender, ela vai conhecer a origem dela, onde ela vai desenvolver a cultura familiar dela, onde ela vai reconhecer a dinâmica social dela, é o primeiro grupo, de formato social aonde ela vai se encontrar. É a família. Então, a família é a base para mim. Está no topo, a família que tinha que ser... aliás, no topo não, ela é o alicerce, a família é que tinha que ter este papel fundamental de pensar esta educação da criança, de preparar esta criança para uma educação futura. (Normal- Serviço Social)

A professora Darcy alega que os pais negam aos filhos o direito à educação no momento em que deixam de acompanhar o progresso dos seus filhos na vida escolar:

Darcy: (...) os pais tem que assumir a responsabilidade deles de dar este direito à criança, porque muitas vezes não dá, não é só colocar na escola. Não é só colocar na escola. Coloca na escola e tá (sic), mas eu não procuro saber como o meu filho está indo, eu não procuro ir às reuniões do meu filho, então este direito tá sendo negado. (Normal - Letras)

A professora Thereza lembra que os pais são também eleitores, sendo assim responsáveis por quem governa e elabora as políticas públicas:

Thereza: (...) Eu acho que o papel importante nesta promoção é a família, a família que como eleitores, ela tem que saber escolher as melhores pessoas para governarem e ela tem que colocar o seu filho em uma escola. Ela precisa cobrar um ensino de qualidade nesta escola, ela precisa cobrar do seu filho também e precisa ser atuante na vida escolar de seu filho. (Normal - Pedagogia)

Quanto ao papel da escola, as professoras mencionaram: evitar a evasão escolar (1); tornar atrativo o conhecimento (1); cobrar dos alunos o estudo (1);

disciplinar (1); atender as necessidades do grupo (1) e promover uma educação de qualidade (1).

A professora Carmem traz o papel da escola para a não evasão escolar:

Carmem: A escola faz o papel dela, de fazer com que o aluno permaneça aqui e procurar dar suporte ao aluno para que ele continue aqui, porque direito à educação não é só entrar, é também terminar. Fazer com que a gente não tenha evasão escolar. (Formação de Professores - Letras Port. Franc.)

Darcy menciona o papel da escola:

Darcy: A equipe de profissionais que tem que elaborar um trabalho que atenda àquelas necessidades daquele grupo específico. (Normal-Letras)

A professora Elza traz seu depoimento quanto ao papel da escola:

Elza: Para mim o papel da escola é além de garantir, tentar promover esta educação também de qualidade para os alunos. A escola é responsável pelo desenvolvimento também emocional do aluno, também pelo desenvolvimento psicológico, pelo desenvolvimento físico da criança. A escola, ela é responsável para desenvolver, trabalhar a sociabilidade, eu penso que o papel da escola com o papel da família é muito próximo (...). (Normal- Serviço Social)

Sobre o papel do Estado, duas professoras mencionaram ser o seu papel melhorar a infraestrutura das escolas; uma professora trouxe que o Estado precisa construir novas escolas e também novos espaços educativos que não a escola; uma professora mencionou que as políticas públicas devem ser elaboradas para o benefício de todos e uma professora lembrou ser papel do Estado a capacitação dos professores. Vejamos alguns depoimentos:

Silmara: O papel do Estado, do governo, é justamente administrar de uma maneira em que todos consigam ser beneficiados e nisto pensando em suas políticas e práticas (...), pensando nesta pluralidade, já que a gente vive em uma sociedade extremamente plural, (...) e o Estado ele tinha que (...). não é intervir menos, é intervir menos na questão do currículo, é isto que ele faz, ele interviém demais só que ele interviém de uma forma negativa porque ele tira aquilo que o profissional acredita que vai ser melhor para o seu aluno. É intervir mais em outras questões que eu acho que são questões que ele deveria intervir, por exemplo, nas questões administrativas mesmo, pensar nesta capacitação de professores, na infraestrutura das escolas, em fazer mais escolas, em criar mais espaços de educação. (Pedagogia)

Darcy: (...) o Estado tem a maior importância nessa situação porque (...) pode haver vontade do pai e da mãe em por na escola, do professor ensinar, mas se o Estado não propicia isso, a gente voltou no que eu falei ainda há pouco da democratização do ensino. Coube ao Estado esta iniciativa, ele tem que tomar esta iniciativa (...). (Normal-Letras)

Finalizando este bloco de perguntas, as professoras Elza, Ada e Sacha e Élvia trouxeram relatos quanto às práticas que consideravam como promovedoras do direito à educação. A professora Elza trouxe uma prática completa relativa à diversidade racial, mais especificamente a questão negra; a professora Ada relatou que traz questões quanto ao meio-ambiente; a professoras Sacha e Élvia reportaram que fazem rodas de conversa com seus alunos sobre o porquê de se estar na escola⁴⁷. Pelos conteúdos das falas, podemos constatar que estas professoras trouxeram temas relacionados aos direitos humanos: a diversidade étnico-racial; a proteção ao meio ambiente e o estímulo à reflexão pelo aluno. A educação em direitos humanos foi considerada nesta dissertação como componente de qualidade educacional. Arrisco dar minha opinião sobre este ponto. Das doze professoras, a professora Elza descreveu práticas efetivas quanto a temas de educação em direitos humanos. Outras três professoras, as professoras Ada, Élvia e Sacha fizeram menção às práticas. A professora Misabel relatou características desta educação como formação para cidadania, para a reflexão, mas não adentrou nas práticas. A formação e a capacitação continuada com referência aos direitos humanos é algo necessário de se estimular. Assim, a tendência a incluir estas práticas no dia a dia da sala de aula aumentará.

5.4.4

Os temas atuais, algo mais sobre qualidade e avaliações

Neste subitem, entrego as análises com relação ao tema atual da qualidade/avaliações. Vale a pena salientar que a última pergunta sobre as avaliações não fazia parte do primeiro roteiro. Alguns professores trouxeram este tema nos pré-testes. Decidi então abordá-lo na pergunta final. Alerto mais uma vez que esta pesquisa não pretende generalizar opiniões ou práticas.

⁴⁷Como esta dissertação não tem como objetivo analisar as práticas, decidi não as reportar no corpo do texto, preferindo então transcrevê-las como anexo 5 nesta dissertação

Pelas análises anteriores, encontramos indícios de qualidade nas respostas das professoras quanto aos desafios gerais e de educação para todos (as). Foram encontradas menções a mais escolas, infraestrutura escolar, formação inicial e continuada de professores. Todas estas estão dentre as dimensões intra-escolares trazidas por Dourado (2007). Aqui, a pesquisa pede para as professoras que anteriormente tinham mencionado a qualidade educacional, descrevam o que para elas é um direito à educação de qualidade. Primeiramente, pude constatar categorias quanto a uma educação de qualidade atreladas a uma educação em direitos humanos. As categorias foram: educar para uma visão de mundo (3); educar para a cidadania (3); educar para a cidadania crítica (2); levar em conta a realidade dos alunos (2); respeitar as diferenças e diversidades (1); promover a igualdade (1); fazer o aluno pensar (1). Quanto às dimensões intra-escolares, três professoras mencionaram ser uma educação de qualidade o fato de se ter aulas de música, artes e inglês na escola; uma professora mencionou a capacitação dos professores atrelada à qualidade. Duas professoras mencionaram a expressão “educação digna” relacionada à qualidade.

Aqui, constatamos como o tema é de difícil conceituação. Já mencionei anteriormente que o termo qualidade é polissêmico, porém, não poderia furtar-me a comentá-lo aqui. Em sua maioria, as professoras apresentaram dificuldade em responder. Algumas associaram a educação de qualidade aos conteúdos. Outras a uma educação formadora mais ampla. Vejamos alguns depoimentos:

Élvia: Eu acho que uma educação de qualidade em um primeiro momento é uma educação que esteja voltada para a realidade deles, eu acho que enquanto a gente tiver este fosso entre o aluno e a escola, eu acho que a gente não vai ter uma educação de qualidade. (Normal – Pedagogia – História)

Misabel: (...) que te dê acesso às mais diversas expressões da educação: arte; música (...). E que principalmente te dê esta visão de mundo, esta ideia, esta reflexão, é se debruçar sobre as coisas do mundo, (...). (Formação de Professores EM-Serviço Social)

Elza: Para mim educação de qualidade é fazer com que o aprendizado seja um aprendizado respeitando as diferenças, que promova igualdade, ensino de qualidade que não se limite apenas à realidade inserida naquele contexto das crianças e da escola, mas que possa abrir espaços e oportunidades de outro horizonte, de outras vias, de outros caminhos (...). (Normal – Serviço Social)

Darcy: São oportunidades que você abre para que o aluno se perceba e perceba as habilidades que ele tem. Sabe isso para mim é educação de qualidade. (...) educação de qualidade passa muito pela minha visão de mundo. (Normal - Letras)

Sacha: (...) é o professor nunca deixar de investir em si, estudar, se qualificar, (...) o tempo não para, então não posso “já estudei, já me formei”, agora é sentar na minha mesa e dar aula, quarenta anos ainda dar a mesma aula que eu dava quando eu entrei. (Normal- Letras Port.Ing.)

Quanto aos avanços no quesito qualidade educacional, as entrevistadas apresentaram as categorias: avaliações como avanço (2); a existência da Lei 10.639(1); melhora na estrutura (1); exigência do ensino superior aos professores (1); ser descrita em lei (1); existência de professores de Inglês, Artes e Ed. Física no EF- I (1).

As professoras elencam um menor número de avanços no que se refere à qualidade, se compararmos com os avanços descritos quanto à educação para todos (as). Quanto a estes avanços, as professoras trouxeram o acesso como categoria mais mencionada. Isto é um indicativo de o acesso é algo que de alguma forma já é contemplado. Os dados demonstram que é mesmo no quesito qualidade que o desafio está imposto atualmente. Vejamos alguns depoimentos quantos aos avanços no que tange à qualidade:

Elza: Acho que de um modo geral, (sic) de qualidade, eu gosto muito de tirar o chapéu (sic) para a Lei 10.639, eu acho que isto foi uma conquista iniciada pelo movimento negro, por estes atores para trazer a história da cultura. (Normal- Serviço Social)

Ellen: O que já foi conquistado? No tempo em que eu estou aqui no município? Aula de Inglês, professor específico de Inglês, professor específico de Artes, professor específico de Educação Física, sala de leitura (...). (Pedagogia)

A professora Ada fez menção a dimensões de qualidade, mas o fez quando abordou o que para ela tem melhorado na educação de forma geral:

Ada: (...) em relação a material, a gente recebe mais material, a gente recebe mais coisas sabe do que quando eu entrei, nós tínhamos uma precariedade muito grande. Não recebíamos muita coisa. Agora eu vejo (...), é bem nítido, chega livro, chega apostila, chega isso, chega aquilo (sic) chega até demais realmente tem um incentivo maior. (Formação de Professores EM- Letras Port. Esp.- Fonoaudiologia)

Quanto aos desafios, as professoras trouxeram: problemas na infraestrutura (7); quantitativo de alunos (3); falta das equipes interdisciplinares (3); horário

integral (3); poucos recursos pedagógicos (1); promoção automática (1); descontinuação de boas políticas (1); o território (1); afastamento das famílias (1) e a educação não ser vista como propiciadora de mudanças (1).

Vemos nestes desafios uma tendência à valorização de dimensões intra-escolares tais como a infraestrutura, que teve o maior número de ocorrências; o quantitativo de alunos; necessidade de equipes multidisciplinares nas escolas e a educação em horário integral, que está diretamente ligada à falta de infraestrutura para este tipo de oferecimento às crianças. Duas ocorrências me chamaram atenção. Primeiramente, a professora Darcy apontou a descontinuidade das boas políticas públicas como um desafio. Este fato é algo que não se pode menosprezar. Por questões partidárias, muitas vezes quando um novo governante assume o cargo, há a descontinuidade das políticas públicas do governo anterior que estavam dando certo.

Trata-se de algo inadmissível, posto que, um dos propósitos do Estado é regular a vida em comum. Como aponta Cury (2010, p.195), os homens fogem do caos a fim de estabelecer regras estruturantes de convivência:

A racionalidade humana faz com que os seres sociais fujam do caos ou da guerra e aceitem viver em regime fundado em um contrato de base do qual decorram regras estruturantes de convivência.

Além deste fato, a nossa Constituição vigente ainda estabelece o Estado democrático de direito que postula o fato de que os governantes são eleitos através do voto. As teorias de Estado, já mencionadas no capítulo dois desta pesquisa, trazem que as pessoas dão o poder ao Estado a fim de que este garanta os direitos aos cidadãos. O Estado existe a fim de regular as relações entre os cidadãos, além de postular, estabelecer direitos visando o bem comum. Sendo assim, quando se muda o governante, não se muda o objetivo do Estado. Não se deve “jogar no lixo”, na expressão da professora Darcy, o que o governante de outro partido fez de bom, mas sim, dar continuidade ao que está dando certo em favor do bem comum, em favor dos cidadãos.

A professora Elza aponta que a educação não é vista como agente de mudança e deveria ser. Vejamos alguns depoimentos das professoras:

Darcy: (...) Nós tivemos um momento na prefeitura, em que eu tive muito orgulho de participar, nós criamos um currículo único, só que este currículo único foi criado pelos professores, era a multieducação(...), eu vivi passo a passo, desde os primeiros momentos, dos questionamentos, com o professor, o que deveria ser trabalhado, quais as linhas teóricas, tudo isso foi construído passo a passo, ano a ano, durante a gestão anterior, no primeiro governo anterior, e com a gestão atual tudo isso foi jogado no lixo (...). (Normal - Letras)

Sobre os desafios quanto ao quantitativo de alunos e a infraestrutura a professora Silmara trouxe:

Silmara: (...) Acho que a qualidade ela permeia o que a gente tem para oferecer de diversidade em conteúdos, diversas formas de passar estes conteúdos, tentando, buscando adaptar às diferentes realidades, qualidade permeia o espaço físico, não dá para você ter uma aula em uma sala com 40°C com cinquenta crianças. A criança não consegue pensar e nem a gente. (Pedagogia)

Sobre a importância de existência da Lei a professora Elza assim se expressa:

Elza: Infelizmente a gente precisa ter uma lei porque esta negação de direitos, de reconhecimento. O ideal seria isto já estar introjetado, mas isto não acontece então a gente precisa ainda ter leis para que isto possa se atingir, para que isto possa acontecer. (...) a questão indígena, quantos estão nas comunidades indígenas, a questão racial, a questão da surdez também, você não precisaria ter leis para garantir isto. (...) mas eu acho que isto já é uma conquista para ajudar estes sujeitos de uma forma mais específica.

P: Você disse que ainda é preciso ter leis, então, para você, qual é o desafio com relação à qualidade?

Elza: Porque (...) infelizmente, a educação ainda não é vista como a menina dos olhos (sic), como algo que vai trazer a mudança (...). (Normal- Serviço Social)

A importância de existirem leis foi trazida por Cury (2006) no capítulo três desta dissertação. Mesmo que ainda não tenhamos conseguido colocar em prática todos os preceitos legislativos, este fato não afasta a importância de existir um direito positivo posto. Principalmente para os sujeitos citados pela professora, os indígenas, os negros, os deficientes. Estes sujeitos precisam ser empoderados, só assim conseguiremos algum dia perfazer a igualdade almejada.

Dentre as categorias de qualidade apresentadas pelas professoras como desafio, a presença atuante da família, e a questão do território foram dimensões extraescolares mencionadas.

O tema das avaliações foi trazido pelos dois professores entrevistados na fase de pré-teste do roteiro. Durante as entrevistas, duas professoras trouxeram o tema antes que este fosse perguntado, as professoras Darcy e Ada. Isto demonstra que possivelmente este tema está entre as preocupações dos professores atualmente. Preciso comentar que percebi reticências de algumas professoras ao comentarem sobre o tema. Vejamos o depoimento da professora Helena:

P: E o que você acha, falando desta questão qualidade, o que você acha destas avaliações que estão sendo feitas nacionalmente para desempenho?

Helena: Furada, furada (sic).

P: Explica melhor para mim.

Helena: (...) Esta prova na verdade, eu não vou te dizer o que eles pretendem, porque vai além do meu entendimento. Não tem condição de medir se o aluno sabe ler, se o aluno escreve, quer fazer um negócio direito? Consulte os professores, aí eu te digo, isto é feito por professor? Impossível gente! Não é feito! Então eles têm (...) elemento humano capaz de fazer uma avaliação, mas eles não querem, não é do interesse. (Normal – Serviço Social)

A professora Helena, depois de dar esta resposta, deu indicativos de que não desejava se alongar no assunto. Esta foi a última resposta dada por esta professora em sua entrevista.

Com relação a opiniões gerais das entrevistadas no que concerne ao tema das avaliações, somente a professora Thereza se coloca completamente a favor sem estabelecer nenhuma restrição, Vejamos seu depoimento:

Thereza: Falando sobre as avaliações, eu acho, eu gosto, eu acho ótimo esta avaliação. Partindo de uma sala de aula, o professor, ele impulsiona seu trabalho através de uma avaliação, ele tem que saber como é que os alunos estão recebendo os conteúdos e a aprendizagem que estão absorvendo e esta avaliação, esta cobrança, esta prova, em nível nacional, em nível do Estado, do município, eu acho que é um indicador válido. (Normal- Pedagogia)

Três professoras mencionam que são a favor de haver um modo de avaliar, porém, argumentam que este sistema que está sendo implementado nacionalmente e também pela prefeitura está se mostrando inadequado. As demais professoras só apresentaram argumentos contra a política de avaliações que está sendo implementada, não mencionando se são contra ou a favor de procedimentos de avaliação de maneira geral. Vejamos alguns depoimentos:

P: O que você pensa das avaliações, Provinha Brasil?

Élvia: É uma tragédia! Assim, está tudo fora da realidade! (...) a gente está em um beco sem saída porque, você é uma professora, aí você diz assim: eu não vou trabalhar com esta apostila! Está completamente fora do que minha turma necessita (...). Aí quando vem a prova, a prova está em cima daquela apostila. Aí você vai prejudicar o seu aluno? Então você fica em um “beco sem saída” (sic). O sistema fez de uma forma que tornou o professor refém. (Normal- Pedagogia-História)

Misabel: Eu acho é que isso é um banco de dados para o BIRD e todos estes bancos que a gente tem empréstimo, que são exigências destas entidades e para mim é só uma maneira de eles mascararem o que a gente tem de real. (Normal - Serviço Social)

Carmem: Eu acho que quem melhor conhece os alunos para avaliar são os professores. Alguma coisa que vem de fora, não mostra o que realmente o professor sabe sobre aquele aluno, são estatísticas (...). (Formação de Professores EM- Letras Port. Franc.)

Sacha: (...) são avaliações para levantar estatísticas para os outros. (...) eu pego estas avaliações, eu lido com estas avaliações e a gente vê que elas só quantificam e qualificam para eles, não qualificam para a gente. (...). Agora Prova Brasil, Prova Rio, tirando que a Prova Rio que dá o ID Rio e que dá o décimo quarto salário para o professor, tirando esta parte, que eu acho que jamais tem que fazer, premiar um professor em dinheiro, é só mesmo para levantar estatísticas e dados para eles e ponto. (Normal- Letras Port. Ing.)

As professoras demonstraram uma tendência a atrelar o uso de apostilas com as avaliações. Mencionaram o fato de terem que trabalhar o conteúdo das apostilas para que seus alunos consigam bons resultados e que isto acarreta um estreitamento no currículo. Sobre isto, vejamos algumas categorias: estreitamento do currículo (3); contra apostilas (3) e as avaliações são uma camisa de força (2). Outra categoria foi o fato de as professoras mencionarem que não há discussão alguma sobre os resultados, ou sobre ações a fim de ajudar os professores, as escolas, ou os alunos (3). Os depoimentos ainda trouxeram que o professor não participa de nenhuma decisão quanto às avaliações, elas usaram a expressão “vem de cima” (2). As professoras ainda mencionam que o sistema tira a autonomia do professor (2); se colocaram contra políticas de bonificação (2); são contra o sistema de metas (1) e o *ranking* de escolas (1).

Sobre as apostilas, as professoras Ada e Darcy comentam:

Ada: Eu recebo apostilas, por exemplo, a do terceiro bimestre, eu acho absurdo, no terceiro bimestre as apostilas já estão tratando dos sons do X, do BR, do FR, nós recebemos crianças aqui que não pegaram no lápis, nada disso é levado em consideração, eles tentam moldar (...). Então, eles querem nos enquadrar em um sistema, em um formato, mas eles não levam em consideração que cada turma é diferente (...) e que esta discussão de metas é uma discussão ridícula. (Formação de Professores EM- Letras Port. Esp.- Fonoaudiologia)

Darcy: A gestão atual traz um pacote pronto baseado em apostilas que massificam em cima, então, por mais que você queira fugir um pouco, você acaba presa por uma avaliação que vem da prefeitura em cima daqueles conteúdos previstos na apostila. (Normal- Letras)

Uma categoria preocupante quanto ao tema das avaliações foi trazida por algumas professoras. Elas comentaram em suas entrevistas que está havendo procedimentos incorretos por parte de alguns professores durante as avaliações. As professoras mencionaram que tais procedimentos podem impactar trazendo resultados que não correspondem à realidade nas avaliações. Quanto a estes procedimentos incorretos, quatro professoras mencionam que os professores leem os enunciados em voz alta. Uma professora, a professora Ellen, menciona que os “alunos de projeto”, os alunos mais fracos, não participam destas avaliações. A professora Darcy trouxe que os alunos bons são selecionados para participarem das avaliações. Uma professora, a professora Misabel, menciona que há pessoas sem ética profissional que só desejam atingir a meta, não importando como. Sobre este ponto vejamos alguns depoimentos:

Elen: (o aluno) é tirado do ambiente e faz o projeto, tanto que eles nem contam para a estatística de alunos analfabetos. É uma turma tipo “ouvinte”, omissa, não aparece nas estatísticas, tanto que eles não participam de nenhuma avaliação do Mec, eles são “tipo escondido” (sic) . Aí, o Rio de Janeiro, o Brasil (...) “o índice de analfabetismo diminuiu”, mas fizeram avaliação com estas turmas de projeto? Não, por quê? Porque eles estão em uma turma que não conta. (Pedagogia)

Ada: já tive alunos que não sabiam ler nada e tiraram vinte, vinte e oito, porque eles marcam X, porque eles olham para o lado, e porque se você falar “gente, qual é a letrinha da bola”? Todo mundo grita B. Todo mundo marca, eles são pequenos, eles não têm ainda esta formalidade de prova (...). (Formação de Professores EM- Letras Port. Esp.- Fonoaudiologia)

Misabel: (...) isso não mostra nada. Estas provas podem ser burladas, ainda mais quando se tem uma questão de premiação financeira e muita das vezes tem décimo quarto, muitas vezes não se pensa, partindo para uma questão de caráter mesmo de profissional, tem gente que não tem este caráter, (...). Esta ética profissional. (Formação de Professores EM - Serviço Social)

Darcy: (...) infelizmente, no momento, eu tenho priorizado uma educação, como diria o Paulo Freire mais “bancária”, por conta de ter resultados em uma política que só privilegia isso. São só resultados. O que conta é o resultado, é o número, até *ranking* de escolas existe, uma coisa absurda em minha opinião, isso não é escola de qualidade, isto está mascarando resultados, na maioria das vezes, a gente sabe que há situações que deixam naquela sala de aula apenas alunos bons, para aquele resultado se tornar o melhor possível para que a escola ganhe prêmio. Que prêmio é este?(...) agora nada disso passa para o pai. (...) são bastidores que não chega (sic) ao responsável. (Normal - Letras)

As falas das professoras trazem várias preocupações. Algumas delas posicionaram-se a favor da existência de avaliações. Alegam, porém, que as avaliações estão sendo feitas de uma forma inadequada. Primeiramente, não estão levando em conta o professor, o profissional que está em contato diário com os alunos. Estão sendo impostas e, por isto, os professores sentem-se desvalorizados e perdendo a sua autonomia. Em um segundo ponto, as professoras trouxeram que, de maneira proposital ou não, estão acontecendo procedimentos incorretos que resultam em erros nos resultados destas avaliações. Estes resultados, como a professora Darcy aponta, já estão gerando *ranking* de escolas. A professora trouxe ainda que os pais não sabem sobre estas peculiaridades. Os responsáveis só têm acesso aos resultados numéricos das avaliações, pois estes são publicizados. Este fato pode levar a um julgamento errado quanto às escolas e ao trabalho dos professores.

Neste ponto, é importante fazer um alerta. Como já mencionado na parte teórica deste trabalho, alguns responsáveis já utilizam estes resultados a fim de escolherem as escolas para seus filhos (Alves, 2010). O perigo está então em usar estes resultados que podem não traduzir a realidade da qualidade educacional dentro do caráter de justiciabilidade. Por exemplo, alguns pais já utilizaram os resultados avaliativos a fim de embasar ações judiciais pleiteando o direito à educação domiciliar, atrelando estes resultados ao fracasso escolar (Cury, 2010). É preciso alertar para que não se utilize uma base de dados incorreta, nem pelos

responsáveis, nem pelos juízes, pois estes acarretariam em decisões de mérito equivocadas.

Faz-se oportuno lembrar novamente que esta é uma pesquisa qualitativa, tendo como base de dados os depoimentos de doze professoras, sendo assim, não se pode aqui generalizar práticas ou opiniões. Quanto aos achados sobre as conexões entre qualidade/avaliações e justiciabilidade, para se obter resultados mais aprofundados quanto ao tema, faz-se necessária a realização de mais pesquisas futuramente.

Neste capítulo, apresentei e analisei os dados construídos a partir das entrevistas com as professoras. Dentre os achados da pesquisa, há alguns que quero enfatizar neste resumo de capítulo. Primeiramente, a questão do acesso foi considerada como avanço, porém algumas professoras apresentaram restrição quanto à mera inclusão. “Não é só entrar em uma escola”, como a professora Ada mencionou, não é só “enfiar todo mundo na escola”. As professoras apresentaram a qualidade como desafio atual.

No que tange ao tema das necessidades especiais relativas às deficiências, as professoras pontuaram como desafios o quantitativo de alunos atrapalhando a inclusão, a falta de formações inicial e continuada e a falta de profissionais multidisciplinares no âmbito escolar. A pesquisa constatou que as diversidades culturais não foram mencionadas em primeiro lugar. As necessidades especiais vieram como primeira resposta.

Quanto ao direito à educação e seus atores na promoção deste direito, ainda há lacunas em relação à capacitação sobre o tema. As professoras entrevistadas citaram legislações, mas não houve em seus depoimentos um aprofundamento crítico quanto aos conteúdos destas legislações. Sobre os atores na promoção do direito à educação, as professoras trouxeram o Estado como primeira resposta, depois as parcerias Estado/família/escola. A meu ver, os professores precisam se colocar mais no papel de garantidores deste direito. Isto pode ser conseguido através de capacitação e formação crítica quanto a este direito.

Com relação ao tema qualidade, as análises trouxeram que as professoras entrevistadas fizeram ligações entre qualidade e direito à educação. As professoras mencionaram também características de educação em direitos humanos e qualidade, algo considerado promissor nesta pesquisa.

No que tange ao tema das avaliações, a maioria das professoras colocou-se contra as avaliações nacionais e da prefeitura. Mostraram-se preocupadas com a forma que estas avaliações estão sendo feitas. Mencionaram que os resultados das avaliações podem não ser confiáveis devido a procedimentos equivocados que acontecem durante as provas. Aqui, alertei sobre o problema de se usar resultados não confiáveis atrelados à qualidade. Há perigos ao se usar tais resultados a fim de culpabilizar ou responsabilizar professores e escolas. Mais perigoso ainda é atrelar estes resultados para argumentos em ações judiciais. Em resumo, conectar resultados de avaliações com qualidade e justiciabilidade é algo que pode levar à injustiça no contexto atual.

No próximo capítulo, o capítulo seis, eu trago as conclusões gerais desta pesquisa.

6

Considerações finais

Ao iniciar esta pesquisa, desejava saber o que pensam os professores do primeiro segmento do ensino fundamental sobre o direito à educação. Minha intenção era investigar o direito à educação de uma forma mais ampla, não somente acerca de conteúdos legais. Para isto, decidi fazer uma abordagem histórica que seria complementada pelas as entrevistas com as professoras.

No capítulo um, trouxe o processo de delimitação do tema e as escolhas metodológicas e suas justificativas. No segundo capítulo, a pesquisa contemplou uma abordagem do direito à educação como um direito humano dentro dos dispositivos legais de direitos humanos. Ainda neste capítulo, a pesquisa trouxe como o direito à educação foi postulado nos dispositivos internacionais. Neste ponto, abordei o direito humano à educação como um direito de todos e todas e pontuei que este, como outros direitos humanos, é conquistado através de lutas dentro de cada contexto social e histórico (DORNELLES, 2006). A análise da bibliografia permitiu afirmar que o respeito ao direito à diversidade e à diferença é uma necessidade nos dias atuais. Pontuei ainda os ensinamentos de Candau (2012) que trazem o fato de a educação precisar ser formadora de sujeitos de direitos e que isto deve ser considerado característico de qualidade educacional.

No capítulo três, trouxe o contexto brasileiro nas Constituições nacionais. Considerei que o direito à educação foi sendo postulado de maneiras diferentes nas nossas Constituições. Houve alguns momentos de avanços, mas também alguns retrocessos ocorreram em nossa História. Nem sempre a educação foi postulada como um direito de toda pessoa humana. Na Constituição Imperial, por exemplo, a instrução era direito de todo cidadão, mas nem todas as pessoas eram consideradas cidadãs na época. Hoje, a Constituição vigente postula que o direito à educação é um direito público subjetivo. Sendo assim, toda pessoa pode cobrar a sua garantia por meio judicial. Apontei encontrar indícios da diferença ente justiciabilidade e judicialização. A justiciabilidade tem como premissa o direito público subjetivo, todos podem exigir a garantia do direito às autoridades competentes, e a judicialização teria mais conexão quanto a que meios judiciais

facultariam esta ação. Ainda neste capítulo, a pesquisa trouxe algumas considerações sobre as leis posteriores à promulgação da Constituição de 1988 e sobre a municipalização ocorrida após as reformas implementadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso principalmente.

No quarto capítulo, a pesquisa contribuiu com algumas considerações acerca de alguns temas atuais. Primeiramente, abordei o tema da justiciabilidade como um tema atual. Discorri sobre os motivos que me levam a considerar a justiciabilidade como um tema atual, pois nem todos os brasileiros têm conhecimento do fato de o direito à educação ser um direito público subjetivo, desta forma, nem todos sabem que é um direito que pode ser exigido por via judicial. Quanto ao tema da qualidade, estabeleci que características quanto à qualidade contemplei dentro deste trabalho. Algumas destas seriam: a educação formadora de sujeitos de direitos; a educação para a cidadania crítica; a educação reflexiva e a educação que respeita a dignidade da pessoa humana. Estas todas atreladas a uma educação em direitos humanos são aqui consideradas componentes de uma educação de qualidade. As dimensões extra e intra-escolares trazidas por Dourado (2007) também foram contempladas nas análises, dentre as quais pontuo: os responsáveis e o território dentro das dimensões extraescolares e a formação e capacitação de professores; a infraestrutura e os recursos pedagógicos utilizados como parte das dimensões intra-escolares. Ainda sobre a qualidade, teci algumas considerações sobre o tema das avaliações. As avaliações de larga escala tiveram sua origem nos Estados Unidos (FREITAS, 2013), mas houve sim algumas adaptações ao contexto brasileiro (BROOKE, 2013). Porém, convém estarmos atentos à responsabilização dos professores por estes resultados e, principalmente, ao fato de que as avaliações não estão ajudando efetivamente na melhoria das escolas (FREITAS, 2013). Contemplei finalmente o tema do “*homeschooling*”. Neste ponto, trouxe alguns estudos acerca do tema e posicionei-me a favor da obrigatoriedade da matrícula na escola que é algo positivado em leis brasileiras. Como argumento, digo que o Brasil ainda não se encontra em situação histórico-social, em meio a tantas desigualdades, de dispensar esta obrigatoriedade de matrícula das crianças na escola.

No capítulo cinco, adentrei na análise das categorias que emergiram nas entrevistas. As entrevistas semi-estruturadas provaram ser uma metodologia adequada à empiria desta pesquisa, pois propiciaram que os objetivos propostos

fossem atingidos. As entrevistas vieram a corroborar algumas afirmações presentes na literatura analisada e foram além, trazendo outras contribuições, especialmente no que tange ao tema das avaliações.

Apresento a seguir quais são os resultados principais desta pesquisa:

- a pesquisa comprovou a conexão entre direito à educação e qualidade educacional, tanto na análise da literatura quanto nos depoimentos das professoras;

- há relação entre características de educação em direitos humanos e qualidade. Dentre elas posso mencionar aqui: educação formadora de sujeitos de direito; para a cidadania crítica e para a dignidade da pessoa humana;

- a pesquisa indicou a possibilidade de estar havendo lacunas nas formações inicial e continuada quanto ao direito à educação. Algumas professoras mencionaram as palavras lei e legislação. Outras nominaram leis como ECA, LDB e Constituição, porém não trouxeram, de forma significativa, conteúdos aprofundados ou críticos aos conteúdos inseridos nas leis;

- ainda quanto às formações inicial e continuada, houve indícios que há lacunas quanto à formação e capacitação para o atendimento às crianças com necessidades especiais. A inclusão, embora postulada em lei como obrigatoriedade, ainda encontra obstáculos na sua efetivação, tanto com relação à formação dos professores, quanto com a infraestrutura deficitária das escolas. Com relação ao qualitativo de profissionais nas escolas, este ainda se mostra insuficiente. Aqui, refiro-me às equipes multidisciplinares que, segundo os depoimentos, não estão presentes nas escolas;

- a pesquisa encontrou indicativos de que a política de avaliações está sendo implementada de forma limitada, posto que os professores não estão sendo levados em conta no que tange à elaboração destas políticas;

- há também indícios de que procedimentos incorretos estão ocorrendo. Estes procedimentos estão sendo feitos pelos próprios professores, propositalmente ou sem intenção, o que pode estar levando a resultados de avaliações não confiáveis. Culpabilizar ou bonificar os professores e as escolas parece-me um caminho inadequado que tende a gerar mais ações inadequadas a fim de “melhorar” os resultados nas avaliações;

- a pesquisa faz um alerta quanto à utilização destes resultados de avaliações como quantificadores da qualidade educacional, ou como argumentação base para

ações judiciais que pleiteiem em seu mérito a qualidade educacional. Sendo assim, há que se ter cuidado ao relacionar qualidade, resultados avaliativos e justiciabilidade.

Ao finalizar o trabalho, a pesquisa apresenta algumas recomendações.

- Primeiramente, que haja uma maior capacitação quanto ao direito à educação. Uma capacitação cujo tema central seja o direito à educação não deve ser uma simples leitura, ou memorização da lei “de cor e salteado”, como alegou a professora Sacha. Uma capacitação que aborde este tema deve ser pautada por uma discussão crítica, deve oferecer debates e fazer relações com o dia a dia docente. Um primeiro caminho que pode ser eficiente é uma maior capacitação dos professores quanto ao tema da educação em direitos humanos. A fim de facilitar neste caminho, uma maior relação entre os profissionais do Direito e da Educação pode ser bem-vinda.

- Em um segundo patamar, recomendamos um melhoramento nas formações inicial e continuada dos profissionais que atuam na escola, no que tange ao tema das necessidades especiais/deficiências. A necessidade de equipes multidisciplinares para este atendimento é também essencial.

- Como importante recomendação final, afirmo que é preciso haver uma revisão e uma reformulação na maneira como a política das avaliações está sendo conduzida. Trazer os professores para o diálogo quanto a esta questão talvez seja um primeiro caminho. Fazer com que estes professores também se sintam atores e corresponsáveis. Enfim, fazer com que eles participem ativamente deste processo.

Ao finalizar esta dissertação, é importante pontuar que as professoras entrevistadas trouxeram o tema da qualidade como direito, o que demonstrou a preocupação das professoras com o direito à educação de qualidade. Trazer luz para a presença da qualidade educacional e para o fato de esta qualidade estar relacionada a componentes de uma educação em direitos humanos é algo promissor. Pode indicar uma tendência a afirmar a importância do desenvolvimento de uma educação formadora de sujeitos de direito. A educação permeia a vida das pessoas e como aborda a professora Misabel, “a educação não tem fim e não basta em si mesma”, sendo assim, termino com esperança de um futuro de pesquisas principalmente no que tange ao tema do direito à educação e sua justiciabilidade relacionada à qualidade educacional.

Referências Bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceituação alternativa de Accountability em Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas: v. 33, n. 119, pp. 471-484, 2012.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares, **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 23, p.13-29, 2009.

ALVES, Fátima. Escolhas Familiares, Estratificação Educacional e Desempenho Escolar: Quais as Relações? **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro: v. 53, n.2, p. 447-468, 2010.

ANDRADE, Marcelo. Educação como direito humano e a formação de educadores/as em direitos humanos, In. CANDAU, Vera Maria, SACAVINO, Suzana. **Educação em direitos humanos: Temas, questões e propostas**. Petrópolis: Editora DP, 2008.

ARRETCHE, Marta. Mitos da descentralização: mais democracia e eficiência nas políticas públicas? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, n.31, p.44-66, 1990.

BAUER, Adriana. Temas em debate: Responsabilização e prestação de contas na avaliação – Apresentação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.43, n.148, p. 330-335, 2013.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 13ed. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2004.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade. Para uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

BRANDÃO, Zaia. **Conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Ed. Forma e ação, 2010.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 30.10.2014.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da república dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 02.11.2014.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 05.11.2014.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 05.11.2014.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 20.11.2014.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 21.11.2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 12.10.2014.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do adolescente**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 29.10.2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 30.10.2014.

BROOKE, Nigel. Temas em debate: controvérsias sobre políticas de alto impacto. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.43, n.148, p.336-347, 2013.

CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. O direito humano à educação escolar pública de qualidade. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: CANDAU, Vera Maria e MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor(a) hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v.37, n.1, p.33-41, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, n.120, p.715-726, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.37, p. 453-465, 2008.

- CARDOSO, Fernando Henrique. **Entrevista à Veja.com**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UHWkw4RjzwM>>. Acesso em: 29.03.2014.
- CAREGNATO, Rita Catalina Aquino, MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, n.4, p.679-684, 2006.
- CASALI, Alípio. O que é uma educação de qualidade? In: MANHAS, Cleomar (org). **Quanto Custa Universalizar o Direito à Educação?** Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2011.
- COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Ed. Saraiva, 2004.
- COSTA, Cristiana Almeida Magela. O que significa educação de qualidade no cotidiano escolar? In: MANHAS, Cleomar. **Quanto custa universalizar o direito à educação?** Brasília: INESC, 2011.
- CUNHA, Célio da Justiça pela inclusão e qualidade na Educação. In: ABMP & Todos pela Educação (orgs). **Justiça pela qualidade na educação**. São Paulo: Ed. Saraiva, 2013.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Do direito de aprender: base do direito à educação. In: ABMP & Todos pela Educação (orgs). **Justiça pela qualidade na educação**. São Paulo: Ed. Saraiva, 2013.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: Veiga, Cynthia Greive (org). **Carlos Roberto Jamil Cury: Intelectual e educador**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.134, p.345-367, 2008.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação Escolar e Educação no Lar: espaços de umapolêmica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.96, p.45-67, 2006.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação, direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p.245-262, 2002.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A constituição de Weimar: Um capítulo para a educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.19, n.63, p.78-96, 1998.
- DORNELLES, João Ricardo W. **O que são os direitos humanos?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense. 2006.

DORNELLES, João Ricardo W. Sobre os direitos humanos, a cidadania e as práticas democráticas no contexto dos movimentos contra hegemônicos. **Revista da Faculdade de Direito de Campos**, Ano VI, nº 6, p121-155, 2005.

DOURADO, Luís Fernandes. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2007.

DUARTE, Clarice Seixas. Reflexões sobre a justiciabilidade do direito à educação no Brasil. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (orgs). **A educação entre os direitos humanos**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de Campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, p.139-154, 2002.

FÁVERO, Osmar (org). **A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima e BONAMINO, Alice. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas responsabilidades, seus limites. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100 – Especial, p.989-1014, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.43, n.148, p.348-365, 2013.

FULLER. Lon. L. **O caso dos exploradores de cavernas**. Porto Alegre: Artmed, 1976.

GOODMAN, Leo A. Snowball Sampling. **Annals of Mathematical Statistics**. v.32, p.148-170, 1961.

GOULART, Jefferson. O Processo Constituinte e arranjo federativo. **Lua Nova**, São Paulo, n.88, p.185-215, 2013.

GRACIANO, Mariângela; MARINHO, Carolina e FERNANDES, Fernanda. As demandas judiciais por educação na cidade de São Paulo. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**. Porto Alegre: L&PM, 1996.

HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (org). **A educação entre os direitos humanos**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

HADDAD, S. O direito à educação no Brasil. In: **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação**. Curitiba: DhESC Brasil, 2004.

JOAQUIM, Nelson. **Direito Educacional Brasileiro** - História, Teoria e Prática. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KELSEN, Hans. **Teoria Geral do Direito e do Estado**. Tradução de Luís Carlos Borges. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**. Tradução Marsely de Marco Dantas: apresentação e notas Daniel Moreira Miranda. São Paulo: EDIPRO, 2014.

MAANEN, John Van. Reclaiming Qualitative Methods for Organizational Research: A Preface. *Administrative, Science Quarterly*, v.4, n.24, p. 520-526, 1979.

MELO, Marcus André. O Sucesso Inesperado das Reformas de Segunda Geração: Federalismo, Reformas Constitucionais e Política Social. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro: v. 48, n. 4, p. 845-889, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza **O desafio do conhecimento** – pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1993.

MORCAZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre. Políticas Públicas para a cidadania: em busca da qualidade na educação. In: NAJJAR, Jorge (org). **Políticas Públicas em educação (e outras nem tanto): cidadania, trabalho docente e identidade**. Niterói: Intertexto, 2012.

MOREIRA, Orlando Rocha del. **Políticas Públicas e direito à educação**. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio, CARVALHO Marlene. Construção de identidades no currículo de uma escola de ensino fundamental. In: MOREIRA, Antônio Flávio e CANDAU, Vera Maria (orgs). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MUNHOZ, Vernor. Do direito à justiça. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (org). **A educação entre os direitos humanos**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: adotada e proclamada pela resolução 217 (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, DF, 1998. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>>>. Acesso em 20.10.2014.

PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado na Educação: um conflito fora de moda. In: Fávero, Osmar (org). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores associados, 2005.

PINHO, José Antônio Gomes de SACRAMENTO, Ana Rita Silva. *Accountability*: já podemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.6, n.43, p.1343-1368, 2009.

PIOVESAN, Flávia. Concepção contemporânea de direitos humanos. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (org). **A educação entre os direitos humanos**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

QUINTANA, Fernando. **La ONU y la exégesis de los derechos humanos (una discusión teórica de la noción)**. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris Editor/UNIGRANRIO, 1999.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. O direito educacional no sistema jurídico brasileiro. In: ABMP & Todos pela Educação (orgs). **Justiça pela qualidade na educação**. São Paulo: Ed. Saraiva, 2013.

ROBERTS, Bryan. A dimensão social da cidadania. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, n.33, p.5-22, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Aulas magistrais**. Universidade de Coimbra, realizadas em 14.04.2014 e 21.04.2014. Aula 1: Por que as epistemologias do Sul? www.youtube.com/watch?v=gRpkCOiv4UI; Aula 2: O que são e para que servem os diálogos Sul-Sul: www.youtube.com/watch?v=pyypI-moUbM. Acesso em 30.04.2014.

SARMENTO, Diva Chaves. Educação: Federalismo e Qualidade. In: SARMENTO, Diva Chaves (org). **Educação e Qualidade**: sistemas educacionais em construção. Juiz de fora: Editora UFJF, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.34, n. 124, p.743-760, 2013.

SORONDO, Fernando. **Os direitos humanos através da História**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso em 25.07.2010.

SOUZA, Celina. Federalismo, desenho constitucional e instituições federativas no Brasil pós- 1988. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n.24, p.105-121, 2005.

SOUZA, Celina. Federalismo e Descentralização na Constituição de 1988: Processo Decisório, Conflitos e Alianças. **DADOS - Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 3, p. 513-560, 2001.

SOUZA, Celina, CARVALHO, Inaiá M. M. de. Reforma do Estado, descentralização e desigualdades. **Lua Nova [online]**, n.48, p.187-212, 1999.

TOMASEVSKY, Katarina. Por que a educação não é gratuita? In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (org). **A educação entre os direitos humanos**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

VALDÈS, Mariana Blengio. La protección jurídica de derecho humano a la educación y su proyección en el ámbito internacional. **Soc. e Cult.**, Goiânia: v.16, n.2, p. 289-298, 2013.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. Candau, Vera Maria Ferrão (Orientadora). **Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico**. Tese de doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 234f. 2012.

VAN ZANTEN, Agnes. **Dicionário de Educação** Petrópolis: Vozes, 2011.

VELOSO, *et al.* Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro. In: LEME, Maria Carolina; PAREDES, Ricardo; Souza, André Portela. **A Municipalização do ensino fundamental e seu impacto sobre a proficiência no Brasil**. São Paulo: Elsevier, 2009.

VIANA, Heloisa de Souza. **A Escolarização Domiciliar e seus Contrapontos**. IV EDIPE, Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.88, n.219, p.291-309, 2007.

8

Anexo

8.1

Websites consultados

Blog Educação domiciliar. Disponível em:

<<http://educacaodomiciliar.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 12/2014.

Site da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Site disponível em:

<<http://www.campanhaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 12/2014.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES: **Banco de Teses.** Disponível em<<http://www1.capes.gov.br/bdteses/>>. Acesso em: 19/08/2013.

Jornal O Globo. Projeto de Lei a favor do ensino domiciliar tem oposição do MEC. Disponível em :<. <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/projeto-de-lei-favor-do-ensino-domiciliar-tem-oposicao-do-mec-8950739>>. Acesso em: 12/2014.

ONUBR. **Organização das Nações Unidas no Brasil.** Disponível em: <<http://nacoesunidas.org/>>. Acesso em: 11/2014.

Site do Departamento Australiano de Sustentabilidade e Meio Ambiente.

Disponível em:

<<http://www.dse.vic.gov.au/DSE/wcmn203.nsf/LinkView/D340630944BB2D51CA25708900062E9838C091705EA81A2FCA257091000F8579>>. Acesso em: 06/11/2014.

Site Ensino doméstico. Disponível em:<<http://ensinodomestico.ning.com/>>

Acesso em: 12/2014.

Site do Palácio de Planalto. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>.

Acesso em: 15/09/2013.

UNESCO BR. **Representação da UNESCO no Brasil.** Disponível em:

<<http://www.unesco.org/new/pt/brasil>> Acesso em: 09/2014.

8.2

Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada/o para participar da pesquisa **“Concepções sobre o direito humano à educação: representações de professores do ensino fundamental”**. Esta pesquisa fará parte dos requisitos para obtenção de título de mestre pela aluna do Mestrado da Puc-Rio Yrama Siqueira Fernandes.

Um dos objetivos desta pesquisa é construir e validar, teórica e empiricamente, as concepções dos professores do ensino fundamental sobre o tema do direito à educação. Este estudo será desenvolvido, entre outras estratégias, através de entrevistas semiestruturadas com professores do ensino fundamental. A presente pesquisa não constitui risco ou agravo para os/as participantes, mas qualquer desconforto poderá ser esclarecido durante o curso. Fica assegurado o seu direito de pedir quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo se recusar a participar ou interromper sua participação em qualquer momento. Toda a informação que for dita, registrada e transcrita será confidencial. O relatório final da pesquisa, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios apresentarão os dados de modo que não será possível a identificação dos indivíduos que dela participarem.

Autorização

Declaro estar ciente das informações deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dando o meu consentimento para participação na pesquisa.

Para tanto, assino este documento juntamente com a pesquisadora para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes, sendo que cada uma delas ficará com uma cópia, estando ainda ciente que a cópia da pesquisadora permanecerá arquivada no Departamento de Educação da PUC-Rio.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2014

Nome do (a) participante: _____

Assinatura do (a) participante: _____

Nome da pesquisadora: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

8.3**Ficha de informações gerais das entrevistadas****Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro****Departamento de Educação****Programa de Pós-graduação em Educação****Informações gerais das entrevistadas**

Nome: _____

Ano que leciona: _____

Tempo que leciona: _____

Tempo neste segmento: _____

Escola: _____

Formação: _____

Celular: _____

Email: _____

8.4

Ficha de identificação geral das entrevistadas



Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Departamento de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação

Ficha de Identificação geral das entrevistadas

Nome:	
Idade:	
Estado Civil:	
Residência (Bairro e Município):	
Cor/ Raça:	
Escolaridade da Mãe:	
Escolaridade do Pai:	
Anos e Instituições em que concluiu cursos sejam eles: Normal:	
Graduações:	
Especializações:	
Mestrado:	
Doutorado:	

8.5

Roteiro das entrevistas semiestruturadas



Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Departamento de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação

Roteiro das entrevistas semiestruturadas

Primeiras informações	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fale um pouco sobre sua trajetória profissional. 2. Com sua experiência, o que você considera mais significativo na educação hoje? 3. O que você considera mais importante no seu trabalho? 4. Em seu dia-a-dia, qual é o seu maior desafio?
Direito à Educação como direito humano	<ol style="list-style-type: none"> 5. Em sua opinião, quais avanços o Brasil conquistou com relação à educação para todos? 6. Quais são ainda os desafios? 7. Você diria que todas as crianças, com qualquer especificidade, estão presentes na escola? 8. Em sua opinião, há dificuldades ou desafios quanto à questão da inclusão de crianças com diferentes características (sociais, culturais, étnico-raciais, de gênero, religiosas, físicas, mentais, etc.) na escola? Se sim, quais seriam estes desafios?
Direito à educação	<ol style="list-style-type: none"> 9. Ao se falar sobre direito à educação, o que vem em primeiro lugar na sua cabeça? 10. Em algum momento em sua trajetória profissional, você aprofundou questões sobre o direito à educação? Se sim, conte sua experiência. 11. Em sua opinião, quem são os responsáveis por promover o direito à educação? 12. Qual é o papel da escola nesta promoção? 13. Qual é o papel do Estado? 14. Qual é o papel do professor? 15. Qual é o papel da família e das crianças? 16. Como se dão as relações entre estes atores na educação hoje? 17. Há, em sua opinião, algum ator que tenha um papel mais importante na garantia deste direito? Se sim, quem seria e por quê? 18. Você poderia contar alguma prática que você tenha desempenhado em suas aulas a fim de garantir este direito?

Qualidade	<ol style="list-style-type: none">19. Hoje, discute-se muito a qualidade na educação. O que é para você uma educação de qualidade?20. Quais aspectos têm sido conquistados com relação à qualidade?21. Quais são os desafios para a promoção de uma educação pública de qualidade?22. Dentre estes desafios, qual você escolheria dar atenção em primeiro lugar? Qual você considera o mais importante?23. O que você pensa sobre as Avaliações sejam as da Prefeitura ou as nacionais?
-----------	---

8.6

Transcrição das Práticas das professoras Elza, Ada e Sacha

A menção as práticas da professora Elza

Como eu trabalho muito a questão étnico-racial, e aí eu penso que garantir direito é garantir esta permanência deste aluno em sala de aula, na escola, como eu estou com o 4º ano, eu estou com crianças de dez a quinze anos. E o que eu percebo destes alunos é que são desmotivados, eles têm baixa autoestima, (...). Sou aquela professora bem minuciosa, e às quintas-feiras a gente entrou em um acordo de fazer uma aula diferenciada (...). Casos como a gente tem, desde questões de saúde, de higiene, de cuidado com o corpo, como questões culturais, sociais também. E uma prática bem recente que eu fiz com eles pensando para atender a sua pergunta de garantia, da educação, pensando neste futuro deles, eu comecei perguntando a eles o que era sucesso. Então eles trouxeram “sucesso é ganhar dinheiro, sucesso é ser jogador de futebol”. Tudo isto que a mídia mostra. “É ser cantor, esta galera (sic) que ganha dinheiro” e tudo mais. Aí eu escrevi tudo no quadro, e depois eu fui ressignificando a ideia de sucesso para eles. E perguntei para eles “vocês hoje estão no 4º ano, ano passado vocês estavam no 3º ano, ano passado vocês precisaram estudar, passar o ano inteiro se esforçando para chegarem ao 4º ano, vocês que tiveram este processo, vocês tiveram ou não sucesso?” (os alunos responderam) “Tivemos.” Vocês ultrapassaram os desafios que eu sei que não foram fáceis. Vocês tiveram sucesso. Toda vez que a gente faz o nosso melhor, que a gente consegue superar os nossos limites, a gente tem sucesso. “Sucesso vai para além de ter dinheiro, vai para além de aparecer na televisão.” E eu fui trazendo estes conteúdos para eles e pedi que eles escrevessem para mim, quais eram as pessoas de sucesso que eles conheciam. E eles falaram (...) os jogadores da copa, muitos cantores gospel, porque a escola está localizada onde há uma presença forte evangélica, que aí é outra dificuldade que a gente enfrenta para trabalhar a questão étnico-racial. Eles foram falando o tempo todo as pessoas famosas, e um aluno citou a Carolina Maria de Jesus, porque eu trabalhei o centenário da Carolina, e pelo viés era uma mulher negra, favelada, estudou até a 2ª série, e ela escreveu um livro que ficou famoso, então ele trouxe uma pessoa com esta outra perspectiva. E pessoas de sucesso no entorno, onde vocês (alunos) moram? “Ah (sic) tia, não tem”. “Onde já se viu alguém de sucesso aqui?” “Não

tem gente que aparece na televisão”! E aí eu perguntei “e alguém que vocês conhecem que fazem uma coisa muito legal, que faz algo que vocês admiram?” Então, uma criança falou “tem um coleguinha, meu vizinho que solta pipa bem à beça! (sic). Então, eu fui valorizando este fazer. (...) Aí foram aparecendo outros casos de sucesso. Eu dei uma filipeta para que eles escrevessem características de pessoas de sucesso, até porque eu queria identificar se a baixa –estima deles estava relacionada a questão étnico-racial, (...) eu pedi que eles escrevessem quais características eram de pessoas de sucesso, e depois de pessoas sem sucesso. Depois, eu recolhi e li e o imaginário que eles tinham das pessoas de sucesso eram as pessoas brancas, magras, loiras, de olhos claros, inteligente (...), e sem sucesso era oposto. Na semana seguinte, devido a este resultado, (...) levei imagens de pessoas com perfis diferenciados e fiz uma eleição (...) eles votaram. E na contagem dos votos, quem ganhou foi uma pessoa branca (...) e a pessoas em sucesso era negra. (...) eles responderam que os negros eram pobres, eram feios, fediam, eram bandidos (...). Então eu pedi que eles se olhassem e questionei “vocês se enquadram nisto? Como fedorentos, beijudos (sic), como pessoas sujas?”(os alunos responderam), “Não tia”“. Vamos refletir sobre isto. Então, a gente foi desenvolvendo uma conversa, (...) eu falei sobre como era difícil para nós negros estarmos em determinados espaços, a importância de eles estarem na escola, de aprenderem a ler (...), de conseguir um trabalho melhor, de mudar a realidade deles. E, no final, eu usei uma música do Jorge Bem Jor “O negro é lindo”. (...) Esta prática resultou em um artigo que eu estou escrevendo para um curso que eu faço na Rural para trabalhar esta questão étnico-racial e, de certa forma, pensar na promoção da educação para eles, a partir da leitura, a partir (...) da importância da escola, prosseguir, porque eles não têm esta referência.

A menção as práticas da professora Ada

(...) uma prática... eu não sei... eu acho que a todo momento que a gente discute alguma coisa... um tema relacionado à sociedade, a gente está garantindo quando a gente faz ele refletir, ele ser um cidadão crítico. A gente já está o fazendo entender um pouco deste direito. Quando você pega um tema, por exemplo, eu estava discutindo antes de sair para cá, eu estava falando sobre a água, a questão da água, cuidar da água, tem lugares que não tem água, o porquê,

saber se onde eles moram tem água, como é isso, então, se você o faz refletir sobre isto, eu acho que você já está no caminho certo.

A menção às práticas da professora Sasha

Só se eu pensar um pouquinho. Tem situações que acontecem no dia a dia que a gente até dialoga com eles. Não é nenhuma aula preparada. A gente simplesmente conversa. E dali a gente sai dizendo da importância da escola, (...) porque tem muitos alunos que não sabem o que eles estão fazendo dentro da escola! É aquela coisa assim: o pai leva, deixa lá ...como se fosse assim “fica aí”, vai embora e passa aquele dia inteiro na escola, e eu na idade dos meus alunos, eu não sabia o que eu estava fazendo na escola. (...) Porque passamos pela escola? Para aprender o quê? Porque tem que aprender a ler e a escrever? Isto eu faço às vezes com eles. Sento em roda, converso com eles e pergunto “Porque vocês estão aqui?” Aí alguns falam “para estudar”. Mas “o que é estudar?” Instigando isto neles para ter sentido. Porque quando não tem sentido, a gente vai, desanima, eu acho que a questão da autoestima deles é algo muito..., que tem que ser trabalhado, e é no dia a dia, e toda hora, porque qualquer coisinha baixa a estima. É mais um diálogo, para mostrar para eles, como eu já tinha falado antes, de mostrar para eles... isso é legal e isto não é. Eles cantam na segunda-feira o Hino Nacional e o Hino da escola. É um hino específico deste CIEP(...) e eles cantam. Aí, teve um dia que eu perguntei assim: “vocês sabem o que vocês estavam fazendo”? Porque eles ficaram dançando no ritmo do hino nacional. Eles falaram: “cantando o Brasil”. “Mas cantando o Brasil? Mas que música é esta?” Aí eu comecei a contar... puxando (sic) um pouquinho na História, porque todos os países têm um hino(...) Então, daquele dia em diante na hora do hino... Eles são muito novinhos, acabaram de entrar na escola, seis anos.