



UNIVERSIDADE PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APARECIDO WILSON RODRIGUES

**A ESCOLA ENTRE O EXECUTIVO,  
O JUDICIÁRIO E A SOCIEDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", *campus* de Marília, para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Paschoal Qualio

Marília, SP  
2003

Rodrigues, Aparecido Wilson

A Escola entre o Executivo, o Judiciário e a Sociedade.

Aparecido Wilson Rodrigues – Marília, 2003.

254 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia  
Ciências – Universidade Estadual Paulista, 2003.

Bibliografia: f. 148- 154

1. Poderes Republicanos. 2. Direito Público e Subjetivo. 3.  
Neoliberalismo. 4. Justiça Plural. 5. Sociologia Interacionista. 6.  
Educação Reflexiva Crítica. I. Autor. II. Título.

CDU 37.01

## **BANCA EXAMINADORA**

### **Orientador e Presidente:**

Prof. Dr. Paschoal Quaglio

### **Membros:**

Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi

Prof. Dr. José Augusto Chaves Guimarães

Dr. José Geraldo Alberto Bertoncini Poker

Dr<sup>a</sup> Marília Faria de Miranda

## **DEDICATÓRIA**

À minha mãe, Aldília Bizi Rodrigues, presente na memória.  
Ao meu pai, Mauro Rodrigues, muito presente no presente.

Para o Moli, o Ari, o Cris, a Magda, a Elaine, a Carol e para quem mais chegar.

Para a Néia, o Paulo, a Lívia, o Vinicius, o Klaus;

a Fátima, o Carlos, o Thiago, o Matheus;

a Sueli e o Yukio;

a Neide, a Alba Valéria, o Pablo, a Aninha, o Ângelo, o Gabriel;

a Denise, o Toninho, a Mariana, a Izabela;

e também para aqueles que ‘por razões que a própria razão desconhece’ estiveram ausentes do nosso convívio, mas presentes em nossos sentimentos.

## **AGRADECIMENTOS**

À segura, cordial e experiente orientação:  
Prof. Dr. Paschoal Quaglio

Aos responsáveis pela minha inserção na pesquisa acadêmica:  
Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Júnior  
Prof. Dr<sup>a</sup> Lourdes Marcelino Machado  
Prof. Dr. Cristiano do Amaral G. Di Giorgi

As possibilidades de integração do trabalho com a pesquisa:  
prof. Flávio Antonio Moreira – pela confiança  
prof. Ivan Gonçalves Ortuzal – pela valorização  
prof. Bento Teixeira dos Santos – pelo companheirismo  
prof<sup>a</sup> Nara Lúcia Nonato – pelo reconhecimento  
prof<sup>a</sup> Sueli Moraes V. de Faria – pela oportunidade

*As possíveis divergências ideológicas, conceituais e laboriais  
não impedem que sejamos amigos para sempre.*

Pelo braço no abraço dessa  
empreitada: à Magda, ao Daniel,  
ao Moisés, ao Thiago ao Marcos e ao Edir,  
**sou grato**

*Apesar dos obstáculos, o lado positivo é que todos podem – deveriam – envolver-se, pois a tarefa das tarefas é renovar o tecido social que o neoliberalismo está rasgando. Não adianta dizer: “Mas o que eu posso fazer? Nós somos “apenas”... Cada um pode tornar-se um fio da urdi- da ou da trama. Cada ponte construída, cada canal esca- vado, cada caminho trilhado vai dar em algum lugar e aju- da a recriar a paisagem humana.*

Susan George (2002)

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
------------------	----

### Capítulo 1

EDUCAÇÃO E SUA MEDIAÇÃO NO INTERIOR DA PRÁTICA SOCIAL .....	22
1 A MEDIAÇÃO CONSERVADORA .....	26
1.1 A crença primeiro na sociedade .....	26
1.2 A crença primeiro no indivíduo .....	29
1.3 A crença primeiro em recursos humanos .....	31
2 A MEDIAÇÃO CRÍTICA .....	33
2.1 A descrença na mediação reprodutivista .....	33
2.3 A descrença absoluta na mediação da instituição escola .....	35
2.4 A crença na mediação política emancipatória .....	36
2.5 A crença na hegemonia da sociedade civil .....	39
3 A MEDIAÇÃO EM PERSPECTIVA .....	42
3.1 A crença na mediação do currículo e do conhecimento .....	42
3.2 A crença na transversalidade da instituição escolar .....	45

### Capítulo 2

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL .....	49
1 MARCOS HISTÓRICOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO .....	55
1.1 O direito à Educação no Brasil Império .....	55
1.2 A obrigatoriedade escolar na Primeira República .....	57
1.4 A Constituição de 1937 e a relativa obrigatoriedade escolar .....	59
1.5 A Constituição de 1946 e a restrita obrigatoriedade escolar .....	59
1.6 Após 1964 a incrível busca da universalização do ensino fundamental .....	60
1.7 A Constituição de 1988 e a obrigatoriedade escolar como direito .....	62

## Capítulo 3

DEMOCRACIA, EDUCAÇÃO E JUSTIÇA .....	68
1 DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO .....	68
2 JUSTIÇA E JUSTIÇAS .....	74
2.1 Justiça em perspectiva Universal .....	75
2.2 Justiça em perspectiva Relativista .....	78
2.3 Justiça em perspectiva radical .....	80
3 JUSTIÇA E EDUCAÇÃO .....	82
3.1 Justiça e Igualdade .....	82
3.2 Justiça, Bem Comum e Autonomia .....	84
3.3 Justiça e Ética .....	88

## Capítulo 4

O JUDICIÁRIO E A EDUCAÇÃO .....	93
---------------------------------	----

## Capítulo 5

O EXECUTIVO E A EDUCAÇÃO .....	110
1 O Banco Mundial e a reforma na educação .....	115
2 As possibilidades necessárias .....	118

## Capítulo 6

A INTERFACE ENTRE O EXECUTIVO E O JUDICIÁRIO .....	122
1 O grupo da justiça intrínseca .....	126
2 O grupo da justiça extrínseca .....	127
3 O grupo da mediação .....	130
4 O grupo dos especialistas da base .....	134
5 O grupo de especialistas do sistema .....	137
CONCLUSÕES .....	141
REFERÊNCIAS .....	148



## APÊNDICE

CARTA MEMORIAL .....	156
----------------------	-----

QUESTIONÁRIO .....	158
--------------------	-----

### Entrevistas:

1 Diretora de Escola - município A-1 .....	159
--	-----

2 Setor Técnico do Fórum – município A .....	170
--	-----

3 Conselho Tutelar – município A .....	177
--	-----

4 Diretora de Escola – município A-2 .....	186
--	-----

5 Diretora de Escola – município G .....	201
--	-----

6 Diretora de Escola – município M .....	207
--	-----

7 Diretora de Escola – município L .....	210
--	-----

8 Conselho Tutelar – município M .....	214
--	-----

9 Supervisora de Ensino - S .....	222
-----------------------------------	-----

10 Supervisora de Ensino - F .....	228
------------------------------------	-----

11 Dirigente Regional de Ensino .....	233
---------------------------------------	-----

12 Conselho Tutelar - município P .....	238
---	-----

13 Conselho Tutelar - município I .....	244
---	-----

14 Setor Técnico do Fórum - município P .....	248
---	-----

15 Setor Técnico do Fórum - município M .....	252
---	-----

RODRIGUES, A. W. **A Escola entre o Executivo, o Judiciário e a Sociedade**. Marília, 2003. 361 p. - Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

## RESUMO

Esta tese é uma tentativa de contribuir com a organização das escolas públicas no enfrentamento de uma demanda crescentemente mais “necessitada” e uma oferta progressivamente ‘minguada’ pelas imposições dos organismos internacionais. A pretensão desse trabalho é denunciar e dimensionar o problema sem, no entanto, infelizmente, oferecer nesse momento, algum conforto aos aflitos dessa turbulência desumana. A empreitada é analisar o nível de comprometimento da proposição e da ação dos três poderes republicanos, da sociedade política brasileira, na universalização da educação como direito público e subjetivo, nesse contexto globalizado e, anunciar que um outro mundo é possível através da adoção de concepções plurais de justiça que permitam, que as desigualdades sociais e econômicas sejam dispostas de tal forma que beneficiem mais aos menos afortunados. Por fim acreditar com mais convicção na orientação da sociologia interacionista para a qual, a sociedade é como uma cena, o indivíduo é como um ator social em comunicação significativa com outros atores e suas significações próprias e, a vida social é a composição dialética dessas ações na construção da personalidade individual e da ordem social. A teoria do currículo, a teoria do conhecimento, a governança democrática, a reflexão crítica e pesquisadora, proporcionam o arcabouço científico para a construção de uma escola sintonizada com a indigência da sociedade civil.

**Palavras-chaves:** poderes republicanos, direito público subjetivo, neoliberalismo, justiça plural, sociologia interacionista e educação reflexiva crítica.

RODRIGUES, A. W. **The school among the Executive, the Judiciary and the Society.** Marília, 2003. 361 p. – Thesis for a Doctor's degree – Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

### **ABSTRACT**

This thesis is a tentative of contributing with the reorganization of the public schools in the fight by a more and more urgent necessity and a rare progressive offer by the power of the international institutions. The intention of this work is denounce the existing problem and show how serious it is without giving them in this moment any kind of comfort. The purpose is to analyse the level of dedication of the proposition and of the action of the three Republic powers, of the Brazilian Politics Society making the educational system global as a public and a subjective right in this globalized context, and showing that another world is possible through the adoption of plural conceptions of justice that permit that the economic and social differences among people are reorganized in a good way in order to help more and more the poor. Believing with more conviction in the orientation of the interactionist sociology that says the society is like a scene, the human being is like an actor in an important communication with other actors and their own meanings and, their social life is the dialectic composition of those actions. In the building of the individual personality and of the social order. The theory of the curriculum, the theory of the knowledge, the democratic behaviour, the critical reflection and the investigating action give us a scientific fortress to the building of a school that are plugged to the civil society.

**Keywords:** republican powers, subjective public right, neoliberalism, plural justice, interactionist sociology and critical reflexive education.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho originou-se da indignação de assistir, pela mídia, o pronunciamento de um Promotor da Infância e da Juventude afirmando que os grandes problemas em sua jurisdição surgem em consequência de “famílias desestruturadas” e de “escolas descaracterizadas”.

Qual o vínculo que essa afirmação, por mais particular e isolada que possa a princípio parecer, tem com um contexto mais amplo, em que se processam, por imposição dos Organismos Internacionais, grandes reformas nos sistemas de ensino dos países subdesenvolvidos?

Qual a tendência predominante atualmente no interior das escolas públicas? Adequar-se ao proposto pela burocracia da ampla sociedade política, ou esboçar alguma forma de reação através de alterações no projeto previsto, ou a contraposição com outro projeto respaldado pela sociedade civil?

Há possibilidades, espaços e alternativas para outras proposições?

Buscar no cotidiano escolar a função ou “disfunção”, a organização ou “desorganização” administrativa e pedagógica das escolas públicas, diante de um fato novo, a presença do Judiciário que impõe o cumprimento da lei, obrigando os pais a mandar seus filhos à escola, mesmo contrariando a vontade deles, é o objetivo maior dessa proposta de pesquisa.

E a escola, do jeito que está, e diante desse quadro, o que pode fazer?

Do jeito que está não deve ficar. É preciso ampliar a democratização e a popularização de seu atendimento, abrigando as características e o perfil que essa demanda realmente apresenta e não o oposto disso; ao invés de adequar a escola à realidade apresentada é comum acontecer o oposto.

A Escola ainda tem se percebido como uma instituição pertencente menos à comunidade e mais ao sistema, o que não é desejável.

Se a família hoje é outra, muito diferente da tradicional família padrão, se a criança não é mais a mesma, vitimada pela situação estrutural de momento, a escola também tem que ser diferente e, numa sociedade democrática, sempre deverá ser receptiva a todos os alunos, independente das diversas camadas sociais a que pertencem.

A verdade maior é que as camadas populares não podem prescindir da escola pública, e apesar das condições pouco favoráveis, elas precisam ser acolhidas.

Mas como melhorar se há sinais de resignação por parte do quadro do magistério que opera a rede pública de ensino? É um constante cumprir inconformado, mas um cumprir sempre das determinações legais emanadas das decisões técnicas, prontas e acabadas, da administração central.

É bem verdade que as reformas estruturais para a inserção do Brasil na nova ordem da economia mundializada têm provocado indefinidamente o adiamento e, provavelmente, a anulação da enorme e acumulada dívida social e, assim, avolumando significativamente as patologias sociais dela decorrentes.

Pessoas e instituições são desafiadas a buscar mais competência para a melhoria da qualidade do processo, para dar resposta aos problemas provocados pelo desequilíbrio na distribuição de rendas, numa tentativa insana de “igualar”, “diferenciando”, ou seja, implementar ações para aumentar a competitividade como solução para a desigualdade.

Como em toda situação histórica semelhante a essa, a escola como instituição é convocada a formar nos futuros cidadãos as competências e habilidades exigidas pelo novo modelo proposto. Para isso, ela se “rearranja” a partir de novos parâmetros curriculares, novos padrões de gerenciamento através de processos descentralização e de autonomia, avaliação externa padronizada, com função nitidamente norteadora, mas também controladora, para dar conta dessa empreitada de formar no homem um ser mais produtivo e, portanto, mais adequado a essa lógica.

Ela atende, talvez insegura e pouco convencida, a essa convocação de substituir seu ideário vigente, mas também não convincente, pelo ideário proposto pelas novas orientações, já que o preponderante nesse momento é criar as condições necessárias para a expansão do modelo econômico, absoluto e hegemônico, legitimador das injustiças sociais que a escola, pela sua essência, deveria combater.

Assim o problema aparece, mas, em estampas disfarçadas a dissimular a explicitação de sua incoerência.

Planos, propostas e projetos, todos oriundos de uma mesma matriz, formulados e encaminhados do centro para a periferia do sistema de ensino, buscam através de processos de racionalização dos custos aos benefícios implementar a eficiência na rede de ensino no combate aos índices de evasão, reprovação, inadequação idade/série, na busca de melhorar a seu modo, a qualidade do ensino.

Bem sabemos que nas escolas da rede oficial de ensino, quando se reúnem os conselhos de classe e série para analisar os casos de baixo rendimento escolar dos alunos, assim como o excesso de ausências que no limite provocam o abandono da escola, os professores têm clamado por uma participação mais efetiva das famílias no acompanhamento das tarefas escolares de seus filhos, classificando-as, injustamente, na maioria dos casos, de omissão familiar pelo desinteresse aparentemente explicitado em relação à educação escolar.

As famílias, na maioria das vezes, não apresentam qualquer reação, pois não sabem o que fazer. São elas muito mais vítimas desses novos tempos de economia neoliberal que, na meta insaciável de maximizar o lucro, barateia o custo de produção, principalmente do fator trabalho, diminuindo salários e aumentando o desemprego.

Para conseguir algum nível satisfatório de atendimento das necessidades básicas primárias, as mães também são alçadas ao mercado de trabalho, não podendo deixar atrás de si alguém para substituí-las nessa tarefa de acompanhar e assistir a educação de suas crianças.

Para elas, nenhuma alternativa se apresentou além de acreditar que a instituição especializada em escolarizar pudesse também complementar a sua ausência, estimulada pelo processo de crescimento econômico e forçada pelas necessidades materiais da família.

Longe está qualquer possibilidade de equacionamento dessa situação, que tende ao agravamento com o crescente desemprego e com a minimização do papel do Estado como promotor de políticas públicas.

Crianças com esse perfil, fatalmente se evadem da escola e ganham as ruas transformando-se assim em problema social, pelo fato de ganhar visibilidade. Enquanto no seio da família ou no bojo da escola, mesmo com poucas condições de existência digna, elas não aparecem como problema e, portanto, não requer solução.

A intenção manifesta da administração pública é empurrar essas crianças para o local de onde saíram, pondo fim, dessa forma, ao problema. Mas se saíram forçadas pela inexistência de condições necessárias, como devolvê-las a essas instituições sem que as condições para sua permanência sejam restabelecidas?

A partir daí, criança na rua torna-se preocupante, principalmente para a Promotoria Pública, sempre alerta e vigilante à legalidade do processo, utilizando seu artifício (o formalismo das normas) *reintegra* essas crianças no interior das escolas que não dispuseram de condições e de competência para lidar com esse caso de patologia social.

Obrigados, por força da lei, a permanecer em instituições que não têm significado para suas vidas, nem apresentam soluções para suas carências e angústias, essas crianças e jovens permanecem, mas inconformados e inquietados, “atrapalhando” a normalidade do funcionamento, outrora ordeiro e regular do processo escolar.

Casos como esses não se constituem em maioria, mas são suficientemente significativos e fortes, pois levam a repensar a função da escola que poderá ser culpada pela sociedade política organizada, por alguma falha que propositadamente não cometeu.

Primeiramente, porque ela não tem a função de complementar a educação familiar e, também, porque não dispõe de estrutura capaz de equacionar o problema de evasão estrutural. Quando muito apresenta algumas soluções para o problema da evasão escolar.

Induzida pela esfera legal a resolver ou a contemporizar problemas para os quais não está preparada, nem em termos de proposta pedagógica como também de estrutura

organizacional, ela tem assimilado o impacto sem esboçar nenhuma reação explícita. Esse estado de coisas tem provocado o seu enfraquecimento, pela sensação de derrota ou de impotência que isso causa. Por outro lado, estimulada a apresentar, pelos órgãos administrativos do sistema central, competência em sua ação, traduzida sob a forma de produtividade com qualidade, aferida pelos sistemas de avaliações, não tem alternativa que não seja a de adequar a sua meta às exigências oficiais, acarretando a diminuição de suas expectativas em relação ao processo de aprendizagem.

E nesse aspecto tem se constatado uma enorme discrepância entre a avaliação interna, aquela que a escola pratica na intenção de verificar o que ela real e concretamente conseguiu produzir de ensinamento dentro das condições dadas, e a avaliação externa, que verifica o que a escola deveria ter produzido em termos de aprendizagem dos alunos, em condições de normalidade padrão.

Ao priorizar o avanço nos índices da avaliação externa, da forma como se encontra, a escola deverá, fatalmente, provocar mais situações de não aprendizagem oficial, disfarçadas pela progressão continuada e, conseqüentemente, mais evasões, que por sua vez desencadeiam a reação também do Ministério Público através de seus tentáculos.

Vemos a possibilidade colocada do estabelecimento de um círculo vicioso.

Talvez seja esse o momento mais propício para a escola pública refletir sobre tal situação e tentar visualizar caminhos que possam se viabilizar como solução.

É preciso repensar a sua função, sua oferta de serviços, sua estrutura pedagógica e organizacional e, principalmente, a responsabilidade da sociedade política e da sociedade civil, como uma estratégia de reação urgente a essas cobranças mais do que indevidas.

Se a criança, na e da rua, intranqüiliza a sociedade, a escola poderá ficar com ela; mas, talvez, não a escola que o Ministério Público acredita que há. É preciso repensá-la e provavelmente redirecioná-la, pois no atendimento à demanda não existe uma escola dualista: uma para crianças assistidas em famílias estruturadas e outra para crianças desamparadas e em famílias desestruturadas.



A necessidade de contemplar o atendimento único para crianças tão desiguais, pode conduzir à prática da “pedagogia do descaso” que ainda não se definiu, mas que já apresenta algumas características e talvez a primeira delas seja esta: cumprir a lei pela lei, priorizar o formal e o legal em detrimento do que é essencial para a criança, enquadrando a família e a escola como imperativos sistêmicos.<sup>1</sup>

A nossa empreitada nesse trabalho resume-se em buscar, através da investigação teórica e empírica, alguma resposta mais convincente para as indagações que nos preocupa, e para isso torna-se necessária a utilização do método científico, mesmo sabendo que não é infalível no estabelecimento da verdade, mas que só ele disponibiliza um conjunto de procedimentos como o planejamento, a observação, a interpretação dos resultados e que é a maneira como a ciência investiga o desconhecido, ou atualiza o conhecido.

A forma escolhida, por ser a mais adequada ao objeto dessa pesquisa, é a abordagem qualitativa que segundo Ludke e André (1986) tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com o produto e aqui há uma identidade perfeita com a educação; a “perspectiva dos participantes” é um dado importante a registrar, pois diferentes visões subjetivas, permitem iluminar melhor o dinamismo das situações.

Em virtude da escassez bibliográfica, para a revisão de literatura concernente à influência que as presenças do Judiciário e do Ministério Público provocam na organização das escolas e a sua possível contribuição à democratização e não à expansão, muitas vezes confundida com universalização da educação pública, tivemos que realizar, mantendo a abordagem qualitativa, uma pesquisa de campo que contemplou a observação assistemática e a realização de entrevistas semi-estruturadas.

---

<sup>1</sup> Para Pinto (1996, p.89), Habermas se preocupa intensamente com a intervenção burocrática e o controle judicial da escola e da família, pois de forma alguma elas se constituem enquanto esferas de ação formalmente organizadas. Nas esferas do mundo da vida (cultura, sociedade e pessoa), anterior a qualquer regularização formal, normas e contextos de ação, por necessidade funcional, são baseados no entendimento mútuo como mecanismos de coordenação de ação.

Assim, na elaboração desse trabalho, desenvolvemos no Capítulo 1 – A Educação e sua mediação no interior da Prática Social - o enfoque sociológico, por entender a educação como processo social e a escola como instituição formal, intencionalizada, mantida e controlada pela sociedade política/econômica. Situamos dois movimentos distintos: o paradigma do consenso, de caráter conservador e o paradigma do conflito, de caráter crítico. Sem negá-los e sem radicalizá-los em sua totalidade, buscamos na perspectiva de uma nova sociologia da educação, classificada como um terceiro movimento, o pós-crítico, o aporte científico para, apesar dos condicionamentos ideológicos, fortalecer a escola como instituição que desenvolve, ao estabelecer interações conscientes, de feição mais comunicativa e menos informativa, com as diferentes pessoas que compõem a sociedade, e com o conhecimento construído socialmente, uma cultura própria com condições potencializadoras da autonomia e emancipação.

A sociologia, numa perceptiva paradigmática (consenso ou conflito) entre outras preocupações, evidencia a análise dos sistemas de autoridade e de poder e suas decorrências no sistema de ensino, com destaque para a distribuição dos direitos sociais traduzidos em políticas públicas, legitimando ou mascarando o feitiço democrático que as sociedades modernas doutrinariamente sustentam.

De fato, trata-se mais da aplicação da sociologia à educação do que propriamente de uma sociologia da educação, que em sua versão “antiga” enfoca prioritariamente o fracasso escolar dos filhos dos operários, e suas conseqüências futuras.

Com a proposta ainda incipiente da NSE - Nova Sociologia da Educação – provavelmente comece a surgir a verdadeira sociologia da educação, dada a sua preocupação que, sem negar as desigualdades originárias da luta de classes (tônica central da sociologia crítica), privilegia o enfoque no interior do processo de ensino, no que acontece durante sua consecução. Para isso, valoriza a interação do cotidiano dos sujeitos, como importante mecanismo de regulação da ação e de construção do “mundo real”, questiona o conhecimento escolar e a organização curricular e os denuncia, em alguns casos, como produtores de desigualdade.

Ao pensar na desigualdade social produzida na educação, no capítulo 2 – A Educação

como Direito Social - revisitamos à história oficial verificando se a sociedade política brasileira mais legitimou e concedeu ou negou e impossibilitou o acesso à educação pública como mecanismo redutor de desigualdades, como se a inclusão no sistema de ensino, defendida com unanimidade, por si só fosse capaz de produzir equidade.

Desde a primeira Constituição do Brasil Imperial (1824) até a mais recente, a Constituição Cidadã de 1988, em seus marcos legais de concessão ou negação desses direitos, especialmente quanto à educação pública, para todos ou para alguns, e aqui os esclarecimentos de Anísio Teixeira são indispensáveis, notamos que em todas elas sempre imperou uma única concepção de justiça liberal utilitária, baseada no mérito de cada indivíduo para a distribuição de direitos.

Durante o transcurso de tempo, a concessão normativa desses direitos sempre encontrou propositores dispostos, mas sua concretização, traduzida em políticas públicas de largo alcance, condição imprescindível para uma democracia baseada no conhecimento científico, nunca mereceu a mesma ênfase nem a mesma rapidez.

Constatamos que a parcialidade e a proporcionalidade na concretização de direitos legitimados têm servido a uma estratégia permitida, ou por imperativos econômicos (falta de recursos) ou imperativos ideológicos (meritocracia), mais para manter do que para debelar as injustiças ou desigualdades sociais.

Já que essa única concepção de justiça autoriza a parcialidade na concretização de direitos, como contraponto, no capítulo 3 - Democracia, Educação e Justiça - apresentamos a abordagem de outras perspectivas atuais de justiça, ou justizas (no plural), como propõe Carlos Estevão da Universidade do Minho em Portugal, em três categorias: a *universal* que, embora de matiz liberal, insurge contra a meritocracia; a *relativa* que salienta a importância do contexto onde se pratica a justiça e priorize o bem sobre os deveres morais; e a *radical*, articulada com as políticas de dominação, de opressão, de reconhecimento e de redistribuição.

Isso nos leva a uma conclusão não muito alentadora: ou a escola se reorganiza administrativa e curricularmente, apoiada em outras concepções de justiça, ou a missão de produ-

zir igualdades culturais e sociais, almejando até mesmo a material, continuará a existir apenas como possibilidade utópica, sem, no entanto, materializar-se historicamente.

No capítulo 4 - O Judiciário e a Educação – nosso intuito foi verificar se na formação estrutural do Poder Judiciário, cabem essas outras perspectivas de justiça que, além de propor outras lógicas na mediação de conflitos pela distribuição de direitos, seguramente são mais promissoras para educação numa perspectiva humanitária.

Confirmamos que a Lei maior até então tem contemplado apenas a concepção de justiça liberal utilitária e que o braço do aparelho burocrático do Estado encarregado de sua aplicação, tendo a norma como essência, é impelido a dar garantias para a realização desse padrão básico de justiça para alguns e de injustiça para muitos. Além do mais, esse poder está envolto em uma crise que descortina sua real função, qual seja a de garantir direitos adquiridos ou propiciá-los a quem nunca os teve.

Com pouca ou nenhuma tradição de diálogo, notadamente com os movimentos sociais que representam as novas e atuais demandas, na distribuição de justiça, a propensão é de agravamento dessa situação.

Acrescenta-se a isso a tendência de alguns juristas a sistematizar as normas educacionais em um outro ramo do direito, o Direito Educacional que, mantido o quadro teórico utilizado por eles na conceituação da educação, nada irá acrescentar na ampliação da democratização do ensino público. O proposto por eles é enquadrar, envolver e disciplinar o fenômeno educacional em direção aos seus verdadeiros fins que, nessa concepção de justiça, não contempla a todos, não da mesma forma. Não obstante, os verbos indicadores da ação do pretense Direito Educacional, não se coadunam com autonomia e emancipação, objetivos essenciais de uma educação plenamente democrática.

No capítulo 5 - O Executivo e a Educação - apresentamos as mudanças que a administração pública realiza em seu aparelho burocrático para adequar-se às exigências dos organismos internacionais, o que têm ampliado, principalmente pela falta de trabalho, e pela restrição as política públicas, as desigualdades sociais.

A reforma do sistema de ensino também está contida nesse modelo neoliberal e a ele se destina atender, com aumento de qualidade para melhorar a competitividade, com a construção de mais cidadania, entendida como direito de consumidor.

Por essa lógica, mantidas as atuais condições, pouco pode ser feito para reverter o preocupante quadro de exclusão dos direitos consolidados. Não há a prática da participação política nem um modelo de consenso para se antepor a esse modelo imposto. Entretanto, com a intenção de contrariar a visível tendência paradigmática e inevitável para muitos, apresentamos argumentos baseados em teóricos de vertentes divergentes que anunciam outras possibilidades.

O relacionamento entre esses poderes republicanos, abordado no capítulo 6 – A interface entre o Executivo e o Judiciário, surpreendentemente apresenta mais complementaridade do que confronto entre eles, no que deveria ser, a distribuição justa e democrática de direitos sociais concedidos.

Tal constatação provém do trabalho de pesquisa empírica na interpretação da opinião que várias categorias de profissionais ligados ao fenômeno educacional apresentaram de fatos que envolvem ações comuns dos dois poderes em foco.

As razões são no mínimo de três ordens: a primeira delas evidencia que esses poderes pertencem à mesma matriz ideológica e, portanto, professam o mesmo padrão de justiça, não havendo a desejada cobrança por um (Judiciário) na omissão do outro (Executivo); a segunda, em virtude do Executivo concentrar-se apenas no processo de adequação à grande reforma internacional, para manter a governabilidade; e finalmente, a terceira, em razão das dificuldades pelas quais o Judiciário passa tentando atualizar historicamente a sua função.

Por fim, anunciamos as conclusões, muito mais preocupados em denunciar e dimensionar essa pressão recente dos poderes republicanos que “estouram” na escola, do que em propor contornos alternativos de uma outra proposta para a mesma escola que, no quadro atual, aparece como possibilidade de resistência, pois ela ainda não dispõe de autonomia e de consciência política suficiente para a elaboração de um modelo com força de proposição e, por isso, inevitavelmente, vem se submetendo às determinações administrativas e legais de seus impositores.

Essa probabilidade apresenta-se fundamentada na crença que a nova sociologia da educação confere aos mecanismos propriamente escolares (o conhecimento e o currículo), aliada à necessidade de praticar a governança democrática em seu processo de administração, como também de se organizar pedagogicamente de maneira reflexiva, crítica e pesquisadora de sua prática, entendendo-na como uma ação não restrita apenas às interações escolares, mas, a partir delas, em benefício da sociedade mais ampla. Que seu currículo e seu conhecimento estejam impregnados de relevância social ao serem construídos e socializados, a partir da história do cotidiano de cada sujeito!

## Capítulo 1

# **EDUCAÇÃO E SUA MEDIAÇÃO NO INTERIOR DA PRÁTICA SOCIAL**

À parte os enfoques filosóficos, psicológicos e técnicos, estamos nos advertindo gradativamente da importância do contexto social em que funciona a educação. Tal necessidade de enfoque sociológico da educação deve-se ao fato muito simples de que a tradição se vai dissipando nas esferas mais importantes da vida. Numa época de tradição, a educação era simplesmente uma das técnicas inconscientes para ajudar a criança a crescer dentro de uma determinada ordem social. Todavia, quanto mais perdem seu efeito esses meios silenciosos de transmissão, tanto mais precisam ser substituídos por processos conscientes, os quais, por seu turno, só se aprimoram pela percepção das circunstâncias em que se espera que operem. Em muitas esferas da vida já não podemos contar com a espontânea emanção da tradição; as principais mudanças que se verificam ocorrem tão depressa que o ajustamento espontâneo e a seleção inconsciente já não inspiram confiança. A principal contribuição do enfoque sociológico da história e da teoria da educação é chamar a atenção para o fato de que nem as metas, nem as técnicas educacionais, podem ser concebidas sem um contexto, mas que, pelo contrário, são, em grandíssima parte, socialmente dirigidas. Quem ensina, para que sociedade, quando e como, eis aí as perguntas sociológicas tais como outrora se formulavam.

*Mannheim & Stewart (1969)*

Em época mais recente, estudos sociológicos da escola como instituição de educação formal, mantida, intencionalizada e controlada pela sociedade política, permite-nos pensar em dois diferentes momentos históricos, segundo Gomes (1985), um que vai aproximadamente até os anos sessenta e pode ser chamado de fase do “otimismo pedagógico” e o outro que se inicia a partir dos anos setenta e, em contrapartida pode ser designado de fase do “pessimis-

mo pedagógico”. Ao primeiro foi permitido pensar a educação como capaz de democratizar a sociedade e melhorar a distribuição de rendas e correspondeu ao *paradigma do consenso*; ao segundo não se permitiu ter qualquer expectativa da educação como fator de mudança, caracterizando-se como um período de desencantamento, pois a educação passa a ser vista, como um processo de solidificação das estruturas sociais adrede estabelecidas e correspondeu ao *paradigma do conflito*, mais especificamente a sua fase reprodutivista.

A visão de sociedade que o *paradigma do consenso* apresentou, apoiado no funcionalismo e na teoria do capital humano, foi de uma coesão de pessoas que professando valores comuns, chegam a um consenso espontâneo entendido como ordem moral, a partir do qual o cerne da preocupação passa a ser inculcar nos individuais, através da ação educativa, os valores e os padrões de comportamento necessários, para manter a sociedade harmonicamente integrada aos ideais do Estado.

A visão de sociedade do *paradigma de conflito* é de um sistema de forças em desequilíbrio e conflito permanente, cuja aparente coesão só se viabilizará pela implementação de um eficiente sistema ideológico, capaz de obter o consentimento dos dominados, além da força e do poder na contensão dos revoltados. A sociedade vive constantemente em conflito, buscando mudanças através da redistribuição de poder político e econômico entre as classes sociais. A escola serve, principalmente através da disseminação da ideologia, a esse sistema de dominação e manutenção do poder pela classe dominante. O neomarxismo, o “utopismo” e a perspectiva neoweberiana compõem a fundamentação teórica desse paradigma.

A partir da perspectiva do *paradigma de consenso*, em uma proposta funcionalista, podemos entender *função* como consequência de uma ação social que favorece a adaptação ou ajuste de um sistema e *disfunção* como consequência de uma ação que minimiza ou entrava a adaptação ou ajuste ao sistema; a primeira permite a reprodução de tal sistema e a segunda contribui para seu enfraquecimento.

Além das funções latentes, caracterizadas por inúmeras situações ou fatos que não só modificam como alteram o que se pretende realizar em um sistema educativo, Torres (1990),



classifica num nível de maior especificidade, as quatro funções manifestas da educação: *função acadêmica* com três aspectos fundamentais: como socialização, reprodução cultural e necessidades de construções efetivas, quais sejam, aprender a observar, a descrever, a analisar, a induzir, a desenvolver operações lógico-concretas; *função distributiva* como instrumento de equalização social, através da correlação entre status educativo e socioeconômico; *função econômica* pela qual acredita-se que com maior nível de escolaridade da força de trabalho, haverá mais produtividade, mais progresso e melhor distribuição de rendas (pressuposto da economia neoclássica); e a *função política* que contempla quatro aspectos, tais como a socialização ao ideal de comportamento desejável ao sistema preestabelecido, incremento dos níveis educacionais para promover o fortalecimento da democracia burguesa, desenvolvimento de uma educação básica nacional capaz de aliviar e controlar os níveis de tensão gerado por mudanças na escala de ocupações e, finalmente, preparação de uma elite estratégica para dirigir o país concomitante com o processo de civilização da massa para a aceitação desse comando.

Na visão política do paradigma do conflito é impensável analisar, avaliar ou discutir a educação sem antes colocar em primeiro lugar a noção de dominação. Toda forma estatal é uma forma de dominação de classe sobre classe, de coletividade sobre indivíduos, da burocracia sobre pessoas. O que não pode se desconsiderar é que, embora a educação seja sempre uma forma de dominação do Estado, pode ser também uma forma de oposição e resistência a essa dominação.

O objetivo precípua do Estado de origem liberal é implementar o desenvolvimento do modo de produção capitalista, incrementando a atividade produtiva e o intercâmbio de mercadorias através de mercados, recentemente globalizados, para garantir a maximização do lucro através da diminuição dos custos de produção, notadamente dos fatores recursos naturais e trabalho, apoiado na justificativa de que esse intento é capaz de conferir maior competitividade a seu aparelho produtivo.

Esse intercâmbio através do mercado pode ser tanto de mercadorias materiais como de

mercadorias simbólicas, de que a educação constitui um exemplo extremamente importante.

Para realizar sua tarefa, o Estado precisa promover os mecanismos de acumulação de capital, inclusive de capital simbólico e capital cultural. Por outro lado deve, promover uma legitimação do conjunto do sistema e não apenas a sua própria legitimidade. Nesse ponto, surge um grande e paradoxal dilema em todos os Estados capitalistas, mesmo porque estruturalmente eles não praticam o equilíbrio entre tais mecanismos, pois junto ao componente *legitimação* está a *redistribuição* (de recursos, de responsabilidade, de valores) e isso é justamente o que o Estado liberal não pratica, para poder atender com absoluta prioridade outro componente, a *acumulação* pela iniciativa privada.

A educação curiosamente contribui para a promoção dos mecanismos acima relatados.

O primeiro deles, ao preparar mão de obra qualificada e abundante, contribui por um lado para aumentar a oferta de trabalhadores para além das necessidades do mercado, avolumando o exército industrial de reserva que acarreta o aviltamento do custo desse fator de produção, já que ele, por esse prisma, também é uma mercadoria e tem o seu valor estipulado pela lei oferta e procura, o que permite ao empresário maximizar o lucro pelo seu barateamento e, por outro lado, concorre para o aumento da produtividade e em consequência, para a acumulação de capital privado pelo princípio da mais-valia.

O segundo, por meio da socialização de normas e valores próprios que, além de colaborarem para a manutenção de um sistema social e político, produzem comportamentos adequados a essa proposta e, assim, cooperam para a legitimação dessa sociedade.

Ademais, a educação é vista como um instrumento de mobilidade social que, “enquanto” não se repartem recursos, distribuem-se oportunidades educativas como possibilidades de ascensão social.

Depois da tentativa de delineamento das linhas gerais, do traçado mais grosso, dessas duas grandes tendências de enfoque sociológico para analisar o fenômeno educativo, a partir da metade do século passado até mais recentemente, acreditamos ser necessário na consolidação dos propósitos desse estudo, sintetizar a concepção dos teóricos mais

conhecidos a respeito dos conceitos de *sociedade*, de *homem* e de *educação* como mediação da prática social em cada contexto histórico.

## 1 A MEDIAÇÃO CONSERVADORA

### 1.1 A crença primeiro na sociedade

Émile Durkheim – teórico evolucionista<sup>2</sup> – parte do pressuposto de que a sociedade está determinada e que as novas gerações devem constantemente adequar-se a ela, mediante a transmissão de normas, valores e princípios através do processo de socialização desencadeado pela geração mais velha e já convenientemente acomodada à estrutura social vigente. Ele acreditou na proposta da sociedade capitalista de sua época e, por isso, os indivíduos deveriam integrar-se a ela, mediados por uma moral social imposta, já que o processo social por ele preconizado é exterior ao indivíduo que, além de internalizá-lo e praticá-lo, deve também reproduzi-lo como condição de garantia da perpetuação dessa sociedade em vias de aperfeiçoamento.

A função da educação é a integração do indivíduo (homem egoísta) à sociedade. Essa integração caracteriza-se basicamente por dois aspectos: a de ser *una*, quando possibilita a todos, indistintamente, a aquisição da cultura necessária para processar a inserção e interação com êxito naquela sociedade; e a de ser *múltipla*, quando possibilita a formação específica de cada um para ocupação nas mais diferentes funções e papéis sociais necessários para atender a toda complexidade que a sociedade exige.

Essa segunda característica permite, a partir da divisão social do trabalho, praticar a solidariedade como condição de coesão social pela dependência que cria entre os mais diversos atores sociais. Além disso, cada sociedade, à sua época e segundo seus valores, estabelece o perfil de cidadão necessário para atender aos propósitos de cada classe constitutiva

---

<sup>2</sup> O evolucionismo, fortemente influenciado pelos trabalhos de Darwin sobre a evolução biológica é marcado pela analogia orgânica da sociedade, ou seja, a visão da organização da sociedade inspirada no funcionamento de um organismo.

de sua estrutura como reforço do caráter múltiplo da educação.

Esse ideal, ao mesmo tempo, uno e diverso, é que constitui a parte básica da educação. Ele tem por função suscitar na criança:

- um certo número de estados físicos e mentais, que a sociedade a que pertença, considere como indispensáveis a todos os seus membros;
- certos estados físicos e mentais, que o grupo social particular (casta, classe, família, profissão) considere igualmente indispensáveis a todos quantos o formem. A sociedade, em seu conjunto, e cada meio social, em particular é que determinam este ideal, a ser realizado. (DURKHEIM, 1967, p. 40)

Para Durkheim (1967, p. 47) o homem não é humano senão porque vive em sociedade e essa afirmação atenua a possibilidade de sob sua lógica, considerar como tirano o processo de socialização das gerações novas, pois na realidade, para ele, as crianças e os próprios jovens devem estar interessados nessa submissão, porque: “o ser novo que a ação coletiva, por intermédio da educação, assim edifica, em cada um de nós, representa o que há de melhor no homem, o que há em nós de propriamente humano”.

E por fim suas formulações definem a educação dessa maneira:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine. (DURKHEIM, 1967, p.41.)

A exemplo de Durkheim, Talcott Parsons (1902-1980), considerado o maior teórico do funcionalismo<sup>3</sup>, também entende a educação enquanto processo de socialização, como o mecanismo capaz de manter e conservar a sociedade em sua forma. O primeiro enfoca a necessidade da coerção do sistema sobre o indivíduo e o segundo a complementaridade, pois enquanto o sistema tem necessidade de socializar o indivíduo, este tem carências próprias que

---

<sup>3</sup> O funcionalismo entende a sociedade como um complexo corpo social, assemelhado ao corpo humano pela influência que teve do considerável desenvolvimento da Biologia, século XIX. Se cada órgão desempenhar a contento sua função e, mantiver o seu movimento integrado à totalidade dos outros órgãos do organismo, este funcionará equilibradamente com harmonia.

só podem ser satisfeitas pelo sistema, havendo, portanto, uma equivalência.

Parsons (1984, p. 47) considera que as sociedades estão estruturadas com base em quatro sistemas: *o cultural, o social, o da personalidade e o do organismo* (aspectos que se relacionam com o comportamento).

O *cultural* postula que a interação humana é impossível sem um sistema simbólico, consensual, capaz de definir valores comuns que serão internalizados por intermédio do processo de socialização.

O *social* é o palco ou contexto onde se desenvolvem as ações sociais dos diferentes atores que, se empenham para encenar seus papéis em busca do reconhecimento.

O *sistema de personalidade* apresenta-se como unidade básica do ator, que em razão de suas próprias necessidades, atitudes e motivações, empenha-se na otimização de seu desempenho almejando aumentar a gratificação. Por sua vez, o do *organismo* inclui o próprio aparato biológico e o meio físico em que vive.

Gomes (1985) afirma que na teoria de Parsons os atores sociais atendem a certos objetivos e condições para serem gratificados e, para isso, existem alternativas de ações para que as situações não se tornem incertas (variável-padrão). Os mais importantes pares de variação de conduta são: *afetividade x neutralidade*, sendo afetividade o relacionamento de um casal e neutralidade o relacionamento profissional de um funcionário com seu gerente; *particularismo x universalismo*, sendo particularismo o ato de empregar alguém porque é amigo e universalismo, empregar alguém porque é comprovadamente mais capaz; *atribuição x realização* é orientar-se na relação com os outros pelo que são (idade, sexo, grupo étnico), ou orientar-se em termos de relacionamento, com base no que eles fazem (realização/desempenho); *difusão x especificidade* são as responsabilidades de relações amplas (no grupo de trabalho) ou restritas (no âmbito da própria família).

As alternativas bipolares apresentadas definem o caráter das sociedades e assim, numa sociedade tradicional, as relações se desenvolveriam por afetividade, particularismo, atribuição e especificidade. Já nas sociedades modernas, teriam como padrão de relacionamento as variáveis: neutralidade, universalismo, realização e difusão.

O principal objetivo dessa tipologia foi explicar as mudanças de relacionamento das sociedades agrárias para as sociedades industriais, notadamente o ocorrido por ocasião da Revolução Industrial, iniciada na Europa, mas que continua sendo aplicada na caracterização das sociedades subdesenvolvidas de hoje, principalmente pelos adeptos do modelo desenvolvimentista de crescimento econômico.

A teoria de Parsons, assim como todo funcionalismo, são acusados de conservadores, pois têm mais interesse em explicar a estabilidade do que a mudança que, em muitos casos, é vista como patologia social, o que de certa forma também se constituía na preocupação evolucionista (integração e estabilidade social) de Durkheim. Para esses dois autores a educação atua no equacionamento dessas patologias sociais existentes, contribuindo para a harmonização da estrutura social vigente.

Não percebem os conflitos e as contradições inerentes à vida social como poderosos fatores de mudança, tampouco a educação como possibilidade de transformação das estruturas societárias arcaicas, mas sim como mecanismo de transmissão de geração a geração, da moral social necessária para manter, a bom termo, tanto a estrutura, quanto o funcionamento da sociedade.

## 1.2 A crença primeiro no indivíduo

Por acreditarem fundamentalmente na capacidade inovadora do indivíduo, Jonh Dewey e Karl Mannheim discordam das teorias propostas por Durkheim e Parsons, pois, desprezam a proposta da educação como mecanismo de correção e ajustamento dos indivíduos às estruturas societárias consolidadas.

Para Dewey e Mannheim o indivíduo, através do processo inicial de socialização é preparado para atuar no contexto social em que vive, mas não só reproduzindo a estrutura vigente. Pela sua experiência, a sua capacidade de observação, de análise e de avaliação crítica, o indivíduo é capaz de reorganizar o seu comportamento e contribuir para alterar a dinâmica de funcionamento da sociedade, provocando mudanças em sua organização.

Para Dewey (1978, p. 31), não é possível separar educação da vida: “Educação não é preparação, nem conformidade. Educação é vida, é viver, é desenvolver-se, é crescer”. A escola deveria se constituir num espaço próprio de reorganização das experiências dos indivíduos e por isso deveria funcionar como uma pequena comunidade atuante e democrática. Aprendendo e praticando a democracia na escola, a criança, em sua vida adulta, transferiria espontaneamente para a sociedade ampla os mesmos procedimentos adquiridos durante seu processo de escolarização.

A educação, segundo essa interpretação, ao professar os valores e normas da democracia liberal, pressupõe igualdade de chances (igualdade de possibilidades e não de oportunidades constitui a nossa crítica) para os indivíduos que competem entre si por diferentes privilégios ou recompensas.

A competição produziria a diferença (desigualdade), de nível e de qualidade, entre os indivíduos, que a aceitaria pelo fato de as regras terem sido antecipadas, claramente fixadas e admitidas por todos, como justas e democráticas. As desigualdades admitidas pelos indivíduos referem-se a diferenças naturais como força, inteligência e habilidade e não geradas histórica e socialmente pelo próprio sistema social.

Em virtude dessa argumentação, a estrutura do modelo societário não é questionada, porque o ordenamento das interações das pessoas faz-se mediante a competição “justa”, os conflitos são solucionados “democraticamente” e as mudanças permitidas resumem-se a aperfeiçoar esse modelo de democracia burguesa, que concretizado, deve ser mantido. Dessa forma, a teoria apregoada por Dewey apresenta mais convergência do que divergência das de Durkheim e Parsons.

Mannheim (1969), jovem sociólogo de formação hegeliana, propõe a ampliação da teoria de John Dewey por acreditar que a sociedade seria mais democrática se planejada por pessoas que tem o conhecimento de seu funcionamento e, que trabalham com a opinião de um grande número de indivíduos, no caso os cientistas sociais.

Para ele, as técnicas sociais, incluída a educação, desempenhariam através da

racionalidade democrática, a função controladora da natureza e da história dos homens, evitando com isso a desordem e o caos social. Isso seria conquistado pelo planejamento técnico que auxiliaria na organização da vida das pessoas para que elas evitassem o desperdício e a irracionalidade, impedindo possíveis patologias sociais decorrentes.

O modelo da doutrina propagado por Mannheim também pressupõe a ordem, a harmonia e a ausência de conflitos e contradições entre as diferentes classes sociais, pois as desigualdades são justificadas pela ideologia democrática.

Uma vez o modelo de democracia ideal implantado, pelo planejamento racional, não deveria ser mais alterado e, nesse caso, a educação deveria constantemente reproduzir as estruturas sociais democráticas, mas que em verdade perpetuariam as desigualdades sociais e históricas, porque interpretadas como naturais em respeito às diferenças individuais.

Dewey e Mannheim admitem a educação como instrumento de mudança social no caminho da realização de uma sociedade democrática. Acreditam que a sociedade é imperfeita, conflituosa e contraditória e que a democratização ocorrerá para Dewey, pela ação da escola que educará para a vida. Para Mannheim, a democratização se viabilizará pelo estudo científico e metuculoso das condições sociais, como subsídio para o planejamento racional da sociedade.

Tanto um como o outro, objetivam harmonizar pela ordem a sociedade, acomodando e dirimindo ideologicamente conflitos e contradições e nisso se aproximam das propostas de Durkheim e Parsons, apenas com a diferença de que para estes a proposta conservadora se coloca por antecipação, enquanto para aqueles a proposta é posterior, pois antes de perpetuar o *status quo*, a educação contribuirá, dentre outras técnicas sociais, para implantação do modelo desejado de democracia liberal.

### 1.3 A crença primeiro em recursos humanos

Becker (1993) parte da constatação empírica da existência de uma relação concreta, entre crescimento econômico e desenvolvimento educacional e passa a admitir como investimentos rentáveis à aplicação de recursos financeiros na educação da população economicamente ativa.



Com o desenvolvimento da economia da educação e da economia política, conceitos como “investimento em recursos humanos” e “formação de capital humano” tornaram-se muito freqüentes nas agendas educacionais. Passou-se a admitir que, o incremento da escolaridade formal é capaz de produzir acelerado aumento de produtividade econômica.

Diante dessa interpretação, o nível de produtividade das pessoas passa a ser decorrente do nível de escolaridade formal e, o Estado, zeloso de sua função de implementador da atividade produtiva, assume como dever, o investimento em educação formal, como fator de crescimento econômico. Justifica que educação para a produtividade, além das taxas privadas de retorno traz também, taxas de retorno social, em benefício do indivíduo e da sociedade, mas, a crítica marxista desmascara essa possibilidade, pois, pela mais-valia o excedente de produção do trabalhador melhor qualificado serve apenas à acumulação de capital.

Podemos afirmar que os economistas da educação apoiaram suas bases econômicas no modelo sistêmico de Parsons, pois o aumento das gratificações, por exemplo, para o indivíduo na teoria de Parsons, corresponde ao esforço pela maximização dos lucros pretendida pelo capital. A ocupação de posição por desempenho e habilitação corresponde à lei da oferta e da procura, enquanto as recompensas e gratificações correspondem à quantidade de mercadorias disponíveis para serem adquiridas.

Os modelos teóricos de Parsons e dos economistas da educação, por não aprofundarem os verdadeiros mecanismos que produzem e mantêm as desigualdades, justificam as diferenças pela troca de equivalência, ou seja, o indivíduo faz jus àquilo que ele conseguir produzir, proporcional a sua capacidade de atuação no competitivo processo produtivo.

Uma análise sensata e apoiada nas teorias críticas consegue dar conta de desmascarar o caráter ideológico dessa teoria conservadora que insiste em não se comprometer com qualquer pretensão de humanização e democratização plena do processo social.

## 2. A MEDIAÇÃO CRÍTICA

### 2.1 A descrença na mediação reprodutivista

Bourdieu e Passeron (1982), teóricos neomarxistas, opuseram-se às teorias conservadoras e apresentam uma visão de construção histórica do homem e da sociedade, partindo da análise crítica do modo de produção capitalista.

Para eles, a característica fundamental dessa sociedade é sua divisão de classes, em permanente conflito, em decorrência da divisão social do trabalho e norteadas pela apropriação desigual e injusta dos fatores de produção ( $K \times Tr$ ).

O sistema educacional, na concepção dos referidos teóricos, serve aos interesses desse tipo de sociedade ao desempenhar basicamente duas funções: *reprodução da cultura* predominante (a exemplo de Durkheim e Parsons) e a *reprodução da estrutura social* de classes que, por estarem interligadas, garantiriam a reprodução das relações sociais de produção. A primeira se manifesta no mundo das representações simbólicas ou ideologias, enquanto a segunda atua na própria realidade social.

Para que a reprodução da estrutura social hegemônica seja garantida, não basta apenas reproduzir as relações de fato - de trabalho e de classes sociais - mas é imprescindível também reproduzir as representações simbólicas, ou seja, as idéias que os homens interiorizam como “verdadeiras” dessas formas de interações.

Nesse sentido, o sistema educativo reproduz coercitivamente e ideologicamente na estrutura social a cultura da classe dominante como padrão e a conformação a ela.

Quem não assimila, ou aceita a imposição cultural do processo educativo intencionalizado, sofre alguma forma de exclusão do sistema, justificada em termos de diferenças (negativas) individuais: falta de habilidade, de capacidade, desempenho irregular, principalmente. Assim, o sistema educacional atua como “árbitro neutro” e “acrítico” e zela para que nenhuma culpa seja imputada à estrutura da sociedade liberal.

Por sua vez, a escola aparentando imparcialidade oculta as verdadeiras causas das

injustiças sociais, reproduz as relações sociais e legitima o poder estabelecido.

Para eles, da forma como estão consolidadas, não há qualquer possibilidade de romper com essas estruturas reprodutivistas e as teorias pedagógicas, somadas à organização formal do ensino, não teriam outro sentido se não o de ocultar o poder reprodutor do sistema, através da função socializadora da educação.

## 2.2 A descrença na mediação ideológica

Althusser (1970), Establet (1973) e Poulantzas (1973) procuram, a partir de uma análise crítica da sociedade capitalista como um todo, em suas instâncias econômica, política e social, atingir realmente a essência do fenômeno educativo.

Althusser (2001, p.68) foi quem primeiro identificou a escola como “aparelho ideológico do Estado” (AIE) que garante a reprodução da mão de obra desejada, transmitindo a qualificação e a tecnologia almejada pelo mundo produtivo. Também convence o indivíduo a ocupar uma determinada posição na estrutura de classes, caracterizando assim outra função do sistema educacional.

Para que isso aconteça serve-se de procedimentos ideológicos capazes de justificar, legitimar, disfarçar e atenuar as desigualdades próprias do conflito de classes sociais.

A reprodução da força de trabalho evidencia, como condição *sine qua non*, não somente a reprodução da sua “qualificação”, mas também a reprodução de sua submissão à ideologia dominante, ou da “prática” desta ideologia, devendo ficar claro que não basta dizer: “não somente, mas também”, pois a reprodução da qualificação da força de trabalho se assegura em e sob as formas de submissão ideológica. (ALTHUSSER, 2001, p.59).

Dessa forma a escola contribui duplamente para o processo de reprodução da sociedade capitalista, pois, por um lado, reproduz as forças produtivas, formando mão-de-obra para o aparelho produtivo e, por outro lado, reproduz as relações de produção existentes e a submissão a elas.

Establet e Poulantzas procuram clarificar que, além da escola, outras instituições sociais

como a igreja, a mídia e a família, não criam por si só a divisão de classes, mas contribuem para essa divisão, principalmente para a sua reprodução.

Essa reprodução depende da eficácia antecipada da escola como aparelho ideológico do Estado na produção dessa falsa consciência do operariado.

A escola serve, então, à dominação da burocracia estatal, que representa os interesses da classe dominante, não pela aplicação da violência explícita, mas de maneira dissimulada e com o consentimento das pessoas através do convencimento propiciado pela ação pedagógica.

O que Althusser não esclarece é a origem desses mecanismos que impedem a tomada de consciência do operariado, pois bastaria bloqueá-los para que a verdade se restabelecesse, o que desencadearia a luta de classes pela emancipação da maioria.

Não se deve superestimar o papel da escola na função reprodutivista, pois ela não é nem a causa, nem o único fator de perpetuação ideológica da falsa consciência que se manifesta consistentemente no interior da sociedade capitalista.

Althusser não acredita na escola como instrumento de libertação das camadas dominadas, pois não desenvolveu nenhuma reflexão a respeito da possibilidade da classe popular assumir o controle do aparelho ideológico servindo-se dele para efetivar o seu próprio projeto emancipatório. Parece-nos um tanto contraditório, pois por um lado admite a importância da educação como estratégia de dominação das elites e não propõe o oposto.

### 2.3 A descrença absoluta na mediação da instituição escola

Apesar de não ser classificado como sociólogo, o ex-padre católico Ivan Illich, pelo radicalismo extremado de sua posição, ganhou visibilidade a partir de 1973 com a publicação de seu trabalho mais importante, *Sociedade sem Escolas*, que contribuiu para os estudos sociológicos da escola.

Para ele, os países pobres acreditam na educação como possibilidade de superação do atraso, enquanto os indivíduos também esperam da escolarização formal a intermediação

para a realização e a prosperidade pessoais. O que realmente acontece é que a educação, além de não atender às expectativas, tem aumentado as diferenças entre o “avançado” e o “atrasado” entre o pobre e o rico. Por isso, a educação compulsória deveria ser abolida e a sociedade, com todas as suas instituições, a família, a política, as igrejas e principalmente as escolas, deveriam ser *desescolarizadas*.

Em substituição ao sistema escolar constituir-se-ia quatro tipos de redes semelhantes às das escolas: um *1º tipo de rede* com a função de oferecer acesso direto do estudante às pessoas e coisas com quem precisa ter contato; um *2º tipo de rede* para incrementar trocas de habilidades mediante o acesso direto às pessoas que possuem as habilidades desejadas pelos estudantes; um *3º tipo de rede* para propiciar a interação a partir de contatos de pessoas com interesses idênticos; e um *4º tipo de rede* operada por educadores profissionais com a intenção de integrar com coerência as redes anteriores.

Illich (1973) concordou que suas propostas teriam lugar apenas em uma nova sociedade, o que reafirma o caráter sociologicamente ingênuo dela. Também foi criticado pela sua visão de homem e de sociedade, considerada idêntica à dos socialistas utópicos e, por isso, de base pouco sólida. Além disso, não há evidências empíricas de que a escola, com exclusividade, produza todos os malefícios denunciados por ele.

## 2.4 A crença na mediação política emancipatória

No desenvolvimento do sistema freireano de educação acontece a desmistificação dos sonhos do *pedagogismo* dos anos sessenta, que sustentava que a escola era capaz de tudo. Por outro lado, há também a superação do *pessimismo* dos anos setenta, segundo o qual a escola nada acrescentava, pois era meramente uma reprodutora da estrutura social vigente, portanto uma mantenedora do *status quo*.

Através do processo de “desalienação” proposto por esse sistema, os oprimidos adquirem a consciência de sua própria história e mais cedo podem engajar-se na luta pela emancipação possibilitando a inclusão na sociedade.

Quanto a esse processo, Freire (1983, p. 152) afirmou que “Não há história sem homens como não há história para os homens, mas uma história dos homens que, feita por eles, também os faz, como disse Marx”.

A partir desse aspecto ele passa a interessar, não exclusivamente à pedagogia como prática, pelo modo como foi capaz de conceber as formas (a interação entre o professor e o estudante), mas, principalmente, como relaciona essas formas com o contexto político de exploração e dominação (experiência cotidiana do educando). Partindo dessa visão, motiva para a desarticulação das estruturas alienantes, pela reconstrução de uma democracia qualitativamente melhor para os oprimidos, os não oprimidos e as gerações futuras.

Preocupou-se muito com o avanço do neoliberalismo e com as críticas que recebia deste, em razão do núcleo central de sua obra propor, incansavelmente, a esperança na educação como estratégia de luta e transformação da realidade opressora.

Nesse sistema, o futuro se apresenta, para ser desvelado, como possibilidade utópica de viabilidade política e, para o neoliberalismo, o futuro é dado como fatalidade concreta de viabilidade técnica.

Para Paulo Freire, o conhecimento como artifício de construção de uma outra realidade, só pode ser construído de forma integradora e interativa e não é algo pronto para ser apropriado e socializado e até memorizado, como sustenta a pedagogia dos conteúdos. Conhecer é descobrir e construir, não copiar ou simplesmente apropriar.

*A escola não distribui poder, mas constrói o saber que é poder. Não mudamos a história sem conhecimento, mas temos que educar o conhecimento para que possamos interferir no mercado como sujeitos, não como objeto. O papel da escola consiste em colocar o conhecimento na mão dos excluídos, de forma crítica, porque, a pobreza política produz pobreza econômica. “Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo” dizia Freire. Ninguém é ignorante de tudo, mas o “analfabeto político” não consegue entender as causas da sua pobreza econômica. Por isso Paulo Freire associava alfabetização e politização. A pedagogia neoliberal é uma pedagogia da exclusão, justamente porque reduz o pedagógico ao estritamente pedagógico, buscando retirar da pedagogia a sua essência política. A pedagogia da esperança é o oposto da pedagogia da exclusão. Ensinar e inserir-se na história: não é só estar na sala de aula, mas num imaginário político mais amplo.*

(GADOTTI, 2001, p. 34)

Esse sistema de ensino continua injustamente empobrecido quando ligado apenas às idéias de programas de alfabetização de adultos, ensino global de língua e outras abordagens construtivistas do ensino e da aprendizagem baseadas nas teorias de Vygotsky.

Lankshear e McLaren (MCLAREN, 1998, p.57) identificaram na obra de Paulo Freire seis princípios referenciais relativos ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas: o mundo deve ser abordado como uma realidade a compreender e conhecer pelos esforços dos próprios aprendizes, nas suas experiências vividas nas circunstâncias históricas de seu entorno coletivo e global; o mundo deve ser entendido como um processo de construção coletiva dos homens, a partir de uma realidade cultural, social e histórica e que, portanto, pode ser desconstruído e reconstruído pela representação simbólica e ideológica dos agentes presentes; os educandos devem confrontar criticamente as suas condições atuais de existência com a construção da realidade concretizada até o momento histórico; novas construções de realidade e outras possibilidades de existência em decorrência delas, devem ser consideradas e nessas novas construções, de sentido social, coletivo e partilhado devem ser ouvidas e consideradas as vozes de todos os partícipes; é preciso garantir, no processo de alfabetização, que todos que aprendem, tomam consciência da necessidade do domínio da escrita na construção do projeto partilhado, pois aqueles que estão aprendendo sentirão a experiência efetiva de sua potencialidade no entendimento do que significa ser sujeito e humano capaz de identificar a opressão e a marginalização, contidas no discurso dominante, mas que podem e devem ser superadas pela ação transformadora.

Muito embora os críticos de Freire o acusem de uma visão idealista, pela sua proposta de transformação social, ele próprio e os que o apóiam se queixam de que a pedagogia crítica tem se apresentado completamente psicologizada, tecnologizada, liberalmente humanizada e conceitualmente pós-modernizada e que, em sendo assim, a sua luta pela libertação revolucionária das classes oprimidas, encontra-se severamente comprometida.

O caráter transformador da educação, nessa perspectiva freiriana, ganha concreticidade, quando se dirige às injustiças socioeconômicas provocadas pela estrutura política da sociedade capitalista, não só para interpretar, comunicar ou denunciar as relações de dominação e

exploração, mas por ser capaz de propor medidas e providências para alterar os padrões de distribuição e redistribuição dos direitos sociais.

Existem críticas legítimas e sérias como, por exemplo, a de que Paulo Freire não tem e nem desenvolveu uma teoria do conhecimento, de que é autoritário quando afirma que seu método supõe a transformação da realidade, que nem todos provavelmente desejam transformar, e que seu método é ainda autoritário porque obriga a todos a participarem no processo de transformação.

Na verdade, o pensamento de Paulo Freire é de classificação extremamente complexa, dada a exuberância de sua obra por todo o mundo e a influência que exerce em autores da teoria crítica em educação. Ainda não se tem uma síntese de toda a sua obra, nem é essa a tarefa mais urgente a realizar. Dar continuidade à realização de seu pensamento revolucionário é o que importa, pois a sua contribuição não se atém à educação do passado, mas à do futuro, dada a necessidade urgente de libertar os oprimidos pelas políticas neoliberais de todo o mundo.

## 2.5 A crença na hegemonia da sociedade civil

A relevância de Gramsci (1973) para o estudo da escola e também de outras instituições da sociedade civil, veiculadoras da ideologia da classe dominante como os AIE de Althusser, evidencia-se na posição de que elas apresentam uma função dialética capaz de conservar tanto quanto de solapar as estruturas capitalistas vigentes. Com isso devolve ele, assim, a crença na escola como mecanismo de luta e de emancipação das camadas populares.

Ao propor a revisão do conceito de Marx, que considerava o Estado em sua totalidade como instrumento de coação e violência, ele o subdivide em duas esferas: a *sociedade política*, portadora do poder repressivo da classe dirigente por meio do governo, dos tribunais, do exército e da polícia, e a *sociedade civil*, constituída pela população organizada em associações, conselhos, organizações não governamentais, movimentos sociais, sindicatos, escolas,



clubes, igrejas e meios de comunicação de massa que busca obter consensos (hegemonia) dos cidadãos, através da propagação de uma ideologia unificadora, com a intenção de servir de elemento de coesão para a construção de uma outra formação social.

Assim como Freud dizia que, no lugar do “inconsciente”, devemos nos empenhar para colocar o “ego”, Gramsci parece dizer que, no lugar da coerção, quer ela provenha do Estado ou do mercado, do “poder” ou do “dinheiro”, temos de pôr cada vez mais esferas de consenso, de controle intersubjetivo das interações sociais, ou seja, devemos ir assim construindo uma ordem social cada vez mais contratual e menos coercitiva. (COUTINHO, 2003, p.278)

A sociedade civil para Gramsci não pertence à estrutura, mas à superestrutura. Para Marx, a sociedade civil com seu conjunto da vida comercial e industrial, constitui o contexto de toda a história, enquanto para Gramsci, é a vida intelectual e espiritual, com seus relacionamentos ideológicos e culturais, o que mais conta.

Em Marx, a estrutura é o momento primário e subordinante e a superestrutura é o momento secundário e subordinado. Para Gramsci, é exatamente o oposto disso, e decorre dessa proposição a sua classificação como filósofo da superestrutura.

Os conceitos de *sociedade política* e *hegemonia* revitalizam a função da educação, pois assim ela, democratizada e popularizada, passa a ter a missão de constituir uma outra força política contrária à dominação e à reprodução das relações injustas de produção.

A classe dominante realiza a sua hegemonia quando através das instituições privadas da sociedade civil (ou dos AIE de Althusser) consegue paralisar a circulação da contra-ideologia, provocando um falso consenso da classe explorada, que vive a sua opressão como se fosse a liberdade.

A organização e a mobilização dos oprimidos, em Gramsci, é papel dos seus *intelectuais orgânicos*, que pelo envolvimento e pela militância comprometida com as causas populares, devem predispor essa população a assumir o controle da sociedade civil com o objetivo de consolidar uma contra-hegemonia de característica mais igualitária e mais humanizada.

O espaço de estabelecimento de uma contra-ideologia é exatamente o da contradição,

pois uma classe no poder para consolidar a sua hegemonia e falsamente passar a idéia de que a opção por essa ideologia expressa a manifestação da própria vontade, tem que conceder ilusoriamente algumas brechas de liberdade e é, por aí, que os chamados *intelectuais orgânicos* criam, difundem e organizam a cultura própria da classe que defendem, lançando no âmbito da sociedade civil sua contra-ideologia.

Na proposta de Gramsci, toda relação de hegemonia é uma relação pedagógica e que toda conceituação de educação é necessariamente estratégia política, e isso torna óbvio que, a escola e as doutrinas pedagógicas assumem uma enorme importância para, refuncionalizadas, contribuir na divulgação dessa outra concepção de mundo, procurando desestabilizar o senso comum alienado.

Sua concepção fundamental é que o marxismo deve ser entendido como historicismo absoluto, como um pensamento que valoriza a história real feita pelo homem, mais do que o desenvolvimento das idéias e da natureza, por isso o historicismo de Gramsci é marxista, mas renovado, pois coloca mais ênfase na ideologia do que na economia como fator determinante.

A concepção pedagógica de Gramsci baseia-se num tipo de formação ou educação que tenha principalmente três características: *que seja social*, exterior, com uma parte de coação e de disciplina para se transformar em um ser social histórico porque para ele, ao contrário de Rousseau, o homem não é uma natureza bruta; *que seja de todos*, não só de uma classe (burguesia) como no ensino tradicional ou então da educação do proletariado, classe social sempre subordinada e sem autonomia cultural própria; e *que seja uma educação responsável*, aceita anterior e voluntariamente e não imposta brutalmente de fora, capaz de gerar consenso entendido como *hegemonia*.

Esse conjunto formativo é designado por Gramsci de *conformismo dinâmico*: conformismo, por se tratar de uma educação social e externa, e dinâmico porque o próprio conjunto nacional da população (proletariado) o aceita voluntária e conscientemente por ser edificado no consenso.

O conformismo é um processo de socialização realizado pela sociedade em sua totalidade, contra o tipo de educação discriminatória e elitista vigente; mas não é a imposição de poucos contra a maioria; não é pura repressão, mas aceitação voluntária das massas, porque se ligou à sua própria ideologia, a seu bom senso, mesmo que depurado e intermediado pelos seus intelectuais orgânicos. Não é um *conformismo imposto*, como nas escolas tradicionais,

mas um *conformismo proposto* para destruir um conformismo autoritário, defasado de individualidade e personalidade crítica, portanto incapaz de chegar ao homem coletivo.

Gramsci aceita toda ordem de elementos externos que tendem a conformar o homem a um projeto coletivo e a disciplinar a sua natureza social. Desde que não seja imposição de um poder arbitrário e exterior, não haverá risco de anular a personalidade nem restringir a autonomia, pois a disciplina é condição necessária para a liberdade e para a democracia social. Liberdade individual para ele não existe desvinculada da realidade social, pois o sujeito nunca pode ser entendido como uma individualidade isolada e auto-suficiente e, sim, dentro de uma trama social concreta, um sujeito interrelacionado com outros, também livres, com os quais dialeticamente constrói por consenso, a vida em comum e interdependente.

O sistema escolar em seus mais diferentes graus é, na concepção gramsciniana, o instrumento propício para construção desse outro conformismo e, conseqüentemente, da formação desse novo homem coletivo.

Para Gramsci não há sociedade estável sem consenso ou hegemonia, como não há imposição duradoura sem o exercício da vontade, assim como não há dominação sem autonomia pessoal. Dessa forma, a educação social, que aparentemente poderia se opor a um sadio individualismo perfila-se no pensamento gramsciniano, como o melhor caminho para chegar a um tipo novo de personalidade, construída histórica e solidariamente e aberta a todos.

### 3. A MEDIAÇÃO EM PERSPECTIVA<sup>4</sup>

#### 3.1 A crença na mediação do currículo e do conhecimento

A “nova sociologia da educação” surgida na Inglaterra na década de setenta, mais especificamente a partir do livro *Knowledge and control* organizado por Michael Young, com contribuições de Bourdieu, Bernstein, Geoffrey Esland, Neil Keddie, além do próprio

---

<sup>4</sup> Tanto a “sociologia do currículo” quanto a “sociologia da análise institucional” que na verdade apresentam muito mais similaridades do que diferenças, posicionam-se em oposição radical às teorias sociológicas do paradigma do consenso, conseqüentemente, e até mesmo por se automearem como críticas deveriam ser incluídas no paradigma do conflito, mas, acreditamos que alocá-las sob o título “em perspectiva” provisoriamente é mais prudente.

organizador e de vários outros colaboradores ligados ao Instituto de Educação da Universidade de Londres, procura de maneira mais ampla, explicar as relações entre currículo e conhecimento, construídos socialmente, seus princípios de organização, seleção e distribuição como condição favorável ou não, para o acesso aos recursos econômicos e sociais disponíveis.

A “nova sociologia da educação” recebe influências do interacionismo simbólico americano, da fenomenologia social, da sociologia do conhecimento e da antropologia cultural, tendo como pano de fundo o referencial teórico marxista, constituem-se na primeira corrente sociológica a estudar o currículo e, portanto, a olhar mais de perto a escola enquanto instituição com finalidades próprias.

Forquin (1993, p.78), numa tentativa de comparação, afirma que para a sociologia funcionalista, a *sociedade* é um sistema de elementos operando articuladamente, o *indivíduo* é um produto social e a *educação* é um processo de socialização. Já para a sociologia interacionista, a *sociedade* é como uma cena, o *indivíduo* é um ator social em comunicação com outros atores sociais, e a *educação* é um jogo aberto e improvisado de papéis. Assim, o indivíduo exterioriza ações dotadas de sentido para ele e encontra em seu caminho as ações dos outros com as significações próprias.

A vida social é a composição dessas ações e de seus respectivos significados constantemente contestados, é uma negociação incessante entre os diferentes atores, portadores de interpretações divergentes e, a interação simbólica é o espaço/tempo de construção da personalidade individual e da ordem social.

Considerando esses aspectos, a “nova sociologia da educação” distancia-se definitivamente da categoria de ciência positiva.

Não é uma descrição neutra, desengajada ou descomprometida, que é proposta por essa sociologia dos saberes e das transmissões escolares; é a descrição de um mundo onde certos interesses humanos essenciais são lesados, certos direitos ignorados, certas potencialidades atrofiadas, um mundo habitado pela violência e mantido pela mentira institucionalizada. (FORQUIN, 1993, p.101).

A “nova sociologia da educação” aproxima-se decididamente da sociologia do conhecimento, não na proposta Karl Mannheim que defendia mais uma sociologia das ideologias políticas

ou sociais, mas na abordagem de Berger e Luckman, como construção social do real.

Berger e Luckman (2002, p.35) interessam-se mais pelo saber do cotidiano, aquele que acontece no dia a dia das pessoas, mais do que por aquele que se origina de teorias e ideologias. Os saberes do cotidiano, por serem socialmente construídos, revelam o “real”, se bem que relativo e provisório. É em sociedade que o indivíduo constrói a sua identidade integrando a sua experiência individual à cultura reinante e, por conta disso, a sociedade não é senão o produto institucional, mas instável, do movimento dessa intrincada e complexa rede de interações sociais.

Para os propositores dessa nova sociologia, a problemática dominante na sociologia britânica dos anos cinquenta e sessenta – desigualdade de oportunidades e determinantes sociais de educabilidade – ainda não foi resolvida nem deixou de ser relevante, mas é preciso também abordar aspectos ainda não focalizados. Afirmam que ela está mal colocada, porque enfoca as causas externas à escola (o mercado de trabalho, as desigualdades econômicas, as disparidades culturais entre os diversos grupos sociais) e que esconde uma questão mais importante e de pouca visibilidade, a dos mecanismos propriamente escolares de estruturação e de circulação dos saberes provocadores e justificadores das injustiças sociais.

Os conteúdos e as estruturas curriculares, anteriores à nova sociologia da educação, eram considerados como um “dado”, como uma realidade evidente e, por isso, escapavam da crítica da investigação sociológica e, como consequência, conferia ao fracasso escolar um significado de desvio, enquanto se deveriam questionar quais processos, quais construções e quais os critérios que estabelecem distinção entre o fracasso e o sucesso.

Na afirmação de Forquin (1993), nessa nova visão sociológica, é necessário entender as instituições de ensino como lugares de gestão e de organização do material cognitivo e simbólico e não só do material humano.

Basil Bernstein (1972) argumenta que é dos Estados Unidos que teria vindo a abordagem sociológica diferenciada da problemática da educação, ocasionada pelo movimento contestador dos anos sessenta e sob a inspiração teórica dos novos movimentos de inspiração

marxista, fenomenológica, interacionista simbólica e etnometodológica. Dessa forma ter-se-ia desenvolvido uma sociologia preocupada com as interações sociais e as características das escolas como instituições de transmissão de conhecimento.

Para Silva (2002), as fontes originais, assim como as originadas, até hoje são pouco conhecidas e divulgadas no Brasil. O avanço das políticas neoliberais dificultou o desenvolvimento e a expansão dessa nascente corrente de pensamento que encontrou campo mais fértil para o seu desenvolvimento no contexto da democratização da educação hoje refreada. A idéia de construção social do conhecimento e do currículo a partir de uma sociologia mais interativa continua atual e importante até como alternativa de resistência à invasão cultural globalizada.

### 3.2 A crença na transversalidade da instituição escolar

Segundo Sánchez (2001, p. 142), “análise institucional é um movimento intelectual, político e pedagógico surgido na França durante a Segunda Guerra Mundial”, provavelmente com o seu apogeu por ocasião da revolução de maio de 1968 e contou no seu início com o envolvimento de *T. Tosquelles, F.J. Qury, Guattari, C.Castoriadis, Lapassade e Lourau*, além de uma longa lista de nomes que a eles podem ser somados.

A análise institucional constitui-se em uma prática e uma teoria sociológica que se opõem de maneira radical a qualquer sociologia funcionalista e positivista e, embora não perca de perspectiva a sociedade global, concentra-se prioritariamente sobre o sistema educacional.

A sociologia de análise institucional apresenta paradigmaticamente como seus grandes princípios os seguintes: recusa toda norma ou ideologia não confirmada pela prática social; admite o desequilíbrio como permanente enquanto persistir extrema desigualdade econômica e política; confere importância aos elementos revolucionários e marginais da sociedade (o negro, *o louco*, o faminto do terceiro mundo); afirma a permanência de mal-estar mais

ou menos generalizada; reconhece a influência decisiva do proletariado – classe social que desde a Revolução Francesa foi excluída pela burguesia; proclama a necessidade de intervenção determinada na administração (governo) de toda instituição – desde a escola até o parlamento – como único meio de conhecer a melhor opção a seguir; por fim, busca de *efeitos* ou de *analísadores* concretos em vez de *leis* da macrosociologia.

Para entender o sentido da *instituição*, Sánchez (2001) recorre ao conceito de transversalidade de Félix Guattari, que consiste no cruzamento de instâncias verticais (hierarquia de poder) e de instâncias horizontais (o povo organizado, só que essas instâncias não passam do todo à instituição, encontram-se presentes, mas reprimidas).

A instituição apresenta três momentos: a *universalidade*, composta pelas normas, valores, patterns,<sup>5</sup> é o instituído; a *particularidade*, ou a base material, a infra-estrutura, o instituinte; e a *singularidade* ou a organização (fábrica, hospital, escola, sindicato, prisão).

Quase todas as instituições esquecem o seu primeiro momento instituinte, o projeto (o imaginário de Castoriadis) e as necessidades que a justificam a favor do instituído (normas e valores) e da organização, sua forma externa.

A instituição é a encruzilhada de leis difusas, de ideais de grupo, de mecanismos de resistência, de atividades compensadoras, da refração do desejo o que é *inominável*, diz Ricouer, quase copiando Freud, o hieróglifo do *id*, o *inconsciente político e libidinal*, diz Loureu, o *sentido* esquecido. Há uma *subjetividade* da instituição que ordinariamente a autoridade sufoca: há um *eros* em todo o grupo que está reprimido, *eros* enraizado no corpo físico que a organização capitalista do trabalho quer esmagar e um *eros* imaginário e simbólico que a instituição rechaça como perigoso e envia às regiões do sonho, da arte ou, o que é mais triste, à grande enfermidade de nosso tempo, a esquizofrenia mais ou menos patológica. (SÁNCHEZ, 2001, p. 147).

Há três *analísadores* que devem ser privilegiados: o dinheiro, o sexo e o poder e, quando são considerados, criticados ou simplesmente mencionados, a instituição explode, numa demonstração de energia reprimida, de desejo pisoteado, do imaginário acorrentado,

---

<sup>5</sup> Patterns – Norma, ideologia ou valor que define uma determinada cultura. Para o funcionalismo esse é o fator de maior coesão de uma sociedade

todos lugares secretos da significação real.

Na instituição, respeitado o conceito de transversalidade, tudo acontece ao mesmo tempo e interligado, o político, o ideológico e, qualquer reforma institucional quer nas grandes organizações, assim como nas pequenas como a família, a escola e o clube, apresentando-se ao mesmo tempo *erótica* ou individual e social.

Outro instrumento de investigação da análise institucional é o conceito de *efeito* como substitutivo do de *lei*. O funcionalismo procurava leis universais do desenvolvimento da sociedade<sup>6</sup> que, embora pudessem ser globalmente certas, não conseguem explicar fatos sociais concretos e por isso em vez de *leis*, recorre-se a *efeitos*, como os que seguem:

*Efeito Weber*: obscurecimento ou parcialismo de algum elemento da instituição causado por alguma repressão, mesmo que simbólica. Bourdieu aplica esse conceito à escola em que há uma dicotomia entre o conteúdo prescrito e a expectativa do aluno, sendo que o saber oficial é preferido pela autoridade que procura apresentá-lo como o melhor, pelo menos para si.

*Efeito Lukács*: progressivo obscurecimento de alguma instância da instituição pela complexidade das relações sociais e sua racionalização, que pode chegar a uma coisificação de pessoas e uma personificação de coisas. O exemplo mais evidente na empresa é remunerar melhor o capital do que o trabalho, subordinado aos interesses daquele.

*Efeito Durkheim*: o sagrado é a necessidade que sente o grupo de reverenciar sua própria existência coletiva, de reconhecer seu caráter absoluto e transcendente, de considerar inviolável e intocável tudo que é estatal e estabelecido.

*Efeito Hegel-Marx*: aspecto objetivo e racional do Estado moderno (Hegel) diante do absolutismo e do feudalismo e ao se converter ao imperialismo, tornou-se um instrumento de espoliação do Terceiro Mundo. O Estado moderno se converteu num *comitê da burguesia* e em seu responsável ideológico e, com isso, polarizou e dissimulou todas as contradições sociais.

---

<sup>6</sup> O exemplo mais contundente é a lei dos três estágios de A. Comte – teológico, metafísico e positivo.



*Efeito comunidade ou modo de produção:* é sempre o conflito entre as forças produtivas e as relações de produção. É histórico que o número de propriedades e proprietários diminuem pelo fenômeno da concentração acarretando o aumento do processo de *salarização* que, no capitalismo moderno, pode ter trazido algumas vantagens para o operário, notadamente material, mas é considerado como uma forma sutil de alienação.

*Efeito alienação:* J. Gabel refere-se à alienação subjetiva ou à falsa identificação com pessoas, instituições e ideologias, é um fenômeno que se dá principalmente no mundo da educação e da escola.

*Efeito Mühlman*<sup>7</sup>: designa o fracasso de toda profecia com o correr do tempo ou a paulatina degradação das instituições.

*Efeito centro-periferia:* estuda as repercussões que tem no Terceiro Mundo os atos políticos e institucionais da Europa rica.

Hernández Sánchez (2001) acredita que não é necessária a enumeração de muito mais efeitos como instrumento de investigação da análise institucional, em substituição às leis universais, mesmo porque essa corrente da sociologia crítica trabalha com absoluta espontaneidade, criando metodologia em função das necessidades que determinadas situações impõem.

É no contexto desse vasto quadro de fundamentação sociológica teórica, que abarca numa perspectiva intencionalmente mais ampla do que profunde os três momentos da sociologia (o conservador, o crítico e o “em perspectiva” ou até mesmo pós-crítico), que pretendemos desenvolver o nosso trabalho, mantendo-o como pano de fundo, como ponto de (des)encontro na busca da (in)coerência que os diferentes enfoques de conhecimento apontam quando analisam a escola da nossa realidade recente, envolta em uma contenda nem um pouco considerada: atender ao Executivo, ao Judiciário ou à Sociedade Civil?

---

<sup>7</sup> Walter Mühlman, antropólogo alemão, especialista em movimentos milenaristas e revivalistas do Terceiro Mundo.

## Capítulo 2

### **A EDUCAÇÃO COMO DIRETO SOCIAL**

Do ponto de vista teórico, sempre defendi – e continuo a defender, fortalecido por novos argumentos – que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

*Norberto Bobbio (1992, p.5)*

Como proposta de concretização de sua teoria em Educação e Sociologia, Èmile Durkheim (1967, p. 81) afirma que “o Homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio”.

Considerando o caráter excludente da sociedade de hoje, duas deferências derivam dessa proposição de Durkheim. A primeira delas clarifica o sentido da educação pública que pouco tem servido para a realização da utopia da maioria que se serve dela, mas, tem buscado incessantemente na eficiência técnica, ideológica e metodológica principalmente, instrumentos para transformar esses contingentes humanos em artífices da construção e perpetuação de seu projeto de Estado Moderno. A segunda consideração se apresenta como fator de atualização contextual, considerando a desregulamentação econômica, implementada notadamente pelos países do Terceiro Mundo no final do século passado e início deste, por imposição dos organismos internacionais no sentido de internacionalizar o processo produtivo e mercantil. Esta faz com que a agenda da educação pública seja alterada para

produzir um outro perfil de “indivíduo social”, doravante com mais *asas* e conseqüentemente com poucas *raízes*.

Tais considerações explicitadas antecipadamente têm a intenção de ajustar o olhar para o processo histórico de construção da sociedade que, à medida que se transforma em decorrência tanto de fatores internos, quanto e mais ostensivamente de fatores externos atualmente, habilita mais direitos sociais que, além de protegidos pela justiça, precisam ser disponibilizados pela sociedade política em tempo concomitante.

Com certeza reside aí um importante problema a ser analisado: o desencontro entre o tempo técnico e o tempo social, arbitrado pela justiça distributiva em outro tempo ainda, mais tardio e que se interpõe aos anteriores objetivando a mediação do conflito decorrente.

Dos direitos positivos de liberdade, igualdade, propriedade, a educação para todos é um direito não tão recente, mas ainda em processo de lenta incorporação, às vezes reconhecido e proclamado e nem tanto protegido e efetivado. Somente na Idade Moderna, com a instauração da democracia burguesa, em contraposição ao Estado Absolutista, surgem no século XVIII a preocupação e a necessidade de ensinar a todos os cidadãos a organização, as normas e os princípios dessa sociedade emergente. Essa nova demanda passa a se constituir em dever do maior interessado, o próprio Estado, através da organização, administração e “intencionalização” dos sistemas formais de educação.

Após a Segunda Grande Guerra, motivado por suas conseqüências, e pelas teorias de Keynes de revigoramento do capitalismo liberal em crise e, também como contraposição às idéias socialistas em expansão, o processo de escolarização se democratiza, tendendo à obrigatoriedade e a gratuidade, experimentando significativo crescimento, marcadamente com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 em seu artigo 26: “Toda pessoa tem direito à educação. A Educação deve ser gratuita, pelo menos no que se refere à instrução elementar e fundamental. A instrução elementar será obrigatória”. Também pela Declaração dos Direitos da Criança, aprovado pela ONU em 20 de novembro de 1959 em seu Princípio 7 – “A criança tem direito de receber

educação, que será gratuita e obrigatória pelo menos nas etapas elementares”.

Depois de normatizado e declarado o direito à educação, a tarefa mais custosa, doravante, caberia à esfera política, que seria a de garanti-lo e protegê-lo para que não fosse constantemente negado violado ou desvirtuado.

Importante avanço na proteção ao acesso à educação elementar acontece quando ela passa a ser definida como compulsória e obrigatória, medida defendida no Brasil por juristas desde a década de 30, mas só recentemente consolidada como norma legal.

Com isso, aparentemente instala-se uma flagrante contradição, pois como algo que é um direito pode ser também e ao mesmo tempo uma obrigação, já que a prerrogativa de ser dispensado do processo de escolaridade, mesmo que fosse o desejo da família ou da criança, não é permitido.

Diante disso, a Educação se consolida nas normas jurídicas como direito público subjetivo, pois prescreve a obrigatoriedade do Estado em atender à demanda e à compulsoriedade da família cumprir, além do direito dela acionar judicialmente o Poder Executivo pela não concessão desse direito, ou mesmo pela sua realização parcial.

A atual Constituição Brasileira disponibiliza instrumentos jurídicos para se exigir da Administração Pública a concretização de seu direito subjetivo: *mandado de segurança coletiva* – lei 8.347 de 1.7.92 – que pode ser utilizado por partidos políticos, sindicatos, entidades de classe ou associações com mais de um ano de funcionamento e legalmente constituídos e destina-se a coibir atos ilegais de autoridades públicas, que por ação ou omissão lesam direito líquido e certo do impetrante, só que a tutela evidentemente, não é individual, mas coletiva; *ação popular* – lei 4.717/65 - pode ser utilizada por todo cidadão em defesa dos interesses da coletividade e o beneficiário direto e imediato não é o autor popular, mas o povo, titular do direito subjetivo, além de ter fins preventivos e repressivos da atividade administrativa lesiva do patrimônio público, quais sejam, os bens e direitos de valor econômico, artístico, estético ou histórico; *ação civil pública* – lei 7.347 de 24.7.85 - é um instrumento processual adequado para impedir ou reprimir danos ao meio ambiente, ao consumi-

dor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico e a qualquer outro interesse difuso ou coletivo, por infração de ordem econômica e da economia popular e não ampara direitos individuais nem repara prejuízos causados a particulares pela conduta cometida ou omissa do réu; finalmente, *mandado de injunção* – art. 5º CF, LXXI - que é o meio constitucional posto à disposição dos cidadãos que se consideram prejudicados pela falta de norma regulamentadora e, por isso, torna inviável o exercício de direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania.

Mas não basta a norma legal consolidada, especificada e ampliada para se ter a certeza da oferta e da concessão espontânea do direito para todos e na medida de suas necessidades. É preciso considerar que:

1º. A criação da garantia de novas liberdades individuais tem se expandido cumulativamente nas áreas já atendidas pela justiça, deixando de fora grande massa de excluídos pela miséria e pela ignorância que em países de intensa desigualdade na distribuição de riquezas sempre fica afastada de benefícios econômicos, sociais e jurídicos.

É a “igualdade dos cidadãos perante a lei” confrontando-se com “a desigualdade da lei perante os cidadãos”<sup>8</sup>, notadamente num país que durante todos os seus períodos históricos e mais explicitamente no período da ditadura militar (anos 64-84), pautou em ter como elemento norteador a teoria (ou razão) dualista de crescimento econômico, admitindo a desigualdade como princípio básico.

2º. O império da burguesia instituiu o Estado Moderno e, com ele o direito positivo, no afã de consolidar os princípios liberais (individualismo, liberdade, propriedade, igualdade e democracia) que ideologicamente lhes sustenta e, quanto mais a norma jurídica declarar e proteger os interesses populares emergentes conformados à doutrina liberal, muito maior será a probabilidade de ela não se concretizar em políticas públicas.

---

<sup>8</sup> Para um melhor esclarecimento do tema consultar: SANTOS, B. S. Introdução à Sociologia da Administração e da Justiça. In: FARIA, I. E. (org.). **Direito e Justiça**: a função social do Judiciário. São Paulo: Ática, 1989.

A idéia de que basta a criação da lei para que o problema seja desenfocado, pode estar sendo utilizado como artifício de negação de direitos líquidos, mas incertos; lógico que a norma instituída é importante na consolidação da democracia, pois representa o reconhecimento legal da expectativa de direito, mas a norma viva.

3º. O Estado do Bem Estar Social com o advento de políticas neoliberais é substituído pela idéia de que “a mão invisível” do mercado é a grande reguladora das relações entre as pessoas e as instituições. Nesse caso, quanto menor e mais impotente for a burocracia pública, menor interferência haverá no princípio maior da economia capitalista, a lei da oferta e procura, deixando assim o mercado livre para distribuir “justiça”. Isso provoca também o abrandamento do mito do Estado como representante de todo o povo. Conseqüentemente, num “Estado Mínimo”, a proteção efetiva dos direitos sociais que exige um Estado Presente deixa de se realizar plenamente, quase sempre compensados por políticas de caráter assistencialista e freqüentemente populista.

Na verdade, o papel do Estado no atendimento aos direitos sociais públicos inclusive o direito à educação, segundo Paul Singer (1995), está fundamentado em duas posições: a chamada *civil democrática* para a qual a universalização do ensino constitui-se em dever do Estado oferecer e obrigatoriedade dos interessados em cumprir, e a denominada *produtivista*, que entende ser a universalização do ensino, tarefa do Estado oferecer, mas a demanda não deve ser coagida legalmente a cumprir, constituindo-se em livre preferência dos indivíduos. Esta última encontra-se em franco processo de expansão impulsionado pela avassaladora internacionalização da economia de mercado, revigorada pela falência da experiência catastrófica de países de economia planificada.

A visão *produtivista* apresenta como modelo de sociedade aquela em que os indivíduos competindo entre si, conseguem pelo seu esforço e competência no trabalho, auferir vantagens individuais traduzidas em ganhos materiais, e a somatória do progresso de todos resulta em uma sociedade melhor. Cada indivíduo se constitui em capital humano que, quanto mais instruído, melhor produzirá, em tese, para si, mas em verdade pela expropriação através da mais-valia não se concretiza. Por essa lógica, a educação apre-

senta-se como estratégia de equalização social, diminuindo a pobreza pela elevação do produto social e sua distribuição por meio do consumo remunerado.

Educar, numa lógica produtivista seria instruir os educandos para que se desenvolvam competências e habilidades exigidas pelo setor produtivo, para que possam integrar-se competitivamente ao mercado de trabalho e de consumo de modo a conseguir maiores vantagens pessoais possíveis.

A visão democrática de educação e a visão produtivista valorizam a educação como forma de melhorar a sociedade, mas o grande diferencial entre elas é a concepção de homem e de sociedade e, fundamentalmente, as estratégias e procedimentos necessários para concretização desse intento.

A visão civil democrática, por entender o trabalho como princípio educativo, concebe a educação como processo de construção de cidadania tendo em vista a preparação para o exercício de direitos e deveres sociais e humanos numa sociedade de democracia plena. Para isso, a educação teria uma função política, qual seja a de construir cidadanias onde elas não existem, que na visão produtivista só se viabilizaria com a inserção do indivíduo no mercado de consumo, regulador de todas as trocas e relações.

Como nas camadas populares a cidadania não existe, ou existe pouco, é para lá que deve dirigir o enfoque prioritário da educação no sentido de instrumentalizá-la política, social e tecnicamente no engajamento de movimentos sociais mais amplos almejando qualificar e popularizar a atual democracia.

A verdadeira universalização da educação somente acontecerá quando a sociedade civil organizada e ciente de seus direitos, mobilizar-se e cobrar ostensivamente da sociedade política, principalmente dos Poderes Executivo e Judiciário, o reconhecimento, a proteção e a concretização, na medida do desejo de sua aspiração, desse direito social fundamental para o processo de emancipação e humanização da maioria, numa sociedade de democracia plena.

# 1 MARCOS HISTÓRICOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO

## 1.1 O direito à Educação no Brasil Império

A primeira Constituição do Brasil Imperial (1824) pouca alusão fez à educação e no que fez, em seu artigo 179, parágrafo 32, relacionou-a como preparação para cidadania no sentido de acesso aos direitos civis e políticos instituídos.

A instrução primária aparece como gratuita, mas não há referência como direito nem como obrigatoriedade. Essa declaração de gratuidade classifica o Brasil, nessa época, como um dos pioneiros no mundo a proclamá-la assim, o que de certa forma revela o contorno dessa característica histórica do Estado brasileiro nesse aspecto: ousadia em proclamar direitos sociais, indolência em concretizá-los e apatia ao defendê-los.

Fatores degradantes como o intenso analfabetismo e a dramática escravidão, principalmente da população negra, não habilitavam as pessoas ao acesso a esses direitos de cidadania e o poder público de então pouco se empenhou para a implementação maciça da educação elementar como política pública de larga abrangência.

De início a lei não se cumpre, no tocante ao acesso da maioria à escola, o que perduraria por todo o período do Império Brasileiro apesar dos esforços dos legisladores e conselheiros, senão vejamos:

- a lei de 15 de outubro de 1827 reafirmava a gratuidade e determinava a criação de escolas das primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos;
- em 1834, o Ato Institucional transferia para as províncias a competência em legislar sobre a educação e as escolas;
- em 28 de março de 1835, a lei nº 13 da Província de Minas Gerais, determinava cobrança de multa para os responsáveis pelas crianças acima de sete anos que não frequentassem a escola ou não recebessem instrução e, o juiz de paz era encarregado de listar todas as crianças da localidade em idade escolar;
- regulamento de 17 de fevereiro de 1854, no Município Neutro, trazia a reafirmação



da gratuidade e acrescia a ela a obrigatoriedade escolar, inclusive com penalidades e multas aplicadas pelo inspetor geral aos pais ou responsáveis que não matriculassem seus filhos de sete aos doze anos de idade na escola;

- depois de 1854 a obrigatoriedade escolar se consolidava como norma, mas, a sua desejável concretização ainda permanecia no terreno da utopia, como, aliás, reconhecia o Conselheiro João Alfredo, citando dificuldades de ordem material e moral, esta última sob a alegação de cunho marcadamente liberal, de que o ensino obrigatório nos países livres não poderia ser adotado, porque se constituía em ameaça à liberdade individual e instituíam a tutela do Governo sobre os pais;

- em 1874, o então Ministro João Alfredo defende novamente na Câmara a instrução elementar obrigatória dos sete aos quatorze anos e dos quatorze aos dezoito, para os que a ela não tiveram acesso em idade própria e que, pela proximidade da escola possam tê-lo, tanto no diurno quanto no noturno para adultos;

- decreto de 19 de abril de 1879 reforma o ensino primário e secundário do município do Rio de Janeiro e o ensino superior do Império declarava livres essas categorias de ensino, sujeitas à inspeção oficial apenas quanto aos aspectos da moralidade e de higiene.

Esse decreto ao mesmo tempo em que tornava a instrução obrigatória a todas as crianças de ambos os sexos, restringia o atendimento apenas a quem morasse num raio de um quilômetro e meio de uma escola pública, no caso de crianças do sexo masculino e, um quilômetro de distância para crianças do sexo feminino e, as multas pelo descumprimento dessa obrigatoriedade, variavam de vinte a cem mil réis. Também o Conselho Diretor de Instrução Pública deveria fornecer roupas às crianças reconhecidamente pobres.

Assim, terminava o Império com o direito à educação existindo mesmo apenas como expectativa de direito, sem se concretizar de fato em políticas públicas de bem estar social para todas as camadas da população brasileira.

## 1.2 A obrigatoriedade escolar na Primeira República

Muito embora a República tenha sido proclamada num contexto geral de democratização e, portanto, de expansão e reconhecimento de direitos da população trabalhadora, a preponderância dos ideais liberais restringiram o avanço da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino na Constituição Republicana de 1891.

Também os princípios federativos que atribuía a cada Estado, competência e responsabilidades quanto à obrigatoriedade e à gratuidade do ensino fundamental para todos, limitou a expansão desse direito, pois a alegação era de que os Estados não possuíam condições de arcar com os custos financeiros dessa empreita e, por isso, o ensino público foi oferecido no limite das possibilidades, facultando o acesso ao número de vagas existentes, exceção feita a São Paulo, Santa Catarina, Mato Grosso e Minas Gerais.

Embora presente em muitas reformas estaduais na década de vinte, a obrigatoriedade escolar não era favorecida com nenhuma medida legal que garantisse a oferta gratuita pública de instrução primária para todos.

Ausente na norma legal, mas presente no debate educacional, o direito à educação, obrigatória e gratuita, encontrará o seu reconhecimento depois da Revolução de 1930.

## 1.3 A Constituição de 1934 e o direito à Educação

A Revolução de 1930 apresentava como proposta a modernização do país e consolidação da perspectiva de construção de uma nacionalidade própria a partir de uma ação educativa ampla, centralizada na Federação. Para isso foi instituído o Ministério da Educação e Saúde para estruturar o sistema nacional de ensino com a finalidade de propagar as diretrizes de um projeto governamental, discutido e decidido no estreito âmbito da sociedade política da época.

A partir dessa intenção, a Constituição de 1934 incorpora a referida proposta e oportuniza as condições para a sua viabilização, garantido em seu texto a gratuidade e a obrigatoriedade da educação elementar.

Artigo 149 – A Educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência de solidariedade humana.

Nesse contexto, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação proclama que o Estado não pode tornar o ensino obrigatório sem oferecê-lo gratuitamente e, que a gratuidade extensiva a todas escolas oficiais é um princípio igualitário tornando a educação em todos os níveis, acessível a todos os cidadãos que tenham condições e vontade de recebê-la.

Também o jurista Pontes de Miranda publica, à mesma época, um estudo sobre o direito à Educação, afirmando que o atendimento a ele não pode ficar dependendo do “movimento espontâneo do Estado para educar a população” e que a matrícula na escola pública não pode ser apenas “ato administrativo falível do Estado”. O jurista pela primeira vez na história brasileira, defende a educação como “direito público subjetivo no Estado de fins precisos”.

Prado Kelly adota na Assembléia Nacional Constituinte 1933-34 as declarações de Pontes de Miranda, defendendo que a educação seja declarada direito público e subjetivo, mas, a ação do indivíduo contra a omissão ou negligência do Estado em atender seu direito, resulte apenas em simples advertência.

Apesar disso o texto final da Constituinte de 1934 consagra o princípio do direito à educação que “deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, a elaboração de um plano nacional de educação, o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensiva aos adultos e a tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário”.

A responsabilização criminal não foi contemplada nessa Constituição que vigorou por pouco mais de três anos, evidenciando o não reconhecimento do acesso à educação como direito público e subjetivo, frustrando dessa forma o ideal dos renovadores de presenciar o Estado investindo significativamente em educação pública. Mas pelas polaridades e pelas opções políticas suscitadas em sua discussão, ela continua a influenciar até hoje o debate educacional, oportunamente com o advento do Estado Mínimo e sua determinação desestatizadora.

#### 1.4 A Constituição de 1937 e a relativa obrigatoriedade escolar

Num contexto político de cerceamento das liberdades individuais, provocado pelo golpe de Getúlio Vargas contra as instituições oficiais do país e justificado pela psicose contra o avanço internacional do comunismo, inicia-se um outro período na história brasileira conhecido como Estado Novo, regulamentado por uma outra Constituição inspirada no texto polonês de 1926.

Esse período foi de retrocesso das conquistas institucionais anteriores, pois a responsabilidade constitucional da educação das crianças, era desta feita, da família:

Artigo 125 – “A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular”.

Esse artigo marca a ausência do Estado na questão social ao permitir a transferência para a família, de seu dever. Prioriza também, como meio de efetivação do direito do cidadão à educação, a escola particular numa aproximação com as concepções católicas sobre a educação. O Estado então, reserva para si, apenas o papel secundário de um colaborador impreciso.

O artigo 130 dessa Constituição declarava a obrigatoriedade do ensino primário, mas sua gratuidade se constituiu em exceção, pois exigia contribuição módica e mensal para a caixa escolar, daqueles que não pudessem alegar escassez de recursos, restringindo o acesso gratuito aos comprovadamente pobres.

#### 1.5 A Constituição de 1946 e a restrita obrigatoriedade escolar

O contexto político de pós-guerra trazia na urgência da reconstrução do mundo a esperança de mais democracia para todos e, nesse clima, a 17 de setembro de 1946 é promulgada uma nova Constituição no Brasil que, em termos de propostas educacionais resgatava algumas daquelas formuladas pela Constituição de 1934 e abortadas pela “Polaca” do Estado Novo de 1937.

O direito à educação aparecia declaradamente em seu Artigo 166:

“A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”.

A obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário oficial para todos, e a gratuidade do ensino oficial ulterior ao primário, para os alunos reconhecidamente pobres, estava prescrita em seu artigo 168.

Entretanto em sua versão final, a constituinte de 1947, apesar de reafirmar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário oficial para todos, e também para aqueles comprovadamente carentes de recursos, nos níveis de ensino superiores ao primário, passa a interpretar, segundo Gustavo Capanema, o conceito de obrigatoriedade escolar, tal como fora normatizado, isto é, fazia referência ao aluno e não implicava, em contrapartida, o dever do Estado perante o indivíduo, mas o contrário disso, ou seja, dever do indivíduo perante o Estado.

Assim na Constituição de 1946, quanto ao dever da obrigatoriedade do ensino oficial, reduzia-se apenas a uma das partes, o aluno, decepcionando aqueles que a pretendiam concretamente mais ampla.

## 1.6 Após 1964 a incrível busca da universalização do ensino fundamental

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, depois de exaustiva tramitação, o debate educacional polarizava-se em duas frentes: a dos educadores que viam na legislação o meio para a concreta efetivação do direito à educação e a camada oficial de tecnocratas constituída majoritariamente por economistas liberais, de feições desenvolvimentistas, que viam no planejamento a razão e a forma de concretização do direito à educação.

A obrigatoriedade do ensino primário, embora por razões diferentes, era defendida pelas duas frentes, porém para os educadores, a universalização do ensino primário era condição primeira para o acesso à cidadania e, para os tecnocratas governistas, numa perspectiva

de educação como teoria do capital humano, constituía-se em requisito indispensável para aumento da produtividade através da qualificação da mão de obra.

Enquanto que internamente o planejamento buscava a concretização da universalização do ensino primário, outra preocupação se colocava como fruto de compromissos externos assumidos pelo Brasil: a extensão da escolaridade obrigatória, muito embora essa meta não constituísse em novidade, pois já em 1950 Anísio Teixeira se colocara em defesa da obrigatoriedade mínima de seis anos para o ensino primário.

A Constituição de 1967, promulgada pelo Governo Militar, equacionou essa questão, incorporando a obrigatoriedade por faixa etária e não por nível de ensino. Dessa forma, o ensino dos sete aos quatorze anos passa a ser obrigatório e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais.

Tal medida provocou ambigüidades, pois em regra a escola primária era de quatro anos e assim a obrigatoriedade, para ser cumprida, além da conclusão da escola primária exigia também ao aluno cursar os primeiros anos da escola média.

A publicação da Emenda Constitucional de 1969 coloca fim a essa situação ambígua ao proclamar em seu Artigo 176 que:

A educação [...] é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola.

§ 3º - A legislação de ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I. O ensino primário somente será ministrado na língua nacional; II. O ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais.

Em razão da redação desse artigo, a afirmação explícita de que a educação é dever do Estado aparece pela primeira vez num texto constitucional, além da retomada da obrigatoriedade escolar fazendo coincidir nível de ensino com faixa etária.

## 1.7 A Constituição de 1988 e a obrigatoriedade escolar como direito

A abertura democrática depois do regime militar se concretiza com a promulgação da denominada Constituição Cidadã em 1988, explicitando assegurar entre outros, os direitos sociais, a partir de seu preâmbulo e, determina em seu artigo 6º, que:

São direitos sociais, a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Com relação à Educação, mais de meio século depois, o adiamento da concessão dos direitos sociais tem servido como estratégia constante de resistência às mudanças. A Constituição de 1988 retoma vigorosamente o conceito de direito público subjetivo, defendido pelo jurista Pontes de Miranda na Assembléia Nacional Constituinte de 1933-34.

Dessa forma acreditamos que, para avançar no propósito de fechar o cerco na tentativa de efetivação e ampliação desse direito, é mais do que preciso: a) clarificar de maneira precisa a “oferta irregular de escolarização”, afastando a retórica que afirma que o acesso já está praticamente garantido e os esforços têm que ser direcionados no aumento de qualidade, categoria tão subjetiva e imprecisa e que só poderá ser clarificada pela pesquisa acadêmica, pelo debate público e pela normatização democrática; b) garantir viabilidade de condições quer econômicas, pedagógicas e principalmente trabalhistas adequadas, àqueles que não tiveram oportunidade de acesso em idade própria para que possam fazê-lo, com direito à mesma estrutura de ensino com a mesma duração e organização didática, evitando o abreviamento do processo, o que pode caracterizar oferta irregular e ilegal de escolarização; c) definir concretamente quando ocorrerá a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino médio para todos, pois essa indefinição tem se constituído em “negação-positiva” do direito declarado e, é preciso objetivar essa progressiva extensão que por hora é apenas expectativa de direito; d) ação efetiva da população civil organizada na cobrança e fiscalização dos processos de descentralização, participação e autonomia da administração da educação para que não aconteça, indevidamente em nome da democratização, além de um processo de nivelamento inferior, dado à heterogeneidade cultural da população brasileira, principalmente uma desobrigação

do Estado de suas reais obrigações na promoção das políticas sociais.

Depois da promulgação da Constituição de 1988, outros instrumentos legais foram construídos com a intenção de regulamentar e especificar a aplicabilidade do que determina a Lei Maior, não significando necessariamente avanço, esbarrando quase sempre na “carência” do Estado para o incremento das políticas públicas e, também na alienação das pessoas diante de seus direitos, por desconhecimento ou por descrédito e, quase sempre por insegurança e medo de reivindicá-los para si, isso por condicionamentos históricos sempre adversos às camadas populares. São eles:

- Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069/90 de 13.7.1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
- Emenda Constitucional nº 14 de 12.9.1996 que modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.
- Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394 de 20.12.1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O Artigo 227 da Constituição Federal estabelece o dever da família, da sociedade e do Estado na proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes e, ao ser regulamentado dá origem ao Estatuto da Criança e do Adolescente em substituição ao Código de Menores, cuja preocupação somente absorvia os problemas com o “menor carente” e o “menor infrator”.

Destina-se agora a proteger todas as crianças e adolescentes almejando a inclusão deles, no processo de construção da cidadania como estabelecido no artigo 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 ao 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 responsável ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Em contrapartida o artigo 54 desse Estatuto, estabelece o dever do Estado para assegurar o cumprimento dos direitos das crianças e adolescentes conforme as determinações contidas no Artigo 53.

O Artigo 55 determina o dever dos pais ou responsáveis quanto à obrigatoriedade escolar de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

O artigo 56 prescreve o dever dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino fundamental em comunicar ao Conselho Tutelar<sup>9</sup> os casos de:

- I – maus tratos envolvendo seus alunos;
- II – reiteração de faltas injustificadas e de evasão, esgotados os recursos escolares;
- III – elevados níveis de repetência.

Emendas constitucionais, por iniciativa do Poder Executivo têm se constituído, ao longo desse tempo, em prolongamentos dos arbítrios do autoritarismo para além dos Governos Militares. A Emenda nº 14 não constitui uma exceção, à medida que a alteração no artigo 208 faz desaparecer o caráter de obrigatoriedade para aqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria, pois assim estava declarado:

- a) na Constituição Federal de 1988 – I. ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- b) na Emenda 14 de 1996 – I. ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Na Emenda 14 há a retirada da obrigatoriedade de cursar o ensino fundamental daqueles que não tiveram acesso em idade própria e, conseqüentemente, a desobrigação do Estado

---

<sup>9</sup> O Conselho tutelar é um órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento do que é estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Atende situações, pessoas, famílias ou circunstâncias para coibir ameaças ou violações dos direitos das crianças e dos adolescentes. É composto de cinco membros, escolhidos pela comunidade local para mandato de três anos, permitida a recondução.

em instalar a estrutura necessária para oportunizar a matrícula e a frequência a essa modalidade de ensino. A alegação é de que o direito do Estado obrigar os adultos a frequentarem a escola pode ser questionado, mas a ele contrapomos os mesmos argumentos do Conselheiro João Alfredo em 1854 (ALMEIDA, 1989, p. 132):

A idéia do ensino obrigatório foi largamente debatida na Europa, sustentada por homens do mais avançado espírito, que não hesitaram em tirar das classes populares a liberdade de persistir na ignorância. [...] Objeta-se que o ensino obrigatório não pode ser adotado nos países livres, porque é uma ameaça à liberdade, porque institui a tutela do governo sobre os pais; uma semelhante obrigação só pode existir nos países que obedecem servilmente ao governo. Não quero discutir os fundamentos do direito em virtude do qual o Estado torna o ensino obrigatório. Mas sei que longe de encarar como uma ofensa, vê-se como um meio eficaz preparar os cidadãos para todos os atos a que são chamados nos estados livres. [...]

Ora, se aprender a ler e escrever é condição indispensável para construção da cidadania e participação na sociedade moderna que tem no direito positivo o contrato escrito de suas normas, o domínio do código que dá acesso a esses direitos e deveres, por certo tem o mesmo efeito, tanto para crianças e adolescentes, quanto para adultos. Assim conforme o Conselheiro João Alfredo, “longe de encarar como uma ofensa, vê-se como um meio eficaz para preparar os cidadãos” ou, então, o preparo para a cidadania (artigo 2º da lei 9.394/1996) passa a ser seletivo e, portanto, discriminatório.

Os efeitos negativos dessa alteração na Emenda 14 não tardaram a se manifestar. A publicação dos dados preliminares do resultado do Censo Escolar de 2.002, constatou um expressivo decréscimo de 7% nas classes de alfabetização de adultos.<sup>10</sup>

Quanto ao ensino médio, a Constituição de 1988 estabelecia o dever do Estado estender progressivamente a obrigatoriedade e a gratuidade e a Emenda 14 substituiu *obrigatoriedade* por *progressiva universalização*, a nosso ver caracterizando mais uma vez a pretendida desobrigação do Estado, limitando-lhe o dever em relação a essa modalidade de ensino de garantir a progressiva universalização, afastando a possibilidade desse segmento transformar-se também em “direito público subjetivo”.

---

<sup>10</sup> O quadro é desastroso quando se considera que o Brasil ainda conta com 16 milhões de analfabetos e cerca de 65 milhões de pessoas – quase 40% da população – que não completaram o ensino fundamental. Folha de São Paulo. Editorial: Acesso ao Ensino, 31.08.2002, p. A-2.

Para nós, essa é uma prova incontestável de um Estado que por antecipação, nesse aspecto, torna-se *mínimo*, ao diminuir suas futuras responsabilidades sociais quanto ao direito à educação, em um momento em que o censo escolar 2002 aponta aumento significativo de 4,6% nas matrículas do ensino médio em relação ao ano anterior.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tem como referência o Texto Constitucional de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 13 de julho de 1990 e apresenta definitivamente como avanço o fato da competência do Estado propiciar a todos os cidadãos igualdade de acesso e permanência na escola, mas não como obrigatoriedade, e sim como princípio. O direito à educação e o dever de educar aparece no Título III, nos seguintes artigos:

Artigo 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

Artigo 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

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

Artigo 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I – cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II – autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III – capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no artigo 213 da Constituição Federal.

Em síntese acreditamos que o contexto histórico em que ocorreu a última Assembléia Nacional Constituinte teve a pretensão de consolidar, embora tardiamente, o respeito e a garantia às liberdades individuais, como encerramento definitivo aos anos de exceção impostos pelo golpe militar de 64. Mas a sua regulamentação e sua concretização em políticas públicas coincide externamente com o avanço arrasador da expansão do capitalismo interna-

cional, agora sob a égide hegemônica do neoliberalismo, desregulamentando tudo que pode ser desregulamentado, sob a sua lógica, colocando em seu lugar o “livre” mercado para dar conta de distribuir justiça. É o fim do Estado de Bem Estar Social e a instalação acelerada do Estado Mínimo, em que o poder de consumo é determinante da cidadania. Nesse quadro, a educação é convocada para a formação desse novo perfil de cidadão: trabalhador eficaz e consumidor contumaz, exigente e globalizado.

Muito embora a Constituição Federal de 1988 defina mecanismos jurídicos para fazer valer na esfera do Judiciário os direitos dos cidadãos, o Estado tem se mostrado refratário à concretização de todos esses direitos. Por isso, “é preciso mudar a natureza do Estado brasileiro”, argumenta Romualdo Portella de Oliveira (OLIVEIRA: 2001).

Mudar o Estado? Melhor seria investir na mudança da sociedade civil brasileira, como quer Paul Singer (1996), amplificando a sua voz e seu poder de negociações para que ela possa, no mínimo, proteger os direitos sociais já conquistados, na ambição de posteriormente ampliá-los.

Concordamos com a afirmação de Bobbio (1992, p. 25) quando afirma que “[...] tive a oportunidade de dizer, num tom um pouco peremptório, [...] o problema grave de nosso tempo, com relação aos direitos do homem, não era mais o de fundamentá-lo, e sim o de protegê-los”. Para tal é preciso contar com a mobilização da sociedade civil organizada e politizada.

Se as Constituições Brasileiras, quanto à concessão de direitos sociais, demonstraram em algumas oportunidades certa ousadia e pioneirismo, é bem certo que isso se deve mais à existência das pressões populares internas ou de Estados ou organismos exteriores. Mesmo assim, é necessário visitar todos os poderes que compõem o Estado brasileiro para confirmar se o que foi proclamado (Legislativo) está sendo protegido (Judiciário) e concretizado (Executivo). É a nossa proposição para os próximos capítulos.

## Capítulo 3

# DEMOCRACIA, EDUCAÇÃO E JUSTIÇA

## 1 DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

“Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza;  
temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

*Boaventura Souza Santos*

Segundo Anísio Teixeira (1968), o ideal da Revolução Francesa apregoou a forma democrática de vida baseada no pressuposto de que ninguém é tão desprovido de inteligência que o impossibilite de contribuir com a sociedade a que pertence.

Esse ideal se contrapunha à forma aristocrática e feudal da Idade Média que pressupunha o oposto, ou seja, que a inteligência estava limitada a algumas pessoas que, devidamente cultivada, poderia suportar o ônus e o privilégio das responsabilidades de conduzir a sociedade, e os demais subordinados, a seus propósitos e interesses.

O princípio básico da democracia pressupõe a liberdade individual e não se baseia na igualdade psicológica dos indivíduos, mas, sim, na igualdade política entre eles, permitindo oportunidades iguais de desenvolvimento através da participação social.

Ao se admitir a diferença entre os indivíduos, segundo Teixeira, tanto se pode construir uma teoria de desigualdade social quanto, e em contrapartida, uma teoria de igualdade social.

A forma democrática salienta a convicção de que, a despeito das desigualdades

individuais, existe em todos os indivíduos organicamente normais, o mínimo de intelectualidade capaz de capacitá-los a viver nesse tipo de sociedade.

Para a concretização desse ideal democrático é necessário que a sociedade ofereça, a todos os seus integrantes, acesso aos meios adequados para desenvolver as suas capacidades, habilitando-os a participarem como iguais na vida social e só a educação é capaz de construir o homem racional, independente e democrático.

O regime econômico dessa nova sociedade que sucedeu ao feudalismo e à aristocracia instalou a civilização da materialidade, que no limite se transformou em sociedade de consumo em massa e que, inicial e teoricamente, propôs a libertação das forças individuais, mas, historicamente tem se omitido, não demonstrando até então, o seu proclamado caráter amplamente democrático.

Não se pode negar, segundo Teixeira, a relevância dos estudos de Adam Smith, Ricardo e Malthus – teóricos econômicos – Locke, Hume e Mill – teóricos políticos – na elaboração de um novo e revolucionário formato de sociedade considerando a época, mas também é preciso registrar o perverso erro desses estudiosos ao considerarem como *indivíduos* apenas um restrito grupo de proprietários de terras e de indústrias nascentes. O grande contingente de população trabalhadora não foi incluído nessa categoria e se constituiu em massa de mão-bra ou mercadoria, sujeita aos imperativos do mercado – oferta e procura.

A propaganda retórica democrática destacava a liberdade de expressão, de reunião e de organização, ao lado também da liberdade de ir e vir para todos os que fossem considerados indivíduos e, para Anísio Teixeira, a educação apresentava-se como condição primordial para o acesso a todas essas liberdades, pois o homem precisava se educar, formar a inteligência (que não é nativa, mas cultivada, formada), para aproveitar todos os direitos prescritos por essa outra sociedade.

Considerada como condição para o funcionamento da nova sociedade, a educação nessa época ficou limitada apenas àqueles que dispunham de recursos para mantê-la e que eram poucos, restringindo assim o contingente de indivíduos capazes de entender e

exigir o acesso a essa nova ordem de direitos sociais.

Em sendo assim, se a educação, considerada como condição fundamental para o estabelecimento da igualdade entre os desiguais, nesse novo processo civilizatório, não está sendo priorizada e nem oportunizada para todos, no funcionamento da sociedade, fez com que se instalasse internamente a contradição entre a doutrina apregoada e o processo histórico concretizado.

A importância da relação entre democracia e educação não foi percebida, ou não foi considerada, não em toda a sua amplitude e profundidade. Em outras palavras, construía-se uma democracia limitada aos poucos indivíduos que pudessem ostentar o necessário preparo para vivenciá-la.

O discurso liberal do século XVIII prometia a libertação dos indivíduos do jugo feudal e aristocrático, para viver uma nova experiência, em uma outra organização social, com base em um conhecimento racional, ainda que em processo incipiente, mas assim que desenvolvido permitiria a construção coletiva de uma civilização materialmente progressista e moralmente justa.

Em lugar da velha ordem aristocrática e feudal, fizeram uma revolução política que lançou as bases do Estado Moderno, com a adoção do sufrágio universal e mandato temporário, mas, não compreenderam, para Anísio Teixeira, a dependência de tal sistema de um novo patamar educacional da humanidade.

A ausência da disseminação dessa necessária cultura material (científica) e social (política), através da educação formal, impossibilitaria a interação consciente de igual para igual dos indivíduos com a burocracia instituída nos três poderes constitutivos da nova estrutura, mantendo e perpetuando assim a antiga relação de submissão e obediência do indivíduo perante o Estado, reinante na velha ordem feudal, mas agora com outros e dissimulados artificios.

Havia até mesmo teóricos, liberais radicais por certo, que tachavam de insensata a oferta de oportunidades iguais de educação para todos, admitindo que a satisfação das neces-

sidades básicas de subsistência deveria ser conseguida pela iniciativa e esforço de cada indivíduo, garantida a contrapartida em retribuição na medida exata desse empenho.

Quase nada se fez, pois o movimento educacional dos fins do século XIX e começo do século XX caracterizou-se como limitado, treinando as massas e educando as elites em um sistema extremamente fechado. O acesso à educação continuava restrito à classe superior estendido aos emergentes burgueses.

A nova sociedade prosperou materialmente, muito mais em virtude das características dos Estados Nacionais, do que das premissas individuais. Os indivíduos se sentiram desamparados, perdidos e reduzidos a peças de engrenagens. O processo social perde em dignidade, coesão e no sentido de solidariedade humana, de certa forma muito mais presente na antiga forma societária.

A crise do indivíduo nessa nova ordem social, provocada pelo avanço científico e industrial é a explicitação da contradição dessa sociedade que, de um lado aceitou a revolução das formas de produção e, por outro lado, recusou-se a considerar da mesma forma revolucionária na preparação efetiva, pela educação, de um novo perfil de homem, coerente com as novas exigências.

A moderna sociedade industrial, explorando ao máximo de sua capacidade o avanço científico como possibilidades financeiras, luta com toda a sua racionalidade técnica para conservar a mesma estrutura de poder. A combinação (se for possível) de um máximo de integração mecânica a um mínimo de integração social produz um indivíduo desconexo, face ao desencontro entre o novo da tecnologia aplicada à produção e o velho da estrutura social conservadora.

Esse absurdo é ocasionado pelo caráter revolucionário da tecnologia, em contradição com os velhos hábitos conservadores dos homens e com o seu despreparo como participantes dessa outra civilização.

Se os indivíduos socialmente constroem as ciências, é justo que se beneficiem desse processo, sendo mesmo lógico acreditar na democratização de seus resultados. Mas, o que se



verifica é a subordinação desse extraordinário avanço aos princípios liberais, facilitando a produção e vinculando-a ao processo de acumulação para poucos. Estava assim aberto o caminho para o progresso material das nações e de suas classes burguesas, através do incremento da tecnologia para o aumento de riquezas concentradas, sem qualquer compromisso com a distribuição mais ou menos eqüitativa, própria da democrática social.

Para Anísio Teixeira (1968, p.23) uma política de força passou a impedir o funcionamento da democracia, pois:

a forma democrática em sua plenitude é a confiança na razão humana devidamente cultivada, a participação de todos na formação da sociedade, com o desenvolvimento de cada um até o máximo de suas potencialidades e o enriquecimento do pensamento individual de cada ser humano, com todos os recursos possíveis da informação livre e exata. Para que isto seja possível, é indispensável a completa integração entre o espírito propriamente democrático, que é o da confiança no homem e o espírito científico, que é o da busca imparcial da verdade. Assim integrados poderiam eles conduzir a sociedade em sua reconstrução gradual e pacífica.

Como se vê o controle da ciência e da política na atualidade, pela mesma classe, continua a restringir a edificação da forma democrática somente para alguns e não para todos.

Para a pretensão da retórica liberal do século XVIII (uma nova sociedade materialmente progressista e moralmente justa), na afirmação de Anísio Teixeira (1968), nunca foram otimizados os meios para a construção pela educação, da individualidade adequada e necessária de cada um e de todos para viver com consciência e com competência essa forma democrática de vida.

Deveríamos de agora em diante, numa tentativa de problematizar essa questão, falar mais em *justiça* do que em *direito* na educação, já que eles não foram amplamente disponibilizados como era de se esperar.

O liberalismo, corporificado no século XVIII como bandeira revolucionária da burguesia contra a aristocracia, transformou-se em energia negativa e não consegue mais gerar as necessárias expectativas utópicas capazes de transformar em possibilidades históricas, nem para todos e nem para a maioria.

Seus princípios ideológicos – individualismo, liberdade, propriedade, igualdade e democracia – contribuíram para a construção de uma sociedade extremamente desigual, pois as oportunidades sempre foram repartidas exclusivamente segundo critérios meritocráticos de direitos, próprios da justiça distributiva utilitária.

O estado liberal preocupou-se prioritariamente com o privilégio de conceder a cada indivíduo a liberdade e a garantia para exercitar suas capacidades e, em decorrência disso, acumular propriedades, desinteressando-se com a questão da igualdade social por considerá-la nociva, já que os homens, pela sua lógica, não são naturalmente iguais e, pretendê-los assim, social e economicamente seria injusto.

Para o Estado Moderno, a aplicação da justiça pressupõe a utilização de regras de acesso e garantia à propriedade, conseguida graças aos esforços de cada indivíduo em competição com os demais.

Normas legais que prescrevem e fazem respeitar os procedimentos de acesso à propriedade privada, sem interesse com qualquer princípio distributivo não meritocrático, autoriza-nos a adjectivá-la como *justiça liberal*.

Pela transformação do Estado tipicamente liberal para o Estado social, surge a oportunidade momentânea de compensar as desigualdades sociais e as injustiças, assegurando direitos sociais, mais em consequência das crises econômicas do capitalismo e se prestando para manter a estabilidade na governabilidade, do que propriamente com a preocupação de humanização do processo produtivo.

Apesar de, que em retórica, o Estado liberal admitir a justiça distributiva, ela tem servido para evitar um aprofundamento da desigualdade social instalada, torna-se, portanto, um equívoco admitir que sua pretensão consiste na ampliação da igualdade.

Além do mais, esse modelo de Estado, no limite, apresenta-se contraditório, pois é impossível promover a igualdade para ganhar legitimidade e concomitantemente apoiar a desigualdade reproduzida pela competição do sistema de mercado.

É bem certo que a igualdade passa a existir ideologicamente como possibilidade

de ascensão social não chegando a se concretizar como oportunidade de desenvolvimento para toda a sociedade.

Outro movimento recente que o mundo experimenta hegemonicamente é o Estado neoliberal que vem provocando um desmonte considerável na proposta do Estado social, pois conceitos de bem comum, igualdade e justiça são atirados ao livre jogo dos mercados internacionais onde a distribuição de justiça passa a ser praticada pela mão invisível do “livre” mercado, e o direito de cidadania passa a ser substituído pelo direito do consumidor para quem assim o possa sê-lo.

Justiça social por essa lógica, desvincula-se da opressão e da discriminação e passa a ser simplesmente um caso de escolha individual sob as condições de um livre mercado.

O Estado neoliberal incorpora a função de veículo promotor das atividades do mercado, uma vez que este atuando livremente, faz emergir, segundo ele, a equidade distributiva.

Mas não é essa matriz, em sua forma genuinamente liberal (a dos primeiros tempos), quanto a sua variação social e mais recentemente a neoliberal, a única concepção de justiça; é hegemônica, mas não a única, nem a absoluta. Outras construções teóricas existem com argumentos extremamente válidos para a edificação de “outros mundos”.

## 2 JUSTIÇA E JUSTIÇAS

Se historicamente imperou entre nós uma determinada concepção de justiça, é preciso deixar de singularizar e falar em justiças no plural, mesmo porque também elas têm sido utilizadas como categorias constitutivas do modelo de Estado e de Ideologia predominante.

O advento do Estado Mínimo, como forma de estrutura política para garantir a expansão da mundialização do processo econômico, tem aumentado intensa desigualdade na distribuição de riquezas, separando os indivíduos em duas classificações, a saber, a dos incluídos, a quem é permitido participar em competição com os demais e, segundo as suas próprias possibilidades, do mercado de consumo e a dos excluídos a quem só resta aguardar pela

ampliação da rede pública de proteção social, que só acolhe aos extremamente miseráveis e, assim mesmo, na eminência de alguma catástrofe social que possa comprometer a governabilidade.

Diante desse quadro de desumanização e de descaso pelo processo social, o tema justiça voltou a ser nos últimos decênios objeto de estudos autônomos, até mesmo no interior do pensamento liberal, muito embora sem subestimar sua conceituação própria de liberdade e de igualdade.

A discussão dessa temática mudou de rumo e volta-se agora mais efetivamente a enfocar a questão da distribuição de bens sociais.

Estevão (2001) propõe o estudo das perspectivas atuais da Justiça em três divisões: Justiça em perspectiva Universalista, Justiça em perspectiva Relativista e Justiça em perspectiva Radical.

## 2.1 Justiça em perspectiva Universal

Rawls (2000) em sua proposta paradigmática propõe princípios mínimos universais de justiça, válidos para uma sociedade politicamente democrática.

Sua preocupação é com a justiça social cujo objeto primário é a estrutura básica da sociedade, ou a maneira como as instituições mais importantes (proteção legal da liberdade de pensamento e consciência, os mercados competitivos, a propriedade particular como meio de produção e a família monogâmica) distribuem direitos e deveres e as vantagens decorrentes da cooperação social entre seus membros.

Esse conjunto das instituições sociais é quem define os direitos e os deveres dos homens, influenciam suas probabilidades de vida e suas expectativas a respeito do que poderá ser o bem estar econômico que cada um pode almejar.

É preciso considerar que uma concepção de justiça não é tão ampla assim, ela fornece apenas um padrão pelo qual a sociedade exerce a sua função distributiva. Uma estrutura

completa não é uma concepção de justiça, mas um ideal social.

O conceito de justiça é a atuação de seus princípios na atribuição de direitos e deveres e na definição da divisão apropriada de vantagens sociais, é também apenas uma parte do ideal social.

A teoria da Justiça Universalista proposta por John Rawls (2.000) recupera a teoria do contrato social (Locke, Rousseau e Kant) procurando generalizá-la e elevá-la a um patamar superior.

A idéia norteadora é que os princípios de justiça para a estrutura básica da sociedade são objeto de consenso anterior. São princípios que pessoas livres e racionais, pensando em seus próprios interesses, numa posição inicial de igualdade, aceitariam como definidores dos termos básicos de suas vidas em sociedade.

Esses princípios serão instituídos como reguladores de todos os acordos subsequentes, desde as formas de governo como também os tipos de cooperação social que se podem assumir.

Aqueles que definiram e se propõem a aceitar uma forma de cooperação social são os que, escolheram juntos os princípios de atribuição de direitos e deveres básicos, a partir disso determinam a divisão dos benefícios sociais. De antemão, as pessoas devem decidir como normatizar suas reivindicações mútuas e qual deve ser a carta constitucional de fundação dessa sociedade.

Segundo Rawls (2.000), os princípios de justiça resultam de consenso ou ajuste equitativo, pois foram escolhidos sob um véu de ignorância, numa situação hipotética de posição original e, portanto, não histórica (acrescentamos), em que todos estão numa situação semelhante e ninguém pode determinar princípios em benefício próprio por não conhecer seu papel e status social, sua sorte na distribuição de dotes e habilidades naturais, sua força e inteligência, nem suas concepções do bem ou suas propensões psicológicas particulares.

Em virtude das circunstâncias da posição original, da imaginada simetria das interações pessoais, essa situação é admitida como equitativa entre pessoas éticas, racionais, com obje-

tivos próprios e capazes de um senso de justiça.

Os princípios mínimos de justiça com base na igualdade original hipotética – véu de ignorância - são absolutamente essenciais para ordenar a sociedade política e sua aplicação é suficiente para preservar as situações prévias à diversidade cultural. A primeira afirmação dos dois princípios mínimos de justiça segundo essas proposições é de que:

1º. cada pessoa deve ter um direito igual ao mais amplo sistema total de liberdades básicas iguais que seja compatível com um sistema semelhante de liberdades para as outras;

2º. as desigualdades econômicas e sociais devem ser ordenadas de tal modo que sejam ao mesmo tempo (a) consideradas como vantajosas para todos dentro dos limites do razoável, e (b) vinculadas a posições e cargos acessíveis a todos. (RAWLS, 2000, p. 64).

O primeiro princípio parte claramente do desconhecimento da concepção de bem e, exige a igualdade na distribuição de direitos e deveres básicos. Este princípio de liberdade tem prioridade sobre qualquer outro, sendo injusta a situação que levasse o comprometimento da liberdade de alguns ou à violação das liberdades básicas<sup>11</sup> com a justificativa no fato de outros passarem a partilhar um bem maior, quer também nas vantagens econômicas e sociais.

Para Rawls (2000), a limitação da liberdade só é possível para o fortalecimento do sistema total de liberdade partilhada por todos e, assim mesmo, se for aceito para quem é atribuída a liberdade menor.

O segundo princípio pode ser aplicado à distribuição da riqueza e do rendimento da sociedade, assim como as diferenças de autoridades e de responsabilidades na estrutura das organizações. Aqui as desigualdades sociais e econômicas são admitidas em apenas duas situações: (a) quando beneficiem os mais desfavorecidos – princípio da diferença – e (b) quando se conseguir manter a todos os cidadãos iguais oportunidades de acesso a esses postos – é o princípio liberal da igualdade equitativa de oportunidades.

---

<sup>11</sup> Para John Rawls, as liberdades básicas são: liberdade política, liberdade de expressão e de reunião, liberdade de consciência e de pensamento, liberdade da pessoa, o direito à propriedade privada e à proteção.

É preciso destacar que os dois princípios de justiça fazem parte da “estrutura básica da sociedade” – regras constitucionais, regime de propriedades, mecanismos de produção e distribuição de riquezas e assim por diante – e não se pretende com eles, segundo Rawls, apresentar uma concepção “verdadeira” de justiça, mas uma concepção que sirva a um acordo político, baseado na doutrina liberal, informado e consciente entre cidadãos livres e iguais perante a lei.

Finalmente, interessa sublinhar que Rawls (2000) não faz a sua concepção de justiça depender de normas sociais particulares estabelecidas pelos grupos de uma sociedade, afirmando ser indefensável moralmente qualquer sistema natural de recompensas que resulte do talento e do esforço individuais ou que estes se orientem apenas para a consecução de benefícios pessoais.

A teoria rawlsiana de justiça é claramente não meritocrática e, pelo contrário, John Rawls propõe um sistema que compense ou corrija as desvantagens sociais e culturais, devendo os mais talentosos se colocarem a serviço do interesse comum dos desfavorecidos, o que, considerando a sua vertente liberal, constitui-se em significativa mudança.

## 2.2 Justiça em perspectiva Relativista

Essa perspectiva salienta a importância do contexto no qual pratica a justiça e prioriza o bem sobre os deveres morais. Destaca as abordagens comunitaristas e a pluralistas, essa última apoiada na existência de várias esferas sociais com seus próprios princípios distributivos.

As abordagens comunitaristas se constituem em alternativas às concepções liberais, pois as critica de desenvolverem uma teoria igualitária insuficiente, de excessivo individualismo, de um contratualismo social artificial e, também, pela inexplicável concepção de neutralidade do Estado.

O comunitarismo confere destaque à proposição que considera o Estado como essencialmente ativo e comprometido com a organização da vida pública, principalmente com uma política social de bem comum. A idéia de bem comum, nessa abordagem, tem prioridade

sobre as concepções de justiça e sobre as preferências individuais.

Para os comunitaristas, os liberais pecam pelo normativismo de suas proposições, que partem de princípios mínimos de justiça que excluem da sociedade aqueles que não os aceitam.

Os comunitaristas se reconhecem como mais bem posicionados teoricamente para acolher o debate político entre várias nacionalidades, etnias, ou agrupamentos específicos, exatamente por assumirem o que os liberais apoiados em suas noções de imparcialidade e neutralidade ocultam, a prioridade do bem.

A abordagem plural da perspectiva relativista de justiça considera que a compreensão dos bens sociais é determinada pelo particularismo histórico e cultural e, em sendo assim, bens sociais distintos devem ser distribuídos por razões também diversas e utilizando variados procedimentos e por distintos agentes.

Michael Walzer (1993, p.18) considera ainda que:

nunca há habido un critério único, o un conjunto único de critérios interrelacionados, para toda distribución. El mérito, la calificación, la cuna y la sangre, la amistad, la necesidad, el libre intercambio, la lealtad política, la decisión democrática: todo ello ha tenido lugar, junto com muchos otros factores, en difícil coexistencia, invocado por grupos en competencia, confundidos entre si.

Esse autor não admite o caráter universal da justiça, mesmo porque os homens atuam na criação de sentidos sociais diferenciados, que são veiculados de acordo com seus significados, também porque o critério de distribuição é interno a cada esfera distributiva.

Os bens sociais que circulam e estruturam uma determinada comunidade são heterogêneos, criados e distribuídos num dado contexto social e cada um deles constitui uma esfera distributiva, no interior do qual só certos critérios são adequados, fazendo instalar um sentido dominante de justiça, nesse caso, não singular e nem universal. Assim, passamos a admitir que todo critério ou princípio distributivo é *justo* ou *injusto*, se for coerente com o sentido do significado social próprio dos bens de que se trata.

Os mais importantes princípios ou critérios distributivos, surgidos historicamente, cada um com a sua esfera própria de legitimidade são: o *mercado*, o *mérito* e a *necessidade*.



Em virtude disso torna-se necessário aceitar outra noção de justiça, que contemple essa realidade, para a qual a teoria walzeriana propõe o conceito de justiça *esférica*.

A preponderância eventual de uma esfera sobre as outras não pode prevalecer como dominante também em outras esferas sociais. Isso caracterizaria uma dominação ilegítima que se inicia exatamente quando uma esfera (o mercado, como exemplo) impõe-se aos outros princípios distributivos e organiza a distribuição da totalidade dos bens.

É preciso compreender a insistência de Walzer em delimitar e separar as fronteiras das diversas esferas, no intuito de evitar que alguém em posição dominante numa determinada esfera contamine as outras esferas e permita injustamente o acesso privilegiado a outros bens. O conceito de justiça em oposição à “igualdade simples” deve ser entendido como “igualdade complexa”, significando que cada bem deve ser distribuído especificamente e, segundo seu próprio significado, não se permitindo a convertibilidade dos bens sociais.

Esta concepção de igualdade permite reafirmar, entre outros aspectos, a faceta da democraticidade da teoria walzeriana, visível desde logo na preocupação de conectar liberdade e igualitarismo, pluralismo e igualdade, impedindo ao mesmo tempo a tirania social pela qual um grupo utiliza o seu monopólio de um bem para controlar o acesso ou para transformar o sentido social de outro bem (por exemplo, o bem de a educação ser distribuído de acordo com o poder de compra dos pais e não segundo as capacidades dos alunos). (ESTEVÃO, 2001, p.30)

### 2.3 Justiça em perspectiva radical

Essa concepção de justiça é abordada de um modo mais crítico e radical e articulada com as políticas de dominação e de opressão, de reconhecimento e de redistribuição.

Íris Marion Young em “Justice and the Politics of Difference” - Princeton University critica o paradigma distributivo, pois reduz a justiça a uma distribuição igual de direitos, como se eles fossem bens passíveis de serem possuídos e redistribuídos. Ele impõe uma norma igualitária que delimita a diferença a uma espécie de uniformidade, obrigando as identidades individuais não compatíveis ou inconsistentes, com essa norma igualitária, a se silenciarem para evitar a contestação às concepções dominantes.

As teorias liberais fundamentadas em seu paradigma distributivo freqüentemente esquecem a (in)justiça cultural tornando-se insensíveis às questões concretas, como a da “soberania” dos grupos discriminados ou excluídos.

Essa autora, contrariando Rawls, critica as teorias universais de justiça, pois considera que a justiça deve começar por contextualizar não a distribuição, mas os conceitos de dominação (exclusão das pessoas de participação na determinação de suas ações) e opressão<sup>12</sup> (constrangimentos institucionais ao desenvolvimento da aprendizagem), no âmbito das atividades políticas, laboriais e culturais. Ela se liga à eliminação da dominação e da opressão institucionalizadas (estruturas e práticas, regras e normas, linguagem e símbolos) que estabelecem as interações sociais no Estado, na família, na sociedade civil e no trabalho.

A justiça social diz respeito a tudo que é institucionalizado, não às preferências e modos de vida das pessoas e dos grupos sociais.

A aplicação dessa concepção de justiça, no princípio de igualdades de oportunidades em educação, sintonizada com a interpretação da educação como sendo “primariamente um processo que tem lugar num complexo contexto de relações sociais” vai muito além da simples distribuição.

Fraser, outra autora também da perspectiva radical, pertencente à corrente feminista, citada por Estevão (2001), afirma que a visão pós-socialista altera a interpretação da justiça distributiva, por uma outra lógica, que realça a justiça no reconhecimento, como se as lutas pela redistribuição não fossem mais relevantes. Para ela, há uma desarticulação entre as políticas culturais de reconhecimento e as políticas sociais de redistribuição, havendo hoje em dia, por simples modismo, o destaque das primeiras como se a igualdade social fosse fato resolvido e consumado e a diferença cultural fosse a essencial.

Segundo ela é necessário haver a imbricação mútua do aspecto político com o cultural, tornando-se urgente integrar essas duas justiças: a cultural (de reconhecimento) e a (re)distributiva.

---

<sup>12</sup> Para I. Young, a opressão inclui cinco faces: a exploração, a marginalização, o imperialismo cultural, a violência e a pobreza.

Também num posicionamento radical, McLaren (1997), depois de criticar os diversos multiculturalismos (neoconservador ou empresarial, humanista liberal e liberal de esquerda) propõe o “multiculturalismo crítico e de resistência” que se caracteriza pela preocupação na “transformação das relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são concebidos” pela afirmação da “diversidade dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social”.

A partir de uma linha de intersecção com a pedagogia crítica, McLaren (2000) propõe de vez o “multiculturalismo revolucionário” (antes chamado de multiculturalismo crítico) com a intenção de reintroduzir a preocupação pela a ética (baseada na prática concreta e nas relações dialógicas), tornada obsoleta pelo capitalismo. Ele pretende uma “pedagogia que resgata o outro”, uma vez que foi “expulso do discurso e das subjetividades”.

Daí que essa luta pela subjetividade crítica seja a “luta para ocupar um espaço de esperança”, espaço este que, de modo algum, se encontra no fetichismo da pluralidade normativa, no absolutismo étnico ou na política do consenso liberal. O multiculturalismo revolucionário é então um conceito fundamental da pedagogia da libertação, capaz de fornecer a consciência crítica, aliada ao desejo de lutar não apenas pela justiça econômica, mas também pela justiça nas “arenas políticas de raça, gênero e sexualidade”; equivale, enfim, a lutar por valores culturais, porém, mais radicalmente, a “lutar com e pelos oprimidos”, a desenvolver um “self ético” (MCLAREN, 2000, p. 280-281)

### 3 JUSTIÇA E EDUCAÇÃO

#### 3.1 Justiça e Igualdade

Segundo Estevão (2001, p.52), o conceito de justiça é inseparável do conceito de democracia que, por sua vez, não se afasta do conceito de educação. Portanto, no contexto escolar, a justiça social não é, nem pode ser, algo diferente de educação.

Apesar dessa estreita integração, estranhamente a justiça social, quando é citada em educação, confunde-se com os princípios de status, do mérito, da igualdade de oportunidades, de acesso ao ensino formal, da equalização de condições e, atualmente diante da onda neoliberal de modernização, confunde-se também, intencionalmente, com eficiência e qualidade.

O conceito de igualdade sob o ponto de vista da justiça recente é ambíguo, pois pode significar tanto o que é *igual* (igual distribuição de bens), como o que é *justo* (oportunidades diferentes, mas adequadas ou distribuídas não igualitariamente, quando as pessoas são desiguais, na intenção de obter os mesmos resultados), assim como para realçar diferenças quantitativas entre grupos, deixando de lado a questão qualitativa, como no caso do currículo no campo educativo.

Quanto a isso, Walzer (1993) recorre à noção de “igualdade complexa”, que em educação concorre para contestar o axioma tradicional do sistema educativo quando decide ser o mesmo para todos. Quando isso acontece, estamos diante da “igualdade simples<sup>13</sup>”, segundo a qual todos alunos têm as mesmas necessidades em termos de saber e ficarão mais integrados se a todos forem ensinadas as mesmas coisas e estas aprendidas. Dessa forma, a qualidade da educação deve ser admitida como uma forma de “beneficência”.

A “igualdade simples” vincula-se à necessidade, pois todo o cidadão necessita de educação, mas tal critério não pode ser o único para a distribuição do conhecimento. É preciso aceitar a idéia de “igualdade complexa” e considerar as várias categorias como a etnicidade, o gênero, o sexo e as classes sociais.

Nas últimas duas décadas, com o implemento do modelo de Estado mínimo, o ideal de igualdade social em muitos países foi drasticamente reduzido, pois os custos das políticas sociais são mais enfatizados que os benefícios que podem advir. Como subterfúgio, os Estados passam a priorizar o direito à liberdade das famílias, independente de suas condições, e melhorar segundo critérios próprios, a posição escolar e social de suas crianças.

Com isso, adquirem importância os movimentos de descentralização e autonomia, além do incentivo a estratégias de escolhas dos pais, o que, num contexto de laxismo institucionalizado, substitui a omissão do Estado quanto às políticas públicas, contribuindo para danificar vigorosamente o ideal de igualdade social para todos.

---

<sup>13</sup> Walzer (1993, p.27), ao conceituar igualdade simples, afirma: “Imaginemos una sociedad en donde todo esté a la venta y todos los ciudadanos, posean la misma cantidad de dinero. He de llamar a esto el régimen de la igualdad simple.”

Em consonância com essa tendência do Estado em esquivar-se do dever e da lei, está em curso também o processo de privatização da educação, no intuito de introduzir a lógica do mercado nas normas de conduta educacional.

(...)o neoliberalismo com sua celebração da lógica de mercado, opta por pedagogias que confirmam o indivíduo autônomo, em vez de fortalecer grupos sociais, e celebra a escolha individual em detrimento da pluralidade e da participação. A excelência, para muitos neoliberais e conservadores, freqüentemente diz respeito à realização individual e tem pouco a ver com proporcionar as habilidades e os conhecimentos que os estudantes podem precisar para articular o aprendizado com a justiça social e a motivação com a mudança social. (GIROUX, 2003, p.21)

Os processos de autonomia e descentralização, que a princípio deveriam funcionar como estratégia democrática de devolução do poder às comunidades locais, passam a ser utilizados como mecanismos de institucionalização do mercado que utilitariamente apelaria, entre outros aspectos, à responsabilização dos gestores e consumidores locais na administração e controle das metas e recursos alocados, ou sua complementação ou, em última instância, a adequação das expectativas da comunidade à crescente escassez deles.

Essas práticas, entre outras conseqüências, provocam efeitos segregacionistas das populações escolares, comprometendo de vez o ideal de igualdade social.

### 3.2 Justiça, Bem Comum e Autonomia

A escola tem sido considerada por muitos estudiosos o espaço de interceptação de vários e nem sempre coincidentes princípios de justiça e de bem comum.

Para Estevão (2001, p.65), faz sentido referir-se à escola como uma *organização compósita*, cada qual com seu sentido de justiça, argumentado de forma conveniente.

A partir da década de 80, vários princípios de justiça são percebidos em diferentes contextos estruturais como o mercado, a empresa, a comunidade, a família e o Estado entre outros. A escola abarca essas diversas realidades, propiciando justificações múltiplas que tornam mais complexa a problemática da justiça e do sentido da descentralização e de autonomia, a tal ponto de a escola também constituir-se em produtora de injustiças.

A política de descentralização educativa, propiciadora da autonomia pode ser entendida como: *uma reformulação da noção de serviço público* – que propicia os meios como forma de compensação, das desigualdades ligadas à origem dos alunos, pelas desigualdades de tratamento escolar; *efeito da crise do estado social* – que renuncia ao seu intento de redistribuição pelo mérito, de posições sociais e, tão somente, assiste ao jogo das desigualdades, permitindo-o; *uma enorme operação de racionalização administrativa* – que simplifica a gestão e o controle do sistema repartindo as responsabilidades, e seu ônus, com as unidades de base; e, *substituição da lógica de governo* – pela passagem da lógica da oferta para uma organização que contempla mais a lógica da procura.

Com isso, o discurso de autonomia e descentralização adquire uma conotação mais localizada e aparentemente mais democratizada de participação e de justiça.

É preciso ressaltar que em consonância, o tratamento dado à justiça distributiva passa a ser também local e que nesse novo contexto de autonomia, a justiça organizacional vai ser objeto de conflitos e desacordos que não serão minimizados pelo fato de se situarem em nível local. Mesmo num contexto de razoável autonomia, a luta para o estabelecimento de uma concepção de justiça permanece presente.

Derouet (1998, p. 19) considera como conceito de autonomia:

a capacidade da escola num quadro progressivamente desregulamentado e de um Estado incapaz de impor um modelo de justiça, “construir a sua definição de bem comum local”, e se tiver em conta, simultaneamente, que no espaço público em que se constitui a escola, circula uma multiplicidade de definições legítimas de bem comum, de modos de coordenação de acção, de tipos de justiça (a *competência cívica* – que aponta para o universalismo; a *competência doméstica* – que vincula o aluno ao seu meio; a *competência industrial* – que visa à eficácia, favorecendo a selecção), o resultado pode ser o da escola funcionar de facto sem que haja acordo entre os seus membros, sobre o que significa um bem comum local ou, sobre o processo de construção de uma definição local do interesse geral.

Em sendo assim, o problema que se apresenta diz respeito à possibilidade ou não de se construir um compromisso que acabe por exprimir-se numa definição ampla de escola, integradora de diferentes origens e várias concepções de bem, além das várias e conflitantes orientações normativas, norteadora das condutas de seus atores.

Até aqui na interpretação de Estevão (2001), a escola deve ser entendida como um espaço claramente político e ético, o que justifica a sua compreensão como uma arena social e política pelo destaque dado ao poder e privilégios, aos interesses e influências, às racionalidades e argumentações, às práticas (micro)emancipatórias ou de subjugação e às dinâmicas de coordenação da ação.

A partir dessa conceituação de escola com ênfase na autonomia, é possível o surgimento de algumas dificuldades de reconciliação de direitos dos diferentes atores (alunos, pais, professores e outros), podendo ocasionar a construção de uma comunidade escolar contra as próprias comunidades locais, apoiada em argumentos plurais e imperativos dos vários mundos presentes na escola.

Com isso (Estevão 2001, p.71) uma das conseqüências prováveis é que tal essa situação de manutenção da autonomia ocasione um processo de endurecimento ou até a *judicialização* das regulações da comunidade local, com efeito, pouco salutare sob o ponto de vista da convivência plenamente democrática.

Nesse caso, a autonomia pouco contribui para a construção de escolas como “lugares de debates democráticos”. Pelo contrário, espaço de apresentações de conceitos confusos de definição de bem comum, em virtude da pluralidade de autoridades e argumentos e de perspectivas a respeito do modo da organização da escola e, ainda, da eventual inconsistência de algumas autoridades, provocada pelo retalhamento e enfraquecimento do poder por todas elas quando representado no órgão político (ou de direção) da escola.

A autonomia pensada no sentido de construção do bem comum local não garante, por si só, mais democracia, participação e justiça no processo educativo.

Pode mesmo se transformar em mecanismo de imposição ou conservação de interesses hegemônicos, tendo em vista que algumas pessoas notáveis poderão ter a sua cidadania valorizada e, em contrapartida outras poderão ter os seus direitos debilitados ou anulados, notadamente a grande maioria da população com pouco poder argumentativo e com uma história tímida de participação política, no caso freqüente de “cidadania fragmentada”.

A idéia de autonomia, nesse caso, é contígua à de comunidade. Só assim é possível pensar a escola em sua concepção comunitária, capaz de reconstruir o laço social e colegial da educação, em nome de um único e exclusivo conceito de bem comum fundamental e básico a todos.

Para que esse ideal de escola comunitária não a transforme em um gueto paternalista, é preciso ainda cuidados para que os problemas e as necessidades locais não sejam indiferentes ao que acontece num nível mais amplo (nacional e o mundial).

Assim sendo, para Estevão (2001 p.74),:

o processo de autonomia, apesar de vincar discursivamente a importância do local, originaria uma espécie de “centralização fragmentada” em que cada escola se erigiria como uma miniatura do próprio sistema global e cuja preocupação fundamental estaria na identificação com os “mitos” e “regras” dominantes, isto é, com os padrões de autoridade cultural já institucionalizados, descurando-se, conseqüentemente, o local e as lealdades locais e até a adequação local da morfologia estrutural da escola.

É preciso considerar também uma outra vertente particular, a de que a autonomia estimula uma distribuição de poder e uma outra forma de ordenar as interações escolares (intra e extra) que pode enfraquecer as dependências verticais e reforçar as solidariedades horizontais e os mecanismos intermediários de regulação, gerando a necessidade de nova demarcação no relacionamento da organização com o meio local.

Outro aspecto importantíssimo é a autonomia servindo não ao processo de democratização ou ao processo pedagógico, mas quando ela serve a lógica do mercado.

Isso impõe uma outra racionalidade educacional enfraquecendo a idéia de educação pública como direito social a partir de conquistas históricas e democráticas, em troca de uma nova versão “ampliada” de cidadania, que passa a considerar o indivíduo como cliente consciente e consumidor responsável.

Nessa racionalidade mercadológica de autonomia, a escola passa a ter a função de fornecimento de oportunidades e não de satisfações, de aberturas possíveis e não de direitos inalienáveis. O princípio da igualdade passa a legitimar acessos diferenciados a posições



desiguais na sociedade, muito embora o ambiente possa aparentar-se mais democrático em razão da autonomia.

### 3.3 Justiça e Ética

A questão da justiça para Estevão (2001), relaciona-se com as normas da escola e, a ética com o modo como se pensa e se atua na escola. Qualquer debate sobre uma nova reestruturação da escola não pode atender apenas aos aspectos organizacionais, mas também aos éticos, porque o que está em discussão é a prática futura de educação, é a prática de justiça social expressa em normas e em padrões de direitos e obrigações.

A questão da justiça, na *estrutura* e da ética no *funcionamento* das unidades de ensino, ganha maior importância quando abrange a organização da escola e nela a administração e os administradores escolares que podem atuar por meio de práticas que facilitam ou dificultam a dinâmica dos mecanismos democraticamente igualitários.

Atualmente há uma tendência, é certo que neoliberal, a considerar a administração escolar como um território em expansão dos princípios gerais da gestão empresarial.

Essa tendência considera que o profissionalismo do gestor escolar deve-se as suas competências administrativas, distintas da experiência e do conhecimento que ele deve ter da prática pedagógica do ofício docente. Ora, uma visão ética da escola, de sua organização e de sua administração, não pode deixar de colocar lado a lado a perícia administrativa com a perícia pedagógica a primeira construída nos fundamentos da última.

É importante que os responsáveis pela governança da escola resistam às pressões exteriores, notadamente quanto àqueles que dizem respeito ao grau de satisfação da clientela (agradar aos pais), ao sucesso na concorrência pelo atendimento à demanda aquecida (competitividade entre as escolas), a substituição do Estado quanto às suas obrigações sociais na captação de recursos sob a forma de parcerias e a instalação de instrumentos potentes de controle do processo de descentralização através da força “soberana” dos processos de avaliações externas.

Submeter-se a essas pressões é dobrar-se ante a lógica do mercado, procurando investir na imagem da escola, em atividades acadêmicas prestigiosas apenas pelo status que elas possam conferir. Investir também na obtenção de resultados estatísticos de impacto positivo e de publicidade é, enfim, transformar o ensino em imagens e produtos.

O desafio recente que se coloca à frente dos administradores de escolas é de atuar na complexidade, sem reduzir exclusivamente a um único mundo, ou o da igualdade de oportunidades ou o da gestão eficaz, mas é preciso manter prioritariamente o compromisso com os objetivos institucionais de transmissão do conhecimento, de integração social e do desenvolvimento pessoal de seus alunos.

A governança das escolas deve emergir como uma prática social apoiada em preceitos éticos e críticos principalmente no enfrentamento da burocracia, em especial quanto a sua dimensão de impessoalidade, que “desresponsabiliza” moralmente as pessoas que alegam só poder obedecer à hierarquia das ordens e dos comandos.

A dimensão ética em administração educativa em geral e escolar em particular criticam a burocracia (tanto pelo seu caráter de impessoalidade, quanto pela sua tendência à reprodução do *status quo*), assim como a sua visão tecnicista de ensino e aprendizagem. Também a denúncia e com ela a crítica dos tratamentos mais suaves, relacionados com a abordagem de gestão de recursos humanos na educação, em que a própria justiça organizacional é manipulada no sentido produtivista.

A ética da crítica, preocupada com quem controla, com quem legitima e com quem define as hierarquias, os privilégios e o poder, pretende iluminar as práticas não éticas no governo e na administração das escolas.

Além da ética crítica, no propósito de contribuir para uma ordem social justa na escola, Starrat<sup>14</sup> citado por Estevão (2001, p. 87), propõe avançar para uma “ética da justiça”, na

---

<sup>14</sup> STARRAT, R. I. Building an ethical school: a theory for practice in educational leadership. **Educational Administration Quarterly**, v. 27, n. 2, p. 185-202, 1991.

tentativa de equacionar mais explicitamente às questões de igualdade, do bem comum, da participação democrática, dos direitos humanos opondo-se à desumanização encoberta na linguagem e na estrutura da sociedade e a todas as formas de exclusão.

A questão dessa ética da justiça passa em termos práticos por vários fatores, a saber, a clarificação de valores, a resolução negociada de conflitos, a orientação democrática das políticas disciplinares, a discussão dos problemas públicos na sala de aulas, o multiculturalismo, a questão dos direitos de avaliação, a distribuição de responsabilidades na alocação de recursos, a igualdade de acesso, além da participação nos diversos níveis de decisão.

*À ética da crítica e a ética da justiça* deve ser acrescentada a *ética da responsabilidade*, preconizada por M. Weber, a qual se refere à ética dos políticos, que se ampliada a todos os setores, além de atender à variedade das ações humanas e seus contextos, também propicia condições para resistir às conseqüências indesejáveis.

Para isso, é necessário que a escola contribua para a democratização das relações internas e que a sociedade se preocupe com a formação da vontade e da opinião dos seus atores, através do debate democrático, da formação de opinião de comunicação espontânea, divulgando em seu âmbito, informalmente, a vontade e a opinião decidida por interesses universalizáveis.

Se numa determinada tradição, a autoridade é vista sobretudo como um instrumento de dominação, a pedagogia crítica nos faz encarar a autoridade como comprometida com os princípios éticos, dentro de um prisma emancipatório, o que propicia aos educadores definir-se como “intelectuais transformadores”.

A autoridade emancipatória desses educadores, transformados em profissionais reflexivos, e preocupados com a justiça crítica na construção da cidadania, deve possibilitar o embasamento pedagógico para ensinar a democracia através da reconstrução das relações entre conhecimento e o poder.

Curricularmente essa nova escola deverá valorizar a dimensão crítica, clarificar valores impedindo por todas as formas quer a formatação unicista do currículo quer o perigo da cultura do rendimento e do “sucesso”.

Com referência à justiça curricular, Connel (1995, p.31) considera que ela deve ir mais além da justiça distributiva, visto que esta trata da educação como a justiça econômica trata o dinheiro. Ele acredita que a justiça distributiva tem direcionado a discussão sobre a educação, e que ela incide apenas no “quanto”, esquecendo-se do “quê” ou do conteúdo e de “quem”.

Em educação, priorizar o “quanto” (ligado à distribuição), dá a entender que ela resume sua tarefa a repartir quantidades de currículo hegemônico para diferentes alunos, no pressuposto de que produzirá o mesmo efeito. A justiça distributiva é uma forma incompleta de entender às questões educacionais e para equacionar isso Connel (1995, p.32) propõe o conceito de *justiça curricular*:

aos modos pelos quais o currículo concede e retira o poder, autoriza e desautoriza, reconhece e desconhece diferentes grupos de pessoas e seus conhecimentos e identidades. Deste modo, ela diz respeito à justiça das relações sociais, produzidas nos processos educacionais e através deles.

Essa justiça curricular, na prática, deve obedecer a três princípios: o acolhimento dos interesses dos menos afortunados, a participação e escolarização comum, e encarar a igualdade como produção histórica, portanto possível de ser (re) construída.

Quanto ao primeiro princípio, até mesmo Rawls (2000), de feição liberal, declara que a educação deve estar a serviço dos grupos menos favorecidos da sociedade.

Com referência ao currículo, Connel (1995, p. 28) denuncia que ele é atualmente hegemônico e por isso se presta aos interesses das pessoas mais favorecidas, sendo necessário um currículo contra-hegemônico, construído para concretizar os interesses e as perspectivas dos menos favorecidos. Propõe também que abarque uma série de modelos de desigualdades quanto ao gênero, classe, raça, etnia, região, nacionalidade entre outras.

O segundo princípio admite que é justo oferecer a todos os estudantes um currículo comum que propicie práticas não hierarquizadas de aprendizagem e de cooperação e, que desconsidere os currículos construídos a partir de uma única ótica socialmente dominante.

O terceiro princípio deve destacar que, se a igualdade se constrói pelo dinamismo

histórico, os efeitos sociais do currículo devem ser analisados também como produção histórica de mais ou menos igualdade ao longo do tempo. Assim, o critério de justiça curricular de Connel deve ser entendido como um instrumento para produzir mais igualdade em toda a sociedade a que está vinculado o sistema de ensino.

Para Tomaz Tadeu da Silva (2002, p.90):

A obtenção de igualdade depende de uma modificação substancial no currículo existente. Não haverá “justiça curricular” para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria.

Dessa forma, concluímos esse capítulo com a certeza de que a única perspectiva de justiça contemplada até hoje no Estado Brasileiro, até por sua natureza, não contribuiu para o avanço do combate às desigualdades sociais para além dos méritos de cada indivíduo. A essa população poucas oportunidades foram disponibilizadas para a construção das condições que habilitariam para o acesso e a posse dos direitos sociais.

## Capítulo 4

### O JUDICIÁRIO E A EDUCAÇÃO

“O pior mal já está feito quando se têm pobres para defender e ricos para conter. É apenas sobre a mediocridade que a força das leis se exerce completamente: elas são igualmente impotentes contra os tesouros do rico e contra a miséria do pobre; o primeiro as engana, o segundo lhes escapa. Um rompe a rede, o outro passa através dela”.

*Rousseau, in Discours sur l’Economie Politique*

Para Lopes (2002), o Judiciário encontra-se numa encruzilhada, ocasionada pela incessante contensão histórica das demandas sociais, chegando a adquirir hoje contornos explosivos, num terrível dilema que coloca em dúvida a sua função essencial: defender direitos adquiridos ou possibilitá-los a quem não os possui?

Sem equacionar essa questão, torna-se impossível viabilizar o atual debate político-social no Brasil, pois o que está em jogo, pondo em risco a legitimidade do Estado brasileiro (incluindo o Judiciário), o equilíbrio na distribuição dos benefícios sociais, concomitante com a defesa de normas institucionais de garantias de direitos adquiridos, já que o incremento de uma ação implica a alteração ou negação da outra.

Se o poder Judiciário se posicionar apenas como uma instância da máquina burocrática legitimadora de posições consolidadas (defensor de direitos adquiridos e atos jurídicos perfeitos), sua estrutura se mostra apropriada para aqueles que têm algo a defender, e ao contrário, os que nada têm, pouco podem esperar dos mecanismos institucionais desse padrão de justiça.

Discutir o conflito político e distributivo, provocador da crise do Judiciário que

provavelmente se posicionará entre a defesa do *status quo* ou das demandas populares, no mínimo trazendo mais ética para a humanização desse conflito, não é o objetivo precípua desse trabalho.

No entanto, a partir da prescrição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do Estatuto da Criança e do Adolescente e das injunções dos Organismos Internacionais, a intenção é verificar até que ponto o Judiciário como uma instância de poder contribui para a concretização de um padrão ou de um ideal de justiça numa perspectiva de educação para todos.

Pretensões de muitos juristas, e marcadamente as de Boaventura (1997) e Motta (1997), são de sistematizar a Legislação Educacional em Direito da Educação ou Direito Educacional e assim, talvez, trazer alguma forma de (des)alento quanto à possibilidade de garantia de direitos educacionais para todos.

Boaventura (1997) pretende superar a fase de Legislação de Ensino definindo a localização desse provável novo ramo do direito, como disciplina jurídica na estrutura acadêmica.

Nesse intento afirma que, em um país de direito positivo e escrito, onde a lei é a principal fonte de direito, o Direito Educacional deverá ser ministrado dedutivamente, a partir de princípios e enunciados teóricos capazes de enquadrar o *fato* na *norma*.

Em seu entendimento, um dos objetivos explícitos dessa possível nova disciplina é a conscientização dos direitos do aluno, do professor e da escola, todos proclamados no Direito Educacional que, assim, mediará os conflitos e as questões existentes entre Direito e Educação e, exigiria a participação mais viva do Poder Judiciário na área educacional.

Na sua interpretação “a educação é um conhecimento aplicado, isto é, prático, como queria Aristóteles, que deve ser cultivado entusiasticamente pelo Direito” (BOAVENTURA, 1997, p. 19) que tem a sua parcela e seu espaço a ser crescentemente conquistado e consolidado na área educacional, a exemplo das demais Ciências Sociais (Sociologia, Psicologia, Antropologia, Ciência Política, Administração e Finanças).

Justifica que a interdisciplinaridade contribui harmonicamente com a natureza prática

da Educação, aplicada a campos concretos, com destaque para: a *Psicologia*, entendida, por ele, como a ciência que elabora e aplica testes, medidas e escalas, e contribui para o conhecimento do comportamento do aluno; a *Sociologia*, que vincula a educação ao contexto social, bem como a dialética das classes sociais, que salientou a idéia de socialização dos alunos, com destaque para Durkheim como o autor que concebeu a educação como herança social das gerações passadas, e Fernando de Azevedo que compreendeu a educação como reprodução vinculada às classes sociais; a *Economia* que privilegiou a análise dos custos e despesas para a aplicação de recursos financeiros e da sua alocação no orçamento, como projetos e atividades educacionais; a *Antropologia* em oposição ao racionalismo econômico, através da visualização informal do processo educativo na família, na igreja, na profissão, na tribo, na comunidade, enfim à cultura; a *Administração Educacional* que acompanha as etapas da evolução da Ciência Administrativa Científica e das Relações Humanas e Ciências do Comportamento; por último, a *Política* que, bem próxima da Administração, encara a escola como uma burocracia ou como um sistema social.

De início a crítica que fazemos é que, ao se embasar seu trabalho nessa única concepção conservadora de educação e principalmente de uma administração educacional centrada na administração científica e nas relações humanas, Boaventura compromete-se com direitos sociais para poucos, o que muito acontece, não necessitando assim da sistematização do Direito Educacional para garantir o direito de que já os têm.

Para que a prestação do serviço educacional seja cumprida é preciso usar a força coercitiva da norma do direito tornando necessário construir um corpo jurídico organizado, sistematizado em princípios e métodos e, assim seria possível, utilizar o Direito Educacional como instrumento capaz de levar a educação a todos, saindo do puro enunciado “todos têm direito à educação” (BOAVENTURA, 1997, p. 25) para a efetivação individual, social, administrativa e judiciária da Educação.

Caminhando para a sistematização, o Direito Educacional deverá ser conceituado como um conjunto de normas, princípios e doutrinas que disciplina o comportamento das



partes presentes no processo ensino-aprendizagem (alunos, professores, servidores, escolas, famílias e poderes públicos).

Boaventura (1997) acredita que, concretizada a transição da Legislação para o Direito, é necessário buscar as lições comparativas, utilizando nesse caso da experiência americana (norte), provavelmente pelo fato da influência que teve dela ao realizar seus estudos de doutorado em Administração da Educação em *The Pennsylvania State University* de 1978 a 1981.

Ainda num esforço de conceituação do Direito Educacional, Peres (1987) declara:

Na realidade, o que se pode e deve ser ressaltado, ao se falar introdutoriamente do Direito Educacional, é que o mesmo é um ramo especial do Direito; compreende um já alentado conjunto de normas de diferente hierarquia; diz respeito, bem proximamente, ao Estado, ao educador e ao educando; lida com o fato educacional e com os demais fatos a ele relacionados; rege as atividades no campo do ensino e/ou aprendizagem de particulares e no poder público, de pessoas físicas e jurídicas, de entidades públicas e privadas.

Ainda na tentativa de sistematização, Ferraz (1982-1983), num trabalho pioneiro, antes mesmo da legislação declarar a educação como um direito público subjetivo, manifesta a amplitude que se pretende outorgar a esse provável ramo do Direito voltado à Educação:

Eu começaria por uma afirmação, que quase seria senso comum. A de que o Direito cada vez mais se inclina, atento e pressuroso, sob o fenômeno educacional, procurando **enquadrá-lo** na sua rede de preceitos, **envolvê-lo** no seu corpo de normas, de maneira a **discipliná-lo**, de tal forma que a educação não se desvia, antes se oriente em direção aos seus verdadeiros fins e produza aqueles resultados que se podem, legitimamente dela esperar. Então, é fato que, cada vez mais o Direito está atento ao fenômeno educacional.  
(grifo nosso)

Outra crítica que fazemos, e aqui mais contundente, é a de que quem pretende enquadrar, envolver e disciplinar o fenômeno educacional com a força dessas ações destacadas, por certo o interpreta a partir das concepções de Durkheim e de Talcott Parsons, acreditando primeiro na sociedade e no sistema social da forma como eles estão estruturados e servindo apenas a quem já servem.

Ainda relacionando a Educação com o Direito, Ferraz destaca o direito à educação como: “Direito fundamental, inalienável, de que é titular cada pessoa humana, independentemente de sua raça, origem, sexo, convicções políticas, religiosas, etc”. Ela considera a educação como um direito público subjetivo, porém é preciso existir a ação correspondente que possa ser requerida ao Estado, e assim ela concluiu pela existência do Direito Educacional vinculado ao Direito Administrativo.

Pontes de Miranda (1963), provavelmente um dos primeiros a definir a educação como direito subjetivo público, alerta que não se deve confundir a existência de escolas públicas com o direito à educação, pois o direito à escola surgiu sem a necessária subjetividade, sem a ação que o impusesse. Quanto a isso, esse jurisconsulto enfatiza que:

A ingenuidade ou a indiferença ao conteúdo dos enunciados com que os legisladores constituintes lançam a regra “A educação é direito de todos” lembra-nos aquela Constituição espanhola em que se decretava que todos “os espanhóis seriam” desde aquele momento “buenos”. A educação somente pode ser direito de todos se há escolas em número suficiente e se ninguém é excluído delas, portanto se há direito público subjetivo à educação e o Estado pode e tem de entregar a prestação educacional. Fora daí, é iludir com artigos de Constituição ou de leis. Resolver o problema da educação não é fazer leis, ainda excelentes; é abrir escolas, tendo professores e admitindo alunos. (PONTES DE MIRANDA, 1963, p. 187 )

Vilanova (1977) também em termos doutrinários comenta o direito subjetivo público à educação ao tratar do Direito Educacional como um ramo da Ciência Jurídica:

Também, somente pela via de “qualificação do fáctio” é que se reconhece ao indivíduo o direito subjetivo privado ou o direito subjetivo público à educação, e, em contrapartida, o dever correlato de prestar a educação, seja por entidades particulares, ou entes públicos. O reconhecimento de subjetividade jurídica – a capacidade de ser o sujeito ativo e sujeito passivo de relações jurídicas - aos entes coletivos provêm do direito, ainda que pressupostos sociológicos, pedagógicos, econômicos não faltem com dados objetivos para o conferimento dessa personificação: a subjetividade (o ser sujeito de direito) é uma construção normativa com apoio em dados de fato que o direito não produziu. Não é o direito que põe os conteúdos – a matéria das relações sociais: procedem elas das necessidades, dos interesses e das valorações efetivamente existentes na comunidade humana concreta. (VILANOVA, 1977, p. 62-63).

Em termos de doutrina nas afirmações de Ferraz (1982-1983), Pontes de Miranda

(1963) e Vilanova (1977), ou em termos de legislação, principalmente na Constituição Federal de 1988, a educação é reconhecidamente um direito público subjetivo.

Deduz-se pela idéia até aqui anunciada pelos referidos juristas que o direito público subjetivo restringe-se apenas à garantia de acesso à escola e, a partir daí, com a normatização das interações entre os entes envolvidos no processo de ensino sem, no entanto, manifestar nenhuma preocupação com o sentido e a intenção das diretrizes conferidas às políticas educacionais. Ademais, como está consignado no capítulo 2 desse trabalho “A Educação como Direito Social”, ao longo da história da educação brasileira, o acesso à escola, reiteradamente foi um direito garantido mais por pressões políticas internas e externas, do que pelo confronto das instâncias dos poderes republicanos.

Motta (1997) a exemplo de Boaventura (1997) também propõe a sistematização da Legislação Educacional para a concretização do Direito Educacional, como um ramo autônomo do Direito e, em seu livro *Direito Educacional e a Educação do século XXI*, se propõe a explicitar alguns conceitos básicos como: direito, lei, educação, bem como estabelecer a diferenciação entre legislação e direito educacional.

Na tentativa de identificação da concepção de justiça que o Direito Educacional proposto por esses juristas atende e da possibilidade de contribuição para a ampliação e o alargamento da democracia, como a almejou Anísio Teixeira, é necessário também passar pela explicitação dos conceitos básicos enunciados por Motta (1997).

Para esse autor o conceito moderno de Direito supera o sentido objetivo do Direito Positivo, entendido como normas estabelecidas pelo poder político, com base em fatos e valores para regular determinadas matérias e relações, pois o Direito Moderno é também a ciência que estuda, estabelece e sistematiza as normas necessárias para assegurar o equilíbrio das funções do organismo social, a cujos membros são coercitivamente impostas pelo poder público.

O Direito é a base da ordem social de uma democracia, caracterizado popularmente como um conjunto de regras obrigatórias (lei e ordem) que garante a convivência social, estabelecendo limites à ação de cada indivíduo, afirmação esta com a qual não concordamos.

É também pretensão desse trabalho evidenciar que não é o Direito e sim a Justiça em perspectiva Relativa ou Radical, o alicerce seguro para um ordenamento social consciente e consentido de uma democracia mais ampla.

Ainda construindo a sua argumentação, Motta se apóia em Dallari (1980) na afirmação que Direito é um padrão objetivo de Justiça e, alerta para os fatos de que não basta que as regras jurídicas atendam a exigências lógicas ou filosóficas, se estiverem desvinculadas da realidade.

Nader (1996) também é lembrado, por afirmar que o Direito não é somente um instrumento de disciplinamento social, pois sua missão não se resume a garantir a segurança do homem, a sua vida, a liberdade e o patrimônio; sua meta é hoje mais ampla: promover o bem comum, que implica em justiça, segurança, bem estar e progresso.

Motta (1997) faz menção à tridimensionalidade do Direito proposta por Reale (1994) e que se compõe de: *fatos*, que são as relações sociais históricas (conduta humana, costumes), *valores* humanos, especialmente a Justiça que deve estar no embasamento da lei (jurisprudência) e *normas* de conduta humana impostas coercitivamente pelo Estado (leis).

Esses três elementos, *fato*, *valor e norma* não se correlacionam apenas, eles se dialetizam, mas a modalidade proposta por Reale (2001), é a dialética da complementaridade, considerada aberta por não incidir no erro, segundo ele, de identificar contrários e contraditórios que se radicalizam. Esse processo ‘dialético’ da complementaridade permite, por extensão e sem conflito, a atualização da norma quando houver algumas alterações nos valores humanos.

A norma é a forma que o jurista usa para expressar o que deve ou não deve ser feito, para a realização de um valor ou impedir a ocorrência de um desvalor.

Da integração do fato em valor é que surge a norma. Tanto o legislador, como o intérprete, ao pretender determinar o alcance da prescritividade vai da norma ao fato, mas mantendo em foco os valores que a condicionaram.

Em sendo assim, Direito é, pois, uma integração normativa do fato segundo valores.

Para Reale (2001), os juristas e os advogados têm que obedecer ao Direito posto (dogma). A dogmática jurídica é a teoria positiva do Direito Positivo e, para ele, o emprego do termo dogmática jurídica não significa ‘algo que é imposto’, mas tão somente ‘algo que é posto’. No entanto, para Lira Filho (2003), “uma ciência verdadeira não pode fundar-se em ‘dogmas’ que divinizam as normas do Estado” sob pena de ser remetida à classificação de pseudociência.

Reale tem procurado mostrar que a Ciência Jurídica não teria existido se a vida social não apresentasse determinadas relações de *estabilidade e previsibilidade*, sem o que impossibilitaria de se cogitar nas regras jurídicas destinadas a reger ou expressar ‘a ordem dos atos humanos’. Afirma ainda que Kant ensinava que “o Direito delimita para libertar” e que não se deveria pensar que, na ordem jurídica, exista o objetivo de levantar barreiras para cercear a atividade individual.

Posicionamento contrário a Reale assume Lyra Filho (2003, p.10), ao afirmar que:

(...) o Direito resulta aprisionado em conjunto de normas estatais, isto é, de padrões de conduta impostos pelo Estado, com a ameaça de sanções organizadas (meios repressivos expressamente indicados com órgão e procedimento especial de aplicação). No entanto, como notava o líder marxista Antonio Gramsci, a visão dialética precisa alargar o foco do Direito, abrangendo as pressões coletivas (e até as normas não-estatais de classes e de grupos espoliados e oprimidos) que emergem na sociedade civil e adotam posições vanguardistas como determinados sindicatos, partidos, setores de igrejas, associações profissionais e culturais e outros veículos de engajamento progressista.

Sem a pretensão de criticar Reale, mas, mantendo a mesma linha de análise desse trabalho, temos que considerar que, se a vida social acontece dentro de determinadas relações de estabilidade e previsibilidade, e isso constitui padrão de normalidade, é lógico supor que o oposto disso constitui as patologias sociais que devem ser evitadas e coibidas pela coercibilidade da norma. Estabelecer e prever as interações sociais é interferir e até mesmo determinar o ritmo do desenvolvimento do processo histórico, refreando o seu curso natural, contribuindo para o alongamento e a continuidade das mesmas relações de poder e de domi-

nação que retardam o alargamento das fronteiras da democracia.

O que notamos até aqui é uma identificação clara com os teóricos conservadores, alojados no paradigma do consenso, e, portanto, de uma única e *dogmática* interpretação do fenômeno educacional. Mesmo a admissibilidade de uma dialética da complementaridade em substituição à dialética dos contrários pode ser mais um argumento a favor da opção por uma sociedade que vive a desigualdade em harmonia e não em conflito de classes ou de culturas diferentes.

Na pretensão de sistematização, Motta (1997) apresenta a conceituação do Direito Educacional, enfocando três formas: (a) conjunto de normas reguladoras dos relacionamentos entre as partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem; (b) a faculdade atribuída a todo ser humano e que se constitui na prerrogativa de aprender, de ensinar e de se aperfeiçoar e (c) ramo da Ciência Jurídica especializada na área educacional.

Quanto à diferença entre Legislação de Ensino e Direito Educacional, este se compõe de uma unidade doutrinária, uma sistematização de princípios e uma metodologia que estruturará um corpo jurídico, enquanto aquela se limita ao estudo do conjunto de normas sobre a educação. O que ele não acrescenta é que estas (normas, resoluções, portarias e pareceres normativos), preservada a constitucionalidade, são elaboradas por conselhos, que se constituem em representações mais democratizadas da sociedade civil, restando ainda ser criticada a forma de nomeação desses conselheiros.

O Direito Educacional, para Motta (1997), também é parte do Direito Positivo<sup>15</sup> e será composto por um conjunto de normas *dispositivas* (dispõe sobre conceitos e princípios), *prescritas* (prescreve e direciona como deve ser a conduta de pessoas físicas e jurídicas) e *imperativas* (impõem limites à liberdade, proibições, deveres e obrigações).

Motta (1997), a exemplo de Boaventura (1997), também menciona Ferraz (1982-

---

<sup>15</sup> Para Lyra Filho (2003, p. 44) a antinomia do Direito Positivo que só vê a ordem é o Direito Natural (jurisnaturalismo) que invoca a justiça, mas fundamentada em princípios abstratos e não no processo histórico.

1983) com a “sonoridade de suas ações imperativas”, no anúncio das ações com que o Direito Educacional deverá dirigir-se ao fenômeno educacional no afã de enquadrá-lo, envolvê-lo e discipliná-lo.

Conceituando a Educação, Motta (1997) a define como uma manifestação cultural que, de maneira sistemática e intencional, forma e desenvolve o ser humano. A Educação constitui-se no processo pelo qual o ser humano adquire conhecimentos e desenvolve capacidades (intelectual, afetiva e psicomotora). Também é, para ele, o processo pelo qual se transmite tudo isso para o outro. Engloba, pois, aprendizagem, ensino (entre educador e educando) e algum meio educativo.

É ela um verdadeiro processo de humanização, já que corresponde à capacitação do indivíduo para viver de maneira civilizada e produtiva, possibilitando a formação de seu próprio código de comportamento, levando-o a agir coerentemente com os seus princípios e valores, com a possibilidade de revisá-los e alterar o seu procedimento quando necessário.

Devemos salientar que a ação educativa em dois níveis, o individual (formação e desenvolvimento da personalidade de cada indivíduo) e o social que se liga a um projeto nacional com seu lado tanto regional quanto universal. Como argumento, Motta (1997, p. 76) menciona a constatação do Conselheiro Newton Sucupira:

A idéia que nos fazemos da educação nacional parte desta verdade evidente de que na realidade não há formação do homem abstrato, não pode haver educação desvinculada das motivações concretas e dos objetivos de uma determinada sociedade. Não se pode pensar o processo de humanização do homem independentemente de um povo, de uma cultura, de uma circunstância histórica, de uma comunidade nacional.[...] Com isso não pretendemos que a formação do homem se esgote na imanência de uma cultura nacional. [...] Queremos ressaltar apenas que o homem não é uma universalidade abstrata e que se ele tende de si ao universal é através de objetivações distintas e particulares.

Através da idéia de educação nacional é que se forma o homem, tanto no sentido individual e universal, quanto o cidadão de uma nação que, convenientemente educado, contribui a seu modo para a sociedade onde vive.

Motta (1997) afirma também que a educação deve ser um direito de todos por ser inerente tanto à pessoa humana, quanto ao cidadão.

Admitindo-se que o direito fundamental é o direito à vida, o direito à educação surge com seu corolário. Com efeito, quando se preserva a vida, procura-se protegê-la para que seja uma vida digna, plena, produtiva e feliz. Se assim é, a educação apresenta-se como condição dessa dignidade, plenitude, produtividade e felicidade. Preservar-se a vida sem que, ao mesmo tempo, se criem condições para que o indivíduo desenvolva e atualize todas suas potencialidades, mais do que um absurdo lógico é uma claudicação moral. Manter-se o indivíduo vivo sem que lhes garantam as possibilidades de realizar seus anseios naturais é assegurar uma expectativa de antemão frustrada. Mesmo porque o direito à vida não se cinge à preservação biológica, mas se estende aos valores psicológicos, sociais, políticos e morais, que, sem um mínimo de educação, não chegarão a existir para o ser humano (DI DIO, 1982)

Ainda na tentativa de conceituação da Educação para a sistematização do Direito Educacional, Motta enumera os fatores que, segundo ele, contribuem para o aperfeiçoamento da ação educadora do homem, no mundo de hoje: a evolução da ciência, da arte e da tecnologia; o domínio dos princípios fundamentais da teoria geral dos sistemas como o conceito de sistema, as leis da entropia universal e da entropia negativa, a homeostase – comportamento adaptativo por retração para manter o equilíbrio dinâmico - e a teleologia – comportamento orientado para um fim - e, a sinergia – aumento de produtividade pela ação conjunta; o início da utilização dos princípios de “excelência empresarial”, de “reengenharia”, e de “qualidade total” em todos os níveis da administração escolar, facilita a compreensão da importância da educação (lato sensu) e do treinamento pessoal dos dirigentes e dirigidos, para o aumento de produtividade; o aperfeiçoamento de princípios da programação neurolinguística, técnicas mais precisas para a adaptação da forma de comunicação do sistema representativo primário de cada estudante.

A exemplo de Boaventura, Motta apresenta uma concepção de educação sobre a qual ele pretende sistematizar a legislação educacional transformando a em Direito Educacional que deverá contribuir, segundo seu desejo, para a concretização do preceito de educação como direito público e subjetivo.

Partindo de uma concepção clara de escola como empresa, e de educação como pro-



duto para o desenvolvimentismo e não como processo para a humanização, não vemos qual a contribuição que seu provável Direito Educacional poderá dar para a garantia dos direitos sociais proclamados. Acreditamos mais em redução do âmbito de ação, através da burocratização normativa do processo, do que a possibilidade de ampliação democrática.

Segundo Motta (1997), a coexistência de diversas filosofias da educação e o pluralismo da concepção de ideais, uma vez que cada aluno e cada professor tem a sua própria concepção da sociedade e do mundo, dificultam uma definição do tipo de homem e do perfil de profissionais que se pretende formar, embora os meios de comunicação de massa e os sistemas de ensino infundam uma certa padronização, e isso constitui-se em um dos porquês de muitos objetivos nem sempre serem atingidos.

Mais uma vez verificamos o esforço de padronização para servir a um direito que é objetivo e resultado da expressão de um específico padrão de justiça.

Motta (1997, p. 86), manifesta ainda, sua confiança na vigência da nova LDB:

uma mudança efetiva deverá ocorrer na educação brasileira, levando-a a assumir seu compromisso com o futuro e seu papel de instrumento indispensável para se atingir a modernidade, fundamenta-se na consciência já disseminada entre as classes dirigentes de que o conhecimento é, crescentemente, o fator predominante da geração de riquezas, ou seja, o principal capital que uma pessoa, ou um país ou a humanidade, possa ter.

Acrescenta ainda ele, à sua criticada concepção de educação, que é a classe dirigente que tem a consciência do papel a desempenhar pela educação pública, que outro não é senão, através do conhecimento, formar o capital humano capaz de gerar riquezas dentro de um contexto de modernidade. Porém, se a função do possível Direito Educacional sistematizado é garantir isso para todos, acreditamos que os educadores não o querem.

Apresentadas as proposições desses dois autores, localizadas sociologicamente no paradigma do consenso, que acreditam e declaram positivamente que a transformação da Legislação de Ensino em Direito Educacional contribuirá decididamente para consolidar a educação como direito subjetivo de todos, julgamos ser oportuno visitar, sob outros enfoques, *esse* Judiciário (espreitado pelo Ministério Público) que abriga *esse* Direito Positivo que

acolherá a proposta *desse* Direito Educacional, contextualizando, influenciando, contendo e principalmente determinando-o.

É bem verdade que qualquer empreitada no sentido de estabelecer novos padrões de justiça para a realidade social tem que iniciar com operações que objetivem resgatar a enorme dívida social acumulada historicamente e que, atualmente, exacerbada em suas conseqüências, assume contornos dramáticos e violentos de “desgovernabilidade”, ocasionada principalmente pela própria omissão do Estado como agente distribuidor de justiça “básica” mediante o incremento de políticas sociais.

Essas crescentes, progressivas e reprimidas demandas sociais à busca de realização, deparam-se com o formalismo e a burocratização dos mecanismos convencionais de tramitação, notadamente os partidos políticos e os sindicatos e encontram nos movimentos sociais uma forma espontânea e legítima de encaminhamento de suas carências com canais menos obstruídos de conquistas de direitos concebidos, mas não concedidos.

A princípio, a nossa dúvida é perceber como o Judiciário, um poder excessivamente regulamentado e rotineiro, assentado na norma e na coerção [“aplicar a lei a um caso controvertido, mediante um processo regular, cuja decisão final produz a coisa julgada, operando-se, desse modo, a substituição da vontade das partes por aquela constante da sentença” (ARÚJO, 2001, p.312)] poderá dar conta de estabelecer uma interface com os movimentos sociais marcados pelo informalismo e pela espontaneidade, fundamentados por uma outra lógica?

Outra possível dificuldade é que a própria concepção de cidadania é condicionada ao modelo político, podendo ser mais regulada, necessitando desse Judiciário ou, mais emancipatória, o que certamente, ocasionará questionamentos quanto à função essencial dessa estrutura de poder.

No Estado liberal, a cidadania vincula-se ao acesso progressivo ao mercado e, para isso, tutela legalmente os direitos individuais, configurando-se assim, numa *cidadania exclusiva* aos possuidores de capacidade de consumo, notadamente os proprietários dos meios de produção.

O Estado social, ou o que resta dele, busca maior equilíbrio através de uma *cidadania ampliada* por intermédio da garantia e normatização da oferta de direitos aos trabalhadores e pelo alongamento da esfera pública.

No Estado pós-social, mantidas as conquistas da cidadania regulada, projeta-se num outro espaço que não o do Estado, tampouco o do mercado, a busca pela subjetividade, pela autonomia, pela desburocratização e, sobretudo por todas as formas de inclusão. Essa cidadania pós-social, para Campilongo (2002, p.33), “é emancipatória, e por vezes, caminha à margem da regulação estatal: uma *cidadania desregulamentada*” (grifo nosso).

Em se tratando mais da construção e menos do resgate da cidadania regulada (negada para muitos) é preciso verificar as circunstâncias e os trâmites oficiais ou legais, que favorecem ou dificultam a concessão tais direitos sociais.

As dificuldades que retardam a posse e o exercício de vários direitos, se não de todos, em seu primeiro aspecto, é quanto ao acesso das pessoas ao Judiciário que por ser um sistema concentrado e centralizado e não dispor de meios para a ampliação, a “Justiça torna-se cara e distante” (LOPES, 2002, p. 74).

Outro aspecto a considerar é a existência ou não de permissão para o cidadão influir ou participar dos serviços judiciais de concessão de seus direitos. Para o mesmo autor é preciso que se dê publicidade efetiva a esses processos, para que *se desenvolvam em audiência e oralmente*, com debates, contraditas e que as decisões sejam também dadas publicamente em audiências, o que seria essencial. Dando mais publicidade aos processos, pode-se aumentar a participação popular e conseqüentemente a democratização dos procedimentos jurídicos.

Faz-se necessário também, *abrir os recintos judiciais*, as salas de audiência à participação popular, pois são elas hoje as testemunhas da privacidade dos processos.

A letra da lei, a publicidade, é pervertida pela materialidade dos edifícios e das práticas. É preciso alterar o império do cartório sobre a jurisdição: atualmente o essencial do processo está no seu andamento cartorial, e isto é não apenas um desvio administrativo, mas também político, pois retira do juiz,

órgão independente e autônomo, o grosso da condução do caso, para concentrá-lo numa repartição arquivista por natureza (BINDER, 1993).

A terceira forma de participação popular nos procedimentos jurídicos seria o controle da máquina judiciária, sem que isso seja entendido como um atentado à independência e autonomia do Judiciário.

Para Faria (2002), em primeiro lugar, é preciso saber se o sistema judicial brasileiro tem realmente desfrutado de autonomia e independência e, se elas têm sido suficientes para garantir os direitos das pessoas excluídas e marginalizadas.

Em segundo lugar o controle desse poder não pode ser entregue a outros poderes, pois é preciso insistir na autonomia e na independência responsável do Judiciário. Submeter o controle da máquina judiciária à sociedade civil, seria o desejável, por meio de sabinas periódicas dos representantes do judiciário em audiências públicas no Legislativo, principalmente sobre a lentidão dos processos, desvios de finalidades, emprego de verbas, como exemplos<sup>16</sup>, e também como forma de livrar os juizes do controle dos cartórios, dos *lobbies*, das pressões corporativas.

Lembra Faria (2002) que mecanismos processuais de interesse coletivo (ações civis públicas e mandados de injunção) são ainda novos para a tradição jurídica brasileira e que o grosso das solicitações de concessão de direitos ainda se processa mediante a provocação, isto é, só para quem solicita “o benefício” individualmente, como reza a máxima: “Não aja o juiz sem autor – que o provoque”.

Em sua estrutura intrínseca, o Judiciário apresenta-se em descompasso com a realidade pela defasagem de sua cultura técnico-profissional, forjada a partir do Estado liberal, incapaz de entender e aplicar os novos direitos prescritos pela Constituição de 1988.

---

<sup>16</sup> Para Kuntz (2002, p. 154), segundo pesquisa do IBGE, 1983-8, oito milhões e seiscentas mil pessoas estiveram envolvidas em conflitos de direitos. Dessas, porém, 55% não recorreram à Justiça. Pouco mais de 40% resolveram seus problemas por conta própria. A maioria dos brasileiros não tem acesso ao serviço judicial. Falta dinheiro, ou informação, ou condições de enfrentar processos muito demorados. Ou falta, simplesmente, confiança na Justiça.

A posição recente do novo cenário social, a partir dos anos sessenta, tem se deslocada de uma zona (contida) de segurança para uma zona de turbulência, não tendo sido ainda captada e bem interpretada pelos integrantes desse poder.

Ritualistas, os tribunais não conseguem enfrentar com eficácia e presteza as armadilhas jurídico-processuais preparadas pelos ativistas do direito, que contrapõem a legitimidade à legalidade, os fins aos meios, o tempo da política ao tempo do processo. Sem saber como lidar com as demais instâncias emergentes de resolução de conflitos seja no âmbito do Executivo, seja no âmbito da própria sociedade, o Judiciário é “reformado” por um projeto do Executivo imposto autoritariamente com base num ato de exceção (o Ato Institucional n. 5) (FARIA, 2002, p. 58)

Parte da magistratura começa a refletir sobre as funções sociais dessa instituição e destacam três necessidades imperiosas: recuperar a credibilidade da instituição perante a opinião pública; aprender a lidar com a diversidade, com a especialização, com a inflação legislativa, com a instrumentalização do direito pelo Executivo e com a coletivização dos conflitos, discutir o significado do conceito de “justiça” no âmbito de uma nova sociedade (urbano-industrial) marcada por profundas e crescentes desigualdades.

Isso coloca em cheque a magistratura que precisa ampliar sua atuação para além de seu caráter legalista e normativista pousado na especificidade de sua cultura técnico-profissional.

Sentenças, relatórios e discursos desse período histórico apontam algumas importantes descobertas, enumeradas por Faria (2002):

- 1) por serem resultantes do paradigma liberal-individualista de Direito, Estado e Justiça (visão autônoma e autarquizada do direito), as instituições judiciais brasileiras tenderiam a desconhecer o contexto histórico em que se inserem agindo apenas com uma preocupação lógico-formal e desprezando as discussões substantivas (tais instituições teriam um “campo” próprio no sentido que Bourdieu dá ao termo), desconectado da realidade socioeconômica;
- 2) a excessiva ênfase ao dogma jurídico, transforma o “pensar o direito” num saber tecnológico e, com isso, tende a levar o jurista a perder a dimensão histórica do próprio direito;
- 3) o tradicional apego dos operadores do direito à promulgação dos códigos e das normas, ato formal sempre cultivado simbolicamente pelos juristas como sinônimo de plenitude do Estado de Direito, torna-os insensíveis aos problemas de falta de regulamentação dessas mesmas normas e textos;

- 4) o preço de uma hermenêutica exclusivamente exegética é o advento de uma jurisprudência coerente, em termos técnico-jurídicos, mas socialmente alienada e eticamente “idealista”;
- 5) conservadores por formação, as cúpulas do Judiciário, em muitos tribunais especializados, resistem às mudanças e ao diálogo com setores da sociedade.

Se não bastasse, o Judiciário integra um Estado que tem se caracterizado progressivamente pela omissão na realização de seu papel básico: prover segurança e prover condições de reprodução do sistema econômico.

No primeiro papel, o Estado liberal jamais vingou no Brasil de forma completa porque foi lento em alargar a cidadania formal: exclusão dos escravos, exclusão das mulheres, exclusão dos analfabetos, períodos longos de ditadura ou de participação limitada na vida pública foram alguns dos óbices à vigência plena das formas liberais de democracia. No segundo papel, a falta de políticas públicas compensatórias e assistenciais fez que grandes parcelas da população deixassem de se integrar no mercado como trabalhadores regular e formalmente assalariados, com capacidade de consumo e de alguma mobilidade social vertical [...] (LOPES, 2002, p. 86).

O Judiciário está contido por esse Estado que ora se minimiza, notadamente quanto as suas funções sociais, para atender aos imperativos da mundialização do processo de expansão capitalista e já não controla toda a sociedade civil. Sem incidir na falácia de “menos Estado e mais mercado”, poderiam os incautos pensar que parte da sociedade desenvolveu parcelas de autonomia e não depende mais da tutela do Estado, o que seria um avanço, mas a realidade está testemunhando que onde o Estado não chega com suas políticas públicas, estabelece-se ali um governo paralelo, com seus critérios de “justiça”, seus “tribunais” e suas “autoridades”.

As proposições apresentadas para a sistematização da legislação de ensino em Direito Educacional, apoiadas em concepções estreitas, pouco democráticas e produtivistas da educação, das quais discordamos, acolhidas por um Judiciário que se orienta por uma única e exclusiva perspectiva de justiça, além de estar em crise às voltas com questões quanto a sua real função, faz com que a expectativa de contar com esse possível ramo do direito positivo nesse poder, para a garantia e expansão dos direitos sociais, seja esvaziada e transferida para outras esferas que professam padrões de justiça mais igualitária.

## Capítulo 5

### **O EXECUTIVO E A EDUCAÇÃO**

Enormes contingentes populacionais estão sendo excluídos do mercado como produtores e consumidores por inércia premeditada do Estado em prover segurança (alargamento da cidadania) condições de reprodução do sistema econômico (privação de oportunidades no mercado de trabalho regular e formal), ao mesmo tempo em que perdem o direito a benefícios sociais como saúde, alimentação, moradia, transporte, infra-estrutura básica e segurança, consideradas como direitos de quem pode ser incluído na categoria de consumidor pelas políticas neoliberais.

Apesar disso, persiste ainda a consciência de que toda forma de trabalho ainda é a única ferramenta capaz de garantir a sobrevivência individual e coletiva e, conseqüentemente, capaz de operar transformações no ambiente total.

Enquanto a demanda por trabalho se avoluma, a oferta decresce sensivelmente provocada pela competição com as novas tecnologias e também pela lógica da maximização do lucro através da diminuição do custo dos fatores de produção.

Essa crença inexorável no valor do trabalho provocou e ainda ocasiona uma procura muito intensa por ele e, em tempos mais recentes, a mulher em busca da emancipação feminina, legítimo direito de igualdade, sem aliviar sua jornada doméstica, também decide procurar por oportunidades nesse concorrido mercado de mão de obra.

Também surge o trabalho precoce para as crianças, como alternativa para compensar o constante aviltamento da contrapartida em remuneração pelo esforço físico realizado.

Mesmo assim e acima de tudo, continua a existir como valor para todos, pois a

retórica persiste em afirmar, notadamente através das instituições mais nobres (família, escola e a religião) que ‘todo e qualquer trabalho dignifica’.

Provocou também obsessiva qualificação da mão-de-obra através da utilização de novos equipamentos, ferramentas, máquinas, métodos, aumentando a produtividade, diminuindo os custos, e permitindo assim maior competitividade (meta almejada para a expansão internacional das fronteiras econômicas).

E agora falta trabalho, pelo menos na forma como o concebemos. Como ou quem garantirá a sobrevivência para a grande maioria da população que só dispõe desse fator como mercadoria para ofertar no mercado de trocas nada justas?

A nova ordem desejada pelo livre capital é ocupar todos os espaços, consolidando a sua hegemonia, com a aprovação e o consentimento das sociedades políticas em torno das reformas em acelerado processo de implantação, e que “só podem ser feitas às custas de um violento processo de amoldamento subjetivo: estamos perdendo os nossos direitos à cidadania, mas temos que nos convencer de que, no horizonte, aguarda-nos um mundo tecnologicamente mais desenvolvido” (WARDE ; HADDAD, 1996, p. 10).

Será esta então a compensação pelo sofrimento dito como momentâneo: a substituição de pequenos avanços sociais, conquistados historicamente, pela expansão de uma tecnologia muito moderna, que atualmente serve a poucos e poderosos.

No futuro, como compensação, o resultado as reformas sociais, com destaque para as da educação, deverá pelo do incremento do processo de equalização social estender os seus benefícios a muito mais pessoas, vigorando como mais uma meta a tentar “justificar” a preocupação social desse modelo.

Na economia brasileira, periférica e emergente, tal proposta de crescimento tem atendido a um enfoque de caráter dualista (uma parte pobre e a outra rica), não por contingências naturais, mas deliberadamente intencionais, como comprova o período conhecido como “o milagre brasileiro” (1969-1973), que outra coisa não foi senão uma etapa de acelerado crescimento econômico, baseado em vultosos investimentos estrangeiros diretos ou na forma de



empréstimos externos. Com índices de crescimento até superiores a taxas de 8,5% do Produto Interno Bruto, o “milagre brasileiro” prometia fazer o “bolo crescer para depois repartir” – crescimento e acumulação de riquezas incentivados e financiados pelo Estado.

Esse modelo brasileiro de crescimento econômico recebia na época, pelos representantes do pensamento liberal, os ministros do governo militar Milton Campos e Antonio Delfim Neto, a designação de *belíndia* (uma parte Bélgica e outra Índia), em que o estado de bem-estar social da segunda, condicionava-se ao crescimento econômico da primeira. Por isso, deveria receber toda ordem de prioridades nos investimentos, tanto em infra-estrutura para suporte da produção, como subsídios de recursos públicos, protecionismo fiscal e outras vantagens.

De fato, esse modelo de abordagem dualista de desenvolvimento serviu naquela época a um intenso processo de acumulação de capital, centrado no setor industrial e nos grandes centros urbanos: o setor secundário passou a gerar, no fim da década de setenta, algo em torno de 37% da renda do país, contra os 25% no início dos anos sessenta e, no mesmo período, o mercado de mão-de-obra utilizada pela indústria aumentou 3,5 vezes<sup>17</sup>.

Esse *progresso* teve um custo dramaticamente alto para as camadas mais pobres, pois o “milagre brasileiro” foi pago com o agravamento das desigualdades sociais.

A dosagem foi excessiva para as classes populares, que sob a eminência de uma explosiva convulsão social, que colocaria em risco a *ordem* necessária ao *progresso*, um dos estrategistas desse modelo desenvolvimentista de mercado máximo e estado mínimo, o economista Antonio Delfim Netto (2003, p.29), admitiu, três décadas depois, que “o Estado está voltando”:

Nos países emergentes, a globalização expressa pela liberdade de movimento dos capitais (que não era recomendada no Consenso de Washington) acabou produzindo uma sucessão de crises. Ficou cada vez mais evidente que a eficiência (que é o que o mercado produz) não pode ser o objetivo único da política econômica e que o emprego, o bem-estar a relativa igualdade também contam.

---

<sup>17</sup> Dados citados pôr Lúcio Kowarick em: **O preço do progresso: crescimento, pauperização e espoliação urbana**. In: MOISÉS, José Álvaro et al. Cidade, povo e poder. Rio de Janeiro: Cedec: Paz e Terra, 1985.

Acreditamos tratar-se para os neoliberais, de correção nos erros de graduação, “recalibração” estratégica, nada mais do que isso. O país permanece perifericamente dependente das economias centrais, e para garantir a governabilidade, alinha-se desmedidamente ao processo de internacionalização econômica, radicalizando o modelo dualista de desenvolvimento.

Como consequência trágica, acumula e amplia a histórica dívida social “justificada” pelo ajuste do Estado através da modernização, privatização, enxugamento e racionalização em atendimento aos interesses expansionistas do grande capital.

Uma vez estabilizada a moeda e controlada a inflação, a sociedade política, de maneira geral, empenha-se nas reformas estruturais que objetivam baratear o custo da produção imprescindível, segundo ela, para conferir mais competitividade no mercado internacional. O “custo-Brasil” outra estratégia não é senão, o aprofundamento dos velhos e históricos procedimentos “mágicos da racionalidade técnica”, de produzir mais e melhor a um custo menor, principalmente do fator trabalho, ao mesmo tempo em que consente a transferência para a produção de investimentos próprios de políticas públicas, intensificando a crise social.

Concomitantemente essas reformas contemplam prioritariamente a redefinição do papel do Estado, com o mínimo de obrigações sociais, extinguem qualquer possibilidade de manter algum controle sobre a economia, que passa a ser regulada exclusivamente pelo *livre-mercado*.

Eric Hobsbawm<sup>18</sup>, adverte quanto à desatualidade desses procedimentos, acrescentando que:

O mercado livre e sem controle foi uma moda passageira dos anos 80 e 90 e que a crise por que passa a economia global aliada aos altos índices de desemprego e a crescentes desigualdades sociais obrigam a retomada da união entre o controle público e o livre mercado.

Mesmo com essa advertência e sem considerar a dramaticidade da questão social, às vezes admitida, mas pouco resolvida, com seus enormes reflexos no sistema público de educação, ainda se apresenta como um modelo, uma tendência se concretizando hegemônica e

---

<sup>18</sup> Entrevista publicada no jornal Folha de São Paulo, caderno *folhamundo*, em 01.01.99.

poderosamente. Mas não é o único, nem absoluto e muito menos universal. A história não acabou, pois existem outras possibilidades, como adverte Celso Furtado:

O modelo liberal evidentemente falhou. A idéia de que o mercado pode resolver os problemas das sociedades modernas, é um mito, uma ilusão. Os problemas das sociedades modernas são essencialmente sociais. É importante que haja uma evolução na cabeça das pessoas, mental, para compreender que é preciso uma reforma social, uma mudança de estilo e de desenvolvimento, e é difícil aceitar isso, porque existe o mito de que o mercado é o principal instrumento de desenvolvimento. O mercado é fundamental, mas não cria solidariedade humana, cria conflitos, rivalidades e disputas. Se uma sociedade caminha por esse lado, ela vai agravando seus problemas e vai desembocar numa crise muito maior. A mundialização da economia, a integração de mercados, é uma coisa inevitável. Isso é o imperativo tecnológico. Quando começou a industrialização, ela também criou um desemprego enorme. O homem superou essa crise pelo movimento social. Foi a organização sindical, a luta pela elevação de salários que modificou a distribuição de rendas e que modificou o estilo de desenvolvimento.

A civilização européia foi criada pelo avanço da tecnologia e pelo avanço social. Hoje em dia o avanço social parou e o da tecnologia se intensificou. O avanço social que é a forma de modificar a repartição de renda e de modificar o papel do Estado, não existe mais. É preciso encontrar uma outra forma, que a sociedade se organize de outra maneira, mas que haja consciência de que o bem maior é o emprego.

O subdesenvolvimento é um problema social, não é um problema econômico. O aumento da produtividade global, da renda *per capita*, é um objetivo estratégico, mas não pode excluir outro, ou seja, reduzir as desigualdades sociais<sup>19</sup>.

Para a sociedade política, a inserção de cada país nessa nova ordem internacional será proporcional ao empenho na implantação das reformas estruturais que possibilitarão a adoção desse novo modelo.

A Educação, sobretudo a do Terceiro Mundo, é convocada para a formação de novos perfis de qualificação de mão de obra: trabalhadores responsáveis, eficientes, bem informados e autônomos que, a partir da elevação do grau de escolaridade, conseguido através da priorização de investimentos e ações direcionados para a educação básica, estariam garantindo a melhoria na quantidade e qualidade do que for produzido, criando condições para o

---

<sup>19</sup> Entrevista publicada no jornal Folha de São Paulo, no caderno Brasil, 10.03.97

enfrentamento da competição no exigente mercado internacional.

Além disso, e segundo essa lógica, o aumento de escolaridade tornaria o desemprego inerente à nova estrutura produtiva uma situação tolerável, pois os indivíduos estariam preparados para o auto-emprego, para a reciclagem e para iniciativas criadoras que possibilitariam sua sobrevivência em épocas de crise.

Seria o fim do *homo economicus* dos séculos XIX e XX e o advento do *homo culturalis* do próximo século, perfeitamente integrado a seu tempo, pela versatilidade e capacidade de selecionar e assimilar a avalanche de novas informações às quais estaria diuturnamente exposto. (ZIBAS, 1997)

Mais uma vez confere-se à educação a tarefa impossível de equalizar as desigualdades sociais (através da preparação para o trabalho produtivo e que já não existe mais para todos), provocadas por um sistema econômico competitivo e ‘excludente’ que dissocia política educacional de políticas de expansão e distribuição de rendas, como se fosse possível fazê-lo com êxito, através das metas: *qualidade para a competitividade e cidadania para a modernidade*, pelos menos para Mello (1997).

O processo de reformas visando à inserção do país nessa nova ordem mundial é proposto pelos organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial, que não se atém apenas em conceder como empréstimos regulares, vultosas somas em recursos financeiros, mas interfere como instituição que determina, formula, acompanha e avalia essas mudanças, através daqueles que prestam serviços a ele e desserviços à democracia.

## 1 O BANCO MUNDIAL E A REFORMA NA EDUCAÇÃO

O novo pacote de reformas estruturais para “países em desenvolvimento”, nas quais o Banco Mundial exerce profunda influência, envolve, conforme Maria Clara Couto Soares (1996, p. 28-29), as seguintes metas: intensa abertura comercial, desregulamentação e privatização; aumento da poupança interna, por meio de reforma fiscal (redução de gasto

público, reforma tributária) e estímulo à poupança privada; reforma (privatização) do sistema previdenciário; estímulo ao investimento privado em infra-estrutura; flexibilização do mercado de trabalho (redução de encargos previdenciários e alteração da legislação trabalhista); reforma no sistema educacional; implementação de programas sociais focalizados na oferta de serviços públicos para grupos mais pobres, por último a reforma institucional e a reestruturação do Estado.

Como se percebe, as reformas educacionais de sistemas financiados e *assistidos* pelo Banco Mundial enquadram-se dentro de uma proposta gigantesca de opção por um modelo capitalista de reordenação da economia mundial, e a ele se destinam subsidiar.

Para Torres (1996, p. 131-138), nessa reforma do BM para os sistemas escolares, dos países em desenvolvimento, destacam-se os seguintes elementos: a prioridade é depositada sobre a educação básica; a melhoria da qualidade (e da eficiência) da educação com a combinação por ordem de prioridade dos insumos como bibliotecas, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimentos do professor, experiência do professor, laboratórios, salário do professor e tamanho da classe; prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa com o enxugamento de instâncias intermediárias e, o estabelecimento de um sistema eficiente e confiável para o acompanhamento e o controle efetivo das matrículas, da assistência, dos insumos e dos custos e capacitação de pessoal em assuntos administrativos (relação custo / benefícios e taxa de retorno); descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados com medidas financeiras a partir de utilização de impostos oficiais, doações, cobrança de taxas no ensino superior, diversificação da receita, medidas administrativas como maior autonomia para os diretores com poderes para captar recursos, contratação ou dispensa de pessoal, estabelecimento de calendário e horário escolar adequado a sua realidade, além de medidas pedagógicas para os professores com liberdade na definição de suas práticas em sala de aula, desde que subordinados a um currículo nacional, sujeito a normas e padrões, exames, avaliações de aprendizagem e supervisão de ensino; convocação para maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares para controlar e acompanhar as metas além de contribuição econômica e envolvimento

na gestão escolar; impulso do setor privado e os organismos não governamentais (ONGs) como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação objetivando introduzir a concorrência na educação; mobilização e a alocação eficaz de recursos adicionais para o ensino fundamental, pois o Banco Mundial entende como injusta a atual aplicação de recursos no sistema de ensino, já que destina grande parte das verbas para a folha de pagamento de docentes; redefinição de parâmetros e prioridades com as despesas públicas e maior contribuição das famílias beneficiadas; enfoque setorial escolar e neste apenas o ensino fundamental; definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica utilizando ferramentas básicas como relação custo-benefício e taxa de retorno do indivíduo para a sociedade.

Essa reforma objetivando a melhoria da qualidade do ensino para a produção é uma proposta formulada pelos economistas do BM, com critérios próprios de mercado, para ser executada por educadores numa perspectiva empresarial.

O modelo proposto subestima o professor e a pedagogia resumindo o ensino à combinação de um conjunto de insumos no interior da sala de aula. O currículo é basicamente compreendido como a quantidade homogênea de conteúdos para aumentar a produtividade, e sua assimilação é admitida como qualidade.

De acordo com sua formatação, segundo Torres, é uma proposta que, ao invés de modificar, solidifica a tendência predominante do sistema educativo convencional, pois: reduz o processo educativo aos estritos limites do intra - escolar; apresenta uma visão eminentemente setorial e não sistêmica da educação; impõe visão também dicotômica da realidade em vez de equilíbrio de pólos, que são excludentes apenas no entendimento dos técnicos do B M., a saber, conteúdos x métodos, quantidade x qualidade, ensino fundamental x ensino superior, pedagógico x administrativo, centralização x descentralização, oferta x demanda, formação inicial x capacitação em serviço, educação de crianças x educação de adultos; move-se no imediatismo dos tempos da política, insensível aos tempos da educação; é vertical e autoritária nas decisões e implementações, desconsiderando a participação popular; estabelece a preponderância da quantidade sobre a qualidade, dos resultados sobre os processos, o quanto

se aprende e não o quê, o como e o para quê se aprende; dissocia a oferta (fatores intra-escolares – insumos) da demanda (alunos, famílias e sociedade civil) e concentra-se na oferta, negando a participação popular ampla ao desconhecer a necessidade de qualificar essa demanda; privilegia o administrativo dissociado do pedagógico, mas com reflexos neste (novos padrões de gerenciamento); prioriza investimentos nas coisas (construções, materiais e mobiliários) sobre os investimentos em salários docentes, promoção de recursos humanos e formação e atualização permanente; dá mostras de não reconhecer ou não aceitar a diversidade ao partir de políticas homogêneas para pessoas tidas também como homogêneas; não diferencia ensino de aprendizagem, assumindo que o ensino é determinante da aprendizagem e que a não-aprendizagem está relacionada somente com o aluno; baseia-se no modelo frontal segundo o qual ensinar é falar, aprender é escutar, tanto para alunos em sala de aula quanto para professores em capacitação; desconhece a importância fundamental do papel do professor no processo educativo, relegando o docente a um papel secundário e passivo, desconsiderando a sua formação pedagógica e concebe a capacitação como uma adequação dos docentes aos fins da reforma proposta; opta pelas soluções políticas rápidas e fáceis visto que a reforma deve ser decidida no estreito círculo de especialistas, gestores e financiadores sem considerar a necessidade de ampla participação popular; admite a participação popular no sentido de aumentar as contribuições e auxiliar na aplicação, controle e fiscalização de verbas; formula políticas de educação sem considerar especificidade de contextos tanto históricos quanto socioculturais, iniciando a partir do zero, cujo o fracasso é sempre atribuído a quem as executa, geralmente aos professores mas nunca a quem as formula.

## 2 AS POSSIBILIDADES NECESSÁRIAS

As análises apresentadas por Celso Furtado, afirmando que existem possibilidades para outros modelos por Maria Clara Couto Soares, para quem as reformas educacionais articuladas e financiadas pelo Banco Mundial são apenas subsidiárias de grandes adequações econômicas mundiais, e por Rosa Maria Torres ao indicar a fragilidade e o equívoco da fundamentação e da argumentação científica, contribuem muito mais para reforçar tendências convencionais do sistema do que modificá-lo.

Soma-se a isso a necessidade da abertura de um canal formal de diálogo, entre o governo e a sociedade civil, para propiciar debates e questionamentos sobre as políticas e projetos do Banco Mundial, na expectativa de torná-las democráticas, transparentes e adequadas a nossa realidade. E possibilidades existem para isso, pois:

É preciso mencionar que a posição do BM. com relação ao tema educativo e ao da educação básica, em particular, não é monolítica nem fixa: nos próprios documentos e estudos promovidos pelo BM. (e entre os representantes e porta-vozes deste organismo para as diferentes áreas, níveis e regiões do mundo) existem importantes diferenças de enfoque, conclusões divergentes e até contraditórias, como também críticas aos arcabouços conceituais, às metodologias e aos resultados de outros estudos publicados pelo BM. Por outro lado, existem movimentos, mudanças e inclusive reviravoltas significativas na trajetória e nas políticas do BM. no setor educativo. (TORRES, 1996, p. 128)

O fato de existir um modelo forte, decidido e formatado por técnicos e educadores descomprometidos com a cultura e a sociedade brasileira, não constitui por si só certeza de adequação e conformação integral a essa proposta.

Sabemos que características históricas e culturais da sociedade, assim como tendências para a democratização podem, através dos segmentos mais progressistas, transformar, desviar, melhorar, enfim interferir nos contornos e nos rumos de um novo projeto social.

Além do mais, ao minimizar a importância do papel do professor no processo educativo, considerando os seus conhecimentos e relativizando a sua formação pedagógica (visão dos técnicos do B.M.), o sucesso de tão tendenciosa reforma proposta para o sistema de ensino poderá estar definitivamente comprometido.

Possivelmente pouco acontecerá se os professores não se decidirem a participar das mudanças e, para que ocorra essa tomada de posição, é preciso que tenham optado por uma tendência e estejam engajados em um projeto político.

Continuar apostando na neutralidade, mantendo-se na confortável ingenuidade, não deveria mais acontecer, pois convém aos mais interessados pela nova ordem, sem que a velha e a atual tenham sido equacionadas, esboçar alguma reação sem nada propor é pleitear a pedagogia do descaso.



As probabilidades que se apresentam não são fáceis, nem impossíveis, mas devemos confiar nas possibilidades de avanços e até de transformações mesmo num contexto histórico extremamente adverso.

Acrescentam-se a essa história os episódios dos anos 50/60, quando as camadas populares reivindicavam reformas estruturais de base e democratização no campo social e educacional, e como resposta tiveram o golpe militar de 31 de março de 1964 a serviço da expansão capitalista internacional.

Como suporte ao “novo” modelo de desenvolvimento industrial em 1968 efetivou-se a reforma universitária e, em 1971, a reforma do ensino de 1º e 2º graus - Lei Federal 5.692/71 -L.D.B., incorporando à Educação Brasileira em todos os seus níveis a *teoria do capital humano*, necessária à consolidação do projeto da camada dominante da sociedade brasileira (dominadora por dentro e dominada por fora).

O processo de transição da abertura lenta, gradual e irrestrita - assim qualificada pelos militares - da ditadura para a democracia foi concluído em 1984 pela eleição direta do Presidente da República e, quatro anos depois, pela promulgação de uma outra Constituição. Finalmente em 1996, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal 9.394 - propiciando tênues e breves ares de liberdade, de crença na democratização da Educação Brasileira, agora a confrontar-se com a poderosa onda avassaladora das políticas neoliberais, traduzida nas propostas dos organismos internacionais para os sistemas de ensino dos países subdesenvolvidos.

O que sempre faltou numa perspectiva histórica foi a existência de propostas legitimamente consensuais e representativas das aspirações das camadas populares brasileiras. Faltou, também, um projeto de construção coletiva, para contrapor-se às imposições hegemônicas dos dominantes, fazendo presente a voz da sociedade civil na arena das grandes negociações. As propostas só se transformarão em políticas públicas, para serem concretizadas pelo Executivo, se contarem com a participação efetiva e qualitativa de todos os envolvidos.

Por fim, o presente capítulo imbuí-se da pretensão de mostrar que a Sociedade Políti-

ca brasileira protagonizou na segunda metade do século passado dois episódios que, embora distantes no tempo por três décadas (o golpe militar, nos anos 60 e a onda neoliberal nos anos 90), não podem ser considerados nem isolados nem estranhos, sendo mesmo de natureza complementar. Para o primeiro, o objetivo era incrementar o crescimento econômico, a partir da industrialização nacional, atrelando-a ao capital e a tecnologia externa; para o outro, o objetivo é continuar apostando nessa fórmula, mas desta feita com competência traduzida em competitividade, radicalizando ao extremo a participação do capital, da tecnologia e da administração externa. No primeiro caso, os direitos sociais, ainda que cerceados e censurados estavam sob a égide do que restava do Estado de Bem Estar Social; no segundo caso, os direitos sociais, regulados pelo Estado Mínimo, encontram no mercado suas (im)possibilidades de concretização e expansão.

## Capítulo 6

### **A INTERFACE ENTRE O EXECUTIVO E O JUDICIÁRIO**

Ao buscar no cotidiano das instituições envolvidas com o processo de escolarização dados que pudessem subsidiar a nossa análise quanto às características da interface entre o poder que determina e administra e o poder que julga e pune o comportamento desviante, quando ambos se (des)interessam pela atualização e democratização da escolaridade das pessoas, iniciamos por estabelecer um recorte mínimo da realidade, restrito aos limites jurisdicionais de uma Diretoria de Ensino da rede pública estadual.

Elegemos categorias privilegiadas de enfoque de conhecimento (teórico, empírico e normativo), a saber: *grupo da justiça “intrínseca”*, *grupo da justiça “extrínseca”*, *grupo da intermediação*, *grupo de especialistas de base* e *grupo de especialistas do sistema*, e a elas aplicamos através de questionários padronizados, entrevistas semi-estruturadas.

Os questionários padronizados foram adotados com o objetivo de entender e registrar opiniões diferenciadas de pessoas que compõem as diversas instituições ligadas ao mesmo problema.

A sistematização desse material em forma de análise focaliza a interpretação e o julgamento desses grupos de sujeitos (selecionados por enfoque de conhecimento), quanto aos artifícios e as estratégias escolares atuais que permeiam a interface desses poderes em pauta e que, conseqüentemente, denotam a intenção de viabilizar a implantação desse novo modelo prescrito pela Grande Reforma e a reação ou o conformismo dos maiores beneficiados ou prejudicados, as famílias com seus filhos.

Por ser a parte visível dos projetos oficiais do Executivo para a educação pública, ao

aceitar ou refutar tais artifícios e estratégias, as pessoas que representam as instituições categorizadas julgam e se posicionam contra ou a favor da atual política educacional em caráter mais excludente ou “includente”.

Acreditamos que isso possa servir de subsídios para os organizadores do ensino, principalmente os da base, para que possam melhor ajustar suas ferramentas e seus movimentos em defesa de uma escola pública, voltada não para o Executivo, que a acusa de improdutiva e de baixa qualidade, nem para o Judiciário, que ao primar por sua função socializadora, denuncia que ela está descaracterizada, mas para uma Sociedade em que “a democracia não seja falsa por ser pouca<sup>20</sup>”.

Esses questionários, uma vez testados, não foram remetidos por via postal, nem respondidos solitariamente pelas pessoas envolvidas na pesquisa; foram aplicados como entrevista e as suas respostas gravadas e depois transcritas textualmente conforme a espontaneidade do discurso, mantendo-se fiel à oralidade dos entrevistados.

O ambiente da coleta dessas respostas foi criteriosamente agendado, com o cuidado de não desvincular o sujeito de seu contexto de trabalho, na intenção de que elas fossem impregnadas pelas influências históricas dos cotidianos peculiares, pois as múltiplas realidades concretas que vários sujeitos podem identificar e viver, tanto na escola como em qualquer outra instituição social, são objetivamente distintas de acordo com o lugar em que são vivenciadas.

Além do mais, a coleta das respostas, como foi realizada, pessoalmente e no local de trabalho dos entrevistados, propiciou a observação informal dos contextos numa perspectiva de totalidade.

Captar esses diferentes enfoques de realidade, a partir da ambiência cotidiana de cada interlocutor, sistematizá-las à luz dos pressupostos teóricos revisitados e apresentá-los como

---

<sup>20</sup> Boaventura Souza Santos em discurso proferido no encerramento do II Fórum Social Mundial de Porto Alegre.

um conhecimento provisório desses determinados grupos a respeito de nossa indagação é o que nos propomos a fazer nesse trabalho.

Acreditamos que isso se justifica, em consonância com as considerações de Ezpeleta e Rochwell (1989, p. 11-30) fazem a respeito do sujeito e do cotidiano.

No processo de observação da vida cotidiana, alguns *sujeitos particulares* (aquele professor ou diretor, a família conhecida, um grupo de alunos que se aproximam) ganham uma importância fora do comum em pesquisas sociais. [...] No entanto, apesar de se seguir reiteradamente determinados sujeitos, ou por causa disso mesmo, procede-se paralelamente, mediante a abstração, ao estabelecimento de certas relações de valor analítico mais amplo. Nas descrições finais, estes sujeitos permanecem anônimos e o que se constrói, a partir deles, se reconhece ou se modifica novamente em outros âmbitos.

Para essas autoras, pensando apenas no nível do cotidiano, parece possível definir um sujeito cognoscível através do conjunto de relações sociais que sustentam seu mundo particular, esse é o sujeito-concreto, não por ser tratar de um indivíduo, mas pelo caráter histórico e específico de suas relações.

Quanto ao cotidiano afirmam que “a par da história e existência documentada se percebe outra história e existência não documentada mais ampla e mais explícita que a primeira, a qual se mostra na vida cotidiana que há em toda parte”.

E valorizando o cotidiano das diversas pessoas e instituições a que elas servem, mas priorizando a busca de nossa indagação, elaboramos o questionário padrão em função do objetivo do trabalho em questão.

A nossa dinâmica foi essa: cada entrevistado recebeu pessoalmente um envelope contendo uma carta memorial de apresentação, a partir do relato de nossa experiência profissional e acadêmica, assim como a solicitação das informações necessárias à nossa pesquisa, uma cópia do diploma de Mestre em Educação, e outra do atestado de matrícula no Programa de Pós-Graduação em Educação, em fase de orientação para a tese de Doutorado, além do questionário padrão assim estruturado:

- **questão 1:** com o objetivo de verificar se a diminuição do índice de retenção através de projetos como progressão continuada, projeto de reforço e recuperação

e classe de aceleração, contribui para a elevação do patamar de conhecimentos em atendimento às novas exigências;

- **questão 2:** se a existência da evasão escolar evidencia a negação do direito público e subjetivo à educação, qual tem sido a mediação mais freqüente do Poder Judiciário para estancá-la;
- **questão 3:** se as pessoas argüidas têm consciência da natureza das causas mais aparentes (fatores de ordem socioeconômica ou fatores de ordenamento pedagógico) do fenômeno da evasão escolar;
- **questão 4:** se as normas legais têm sido aplicadas coercitivamente na contenção da omissão desse direito público e subjetivo;
- **questão 5:** como os pais ou responsáveis cumprem a responsabilidade de matricular e acompanhar a freqüência e o aproveitamento escolar de seus dependentes;
- **questão 6:** como tem se comportado o índice de evasão escolar após a institucionalização do Conselho Tutelar;
- **questão 7:** como a instituição escolar tem se organizado para atender os casos de contenção da evasão escolar por força da lei;
- **questão 8:** quando a família e a escola conseguem atender o prescrito pela lei o problema é equacionado com qualidade;
- **questão 9:** qual tem sido a reação da comunidade escolar na reinserção por força da lei, de alunos evadidos ou de comportamento desviante;
- **questão 10:** se a escola por um lado e alunos com esse perfil do outro têm consciência das conseqüências desse problema para a sociedade.

Em seguida, colocamo-nos a campo nos seis mais expressivos municípios dos onze que compõe a área geográfica de nosso recorte de realidade, para a aplicação dos questionários/entrevistas, numa primeira etapa compreendida entre os dias 19 de junho de 2002 ao dia 2 de julho de 2002 e, na segunda etapa, até o dia 31 de dezembro de 2002.

## 1 O GRUPO DA JUSTIÇA INTRÍNSECA

A segunda etapa foi necessária pelo fato de não sermos atendidos, na primeira ocasião, por nenhum integrante desse grupo. Caracterizou-se novamente por intensas e frustradas tentativas de conhecer o pensamento dos profissionais que compõe o grupo designado por *justiça intrínseca*, composto pelos promotores públicos responsáveis pelas Varas da Infância e da Juventude, de todas as comarcas do nosso campo de pesquisa.

A todos eles, incluindo os substitutos, pois constatamos uma intensa rotatividade no comando dessas jurisdições responsáveis pelas crianças e pelos adolescentes, dirigimos-nos da forma como foi possível, no mínimo em três oportunidades.

Houve quem nos recebeu com cordialidade valorizando a relevância social de nosso intento, mas se negando a gravar a entrevista, com a opção de responder por escrito e isoladamente o questionário, o que também não aconteceu, mesmo contando, em algumas oportunidades, com a intervenção de outras pessoas. Houve quem não nos recebeu e por informação de seu assistente, depois de verificar ligeiramente o questionário, negou-se a atender ou mesmo a respondê-lo, alegando sobrecarga de trabalho.

Também houve quem nos recebeu com presteza e tentou nos remeter para as grandes comarcas, inexistentes nessa área e desvinculada de nosso contexto, onde encontraria promotores públicos exclusivos pela Vara da Infância e da Juventude.

Outros promotores foram transferidos nesse intervalo de tempo, deixando o questionário/entrevista com os substitutos que também não responderam e, enfim, de oito promotores públicos que passaram por essas comarcas no período descrito, vimos malogrados os nossos esforços de, no plano jurídico e formal, registrar qual o conhecimento que eles têm da escola, da educação e dos educadores, o que seria importante recolher e disponibilizar para qualificar o diálogo entre as instituições envolvidas com o problema.

A indignação, além de enorme também foi procedente, pois no âmbito do que é mais relevante para esse poder, a lógica da norma, o Estatuto da Criança e do Adolescente incita iniciativas como essa.

Art. 57. O Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

A nossa dúvida que inicialmente era perceber como o Judiciário, um poder excessivamente formal e burocratizado, assentado na norma e na coerção, poderia dar conta de estabelecer uma interface dialógica com os movimentos sociais comunitários ou corporativos, marcados pelo informalismo e pela espontaneidade e, fundamentados por uma outra lógica, começou a se desfazer.

Talvez a recusa em responder não se atém só a questões funcionais de carga exacerbada de trabalho ou, indisposição para o diálogo com outra forma de conhecimento que não a norma, mas, principalmente, a problemas estruturais, centrados menos em não ter condições para se pronunciar, e mais em não ter o que argumentar.

Depois dessa experiência, reiterando o que Lopes afirmou na página. 133 desse trabalho, que pelo fato do Judiciário ser concentrado e centralizado a “Justiça torna-se cara e distante”, podemos acrescentar que, além de *cara* e *distante*, pela face que me foi apresentada, não na condição da ambivalência padrão dos usuários do Judiciário, (ou vítima, ou réu), mas de pesquisador, é que ela também é *fechada*.

Todavia ao criticar a estrutura interior desse poder, podemos dizer que ele se apresenta em desarmonia com a atualidade pela defasagem de sua cultura, de sua estrutura e de sua ideologia.

Eis o pano de fundo em que se movem os magistrados brasileiros: diante dos novos tipos de conflitos, a maioria das leis está envelhecida; apesar dos novos direitos consagrados pela Constituição de 1988, a magistratura continua com uma cultura técnico-profissional defasada, incapaz de entendê-los e, por consequência de aplicá-los [...] (FARIA, 2002, p. 53)

## 2 O GRUPO DA JUSTIÇA EXTRÍNSECA

Esse grupo composto de assistentes sociais e psicólogas que compõem as Equipes Técnicas dos Fóruns das comarcas visitadas mostrou-se muito acessível e colaborativo, excetuando-se uma psicóloga de um Fórum Distrital, que embora tenha a princípio manifesta-



do intenção de participar, depois de inúmeros agendamentos da entrevista, confessou que dependia da autorização do Juiz-Diretor do Fórum para emitir a sua opinião e que isso poderia ocasionar-lhe algum constrangimento.

Os componentes desse grupo foram unânimes em afirmar que os projetos e as medidas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo sinalizam na contramarcha das exigências dos tempos atuais, pois são excludentes, não contribuem para melhorar o aprendizado nem oferecem estímulos aos alunos. Praticam a progressão intempestiva, sem a consolidação da acomodação dos conhecimentos, o que tem gerado problemas de comportamento inadequado, culminando com a evasão e a recusa em retornar à escola.

Para garantir que a educação se transforme realmente em direito público subjetivo, o Judiciário e o Ministério Público, segundo elas, têm exigido que o Executivo dê condições de frequência à escola, e apenas advertido as famílias quanto à inobservância desse preceito.

O grupo afirmou que a evasão tem origem no desinteresse, na falta de motivação e também, na busca de satisfação das necessidades básicas de existência e, nesse nível, a lei pode obrigar, mas a luta pela sobrevivência prepondera.

Temos observado que a maioria do índice de evasão escolar está no desinteresse do próprio aluno e também na necessidade dele estar suprindo a manutenção do lar. Então quando chega a esse nível, a lei diz da obrigatoriedade do aluno estar na escola, mas a vida do ser humano está acima da lei. (Assistente Social - Entrevista 14)

A falta de objetivos e metas dessa juventude, assim como o despreparo de determinados pais e professores para lidar com problemas de comportamento em casa, na sala de aula e na sociedade, também contribuem para aumentar o índice de evasão e de descaso pela escola.

Acreditam que o modelo escolar adotado não atende às exigências das novas demandas e que a escola deveria ser mais atraente, mais interessante que a violência, as drogas, e a prostituição infantil, com medidas de resgate da cidadania e da esperança; um modelo escolar cujo aprendizado possa trazer soluções e satisfações, encontradas hoje na formação de gangues e no uso das drogas principalmente.

Não registraram casos de perda do pátrio poder em virtude de abandono intelectual,

exatamente pelas intervenções do setor técnico dos Fóruns e da atuação dos Conselhos Tutelares, mas sobre isso afirmam que quando o caso envolve crianças, normalmente os pais relutam em perder o pátrio poder. No entanto, quando se trata de adolescentes, muitas vezes eles se consideram impotentes para resgatar o processo educativo dos filhos e têm preferido que a justiça interfira.

Alguns adolescentes que passam pela promotoria repensam a própria atitude e redirecionam suas vidas, outros permanecem na mesma e passam a desafiar todas as autoridades. Justamente nessa instância as intervenções pouco acrescentam.

(...) “Ele não quer ficar lá dentro. Quer ficar fora da escola, ficar o dia todo sem fazer nada ou trabalhando. Como é imposição, ele fica um período, mas o outro, sabe que ele foge, acaba pulando o muro, apesar de toda a segurança que a escola tenta impor com grades, vidros em cima do muro, mas, mesmo assim, não há quem mantenha um jovem dentro da escola, se ele não quiser”. (Assistente Social – Entrevista 02)

Os pais sabem da obrigação de matricular os filhos na escola, mas quanto ao acompanhamento da frequência e do aproveitamento, acontece com mais frequência se os filhos são ainda crianças, mas, com os adolescentes e, sobretudo com conduta imprópria, os pais, com limitações sócio-culturais e econômicas, evitam ir à escola para não serem humilhados ouvindo a desaprovação da conduta inadequada de seus filhos.

Quanto às escolas, elas têm se mostrado atentas, pressionando as famílias para que acompanhem o desenvolvimento da aprendizagem de seus filhos.

Afirmam que, com a instalação dos Conselhos Tutelares, o índice de evasão tem decrescido, pois eles atuam tanto com as famílias, quanto com as escolas, ao perceberem que o problema é da relação professor-aluno.

Instalações precárias e pessoal despreparado para fazer intervenções e falta de equipamentos sociais de apoio, para encaminhamentos, constituem-se em variáveis dificultadoras desse procedimento de atuação.

Algumas escolas têm procurado, segundo elas, organizar-se para equacionar essas dificuldades, outras têm apresentado mais resistências às mudanças. Admitem que o aluno

que não quer ficar acaba por desestruturar o professor e a escola. Por ser impossível não obedecer à lei, a escola deveria trabalhar de outra forma para lidar com o problema de comportamento e, para isso, existem literaturas específicas, grupos de apoio, voluntários, a quem elas pouco têm recorrido.

Apesar de todo aparato material de segurança, que seria dispensável se a escola fosse interessante e significativa, ela de maneira geral não consegue conter esses determinados alunos, sem pessoal especializado para o atendimento dessa difícil demanda e também por estar às voltas com outras dificuldades.

A escola até certo ponto tem mostrado consciência de sua importância na formação de seus alunos, mas não em profundidade, impedida pelo modelo vigente que banaliza e massifica o ensino. Afirmam também que é preciso preparar melhor o professor, não só em conteúdo didático, mas também com conteúdo humano, com vistas à melhoria da escola para que ela deixe de ser chata e desmotivada.

(...) Então nós vemos que está na hora de todos nós nos prepararmos (...) com outras atividades, alguma coisa que desperte o aluno a permanecer na sala de aula: ou no conteúdo, ou em atividades durante o intervalo, ou durante o final de semana. Está na hora de fazer o que os grandes centros fazem: abrir as portas nos finais de semana, trazer projetos interessantes para fazer esses alunos aprenderem a amar a escola. (Assistente Social – Entrevista 02)

Na concepção desse grupo, a contenção do índice de reprovação, mediante a aplicação de medidas e projetos oficiais, não contribui para elevação do patamar de conhecimentos da população escolar, pois os alunos tendo que obrigatoriamente avançar no interior do ciclo de escolaridade, mesmo não dominando os conteúdos, adquirem problemas de ordem psicológica que culminam com a rejeição da escola.

Os projetos de reforço e recuperação da forma como estão organizados, não compensam a aprendizagem que não aconteceu em tempo e situação regular.

### 3 O GRUPO DA MEDIAÇÃO

Composto pelos membros dos Conselhos Tutelares de quatro municípios, constituídos por professores, alguns aposentados, por fisioterapeuta e estudantes de Educação Física e de

Farmácia, o grupo da mediação demonstrou muito envolvimento com a especificidade da função. Pronunciando-se no plural, na fala sempre de mais de um integrante, dando nos a impressão que realmente se comporta como Conselho, isto é, no coletivo, não negando informações, a ponto de explicitar que, em um dos municípios, não haviam ainda conseguido agendar audiência com a Promotoria da Infância e da Juventude, também pouco aberta a eles.

Esse grupo também denunciou que a contenção do índice de reprovação, mediante a implantação de projetos e medidas oficiais não contribuí para elevar o patamar de conhecimentos da população, pois os alunos avançam automaticamente no ciclo de escolaridade sem saber o necessário, o que lhes causa problemas de ordem psicológica, além de considerar que as estratégias de reforço e recuperação não compensam as lacunas da aprendizagem regular.

(...) O que sentimos em relação a esses projetos e que não vêm de encontro à clientela que atendemos no Conselho Tutelar. Não adianta colocar mais itens, se a dinâmica familiar não está bem. Então, tudo isso, de certa forma, complica mais ainda, porque o filho não sente vontade de ir para a escola por ele ter outros problemas de outras ordens. As relações familiares estão dilaceradas e, mesmo colocando tudo isso aqui sentimos que não é só. (Professora – entrevista 13)

No tocante à garantia do preceito legal de que a educação é um direito público e subjetivo, portanto a evasão atenta contra ele, tais Conselhos têm agido freqüentemente em busca dos alunos apontados pelas escolas como mais infreqüentes. Raramente acionam o apoio da promotoria, pois entendem que medidas repressivas devem ser evitadas, pois “a educação não se dá bem com repressão”. (Professora – Entrevista 13)

As maiores indignações são a inconsciência dos pais de que isso é direito de seus filhos e a idéia que ameaça se consolidar de que o Conselho Tutelar é um órgão repressor.

Para eles, a evasão é ocasionada pela real necessidade de trabalhar, muito embora crianças e jovens encontrem mais motivação em ficar em casa do que na escola, que precisa deixar de ser antiquada e desinteressante.

Não ocorre perda do pátrio poder em virtude de abandono intelectual, que deve ser evitado porque complicaria mais ainda a situação, vindo a comprovar que a aplicação da lei, nesse caso, não é a solução.

A ameaça da lei não intimida mais, pois há casos em que os pais entregam seus filhos ao Judiciário solicitando que sejam encaminhados para a Febem.

Os pais não acompanham a frequência e o aproveitamento escolar de seus filhos, muitas vezes desconhecendo a escola e a série em que eles estão matriculados. Exigir o cumprimento através de medidas repressivas de imposição legal, não tem minimizado o problema, uma vez que contrariados os alunos retornam apenas parcialmente, levando a escola ao desespero e finalmente se evadem mais duradouramente, até o reinício dessa ou de outra medida judicial.

(...) “Eles acham que a obrigação é da escola, e a partir do momento que ela não está resolvendo o problema eles costumam vir ao Conselho. Como se o professor, além de professor, tivesse que ser psicólogo, resolver o problema da criança, da família”.(Fisioterapeuta – Entrevista 03)

Com a instalação e o funcionamento dos Conselhos Tutelares o índice de evasão tem retroagido, embora admitam que não significativamente. Os Conselhos denunciaram determinadas escolas que não se envolvem decididamente na contenção da evasão, limitando-se a listar os alunos e encaminhar para a intervenção dos agentes tutelares, na crença de ser esta, nesse caso, a única e exclusiva função da instituição escolar.

Afirmam que as escolas não se organizam para receber e manter alunos com histórico de evasão. Denunciam casos em que a família é induzida pela escola a solicitar a transferência de seus filhos para, assim, o problema ser dado como resolvido. Esses alunos com a transferência em mãos e o estigma de “desestruturadores de escola”, ao procurar por outra, freqüentemente ocasionam atritos entre a direção da escola que expediu, para se livrar do problema, e daquela que tem que recebê-lo.

Por isso, as escolas não são receptivas ao acolhimento desses alunos e, também porque alguns pais de alunos classificados como de bom comportamento pressionem desfavoravelmente sua inserção em virtude da conduta irregular. Tal fato tem exposto a direção da escola a uma situação conflitante, entre atender ao Judiciário ou aos reclames desses pais, que acreditam mais em contaminação do que depuração comportamental.

Nesse caso, a expectativa de “solução desejada” passa por outra evasão do tipo induzida, disfarçada ou mesmo verdadeira, pois permanecem revoltados, prejudicando e até inviabilizando o trabalho dos professores, a ponto de alterar o normal funcionamento da escola e comprometer todo o sistema.

“... geralmente, eles é que detonam a escola. É a história da maçã podre no balaio de maçã boa. Estraga tudo, desorganiza a escola. O diretor aceita, e faz de tudo, muda horário, sala. Tem escolas que fazem de tudo para o menino ser “espirrado” de lá. E só dificulta as coisas. Mas isso é minoria, a maioria das vezes é o menino quem não aceita e faz de tudo para ser expulso. Ser expulso é vitória para ele.(...) Obrigá-lo a ficar não adianta, não é benefício nem para ele, nem para a escola. Ele pode até cometer ato infracional ali dentro”. (Professora – Entrevista 12)

Acreditam ainda que crianças e jovens nessa situação deveriam ser resgatadas por medidas de apoio social, cultural, afetivo e econômico, e não apenas judiciais, antes de serem novamente inseridas nas escolas.

Dizem elas que os subterfúgios de evasões induzidas ou disfarçadas passam por suspensão das atividades escolares não declaradas de casos que têm chegado até noventa dias. Pelo fato de não se registrarem as ausências e pelo instituto da progressão continuada esse aluno não está sujeito à retenção. Trabalhos domiciliares conduzidos com flexibilidade têm compensado apenas formalmente a aprendizagem não presencial.

Um artifício utilizado no agrupamento dos alunos em questão é concentrá-los no período da tarde, tornando a escola administrável nos demais períodos, reservando assim o período da manhã para alunos comportados e produtivos e à noite para os que trabalham.

(...) Nós percebemos que quando um aluno com algum distúrbio de comportamento vai para uma escola, nunca lhe é dada a oportunidade de estudar no período da manhã. Então a própria escola cria o céu e o inferno. No período da tarde é todo mundo que tem problemas de comportamento. (...) Acho muito grave. (Professora – Entrevista 13)

Sem condições de harmonizar a convivência desses alunos na escola, a direção tem priorizado o atendimento dos alunos de comportamento padrão, no que tem veladamente a compreensão dos Conselhos Tutelares que, apesar disso, continuam a cumprir as medidas de sua rotina de trabalho e as medidas judiciais prescritas.

A Promotoria Pública cobra do Setor Técnico do Fórum, que repassa para os Conselhos Tutelares, que pressionam as escolas e que, por sua vez, repassam para as famílias que não respondem, ou por não saberem ou por estarem impossibilitadas de fazer o que deveria ser feito para resolver e não para temporizar o problema.

Há escolas que não têm consciência clara desse processo de evasão e, por isso, conduzem as crianças e os adolescentes a se conscientizarem de sua importância, já que a questão não foi anteriormente desenvolvida nas famílias. Algumas poucas escolas têm demonstrado conhecimento mais profundo do problema e da ausência de condições estruturais para abordar e encaminhar com dignidade essa situação de exclusão.

#### 4 O GRUPO DOS ESPECIALISTAS DA BASE

O grupo foi constituído aleatoriamente por cinco diretoras de escolas de diferentes municípios, coincidentemente todas elas com pouca experiência em administração escolar, mas, a maioria com razoável tempo na função de professor coordenador pedagógico, hoje os profissionais mais exigidos na implementação dos projetos oficiais da Secretaria da Educação.

Acreditam que as medidas e os projetos oficiais, da maneira como concebidos e implantados, não respondem à necessidade de elevação do patamar de conhecimento da população, elegendo como variáveis determinantes, as seguintes: formação inicial insuficiente dos professores, resistência a mudanças, desvalorização salarial do magistério, classes muito numerosas, baixa frequência dos alunos nos projetos de reforço e recuperação, além de constantes afastamentos do professor da classe para a capacitação em serviço, quebrando a seqüência e provocando situações que comprometem a organização da escola.

Esses projetos não poderiam ter sido implantados abruptamente. Ao invés disso, deveriam ter sido discutidos exaustivamente, para a verificação de sua validade e da conscientização de seus reais objetivos, com os professores e as famílias, que relutam em aceitar a promoção desvinculada do aprendizado relativo à etapa de ensino.

Apontam como avanço uma quantidade maior de aulas e material didático de qualida-

de, o que de certa forma tem induzido o professor a estudar.

A manifestação do Judiciário, quanto ao atendimento da educação como um direito público e subjetivo, não atende para esse grupo às expectativas, pois quando acontece faz-se por meio dos tentáculos do Conselho Tutelar, que se empenha nessa equação sem, no entanto, reunir condições para a solução da maioria dos casos.

Onde a intervenção direta do Judiciário acontece, isso se dá com muita morosidade e, a dinâmica da escola é o oposto disso, provocando no mínimo um prejuízo de defasagem intelectual para o aluno. Nos casos mais radicais de infreqüência escolar, nem mesmo a instância legal tem resolvido o problema.

A maior causa da evasão é unanimemente apontada como de ordem socioeconômica, no tocante à falta de trabalho e de expectativa de que a escolaridade possa resolver a questão da competição por postos de trabalho. “Não existe muita expectativa em relação ao ensino, se não existe expectativa em relação à vida” (Diretora de Escola – Entrevista 05).

Também há uma segunda unanimidade para esse grupo de diretoras de escolas, a de que o atual modelo pedagógico se constitui numa causa importante de evasão. “Os alunos chegam tarde à escola, cansados (...) e não vêem significado no que está sendo ensinado, é aquela história de repetência branca, que eles assistem à aula, mas acabam não se interessando mais”. (Diretora de Escola – Entrevista 07).

Afirmam que a escola com seus professores está aquém das necessidades dos alunos, pois o mundo fora da escola está mais interessante e mais atraente, despertando mais a atenção do que a lousa, o giz e um professor falando.

Está também inadequada para atender aos alunos que trabalham, que chegam cansados e assistem a um discurso de conteúdo distante de sua realidade e, principalmente, de suas necessidades.

Desconhecem qualquer caso de perda ou suspensão do pátrio poder ocasionado pelo abandono intelectual, mas acreditam que esses determinados pais, na maioria das vezes desinformados, não estão muito temerosos com o que possa acontecer, pois se for o caso entregam, sem qualquer traumacidade, seus filhos ao Judiciário.



Todos os pais têm matriculado seus filhos e, em sua maioria, transferem nesse momento as responsabilidades para a escola, deixando de acompanhar, de maneira conveniente, a frequência e o desempenho escolar.

Comparecimento de pais de alunos com perfil de evadidos só acontece quando medidas impositivas da direção da escola exigem a presença deles, sob pena de suspensão das atividades escolares. Assim, os pais comparecem à escola, mas em casa continuam a ter o mesmo procedimento, talvez por ignorância ou por descrença.

Os Conselhos Tutelares, dentro de suas limitações, oferecem suas contribuições para diminuição do índice de evasão, mas nos casos mais sérios os alunos não retornam sem haver qualquer consequência, comprovando assim que a lei não está sendo aplicada, ou não se tem mais respeito a ela, ou ainda nem medo dela.

Às vezes, as escolas têm se desorganizado, alterando seus critérios gerais de agrupamento para atender às medidas judiciais, ou para atendimento de alunos amparados por outros programas assistenciais. As escolas respondem dando atenção especial a esses alunos, elevando a auto-estima, revendo conteúdos e solicitando aos professores mudanças na estratégia de abordagem de interação com os mesmos.

Embora a escola tente se organizar de outra forma para dar respaldo à educação desses alunos, nas outras instituições sociais a situação se mantém inalterada, o que abrevia a sua permanência conflitiva, principalmente com os professores no âmbito escolar.

A maioria das pessoas que compõem a comunidade escolar não aceita a integração dessas crianças, através de medidas judiciais. Acreditam estar havendo destaque excessivo delas em detrimento da maioria dos alunos de comportamento regular e que suas crianças ficam expostas a processos de contaminação, principalmente quando se trata de envolvimento com entorpecentes.

Afirmam que as medidas judiciais desencadeadas pela Promotoria Pública, através do Setor Técnico e dos Conselhos Tutelares, só ganharão eficiência se os professores, que conhecem e trabalham todos os dias com esses alunos, decidirem pela busca de competência e de condições específicas capazes de alterar essa situação, mas nem todos os professores percebem sua real importância nesse processo.

Acreditam que a escola tem consciência de sua função social porque recebe a todos, mas esses alunos demonstram que não têm ao abandoná-la. Mesmo assim, defendem que eles devem ser trabalhados pelos professores, para que adquiram com clareza, a importância da escola na construção da cidadania.

## 5 O GRUPO DE ESPECIALISTAS DO SISTEMA

O grupo de especialistas do sistema é formado por um supervisor de ensino efetivo no cargo há dez anos, desempenhando a função de dirigente regional em duas diferentes diretorias de ensino por mais de seis anos, uma diretora de escola efetiva no cargo há mais de doze anos, na função de supervisora de ensino designada por três anos e por outra diretora de escola com cinco anos de efetivo exercício no cargo, também no desempenhando da função de supervisora de ensino substituta há três anos. Todos eles construíram suas experiências de administradores de ensino, com base na docência do magistério, que exerceram por significativo tempo na rede pública de ensino.

Afirmam em sua maioria que não houve crescimento do patamar de conhecimentos da população escolar com as medidas e projetos oficiais recentes, implantados por determinação do sistema central, sem consultar e discutir com as comunidades escolares.

São poucos os profissionais que entenderam e aplicam a progressão continuada, alterando principalmente a postura quanto à avaliação, pois, se esse projeto estivesse atingindo seu objetivo dispensaria estratégias como, por exemplo, a recuperação de férias. De favorável, a estatística oficial aponta para diminuição dos índices de reprovação sem, no entanto, constatar a melhoria significativa de qualidade no atendimento à demanda.

No que tange à garantia do preceito de que a educação é um direito público e subjetivo, são unânimes em afirmar que o Judiciário não se preocupa com essa questão, no que deveria ser mais incisivo. Quando ele interfere, obrigando as famílias a remeterem seus filhos à escola, obedecem, mas essa volta não é objetivada e nem motivada, gerando problemas de difícil solução, até interferir no normal funcionamento da escola.

Na verdade o que o Judiciário poderia estar discutindo, antes mesmo da imposição das medidas judiciais, que intranquiliza as famílias e as escolas, são as causas que provocaram a fuga dessas crianças e jovens. O que acontece é a aplicação da lei pela lei, sem a observância e a consideração da relevância social do contexto.

Fatores socioeconômicos são preponderantes como causa da evasão, principalmente a crescente falta de trabalho, mas não podem ser desconsiderados os fatores de ordenamento pedagógico. A escola não se organiza convenientemente para o atendimento crescente dessa demanda, pois ainda está às voltas com os problemas do atendimento da demanda regular. Além do mais, a escola permanece, em termos de estrutura pedagógica, fechada à comunidade e com um nível de autonomia incipiente, aparente e utilitária.

Perder ou ter o pátrio poder suspenso, em virtude de abandono intelectual, não é do conhecimento desse grupo que esteja acontecendo. Entende que a família deveria cumprir a sua obrigação, mas se houvesse condições propiciadas pelo Estado para isso. Quando pressionadas essas famílias procuram cumprir a lei, remetendo seus filhos à escola, com transferência de sua responsabilidade e sobrecarregando a da instituição escolar, para continuar a priorizar a luta pela subsistência.

A imposição legal pode contribuir apenas para a integração quantitativa de crianças e jovens evadidos, construindo assim uma estatística favorável, mas irreal, não correspondente com a verdadeira inclusão.

As condições de pobreza crônica a que essas famílias são submetidas torna-as insensíveis, comprometendo o vínculo afetivo com os filhos e, acrescentando-se a isso a reduzida convivência familiar, faz com que a possibilidade de perda ou suspensão do pátrio poder seja menos lastimável do que em épocas passadas. O acompanhamento da frequência e do aproveitamento escolar é obrigação da família e não acontece, mas as escolas também não conseguem, por não produzir qualidade e por não garantir que toda criança aprenda.

Acreditam que o Conselho Tutelar constitui-se num grande parceiro na contenção da evasão, até mesmo maior que a Vara da Infância e da Juventude. Colabora fazendo a intermediação com as famílias, mas resolve alguns problemas apenas. O próprio Conselho

Tutelar surgiu para contemporizar falhas na estrutura social, notadamente quanto à exploração do trabalho infantil.

A escola não se organiza convenientemente para atender alunos dentro dos padrões de normalidade, quanto mais se reorganizar para o atendimento de alunos diferentes. Em face disso ela se desestrutura caoticamente. Faz parte de sua função recuperar essas crianças e jovens, para que melhores educados não se envolvam em atos de delinquência. Faltam condições para isso, e por enquanto, ela responde do jeito que pode à obrigatoriedade, mas com muita dificuldade.

Aluno obrigado a voltar à escola por determinação judicial permanece nela transtornado e por pouco tempo, tornando a se evadir, pois não tem perspectiva de vida, não acredita na escola e nem esta o acolhe convenientemente. Além do mais “ele volta para a rua, que na maioria das vezes vai ter os encantos que a escola não estaria conseguindo oferecer a ele”. (Supervisor – Entrevista 11)

A reação da comunidade é de rejeição de alunos com esse perfil. Pais dos alunos de comportamento regular argumentam que seus filhos serão contaminados e pressionam a direção da escola para excluir o excluído, e isso tem comprometido o normal funcionamento escolar. À medida que a escola perceber que tem importância para esses alunos, é provável que reciprocamente, eles consigam sentir a importância que ela tem para suas vidas. É claro que a escola do jeito que está, pelos constrangimentos oficiais por que passa, não atende às novas demandas nem mesmo consegue equacionar de maneira satisfatória as demandas convencionais. A Administração implementa inúmeros e constantes projetos pontuais com o objetivo manifesto de estancar estrangulamentos esparsos de um modelo de organização que, por privilegiar a oferta, não atende às necessidades.

A análise dos resultados da pesquisa de campo aponta, unanimemente, para a certeza de que tais medidas e procedimentos não atendem às expectativas de vanguarda, no sentido de melhorar o ensino para fazer face às exigências dos novos tempos. Prestam-se elas a correções na retaguarda, de falhas que esse sistema não conseguiu, em tempo, equacionar e que

agora intenta contemporizar, adequando-se a novos paradigmas.

Talvez resida aqui a razão da eloquência muda dos defensores públicos que, para a concretização da especificidade de suas funções, deveriam denunciar a omissão de um Executivo que transfere as suas responsabilidades para ninguém que possa com condições assumi-las, para atender às novas exigências internacionais.

Evidente está que, nas últimas décadas, e a estatística aponta para essa direção, os esforços foram concentrados na expansão do ensino fundamental, e não em sua democratização e menos ainda em sua universalização. Pior, o preço alto dessa empreitada foi pago à custa da deterioração na oferta. Tal degradação, que permanece contínua, afetou todos alunos indistintamente, aqueles que já estavam inseridos na escola e também aqueles que o Judiciário tenta alcançar com seus tentáculos auxiliares.

Finalmente, concluindo esse capítulo podemos afirmar que se enganam aqueles que, como nós, acreditaram que a interface entre o Executivo e o Judiciário pudesse ser dialeticamente de *confronto*, na exigência da garantia de todos os direitos sociais, pois, nesse estudo, seguramente ela é de *complemento*, negando a crença no paradigma do conflito que aponta sempre para outra possibilidade e reiterando o paradigma do consenso na expectativa de que uma nova moral social durkheiminiana possivelmente possa devolver a harmonia à mesma sociedade cada vez mais heterogênea, apenas atualizando-a historicamente ou, modernizado-a.

## CONCLUSÕES

Quando Saviani (1994 p. 59) buscava indicar caminhos de liberdade para o resgate da verdade histórica nos tempos da abertura pós-ditadura militar, em “Escola e Democracia”, deteve-se na explicitação da contenda entre a pedagogia escolanovista e a pedagogia clássica, abatidas hoje oficialmente por uma visão produtivista de educação.

Afirmou que “quanto mais se falou em democracia mais ela esteve ausente da educação”. Hoje quanto mais o discurso oficial aponta para a qualidade, no intento de compromissar a todos pela sua busca, mais se constata o seu afastamento e a falácia desse discurso. Na verdade isso estrategicamente além de inibir solicitações contundentes e centradas na exigência do Estado em cumprir suas funções, estimula o envolvimento de todos em mais produtividade, meta prioritária da administração.

É bem verdade que a qualidade em educação é uma categoria que precisa ser mais bem explicitada, mas já que ela foi denunciada como fator de exclusão, focalizamo-na apenas em seu sentido de contraposição à idéia de quantidade, no sentido de crescimento e expansão vertical de riqueza e atualidade de conhecimentos com relevância social.

Aumento quantitativo de espaços, de vagas em salas de aula da escola pública, almejando a universalização do ensino público, sempre esteve presente na argumentação das Constituições Brasileiras, desde o Império até a decepção da Constituição de 1946, que frustrou as expectativas da obrigatoriedade do Estado quanto à gratuidade, a surpreendente Constituição dos Governos Militares de 1967, que dado o caráter nacional-desenvolvimentista de suas políticas estabelecia a obrigatoriedade da oferta pelo Estado, até a Constituição Cidadã de 1988, quando se consolida definitivamente como direito público e subjetivo. Todas elas sempre relacionaram escolaridade com cidadania, como condição para a garantia de direitos

civis e políticos e consolidação dos ideais democráticos. Mas é bem verdade também que a Administração Pública, historicamente, sempre que possível, eximiu-se da oferta gratuita de condições razoáveis para a consecução necessária a todos desse direito, ofertando-o minimamente, dentro do explicitamente ordenado, de maneira socialmente insatisfatória e contando nesse intento com o assentimento do Judiciário, evidenciando assim o comprometimento de ambas as instâncias com a mesma matriz doutrinária.

À medida que o posicionamento do Poder Judiciário indica propensão maior a complementar do que a confrontar, com a oferta de políticas públicas crescentemente insuficientes, dado o aumento da demanda, o que se constata no equacionamento desse problema é a aplicação morosa ou parcial da lei. Vale dizer que justiça que tarda ou que falta, não é justiça, é injustiça.

Em tempos atuais com a retração do Estado do Bem Estar Social e com a preponderância do Estado-Mínimo-Mercado-Máximo, astuciosamente engendram novas e enviesadas interpretações nas normas legais que determinam a aplicação de uma porcentagem mínima das receitas de impostos<sup>21</sup> em educação, assim como outros padrões técnicos de organização e gerenciamento do ensino, num propósito marcado permanentemente pela intenção de restringir, com medidas “racionais” a gratuidade (ou o barateamento dela) na oferta da educação pública regular.

Para controlar ou para reprimir tais propósitos, não basta proclamar os direitos públicos e sociais, é preciso também protegê-los e garantir a sua oferta. O problema a resolver não é a falta de leis, ou a ausência da sistematização das leis em campos específicos, mas sim de concretizar e expandir a sua aplicabilidade.

Não vemos como a sistematização, desejada pelos juristas, da Legislação Educacional em Direito Educacional, que não pode existir independente da totalidade do sistema jurídico, pois a autonomia de qualquer ramo do Direito é sempre didática, possa contribuir para a

---

<sup>21</sup> Para a União, esse índice é de 18% e para os Estados, Municípios e Distrito Federal é de 25% . Referem-se ao mínimo e apenas da receita de impostos e não de toda a receita tributária que é o conjunto de impostos, taxas e contribuições e, nem da receita geral constituída pelo conjunto de receita tributária, industrial, patrimonial, etc.

democratização das relações na educação, mantendo-se a crença única nos princípios do padrão de justiça liberal com critérios utilitários.

Outras perspectivas de justiça deveriam ser levadas à discussão, como a Relativista, que salienta a importância do contexto onde se pratica a justiça ou como a Justiça Radical, articulada com as políticas de dominação e de opressão, de reconhecimento e de redistribuição.

Para ficar só na vertente liberal, a teoria rawlsiana de Justiça Universal condena a distribuição baseada no mérito e propõe um sistema que corrija as desvantagens sociais e culturais. Mas, ao admitir as desigualdades sociais e culturais, sem no entanto considerar e interferir nas suas verdadeiras causas, originadas pela distribuição desigual de riquezas e oportunidades, por certo mudanças também ocorrerão se essa perspectiva de justiça for praticada, mas com certeza não serão profundas e nem extensas.

Também há outros enfoques teóricos a partir de uma sociologia que valorize mais a interação no cotidiano das pessoas e, por isso, contemplem a diferença entre elas não só a partir da luta de classes, mas também a partir daquelas colocadas pela lógica de culturas diferentes, ou de procedimentos discriminatórios, não só no sentido de tolerá-las, mas principalmente de focar e combater as verdadeiras causas do processo de exclusão.

Nesse momento de agravamento da crise social, provocada pelo aprofundamento no desequilíbrio da distribuição das riquezas, as instituições sociais são convocadas a compensar a escassez intencional de benefícios sociais. A escola é incluída nessa tarefa tendo que ampliar a sua função acessória e minimizar a sua função específica. Nesse panorama é vitimada e, com pouca consciência disso, passa a vitimar as vítimas do implacável processo de expansão dos mercados mundiais.

A escola, ao ampliar as atividades de sua função acessória, para a qual não dispõe de competência apropriada, coloca-se sob ameaça de descaracterização de sua essência e, por contenção, é preciso apropriar-se de adequados conhecimentos teóricos capaz de fortalecê-la como instituição cultural, priorizando a sua especificidade: a organização curricular e o conhecimento que ela constrói e distribui.



No entanto, oficialmente, a escola é intencionalizada a caminhar pela lógica do mercado e para o mercado, afirmar-se nesse hegemônico paradigma, adequando a sua dinâmica à oferta prescrita. Ora, a escola como prática social não deve servir a uma época, nem a um modelo principalmente exclusivo, seu compromisso ético é sim com a humanidade de todos os tempos, de todos os espaços, humanidade que o capital não se dispõe a servir com justiça e em sua totalidade.

Buscar essa coerência ética em sua estrutura e seu funcionamento constitui-se num imperativo a que escola não pode deixar de atender, como instituição potencializadora da emancipação não só das classes populares, mas também de todos os diferentes excluídos.

Almejar que enquanto o processo de expansão capitalista, em sua avassaladora marcha, impiedosamente exclui, e que as instituições sociais, na contramarcha e na retaguarda desse mesmo processo, possam piedosamente praticar a inclusão, é ingenuidade útil e eficaz de intelectuais tradicionais compromissados com os organizadores desse sistema.

Acreditar que a justiça liberal utilitária, respeitando, garantindo e defendendo a concentração de riquezas a qualquer custo, cada vez mais restrita ao grande capital, possa efetivamente dar a sua contribuição no processo de ampliação de direitos sociais, também é ilusório. O grande capital quando tolera em retórica distribuir riquezas com mais justiça o faz interessado naquilo que ainda não lhe pertence e que depende do empenho e do sacrifício de todos para ganhar, o que se presumivelmente acontecer, nunca será admitido.

Vemos a escola inserida num contexto de humanidade, assentada na idéia de nações livres e solidárias, de povos autônomos com suas histórias próprias, e suas culturas específicas. Se a globalização dos mercados atenta contra ela, seguramente não é parceira, não devendo ser incentivada, e muito menos acompanhada, de agora em diante.

Para isso, “a nova sociologia da educação” sem perder a perspectiva da sociedade global e as relações de poder manifestadas no sistema de ensino, procura destacar e evidenciar os mecanismos propriamente escolares de estruturação e de circulação dos saberes, provocadores e justificadores das injustiças sociais, partindo principalmente da teoria do conhecimento e a teoria do currículo que até então permaneceram imunes às

críticas das correntes sociológicas do paradigma do conflito.

Pelo fato dessa sociologia dos saberes e das transmissões escolares situar-se na classificação das teorias pós-críticas, até por coerência, o conhecimento e o currículo admitidos também devem pertencer ao mesmo movimento, sem, no entanto, negar as desigualdades denunciadas pelas teorias críticas que estão muito vivas.

É preciso crer que a escola, apesar das fortes amarras colocadas por quem a institui e intencionaliza, tem compromissos humanitários que lhes são próprios e inalienáveis.

Para que esse conhecimento seja amplamente democratizado, através dessa escola, que não pode ser apenas a propagadora e amplificadora do discurso oficial e possa servir aos ideais de uma sociedade mais justa, mais digna, se humanizada, é preciso que ela se estruture a partir de uma *governança democrática* própria, seja *reflexiva* e *pesquisadora* e, como tal, apresente habilidade para resistir à imposição e ao autoritarismo do que é *invasão* cultural travestida de universalização.

Dissimulando pelo incremento de estratégias de descentralização interessada e participação utilitária, a burocracia do sistema não fez outra coisa que não atender a duas imposições da Grande Reforma, qual sejam, diminuir substancialmente o gasto do Estado com as políticas públicas e garantir o controle consentido, com a adoção basicamente entre outros, de artifícios como um currículo nacional mínimo e a instituição da avaliação externa padronizada, como mecanismos de controle de todo o sistema de ensino.

Não há como alterar essa situação senão começar pela mudança na ênfase da democracia, de representativa para participativa, sem alterar a sua estrutura, mas qualificando a sua prática, como pretendia Anísio Teixeira, predispondo os cidadãos a se representarem coletivamente através de todas as instituições sociais.

A escola precisa conseguir as condições, que até então foram negadas, para desenvolver esse nível de consciência e de responsabilidade em cada um, ensinando a participar, não pela aprendizagem de conteúdos organizados para esse fim, mas implementando a prática política em seus procedimentos administrativo-pedagógicos, oportunizando que se aprenda a participar, participando.

Assim a administração centralizada no comando de uma só de um líder carismático, deve ceder lugar para a *governança democrática da educação* através da participação efetiva de seus usuários, os de frequência regular e também os de presença episódica.

Quaglio (2001, p. 8) define-a como:

uma espécie de governança democrática envolvendo todos os profissionais da educação, alunos e seus familiares, comunidade, conclamando-os a participar crítica, reflexiva e decisoriamente do processo educativo, superando assim a separação planejamento-execução da pedagogia tecnicista.

Em sentido mais amplo, a governança é, segundo, Calame e Talmant (2001, p.21), “a capacidade das sociedades humanas criarem mecanismos e representações para num movimento voluntário, elas mesmas administrarem suas vidas”. Para eles, essa necessidade surgiu em decorrência da credibilidade ilimitada que a modernidade concedeu à tecnologia e ao mercado como mecanismos de regulação da ação.

Tal crença intensa possibilitou que os meios se transformassem em finalidades (e às vezes fatalidades, afirmam eles) e em decorrência, em tempos neoliberais de crescentes injustiças sociais, o mercado impera soberanamente, acima dos interesses humanitários das sociedades.

Para implementar essa prática nas escolas é necessário acreditar e investir no exercício pleno e constante das interações dialógicas entre todos os seus partícipes, pois o verdadeiro diálogo (polifônico) só acontece entre pessoas que querem se igualar no desejo de radicalizar a democracia.

Desse modo, administradores, professores, alunos e pais, além de outras pessoas da comunidade, poderiam problematizar o cotidiano escolar, na intenção de extrair posicionamentos consensuais para a negociação através dos canais formais da burocracia, que só têm servido até então ao controle ideológico, e à adequação ao projeto padrão, insensível às peculiaridades, necessidades e aspirações singulares de cada comunidade e de cada sujeito no seu interior.

A problematização do cotidiano escolar, como prática permanente, supõe uma escola reflexiva que se concebe num local, num tempo e, num contexto educativo culturalmente próprio, como uma instituição que ensina e que aprende humanizando a todos que nela participam.

Essa escola não deve ter como premissa apenas o tempo de preparação para a vivência cidadã, mas também a organização da vida no espaço histórico e social que pela especificidade de cada contexto<sup>22</sup> deve ser crítica para ser emancipatória.

Com o vivenciar da governança democrática em seus procedimentos administrativos, a reflexão crítica e pesquisadora da ação em sua organização curricular, estariam criadas as condições para oferecer resistência à imposição de toda ordem positivista, oportunamente a externa, que a mundialização dos mercados traz em sua entranha, provocando a descaracterização cultural de cada comunidade, para a ampliação impositiva do consumo de produtos e idéias “universalizados”.

---

<sup>22</sup> A reciprocidade autonomia/dependência da escola em relação ao modelo de sociedade não a impossibilita de desenvolver em seu contexto específico uma cultura própria de resistência à imposição de projetos hegemônicos.

## REFERÊNCIAS<sup>23</sup>

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALMEIDA, J. R. P. **História da instrução pública no Brasil (1500 – 1889)**. São Paulo: Educ ; Brasília: INEP/MEC, 1989.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 8 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

ALVES, Alda Judith. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo: (77) 53-61, 1991.

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ARAÚJO, Luiz Alberto David. **Curso de Direito Constitucional**. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2001

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Versão preliminar. 1995.

BERNSTEIN, Basil. The Sociology of Education: a Brief Account. In: McPHERSON, A.; SWIFT, F.; BERNSTEIN, B. **Eighteen-Plus: the final selection**, Open University Course E 282 (School and Society), units 15-17, Bletchley, The Open University Press, 1972, p. 99-109.

BECKER, Gary Stanley. **Human Capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education**. 3 ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

BERGER, P.L e LUCKMAN, T. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

---

<sup>23</sup> Incluindo as referências bibliográficas e a bibliografia consultada.

BINDER, Alberto. **Perspectivas sobre a reforma do processo criminal na América Latina**. Paper divulgado pelo Serviço de Relações Culturais dos EUA no Brasil, 1993.

BOAVENTURA, Edivaldo. **A Educação Brasileira e o Direito**. Salvador: Edições Ciência Jurídica, 1997.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CALAME, Pierre.; TALMANT, André. **A questão do Estado no coração do futuro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CAMPILONGO, Celso Fernandes. Os desafios do judiciário: um enquadramento teórico. In: FARIA, José Eduardo (Org.). **Direitos humanos, direitos sociais e justiça**. São Paulo: Malheiros, 2002. cap. 2.

CEPAL-UNESCO. **Educacion y conocimiento: eje de la transformacion productiva com equidad**, Santiago do Chile, 1992.

CONNELL, R.W. Pobreza e Educação. In: GENTILI, Pablo. (org.) **Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1995.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CURY, Carlos R.J. A Educação como Desafio na Ordem Jurídica. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O renascer do direito**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

DELFIN NETTO, Antônio. O Estado está voltando. **Carta Capital**, São Paulo, ano IX, n. 229, p. 29, fev. 2003.

DEROUET, J.-L. Autonomie et responsabilité des établissements scolaires en France. **Colóquio/ Educação e Sociedade**, n. 4, p. 19-31, 1998.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DI DIO, Renato Alberto Teodoro. **Contribuição à sistematização do Direito Educacional**. Taubaté: Ed. Imprensa Universitária/Universidade de Taubaté, 1982.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 7ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

ESTABLET, Roger. A escola. **Tempo Brasileiro** nº 35. Rio de Janeiro, 1973.

ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. **Justiça e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FARIA, José Eduardo. (org) **Direitos Humanos, Direitos Sociais e Justiça**. São Paulo: Malheiros Editores Ltda, 2002.

\_\_\_\_\_. Introdução: o judiciário e o desenvolvimento sócio-econômico. In: \_\_\_\_\_. **Direitos Humanos, direitos sociais e justiça**. São Paulo: Malheiros, 2002. cap. 1.

\_\_\_\_\_. Introdução: o judiciário e o desenvolvimento sócio-econômico. In: \_\_\_\_\_. **Direitos Humanos, direitos sociais e justiça**. São Paulo: Malheiros, 2002. cap. 3.

FERRAZ, Ester de Figueiredo. A importância do Direito Educacional. **Mensagem**: Revista do Conselho de Educação do Ceará. Fortaleza, n.8, p.17-43, 1982-1983. Número Especial.

FLEXA, Ramón. As Novas Desigualdades Educativas. In: CASTELLS, Manuel.; FLECHA, R.; FREIRE, P.; GIROUX, H.; MACEDO, D. & WILLIS, P. **Novas Perspectivas críticas em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FORACCHI, M.M.; PEREIRA. L. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Nacional, 1973.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FURTADO, Celso. **Celso Furtado**. [mar.1997]. Folha de São Paulo. São Paulo, 10.03.1997. Caderno Brasil.

GADOTTI, Moacir. **Um legado de esperança**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural** São Paulo: Cortez, 1.992.

\_\_\_\_\_. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOMES, Candido. **A Educação em Perspectiva Sociológica**. São Paulo: EPU, 1985.

GRAMSCI, Antonio. **El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1973.

Haidar, Maria L.M. e TANURI, Leonor.M. **Educação Básica no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

HOBBSBAWM, Eric. **Eric Hobsbawm**. [jan.1999]. Folha de São Paulo. São Paulo, 01.01.1999. Caderno Folhamundo. Entrevista impressa.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. São Paulo: Cortes, n. 104, 5-34, jul. 1998.

ILLICH Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

KUNTZ, Rolf. A redescoberta da igualdade como condição de justiça. In: FARIA, José Eduardo (Org.). **Direitos humanos, direitos sociais e justiça**. São Paulo: Malheiros, 2002. cap. 7.

LOPES, José Reinaldo de Lima. Crise da norma jurídica e a reforma do judiciário. In: \_\_\_\_\_. **Direitos humanos, direitos sociais e justiça**. São Paulo: Malheiros, 2002. cap. 4.



LÜDKE, M. e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

LYRA FILHO, Roberto. 17 ed. **O que é direito**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MANNHEIN.K.; STEWART, W.C. **Introdução à Sociologia da Educação**. São Paulo: Cultrix, 1969.

MCLAREN, Peter. A pedagogia da possibilidade de Paulo Freire.**Educação Sociedade & Cultura**. Porto, PT; nº 10, p. 57 a 82, 1998.

\_\_\_\_\_. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Multiculturalismo Revolucionário. Pedagogia do Dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MELLO, G. N. de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1992.

MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito Educacional e Educação no século XXI**. Brasília: UNESCO, 1997.

NADER, Paulo. **Introdução ao estudo do Direito**. Rio de Janeiro: Forense, 1996

PARSONS, Talcott. O conceito de sistema social.In: CARDOSO, F.H. e IANNI, O. (org.) **Homem e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1984.

PERES, José Augusto. **O direito Educacional, de suas origens remotas a uma tentativa de sistematização**. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, Facultad de Pedagogia, 1987.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Administração e liberdade: um estudo do conselho de Escola à luz da Teoria da Ação comunicativa de Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

PONTES DE MIRANDA. Comentários à Constituição de 1946. 3. ed. Rio de Janeiro: Borsoi, t. IV, 1963 (arts. 157-218).

POULANTZAS, Nicos. Escola em Questão. **Tempo Brasileiro** n° 35, Rio de Janeiro, 1973.

QUAGLIO, Paschoal. Educação como Mediação no Interior da Prática Social. **Educação em Ação**. FFC/ Centro de Pós-Graduação da UNESP – Campus de Marília e Centro de Pós-Graduação da AIE/01/Janeiro a Junho. Itapetininga. Associação de Ensino de Itapetininga, AEI, 2000.

\_\_\_\_\_. A Governança como Gestão Democrática em Educação. **InterAtividade** n° 1, p. 7-19. Andradina: Firb Editora, 2001.

RAWLS, John. **Uma teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

REALE, Miguel. **Teoria tridimensional do direito**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

REIMER, Everett. **A escola está morta: alternativas em educação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

RODRIGUES, Aparecido Wilson. **Política Educacional: a pretendida participação popular?** 2000. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unesp, Marília, 2000.

SÁNCHEZ, Antonio H. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Thex Ed., 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Mercado de Letras, 1994

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22ªed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de Identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SINGER, Paul. Poder, Política e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 1, p. 5 – 15, jan. / abril, 1996.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. de ; WARDE, M. J. ; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. cap. 1

TANURI, Leonor Maria. A Administração do Ensino no Brasil: Centralização e Descentralização. **DIDÁTICA – Revista da UNESP**. São Paulo: nº 17, p.5-21, 1991.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um Direito**. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

TOMMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD, S. (Org.) **O Banco Mundial e a políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, Carlos Alberto. **Sociologia Política da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de ; WARDE, M. J. ; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. cap. 4.

VILANOVA, Lourival. O Direito Educacional como possível ramo da Ciência Jurídica. In: SEMINÁRIO DE DIREITO EDUCACIONAL, 1 , 1997, Campinas. **Anais...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, CENTAU, 1997. P. 59-75.

WARDE, Miriam Jorge ; HADDAD, Sérgio. Apresentação. In: \_\_\_\_\_ ; \_\_\_\_\_ ; TOMMASI, Livia de (Org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

YOUNG, Iris Marion. **Justice and the Politics of Difference**. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1990.

ZIBAS, D. M. L., FRANCO, M. L.. WARDE, M. J. (Orgs.) Globalização e políticas educacionais na América Latina. **Caderno de Pesquisa, n. 100**. São Paulo: Cortez, 1997.

## **APÊNDICE**

## CARTA MEMORIAL

Carta Memorial de:

Prof. Ms. A. Wilson Rodrigues

Andradina, 16 de junho de 2002.

Prezado (a) Senhor (a):

Apresento-me com a finalidade de solicitar a sua prestimosa participação na pesquisa de campo que realizo para completar a formulação de minha tese de Doutorado em Educação, área de concentração “Ensino na Educação Brasileira” na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – campus de Marília, São Paulo.

Sou professor no Ensino Superior e exerço também a função de Supervisor de Ensino na rede pública estadual.

Comecei minha carreira de professor no ano de 1972 lecionando Fundamentos de Educação na Escola Normal Estadual de Barbosa Ferraz, no estado do Paraná, lá permanecendo até o ano de 1975.

De 1979 em diante passei a trabalhar na rede pública estadual de ensino, no estado de São Paulo, desempenhando as seguintes funções:

- professor III ACT de História e Geografia, 1979/80;
- professor I – efetivo, 1980/86;
- Assistente de Diretor de Escola – designado, 1986/88;
- Diretor de Escola – efetivo, 1988/90 e,
- Supervisor de Ensino – designado, de 1990 até hoje.

Concomitante com esse trabalho desenvolvido na rede pública estadual de ensino, comecei a exercer a partir de 1989, nas Faculdades Integradas “Rui Barbosa” de Andradina as funções de:

- docente: disciplinas de Sociologia e Sociologia da Educação;

- supervisor de estágios – docência e administração escolar e,
- coordenador do curso de Pedagogia.

Minha formação acadêmica, em nível de graduação, foi iniciada no ano de 1969 e composta dos seguintes cursos:

- licenciatura plena em Pedagogia, 1971;
- licenciatura plena em Estudos Sociais, 1978;
- licenciatura plena em Geografia, 1980 e,
- licenciatura plena em História, 1981.

No ano de 1998 fui admitido como aluno regular do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista – campus de Marília, obtendo o título de Mestre em Educação com a defesa da dissertação intitulada “*Política Educacional: a pretendida participação popular?*” realizada em 30 de junho de 2000”.

No final do ano de 2000, participei do processo de seleção para candidatos ao Doutorado, na mesma Universidade, e consegui ser aceito, apresentando à banca o projeto de pesquisa “*A Escola entre o Executivo, o Judiciário e a Sociedade: a quem atender?*”, com matrícula efetuada como aluno regular no mês de março de 2001.

Assim, todas as informações que possam ser prestadas por meio de um questionário-roteiro, em anexo, poderão ser respondidas por escrito ou mesmo por intermédio de entrevista.

Reiterando a significativa importância de sua participação nesse exercício de pesquisa da realidade, com a intenção de buscar um novo conhecimento, para que possamos fazer avançar, com qualidade ética, a democratização da Educação Brasileira, sou antecipadamente grato.

Atenciosamente

---

prof. Ms. A. Wilson Rodrigues

RG. 4.778.152

Telefone: 18-3722-4664

E-mail: ap.wilson@uol.com.br

**PS.:** para sua informação e confirmação do exposto, consultar os endereços abaixo:

UNESP – Marília (SP) - Seção de Pós-Graduação: 14-421-1236, posgrad@marília.unesp.br

FIRB – Andradina (SP): 18-3722-778, wilson@firb.br

Diretoria de Ensino - Andradina (SP): 18-3722-7555, dienand@uol.com.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS –CAMPUS DE MARÍLIA

Pesquisa para obtenção do título de Doutorado em Educação (Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira)

Doutorando: A. Wilson Rodrigues

Orientador: prof. Dr. Paschoal Qüaglio

**QUESTIONÁRIO**

1- A diminuição do índice de retenção (reprovação) através da implantação de medidas como *progressão continuada, projeto de reforço e recuperação e classe de aceleração entre outros artificios*, tem respondido à necessidade da elevação do patamar de conhecimentos da população escolar para atender às novas exigências?

2 - A evasão escolar impossibilita o atendimento ao preceito legal de que “a educação é um direito público e subjetivo” implicando no dever do Estado oferecer e na obrigatoriedade da família cumprir, pois, o direito a ser dispensado da educação, se assim fosse o desejo da família ou da criança, não existe. Como tem se manifestado o Poder Judiciário na mediação desse problema?

3 - O importante nível de evasão observado, tem como causas determinantes, principalmente fatores de ordem socioeconômica ou também de ordenamento pedagógico? Poderia estar ocorrendo que o modelo escolar adotado não esteja atendendo às expectativas das crianças e dos jovens da atualidade em relação ao ensino?

4 - Como tem se posicionado a Promotoria da Infância e da Juventude para que as obrigações do pátrio poder não sejam omitidas, pois o Art. 22 do Estatuto da Criança e do Adolescente determina que: “Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais” e, o Art. 24 do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que: “A perda e a suspensão do pátrio poder serão decretadas judicialmente, em procedimento contraditório, nos casos previstos na legislação civil, bem como na hipótese de descumprimento injustificado dos deveres e obrigações a que alude o art. 22”?

5 - Nas Medidas Pertinentes aos Pais ou Responsável (Título V do E.C.A), com que frequência e intensidade tem ocorrido o atendimento ao art. 129, que estabelece que: “São medidas aplicáveis aos pais ou responsável: V – obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar”?

6 - Como tem se comportado a evolução do índice de evasão com a instalação, o envolvimento e a contribuição do Conselho Tutelar no encaminhamento dessa questão?

7 - Como a escola tem se organizado para o atendimento de alunos que, pela expressão manifesta de suas vontades, não desejam ficar, mas que, por força de decisão judicial, devem permanecer regularmente freqüentes?

8 – Qual tem sido a qualidade e a duração dessa permanência exigida?

9 – Qual a reação da comunidade escolar tanto internamente quanto externamente, diante dos procedimentos jurídicos de integração desses alunos?

10 - A escola tem consciência da sua importância para alunos com esse perfil?

Alunos com esse perfil têm consciência da importância da escola?

## Entrevista 1

19 de junho de 2002 – 20 horas

Diretora de Escola - município A-1

**Wilson: A diminuição do índice de retenção (reprovação) através da implantação de medidas como *progressão continuada, projeto de reforço e recuperação e classe de aceleração entre outros artifícios, tem respondido à necessidade da elevação do patamar de conhecimentos da população escolar para atender às novas exigências?***

S.M.B: Eu acredito que sim, que eles atendem às novas exigências, mas desde que sejam trabalhados com a realidade do aluno, e principalmente se a formação das classes for bem repensada, é o caso da aceleração, do projeto “Ensinar e Aprender”, não se chama mais *aceleração*, chama-se “Projeto: Ensinar e Aprender”. Às vezes quando se formam essas salas, coincidentemente os alunos que têm problemas, são aqueles com maior idade, claro, pois já estão com nível defasado, e eles têm vários problemas sociais, como: são usuários de drogas; as família desestruturadas; eles não têm nem uma vontade de estudar. Aí vem um projeto muito bonito. Só que primeiro tem que se trabalhar o lado afetivo dessa criança, senão o projeto não funciona. Então eu acho que o projeto é ótimo, o material é maravilhoso, e deveria até ser trabalhado com todas as séries, só que primeiro tem que resgatar a auto-estima dessa criança. Porque hoje em dia nós temos problemas com a sala de aceleração por esse motivo, e eu descobri que só resgatando a auto estima é que o projeto vai dar certo. A Progressão Continuada é um ponto muito importante para a Educação, mas também se ela não for confundida com a Progressão Automática. Acredito na Progressão Continuada, desde que o professor trabalhe realmente, ensine a criança a ler e a escrever de quinta a oitava, mas que também não sejam embutidas as questões, por exemplo, uma coisa que eu não concordo: “o aluno não freqüenta, depois faz uma recuperação de férias, que é um projeto que é evidente que ele vai ter um bom resultado, é uma sala menor, um professor quase que particular... ela vai ter resultado. O dia-a-dia da sala de aula não é assim”. Então a Progressão Continuada é ótima, desde que o professor retenha-se também em seu trabalho na sala de aula. A questão do Projeto de Reforço e Recuperação funciona, mas nós temos problemas, principalmente com crianças que não têm condições de estarem voltando à escola no período de férias, e principalmente porque agora, existem outros projetos



concomitantes. O Projeto de Reforço e Recuperação então se esvazia. Por exemplo: em muitos municípios como o nosso, nós temos o Projeto PETI, excelente, um Projeto de Erradicação do Trabalho Infantil; a criança tem toda uma assistência, e ela vai, porque ela gosta daquele projeto...

**Wilson: Ela gosta daquele projeto, porque ele tem alguma coisa a mais que atrai...**

S.M.B: É muito mais atraente do que a escola. Porque ela tem somente recreação, atividades esportivas e em poucos momentos ela tem atividades de escrita que é o mais importante do Projeto de Reforço e Recuperação. E quem é o aluno que está na Recuperação? – É aquele aluno que na sétima série não está alfabetizado, que não frequentou... Então sentimos o Projeto de Reforço e Recuperação muito esvaziado por esses motivos. Um grande problema é o aluno da zona rural. Infelizmente, o município não está dando assistência correta para esse aluno. Ele não tem como estar retornando porque não tem transporte, e se ele fica o período inteiro, às vezes conseguimos merenda, às vezes não. Sem contar que o aluno com fome, nada aprende. O aluno da zona rural vem para escola, o da manhã nem tanto, mas o aluno da tarde, ele sai de casa oito, nove da manhã, para começar o período de aula, meio dia e trinta, mal toma café e nem almoça, para depois tomar a merenda às quinze horas. Ele fica inquieto, sai muito da sala... Não tem condições de aprender com fome. Então eu pedi a merenda antes, eu sirvo a merenda para todos os alunos do sítio, que são 150, um período antes, em torno do meio dia e quarenta... Mas, resumindo, todos os projetos são válidos, desde que as pessoas que atuem nesses projetos, façam com competência, administrando principalmente as questões da afetividade. Não é só dar carinho também, é cobrar, mas repensar a condição do aluno, porque ele está com muitos problemas sociais.

**Wilson: Certo, mas não lhe pareceu que todos estes projetos vêm na retaguarda do ensino e não na vanguarda? Tentar acudir aqueles que não estão aprendendo e nem o que precisavam ter aprendido em épocas normais, não numa época como essa de muito avanço no conhecimento?**

S.M.B: O projeto é assim, mas quando ele chega numa sala de aula, o professor pega uma sala (vou falar da minha realidade), uma oitava série com 27 alunos, a maioria indisciplinados, desajustados socialmente, sem família, a maioria. A família dele consta de um tio, ou de uma pessoa desconhecida para ele. Essa criança já teve algum problema com a justiça, com uso de drogas. Confundi-se o projeto “Ensinar e Aprender” com os alunos que têm necessidades especiais. Nem estou falando da inclusão aqui, mas é uma coisa que também tem que ser repensada. Não sou contra, sou a favor, mas não estamos preparados para trabalhar com uma criança que tem necessidades especiais, por isso eu acho que o projeto não funciona tanto como deveria. Numa sala normal, o material funciona, eles aprendem tudo, mas numa sala com esse tanto de problemas, fica complicado. Sem contar que tem outro problema, grave: “O professor é capacitado durante o ano letivo, então ele mais fica fora

da sala do que atua na sala de aula”, aí vem o professor eventual, o grupo o rejeita (o substituto), e no final das contas a sala não tem um bom rendimento. A capacitação deveria ser revista.

**Wilson: A evasão escolar impossibilita o atendimento ao preceito legal de que “a educação é um direito público e subjetivo” implicando no dever do Estado oferecer e na obrigatoriedade da família cumprir, pois, o direito a ser dispensado da educação, se assim fosse o desejo da família ou da criança, não existe. Como tem se manifestado o Poder Judiciário na mediação desse problema?**

S.M.B: Infelizmente, o poder Judiciário, muitas vezes não toma nenhuma decisão mediante o problema. Não é o acaso atual do nosso município, pois temos um apoio efetivo quanto a isso. Mas cabe à escola estar enviando a lista de alunos evadidos para família, Diretoria de Ensino, Conselho Tutelar. O promotor chama a família (suposta), vê o porquê a criança está evadida, e na maioria das vezes a criança está envolvida com graves problemas sociais, principalmente uso de drogas. Nós temos alunos envolvidos até com porte de arma, homicídio. O poder judiciário comunica a escola, de que foi chamada a família, se o caso não for muito grave, ele pede que a escola reúna um conselho para estar tentando inserir novamente este aluno na escola. Infelizmente, muitas vezes, o aluno não retorna, porque ele não tem estímulo nenhum para retornar, é como se fosse o limite dele. Eu acho que daria certo, se em nosso país, tivéssemos algumas Instituições, não como a FEBEM, que é a destruição do indivíduo (para mim), mas Instituições que trabalhassem as questões efetivas com esta criança, que tivessem todo um apoio; e dinheiro para isso tem, mas não está sendo usado. Não sei até quando teremos crianças evadidas, mas temos tentado trazê-las de volta.

**Wilson: O importante nível de evasão observado tem como causas determinantes principalmente fatores de ordem socioeconômica ou também de ordenamento pedagógico? Poderia estar ocorrendo que o modelo escolar adotado não esteja atendendo às expectativas das crianças e dos jovens da atualidade em relação ao ensino?**

S.M.B: Eu acredito que a evasão tem causas tanto socioeconômicas como pedagógicas. Hoje em dia fica difícil estar falando em questões pedagógicas, mas, nós temos muitas pessoas que não estão ainda preparadas para trabalhar com inúmeros de projetos novos, com o número de matérias pedagógicas existentes. Então, nós temos grande número de matérias que nos ajudam, só que o professor não capacitado, não consegue acompanhar esse avanço, e a escola fica aquém das necessidades desse aluno. O mundo lá fora é muito mais divertido para ele, desperta mais atenção do que uma lousa, giz, e um professor falando. Eu acho que falta ainda a vontade do profissional estar aprendendo a usar os materiais, o vídeo, TV, o computador, que ainda é um bicho de sete cabeças para grande parte da rede...

**Wilson: Você tem sala de Informática?**

S.M.B: Tenho, graças a Deus, a minha realidade está bem diferente de outras escolas, o meu professor está deixando de ter medo da sala de informática. Nós tomamos como nosso aliado, o aluno que sabe informática, então existe um programa de monitoramento, as crianças da oitava série que sabem informática (atualmente um grupo de 20), eles fazem um curso de monitoramento com um professor capacitado, agora cada dois alunos, capacitam 10 alunos, então teremos 200 alunos capacitados.

**Wilson: Em que horário isso acontece?**

S.M.B: Acontece em horários diversos ao período de aula. O aluno que não trabalha, não tem mais nenhuma outra atividade, vem à escola, (nós temos um cronograma), e a nossa sala de informática nunca fica sem estar sendo usada. Agora, por exemplo, tem cinco alunos do grêmio fazendo atividades do grêmio. Eu acredito que a questão também é pedagógica, mas não é porque não tem material, pois quem administra bem os recursos, consegue ter bons materiais na escola. Hoje em dia na escola temos TV, Vídeo, 10 computadores; pouco, mais dá para trabalhar. Tem que se procurar maneiras de fazer com que as coisas funcionem. Nós acreditamos nos alunos e o Professor agora está aprendendo com o aluno. Temos professores que estão vindo em horários diversos também como voluntários, ou com acordo nos HTPCs. É um dos melhores projetos que a escola tem. A questão socioeconômica é uma questão que não diz respeito somente ao nosso município, à nossa escola, é mundial. Hoje em dia é difícil falar com um aluno do Ensino Médio (na nossa escola não temos Ensino Médio, mas temos oitava série), a gente cobra para que ele estude, aprenda, faça provas pra estarem prestando um Concurso Vestibular, mas e depois? Quantos alunos nós temos desempregados (já formados)? Então eu acho que agora tem que se pensar no que fazer com o número de profissionais que saem e não conseguem um emprego, não conseguem fazer aquilo que eles estudaram. Existem profissionais que estão mudando de opinião, que ficaram anos estudando para poder estar ganhando a vida. Isso é muito grave. Até quando vai isso? Por exemplo, nas regiões onde temos um grande número de universidades que formam médicos, nós temos milhares de médicos desempregados, tem de se repensar nessas questões. Mas eu ainda acredito que, quando se tem a questão afetiva, a questão da força de vontade, da coragem, tudo dá certo. É só querer...

**Wilson: Como tem se posicionado a Promotoria da Infância e da Juventude para que as obrigações do pátrio poder não sejam omitidas, pois o Art. 22 do Estatuto da Criança e do Adolescente determina que: “Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais” e, o Art. 24 do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que: “A perda e a suspensão do pátrio poder serão decretadas judicialmente, em procedimento contraditório, nos casos previstos na legislação civil, bem como na hipótese de descumprimento injustificado dos deveres e obrigações a que alude o Art. 22”?**

S.M.B: Esta é uma questão meio complicada, vou ser sincera: A Promotoria da Infância e da Juventude tem milhares de casos para serem resolvidos, não o caso de um pai que não consegue colocar o filho na escola ou que não se importa que o filho não esteja na escola, são milhares. Então, o que tem acontecido atualmente é que ficam diversos processos arquivados e nada é feito. Vez ou outra alguma coisa é vista quando a imprensa, por não ter mais o que falar, volta à Educação, sendo que tinha que ser ao contrário, ter a Educação como principal foco. Fica tudo arquivado, e temos hoje em dia, na nossa escola pais que deixaram o filho ao promotor: “Não quero mais cuidar porque eu não dou conta”, e nada aconteceu. Então é uma coisa que tem que ser revista a nível judicial mesmo e já não compete tanto a nós.

**Wilson: Você acha que o tempo da Justiça é diferente do tempo da Educação? A justiça está assoberbada e a caminha lentamente, e a Educação, o que o aluno perde de Ensino e no processo de socialização dificilmente é compensado, e, se é compensado, não é compensado de maneira conveniente?**

S.M.B: Na verdade, aquele ditado antigo: “A Justiça tarda, mas não falha”, infelizmente, a Justiça está falhando.

**Wilson: Você acha então que se ela tardar na Educação é uma falha?**

S.M.B: É uma falha, porque na Educação, o que for perdido não vai ter como retornar. Uma criança não vai ficar criança para sempre. O que não se consegue até os 18 anos, não vai voltar atrás. Tinha que se rever toda essa questão judicial no país, que para mim está podre. Nós temos juízes e promotores comprados, dependendo da mídia que dá valor a diferentes questões que não eram para ter tanto valor, voltam o olhar para uma coisa que não tem nada a ver e o que é problema real não é visto. Se o país tivesse a atenção voltada para a Educação, eu acho que tudo mudaria. Mas não é assim. O país volta o olhar para aquilo que dá lucro, o lucro tem que ser algo imediato, não é uma coisa pra algum tempo, e Educação é assim, é uma coisa que você não tem o retorno na hora, tem que ter uma vida escolar para ter retorno. Mas como nada acontece, tem um monte de criança fora da escola por esta questão.

**Wilson: Você acredita então que é mais uma lei morta?**

S.M.B: Sim.

**Wilson: Ela existe, é necessária, mas não tem vida?**

S.M.B: Vou ser sincera, eu não tenho visto ninguém fazer nada por isso. Faz-se, aqui em nosso município não tem acontecido. Se acontece, não sabemos. E é uma coisa errada, pois, se acontece, porque não passar para população? Passam para população se um bandido é preso por porte

ilegal de arma ou porque matou alguém, mas não passam para população se um pai foi condenado por não ter colocado o filho na escola.

**Wilson: Nas Medidas Pertinentes aos Pais ou Responsável (Título V do E.C.A) com que frequência e intensidade tem ocorrido o atendimento ao Art. 129, que estabelece que: “São medidas aplicável aos pais ou responsável”: V – Obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar”?**

S.M.B: Matricular o filho, todos matriculam (a maioria), mas acompanhar a frequência e o aproveitamento escolar, é uma coisa complicada, falando da minha realidade. Para que um pai venha a uma reunião de pais, eu tenho que fazer uma convocação escrita, obrigar, e infelizmente fazer algumas coisas que eu não gostaria de estar fazendo, por exemplo, escrever no bilhete: “Se o senhor não comparecer à reunião, o seu filho será suspenso, ou, o seu filho retornará para casa, ou ainda seu filho não entra...” Eu acredito que enquanto a família não voltar a pegar o filho como responsabilidade dela, nada irá acontecer. A família que eu falo, não é pai e mãe, nosso conceito de família tem que ser mudado. A família para mim é qualquer pessoa que tenha responsabilidade íntegra pelo menor. Pode ser a mãe solteira, desquitada, o pai sozinho, os avós, uma Instituição, desde que aceite esta criança com total respeito e responsabilidade.

**Wilson: Está faltando a “função da família”, não propriamente a família.**

S.M.B: É o SER família, e eu acredito também que isso é um pouquinho de culpa do Estado que colocou anteriormente que a Escola é que tinha todo o dever com a criança. Na LDB está que a família e o Estado é que são responsáveis pela criança. O mais grave é isso, o SER família tem que voltar a acontecer, porque o que eu tenho ouvido, como esclarecimento a isso, quando o pai vem aqui depois de três ou quatro bilhetes, ou até mesmo depois de eu ter suspenso o filho por um dia. Ele paga para ver, pois ele acha que o diretor não vai suspender por isso. Ele vem e fala: “a senhora acha mesmo muito obrigatório que eu assine o boletim?”, eu digo, “Pai, se o senhor não assinar o boletim do seu filho, me desculpe, mas o senhor não é pai. É o mínimo que o seu filho quer ter. O senhor vindo aqui assinar o boletim é uma coisa maravilhosa, os olhos brilham, ele tem o sorriso, isso é se importar. Não é porque o senhor trabalha fora, ou porque é sozinho que não ter que vir aqui”. A criança quer ter o respeito que o pai tinha antigamente, “É obrigação do senhor sim! Todo bimestre o senhor vai ter que vir e assinar o boletim do seu filho, ver a frequência e tudo”. Tem acontecido de crianças que não entram na escola e pais que só ficam sabendo depois que vai a cartinha para o Conselho Tutelar. A família tem que retomar a sua obrigação. Noventa e sete por cento dos pais no primeiro bimestre vieram à reunião de pais. Não é a maneira que eu queria que acontecesse, mas eu tive que fazer isso, obrigar ao pai que viesse, o pai viria por livre e espontânea vontade, consciente.

**Wilson: Este pai vem, mas ele acompanha na casa dele o aproveitamento do aluno?**

S.M.B: Infelizmente, o pai não acompanha, isso é notado quando você manda um bilhete no caderno e o pai não assina. Então a gente tem pedido nas reuniões que o pai venha na escola não só quando é chamado. Mas que ele tenha cinco minutos da vida dele, olhe o caderno do filho, pergunte o que fez na escola, qual professor deu aula, com quem ele falou, se a professora brigou, se chamou a atenção. Cinco minutos da vida fazem muita diferença para a criança. O pai não tem percebido isso, porque às vezes você anda nos corredores no recreio, mesmo que for pra chamar a atenção, ele acha mais importante o diretor chamar a atenção dele, do que o pai que em nenhum minuto olhou para ele hoje.

**Wilson: Você percebe que está lentamente mudando quanto à presença do pai na escola, até por artifícios que você usa e não desejaria usar. Isto é positivo?**

S.M.B: Eu acho que os pais estão percebendo que faz a diferença estar presente. Nós sabemos a realidade, não é desculpa mais o pai trabalhar fora; não é possível que na vida de uma pessoa em vinte e quatro horas, ela não vai ter cinco minutos para passar na escola ou para ver o caderno do filho em casa, em algum momento ela tem que se disponibilizar para isso, porque senão, é melhor não ter filho.

**Wilson: Como tem se comportado a evolução do índice de evasão com a instalação, o envolvimento e a contribuição do Conselho Tutelar no encaminhamento dessa questão?**

S.M.B: Primeiro há de se pensar na função do Conselho Tutelar, se for um conselho efetivamente montado com estas questões, voltado para a questão do aluno, é efeito o desenvolvimento deste aluno, a evasão diminui. Nós temos o apoio do Conselho Tutelar em nosso município, o Conselho Tutelar tem sido muito freqüente, sempre que chamamos está presente, nas reuniões de pais, nas festividades, quando temos algum problema com alunos. Eu acredito que um conselho responsável, ele é afetivo e tem um resultado positivo.

**Wilson: Ele pode estar contribuindo para diminuir um pouco a evasão?**

S.M.B: Sim, contribui para diminuir a evasão. Se ele trabalhar efetivamente, ele é bom. Mas nós temos, infelizmente, casos de Conselhos Tutelares em que a pessoa existe como Conselheiro, é paga para isso, mas não tem nenhum exercício efetivo. Não é o que acontece em Andradina. O Conselho que temos atualmente não tem só passado a mão na cabeça de criança, ele tem feito com que o pai conheça seus deveres e tem levado para justiça alguns problemas graves. Eu acredito no Conselho Tutelar.

**Wilson: Como a escola tem se organizado para o atendimento de alunos que pela expressão**

**manifesta de suas vontades não desejam ficar, mas que, por força da decisão judicial devem permanecer regularmente freqüentes?**

S.M.B: Nós temos casos efetivos destes alunos, a escola tem tido uma posição de elevar a auto-estima desse aluno, então a primeira coisa que temos trabalhado é a questão da afetividade. É quase que trazer para escola, fazer um carinho: “Oi, como você está? O que aconteceu com você, está com problema? Pode ser sincero, etc.” “Você quer voltar ou não para a escola? Porque a escola não te traz nenhuma coisa boa?”. Eu acredito que o professor que já inseriu que ele tem que ser por este lado afetivo com a criança, ele tem conseguido fazer com que este aluno fique em sala de aula. Para isso, ele tem trabalhado de forma diferente, ele trabalha em grupo, porque essa criança muitas vezes não sabe trabalhar em grupo, ela é fechada, só se mistura com um determinado grupo que ela escolheu. Então o professor usufruindo da capacidade do aluno, na maioria das vezes este aluno tem vontade de fazer coisas que a gente acha errado, mas dá para fazer com que esta coisa errada seja boa. Por exemplo, a maioria destes alunos, tem dom artístico, e ele extrapola, ele desenha caveira, facas, gente usando drogas, se você fizer com que ele venha para escola e demonstre este lado dele de uma forma positiva, já é uma parte excelente. Nos trabalhos artísticos, nos projetos (hoje trabalhamos o projeto da Copa, porque a mídia fala e o país sobrevive em prol disso nesses dias), o aluno que tem problemas, se o professor trabalhar textos sobre este assunto, fazer com que ele faça desenhos artísticos, pesquisas, levar na Internet que temos na sala de informática, fazer com que ele traga de casa, porque ele tem muito para dar, ele só não é ouvido, ele melhora, ele faz, ele acontece. E uma coisa que percebemos é que este aluno quer ser útil, não importa que seja um trabalho braçal, então se você usar este aluno, para buscar um livro, apagar uma lousa, ele se sentirá útil.

**Wilson: Qual tem sido a qualidade e a duração dessa permanência exigida?**

S.M.B: Quando este aluno volta para a escola e consegue acompanhar os estudos e se integrar ao grupo, a qualidade é excelente, mas, o que acontece na maioria das vezes é que essa criança, tendo total respaldo dentro da escola, mas fora dela ele volta a usufruir das coisas negativas. Isso só acontece, porque, infelizmente, a justiça a coloca novamente dentro da escola, mas depois não respalda, não quer nem saber se o aluno está freqüentando ou não. Eu não tenho nenhum caso de aluno que é respaldado pela justiça e que eu tivesse algum retorno do promotor, ligando para escola e perguntar pra alguém se este aluno está dentro da escola atualmente, e nisso, eu tenho caso de um aluno que já faz quatro meses.

**Wilson: O Promotor determinou para que fosse recolocado este aluno na escola. Foi recolocado evadindo-se novamente e a promotoria não acompanhou?**

S.M.B: Esses alunos, na maioria das vezes, retornam, saem, retornam e saem. À medida que vão

tendo problemas lá fora eles voltam para a escola e saem dela, e a promotoria nada sabe a respeito disso; sabe-se, não é por intermédio da escola, é por intermédio de problemas que este adolescente tenha lá fora de novo; ele tem algum problema, e o promotor fica sabendo que ele se envolveu em algum caso, que ele teve algum problema na justiça, mas dentro da escola a promotoria não retorna nada. Para mim, isso não é positivo, recoloca dentro da escola, mas depois não quer saber se o adolescente está integrado ou não. Para que colocar na escola então?

**Wilson: E o procedimento de rotina tem sido: listar os alunos com 25% de frequência ou mais, encaminhar ao Conselho Tutelar, Diretoria de Ensino, o Promotor deve estar chamando estes pais e conversando com eles...**

S.M.B: Deveria estar chamando, mas eu mandei a lista do bimestre faz quinze dias, e até hoje, nesse caso, nem o conselho me retornou. Então eu tenho hoje, cerca de cinquenta alunos que estão com problemas de falta e cerca de 10 alunos que estão evadidos; destes dez, eu só sei de cinco, onde estão e porque estão evadidos, os outros cinco, eu não tenho mais notícia nenhuma deles, eu não sei nem onde procurar por eles.

**Wilson: Qual a relação da comunidade escolar, tanto internamente quanto externamente, diante dos procedimentos jurídicos de integração desses alunos?**

S.M.B: Aqui na realidade desta escola, eu, enquanto diretora, procuro passar para a comunidade escolar interna o problema, não como sendo o único problema e sem solução, mas como um problema que aconteceu e que de agora para frente o aluno deverá ser tratado como um aluno qualquer. O que tem acontecido, é que isso tem sido feito em reunião de Conselho Escolar, e às vezes não. Em todas as vezes, quando é um caso grave, depois que sai da reunião de Conselho Escolar, por mais que você peça, acaba a escola inteirinha sabendo do problema. Muitas vezes, não porque alguém contou, mas o próprio adolescente por ingenuidade fica marcado, é tachado como aluno que usa drogas, ou aluno que se envolveu com roubo. O que teria que acontecer é: as pessoas trabalharem com estes assuntos, não como uma rotina, porque aí seria muito, mas trabalhar de forma natural, fazer com que este aluno volte para a escola, e que ninguém fique comentando se ele é o aluno 'isto' ou ele é o aluno 'aquilo'. Eu procuro tratá-lo como igual, e fazer com que a comunidade, principalmente os pais dos alunos, aceitam-no, porque na maioria das vezes, ele não tem criado problemas graves dentro da escola e sim fora dela e isso, devido a todo um alicerce familiar que ele não tem. Eu acredito que é um problema que vai além dos muros da escola, e que a justiça devia trabalhar com este problema, fora da escola e dentro dela.

**Wilson: Você já teve caso de pai de criança com comportamento normal, numa sala onde o Promotor impôs a inserção de um menor com desvio de comportamento, e este pai se revoltar contra a inserção desta criança marcada?**



S.M.B: Atualmente eu tive um caso, numa sétima série, de um aluno que foi reintegrado. Os pais sabiam que foi por decisão do Conselho, mas, na reunião de pais eles questionaram a atitude da direção e dos professores. Eu coloquei para eles que: a Escola Pública é para todos e a atitude que eles estavam tendo era uma atitude de preconceito, (para eles, preconceito é só você chamar alguém de preto), eles não vêem a questão social da criança. Colocar uma criança como usuário de drogas, um menor, eles não vêem como preconceito. Eu falei a eles que, muito embora naquele momento não fosse o filho dele, poderia ser, se eles não tivessem a assistência familiar que têm. Uma criança, quando reintegrada à Escola, o melhor que podemos fazer, é acreditar na possibilidade dessa criança mudar, que os pais dessem um voto de confiança para ela, porque como amigo, dentro da escola, ele estava sendo normal, era só acompanhar o filho, ver o que estava acontecendo com ele, e perceber que poderia ser o filho dele.

**Wilson: Neste aspecto, a Promotoria, o Conselho Tutelar tem ajudado no sentido de conscientizar estes pais que têm filhos matriculados na escola, com bom comportamento, estar aceitando crianças com desvio de comportamento. O Promotor tem trabalhado neste aspecto, fazendo palestras aos pais, que a escola tem que dar oportunidades a essas crianças para sua verdadeira inclusão no mundo da cidadania?**

S.M.B: Olha, vou ser sincera, existe apenas um programa no nosso município, em que o adolescente é atendido, e este programa está dando certo. Esqueci o nome agora, mas, é um projeto que tem a ver com cidadania, onde os promotores, advogados e juizes vão dar palestras a respeito disso. Mas só estão fazendo isso porque é um projeto que estão sendo pagos para fazer. Então, a realidade é outra, o promotor, o juiz, principalmente o Promotor da Infância e da Adolescência, ele não tem nenhuma atitude própria, vinda dele, positiva quanto à criança. Ele não se predispõe a sair do Fórum para vir a nossa escola dar uma palestra para crianças que ele considera normalmente que são sem-educação, que não atentam à palestra, que não vão ouvir; infelizmente, eles têm essa visão. Seria muito bom que eles aparecessem, porque as crianças iriam ouvir, iriam ver alguém de fora, iriam ter a LEI na escola para eles saberem como que é, mas os projetos não acontecem.

**Wilson: A escola tem consciência da sua importância para alunos com esse perfil? Alunos com esse perfil têm consciência da importância da escola?**

S.M.B: Eu acredito que a escola, que abre suas portas para os alunos que têm este problema, é porque ela acredita que toda pessoa é passível de mudança, todo ser humano tem problema. Só que precisamos acreditar que esta criança vai mudar. Você abre suas portas, mas não aceita esta criança. Na primeira semana ela vai sair fora da escola, porque vai dar problema dentro da escola de novo e vai dar problema fora da escola também. Só que devemos ir tentando, até que ganhamos este adolescente de volta pra escola. Para este aluno que tem problema, a escola é importante; mas ele não sabe o que fazer com a importância dela. Para que estudar se eu não tenho pai, ou se meu pai

está preso, a minha mãe foi assassinada, eu moro com uma avó doente, ela ganha um salário mínimo, eu roubo para ter o meu tênis de marca, eu roubo para poder usar droga; para que estudar?

**Wilson: Freqüentando a escola dedicando-se, fazendo suas tarefas, ele tem certeza de que isso não resolve os problemas existenciais dele?**

S.M.B: Não resolve nenhum problema existencial. Ele vem para escola, estuda, se comporta, respeita as pessoas, colegas, professores. Quando chega em casa encontra uma família desestruturada, e na maioria das vezes não encontra comida. Nós temos alunos que encontram o pai, a mãe, alcoolizados; a mãe que apanhou, a irmã menor que está grávida. É a realidade de uma cidade do interior, imagina uma escola de uma cidade grande?

**Wilson: Você acha então que é difícil conscientizar essa criança, porque a sociedade não oferece a contrapartida ao esforço dele?**

S.M.B: A sociedade não tem feito nada por esta criança. Este é o problema.

**Wilson: É um problema que a escola importa e é impotente pra resolver.**

S.M.B.: Isso só vai mudar, na hora que as pessoas, que deveriam fazer alguma coisa, acreditarem que o mais importante no país é a Educação, é a base para tudo. Esta Educação é advinda dos problemas sociais. Que a família tenha uma assistência, não a família pai-mãe, é aquela família que eu já falei. O adolescente ter uma assistência, que a criança seja assistida em todos os aspectos, mas enquanto isso não acontece, nós ficamos impotentes. Nós cobramos, queremos, acreditamos e temos esperança, mas quando ele depara com a realidade dele lá fora, é outra coisa e, por isso volta para o mundo de crime, uso de drogas...

**Wilson: Você acredita que seus professores têm esse nível de consciência, não são só profissionais que estão passando conteúdo, mas profissionais que estão também com a missão de preparar, formar gente, formar cidadão?**

S.M.B: Infelizmente não, porque a maioria dos professores não dão aulas por amor à profissão. Muitos professores dão aula porque não tem um outro remédio, é a profissão deles e acabou. Os professores que acreditam que eles podem fazer alguma coisa, que eles podem mudar, que são conscientes, que estudam, que lêem uma revista, que assistem à TV Globo (que é uma emissora que se fala tudo, mas que tem um lado crítico das coisas), dão certo em sala de aula. Eles ouvem as crianças, ouvem a direção, ouvem os colegas, eles dividem os anseios. Felizmente, eu acredito que os professores estão mudando, porque o problema se tornou tão grande que, quem não fizer alguma coisa para mudar, está ficando para trás. E a nós percebemos, por exemplo, numa festa, junina: os professores que têm um bom relacionamento com os alunos, arregaçam as mangas e vão trabalhar na festa, ficam com o aluno no pátio, conversam, brincam e dançam. O professor que não

vê expectativa naquele aluno, não se envolve com nenhum projeto da escola. Mas ele é o professor que tem problemas disciplinares, de conteúdo, de relacionamento. O principal para mim é a questão de relacionamento. Enquanto diretor da escola também. Se eu não tenho um bom relacionamento com meus professores, meus funcionários, com meus alunos mesmo cobrando (que você tem que cobrar), eu não vou conseguir nada.

**Wilson: Você acredita que as inúmeras capacitações que têm ocorrido (intensas capacitações), estão atendendo um pouco a este aspecto que me parece ser mais importante do que a questão de estar encontrando uma outra ferramenta, outro método, estar reencontrando a missão da escola que é formar para a cidadania, para uma sociedade democrática? As capacitações têm acenado para isso, têm dado um espaço para isso, para desenvolver essa consciência social no professor?**

S.M.B: As capacitações são criadas para que seja assim, para que tenha esse lado positivo, muito embora não aconteçam dentro da sala de aula. O que eu acredito que está acontecendo é que o professor aprende um monte de coisa na capacitação, mas não sei por que ele não traz para a sala de aula. No momento em que o professor começar a usar tudo o que aprende na capacitação, principalmente a troca de experiências, o que ele ouve dos colegas, os problemas, as dificuldades, as soluções, vai mudar a atitude dele dentro da sala de aula. Mas enquanto o professor tiver aquele discurso de que capacitação não vale nada, ele não vai conseguir mudar. É ele que tem que mudar.

## Entrevista 2

20 de junho de 2002 – 9 horas.

Setor Técnico do Fórum – município A

**Wilson: A diminuição do índice de retenção (reprovação) através da implantação de medidas como *progressão continuada, projeto de reforço e recuperação e classe de aceleração entre outros artifícios*, tem respondido à necessidade da elevação do patamar de conhecimentos da população escolar para atender às novas exigências?**

M.M: Aqui no setor atendemos alguns casos que nos preocupa e, às vezes, dá vontade até de tomar alguma atitude em relação ao Estado, na questão da progressão continuada e classes de aceleração, entendemos mais ou menos como sendo a mesma coisa. Nós atendemos aqui alguns meninos que têm problemas psiquiátricos, que não sabem ler, que não sabem escrever e que estão na quinta ou sexta série. Este menino não consegue entender o que o professor está falando, não aprende e não consegue ficar sentado todo o tempo em que o professor está administrando a aula. Ele bagunça, quer chamar atenção, com agressividade, bate no colega, desrespeita o professor, porque não é interessante para ele, pois não entende o que estão falando; é uma criança, um pré-adolescente.

Então ele dá todo aquele problema de comportamento dentro da sala de aula, é colocado de castigo ou posto para fora, dá problema no pátio. No outro dia ele não quer mais voltar à escola. Aí o pai não entende, ou sabe que tem que levá-lo para escola porque é obrigatório, porque o juiz exige, a lei exige. Ele leva esse menino até o portão, ‘vira as costas’ e o menino vai embora. Aí tem toda a situação da evasão escolar, falta de interesse, de motivação. Então nós vemos assim: muitos problemas dos alunos que passam por esta parte da progressão e sem saber, sem o conhecimento daquela série que está freqüentando, ele começa a dar problema, começa a sinalizar que alguma coisa não está bem, com o comportamento inadequado dentro da sala de aula, no pátio, ao redor da escola e com a evasão escolar. É o que a gente sente.

**Wilson: É uma forma de reação esse comportamento incorreto?**

M.M: É o que acreditamos, porque só isso justifica. Então quando nós começamos a atender aqui (porque o Conselho Tutelar é acionado), começamos a orientar essa criança, orientar os pais, e não surte efeito. Percebemos que é por aí, não tem atenção, não consegue se prender ao conteúdo porque não sabe, e começa a sinalizar através deste comportamento inadequado. Nós não concordamos, e isso é muito claro dentro de nosso setor. Nem temos o entendimento nessa área de Educação, do porque acontece isso, mas sabemos, pelos meninos, pelas crianças que atendemos, que o efeito é extremamente negativo.

**Wilson: Isso tem incidência muito grande? Garotos com desvio de comportamento, talvez essa seria a causa maior?**

M.M: Nós temos muitos casos, não sei te dizer quantos casos, porque acompanhamos em cima de processos. De repente, é um atrás do outro e você acaba não se ligando nisso, embora estamos começando a atentar para esta estatística. Então eu citei a “M\*\*\*\*\*”, ela disse: “Eu vou abrir uma ação contra o Estado, tem que parar com esse negócio de progressão, o aluno não sabe, como é que passa o menino para a sexta série?”. Porque temos atendido muitos casos e tem nos trazido uma indignação muito grande, por conta do que chega até aqui. Não sabemos como a escola vê, se o professor vê, se o professor concorda. Mas nós vemos, dentro do judiciário, como uma coisa que não funciona, e isso desde que iniciou sempre questionamos.

**Wilson: A evasão escolar impossibilita o atendimento ao preceito legal de que “a educação é um direito público e subjetivo” implicando no dever do Estado oferecer e na obrigatoriedade da família cumprir, pois, o direito a ser dispensado da educação, se assim fosse o desejo da família ou da criança, não existe. Como tem se manifestado o Poder Judiciário na mediação desse problema?**

M.M: Bom, o poder judiciário, sempre que detecta uma situação de evasão escolar ou uma criança

fora da escola, tenta intervir, mostrando a essa família que é direito da criança e do adolescente aprender. Quando é criança, a coisa flui melhor, a família entende melhor a encaminha para a escola. Se bem que hoje em dia é difícil uma família que não encaminhe a criança para a escola: desde o maternal, jardim, pré, até porque essas mães precisam trabalhar e é uma forma de alguém cuidar do filho, encaminhando-o para a escola. Vemos maior problema, já na adolescência, quando o aluno começa a ter desinteresse pela escola, desmotivação, começa a faltar muito. Ele, percebendo que não vai acompanhar mais ou achando que não vai alcançar mais, (mesmo a escola oferecendo todo tipo de recurso para que a criança ou adolescente passe a série), que não vai mais conseguir fazer provas, conseguir as notas e passar de ano, ele abandona. Muitos casos, a escola comunica o poder judiciário, abre-se um procedimento que nós falamos “Providências Judiciais” e vamos averiguar porque este adolescente está fora da escola. Quando é negligência dos pais, quando este pai está forçando o filho a trabalhar ou para permanecer em casa para cuidar de outro filho, ou da casa, e não ir para à escola, então esse pai é advertido. Até hoje, em nossa Comarca, nenhum pai foi processado por isso, apenas advertido. Temos conhecimento de que algumas comarcas já processaram pais, e que, alguns já foram até para a cadeia por conta deste abandono escolar do filho. Mas o que fazemos é advertir e acompanhar, por um período, para ver conseguimos novamente inserir este adolescente na vida escolar. Quando o problema é de comportamento, de más companhias e que ele perdeu totalmente o interesse e está tumultuando a escola, nós fazemos um acompanhamento, e isso dura meses. Dura um tempo maior para que ele comece a se conscientizar de que é necessário retornar, porque hoje sem o mínimo de estudo não vai conseguir emprego. Outro dia lemos no jornal: “Precisa-se de empregada doméstica com experiência...” Pensamos em experiência de trabalho em família. Mas não. Falava: “Precisa-se de empregada doméstica com experiência em informática”. E aquilo surpreendeu tanto que pensei: “Quem estiver fora da escola hoje, não consegue nem emprego de doméstica”. Tive um exemplo deste dentro da minha casa. Minha funcionária ensinava o meu marido e minha filha a lidar com o computador, então quem não continuar, vai ficando para trás e tentamos passar isso para o adolescente. Quando o problema é de muita indisciplina dentro da sala de aula, a gente até não faz... (isso eu não vou gravar...).

**Wilson: O importante nível de evasão observado tem como causas determinantes principalmente fatores de ordem socioeconômica ou, também de ordenamento pedagógico? Poderia estar ocorrendo que o modelo escolar adotado, não esteja atendendo às expectativas das crianças e dos jovens da atualidade, em relação ao ensino?**

M.M.: Olha, o que vejo muito é falta de objetivos desses adolescentes, principalmente porque eles estão sem metas. Quando a família tem uma situação socioeconômica um pouquinho melhor o aluno é até mais incentivado. Ele quer ter o patamar de vida dos pais e acaba funcionando na escola. Embora nós sabemos de muitos casos de famílias com poder socioeconômico melhor, onde filhos

não querem estudar. Desmotivam-se totalmente e normalmente atribuem a culpa a algum professor ou conteúdo. Eu vou, além disso. Não atribuiria ao conteúdo ou só ao professor. Atribuiria à falta de perspectiva mesmo deste jovem, que hoje está na fase do consumismo exagerado, do imediatismo. Antes nós fazíamos planos. Meu pai tinha um cheque especial, e eu falava: “Será que um dia eu vou ter um cheque na minha vida?” Era uma coisa de outro mundo. Sabia que se buscasse, se eu estudasse, eu iria conseguir. Na minha época eu achava que não existiam possibilidades de se abandonar a escola. Não fazia parte da minha vida. Mesmo que eu faltasse, ficasse doente, teria que recuperar. Hoje vejo o jovem sem objetivo, sem perspectivas, sem metas e sabendo que se eles faltarem determinado período na escola, vão conseguir recuperar por trabalhos ou provas, ou não vão ser reprovados por esta lei que está aí agora. Então eles ficam sem perspectivas de luta, de competição. O discurso dos colegas antes, na escola era todo sobre vestibular, o que você quer ser quando crescer, etc. Nós tínhamos esse tipo de papo. Mesmo que o aluno fosse pobre, pensava em ter uma profissão. Hoje não se fala mais nisso. Fala-se em comprar, em ir à festa, em beber, em matar aula, em levar vantagem quando engana um professor, quando pula um muro... Então o que falta mesmo são perspectivas, objetivo. Não sei se o que está acontecendo na política, nos governos, toda essa violência é que desanima o aluno, ou a falta de preparo dos pais para incentivá-los, que também é muito forte. Por exemplo: hoje um pai, e até um professor, não está sabendo lidar com um filho, com um aluno, que tem problema de comportamento inadequado, sem limites, agressivo. Não tem esse preparo. Então ou ele abandona e deixa, achando que a fase vai passar (hoje a gente vê que a fase não passa), ou ele toma atitudes também descontroladas. Por exemplo: comportamento ruim do aluno gera uma reação do professor. Já que o comportamento do aluno gera uma reação no professor, porque não o professor se comportar de uma forma que gere uma reação no aluno? O comportamento aprendido é o aprender. Hoje nós temos literatura, temos grupos de apoio que ensinam esses pais ou professores a lidarem com esse comportamento, do filho e do aluno. Parece que há desinteresse. Um cumpre seu papel como professor no horário, e o pai está tão ocupado com o trabalho, ou com a novela ou o jornal, que não pára para ver realmente o que está acontecendo com o filho para direcionar melhor a sua disciplina e a educação. Então, hoje, eu acho que essa evasão é mais por falta de objetivos, faltas de metas para serem alcançadas, de preparo para o professor lidar com problemas de comportamento dentro da sala de aula, despreparo dos pais para lidar com o comportamento do filho dentro de casa e na sociedade. Eu adoro ler jornal, estou sempre lendo alguma coisa. Mas tem uma pessoa bem perto de mim, que só abre o jornal para ler a coluna do José Simão e para fazer palavras cruzadas. Ela é inteligentíssima, mas não se dá ao trabalho de folhear para saber o que está acontecendo, e alguém um dia questionou: “Você viu no jornal a história do Fernandinho Beira-Mar?” – “Não, nem me conte, porque eu já não assisto porque não quero saber”. Bom, se você não assiste ao Ratinho, ou programas que você não quer

mesmo saber, tudo bem. Mas um jornal você tem que assistir para se informar. Aí ela falou (com uma filha adolescente e outra de oito anos do lado): “Eu não quero saber, porque depois eu não durmo preocupada com o que está acontecendo”. Olha o exemplo, essa filha, vai ter o mesmo discurso, porque eu conheço a personalidade dela (ou não, porque as pessoas se diferem). Mas olha o exemplo que ela está passando. É a visão dela, e é o que você colocou. De repente, é a visão de mundo que eles estão tendo que é negativa, que todos roubam, que todos enganam, que ganha quem tem aquele carrão, quem faz o tráfico, quem rouba. Então talvez seja mesmo essa visão que eles estejam tendo; mas assiste a um jornal com o filho e questione. Lembra quando começou aquele seriado que tinha uma atriz que se envolvia com um cara casado (Mel Lisboa)... Quando passava os trailers, eu pensava: “Nossa, isso vai ser muito forte”. (Presença de Anita) Eu tenho uma filha de 13 anos, e dizia: “A\*\*\*\*, você não vai assistir isso, porque vai ser muito forte”. Aí vi que não tinha como, porque eu durmo antes, e o jovem não, ele é todo aceso. Eu pensei que teria que assistir com ela e questionar. Eu ficava lá no quarto dela e quando passava uma cena forte eu: “Isso você não pode ver” – “Ai mãe!” (como se diz) “Eu estou cansada de ver!”.

**Wilson: Uma censura instantânea...**

M.M: Quando aparecia uma cena de traição, de valores distorcidos: “A\*\*\*\*, você acha correto ela fazer isso? O que você pensa disso?”. “Essa menina é uma puta” – ela falava. Eu começava a questionar e daí eu ia tirando valores dela. Mas a gente consegue fazer isso porque tem uma noção, lida com famílias. Você vai a cursos e procura aplicar isso. Eu tenho uma irmã, que eu amo de paixão, uma pessoa culta, inteligente, mas ela fala: “Eu nem quero saber disso”. Eu deixo os livros do Amor Exigente para ela ler e lidar com os filhos dela. Fica um mês no balcão onde eu deixo e ela não lê. Lê livros enormes sobre ufologia, sobre a criação do mundo, ela é meio transcendental. É diferente completamente de mim. Há também mães de pouco esclarecimento, de pouca leitura, que não tem o conhecimento de se questionar com o filho. O mundo está aí, e não pára, e os pais estão ficando para trás.

**Wilson: Como tem se posicionado a Promotoria da Infância e da Juventude para que as obrigações do pátrio poder não sejam omitidas, pois o Art. 22 do Estatuto da Criança e do Adolescente determina que: “Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais” e, o Art. 24 do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que: “A perda e a suspensão do pátrio poder serão decretadas judicialmente, em procedimento contraditório, nos casos previstos na legislação civil, bem como na hipótese de descumprimento injustificado dos deveres e obrigações a que alude o Art. 22”?**

M.M: O que ocorre normalmente é que quando esses direitos não estão sendo assegurados à criança, a escola, ou a sociedade, comunica o Conselho Tutelar. O Conselho Tutelar toma as

primeiras providências de visitar os pais e de encaminhar essa criança, de orientar. Quando não está surtindo efeito, o Conselho Tutelar entra com um pedido de Providências Judiciais dentro do Fórum que vai direto para a Vara da Infância e da Adolescência, para o promotor. Abre-se uma sindicância onde vai ser apurado melhor o porquê esses direitos estão deixando de serem cumpridos. Esses pais podem ser advertidos. Quando há casos de dependência química, que há muitos casos de pais alcoólatras, mães com problemas de saúde, todos eles são encaminhados para tratamento. Filhos são encaminhados, quando há necessidade, para psicólogos, para tratamento psiquiátrico, neurologista, etc. E há o acompanhamento do setor técnico pela assistente social e psicóloga. Então na verdade a suspensão do pátrio poder não tem acontecido porque a gente não deixa. Chegamos antes fazendo todo um trabalho de orientação e acompanhamento desta família para que os pais não percam esse pátrio poder.

**Wilson: Nas Medidas Pertinentes aos Pais ou Responsável (Título V do E.C.A) com que frequência e intensidade tem ocorrido o atendimento ao Art. 129, que estabelece que: “São medidas aplicáveis aos pais ou responsável: V – Obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar”?**

M.M: A gente tem observado isso. Se chega até o fórum um pai com um problema de evasão ou de inadequação do filho, é porque esse pai está acompanhando. Se chega até nós é porque ele teve conhecimento e está acompanhando se está havendo frequência. Quando chega até nós, o pai vem com discurso de que deixou o filho na frente da escola e achou que ele tivesse entrado. Só depois de algum tempo numa reunião de pais descobriu que o filho tinha um monte de faltas e é aí que ele chega até o Conselho Tutelar para pedir ajuda, e encaminha para a gente porque temos psicólogas, assistente social, profissionais técnicos para lidar com a situação. Se ele chegou até o Conselho Tutelar ou ao Fórum, é porque ele está, sim, acompanhando a frequência desse filho. A escola eu acredito que ela não descuida, está sempre fazendo reunião e chamando os pais quando há problemas de evasão ou de comportamento, então a escola nesse aspecto, não tem falhas. Está sempre atenta para que o pai observe o filho, como é que está o aproveitamento e como é que está em relação à presença e falta na escola.

**Wilson: Como tem se comportado a evolução do índice de evasão com a instalação, o envolvimento e a contribuição do Conselho Tutelar no encaminhamento dessa questão?**

M.M: O judiciário, principalmente o setor técnico que é composto por duas assistentes sociais e uma psicóloga, tem trabalhado diretamente com o Conselho Tutelar nessa questão da escola. O Conselho Tutelar tem se mostrado presente em todas as questões da escola. Se tem reclamação ou encaminhamento, o Conselho Tutelar está presente. Ele vai à casa, faz todo um trabalho de acompanhamento e orientação. Se esta família está com algum problema de ordem socioeconômica, eles



buscam ajuda material com cesta básica, com medicamentos, encaminham para as pastorais existentes na cidade. Então o Conselho Tutelar trabalha de uma forma muito ampla. Ele não faz apenas ocorrências, ele encaminha, ele orienta, ele toma medidas, briga com autoridades para defender o direito desse aluno e para defender o direito desses pais. O Conselho Tutelar sob o ponto de vista social do setor técnico do Fórum, tem se mostrado excelente. Não temos o que falar do Conselho de forma negativa. Ele vem superando nossas expectativas em relação a isso, ao problema da escola.

**Wilson: Como a escola tem se organizado para o atendimento de alunos que, pela expressão manifesta de suas vontades não desejam ficar, mas que, por força da decisão judicial devem permanecer regularmente freqüentes?**

M.M: O que acontece é que quando o aluno não quer ficar, ele acaba desestruturando uma sala de aula, desestruturando o emocional de um professor, tumultuando toda uma dinâmica de aula. Esse aluno não vai ter rendimento nenhum. Não vai ser bom, nem para ele, nem pra todas as pessoas que estão envolvidas com ele. Mas por imposição judicial esse aluno tem que ficar na escola. Tem que ficar para quê? Para desestruturar o ambiente? Já que é lei, que é imposição do judiciário, vamos trabalhar de outra forma. Trabalhar melhor os professores, os dirigentes, as pessoas que trabalham diretamente com o aluno para lidar com o problema de comportamento dele. Para isso tem a literatura, tem grupos de apoio que oferecem voluntários, mas as escolas não aceitam muito e a gente não entende porque. Está mais do que comprovado. Campinas, São Paulo, já têm usado esse tipo de recurso: grupos de apoio dentro da escola para lidar com os alunos que não querem ficar e tumultuam tudo porque tem a imposição judicial de ter que ficar. Está na hora de parar de brigar, de patinar, de andar para trás, e buscar soluções que estão dando certo em outras cidades, em outros centros, em outras escolas. Vamos nos preparar para lidar com esse problema de inaceitação de comportamento inadequado, de agressividade, realmente, de falta de preparo.

**Wilson: Qual tem sido a qualidade e a duração dessa permanência exigida?**

M.M: Bom, a qualidade, quem poderia responder melhor seria um professor. Mas vemos esse adolescente de volta aqui no nosso setor, porque como não prendeu sua atenção e não foi interessante para ele permanecer em sala de aula, pulou o muro, fugiu da escola, brigou e foi dispensado, foi expulso, porque não conseguiu atingir os objetivos propostos dentro da ordem da escola que era permanecer na sala de aula, assistir às aulas e se comportar bem. Ele não quer ficar lá dentro. Quer ficar fora da escola, ficar ou o dia todo sem fazer nada, ou trabalhando. Como é imposição, ele fica um período, mas o outro, sabe que ele foge, acaba pulando o muro apesar de toda a segurança que a escola tenta impor com grades, vidros em cima do muro, mas, mesmo assim, não há quem mantenha um jovem dentro da escola, se ele não quiser ficar.

**Wilson: Qual a relação da comunidade escolar tanto internamente quanto externamente, diante dos procedimentos jurídicos de integração desses alunos?**

M.M: No Judiciário não temos nenhum procedimento legal de forçar a escola a admitir o aluno de volta. Mas temos conhecimento de casos que o Conselho Tutelar já atendeu, que o aluno após inúmeras advertências, suspensão, foi convidado a se retirar da escola. O responsável tentando colocá-lo em outra escola, não tendo vaga, tentou retornar para a mesma escola e o aluno não foi aceito. Então precisou ter a intervenção do Conselho Tutelar para que esse aluno tivesse o seu direito de freqüentar a escola, assegurado novamente. Mas se com toda a intervenção do Conselho Tutelar a escola se mostrar contrária, aí vem para o judiciário com o procedimento de Providências Judiciais, para que o Juiz ou o Promotor identifique se realmente o aluno deve voltar para essa escola ou ser encaminhado para outra.

**Wilson: A escola tem consciência da sua importância para alunos com esse perfil? Alunos com esse perfil têm consciência da importância da escola?**

M.M: Eu acredito que a escola até tenha consciência da importância de alunos com esse perfil, mas ainda precisa se preparar melhor, porque a falta de limites, a falta de regras e o comportamento inadequado desses alunos estão ficando cada vez pior e nós estamos perdendo o controle da situação. Então nós vemos que está na hora de todos nós nos prepararmos. Todos os segmentos da sociedade, a família, os professores, a direção, se preparar mesmo com outras atividades, alguma coisa que desperte o aluno a permanecer na sala de aula: ou no conteúdo, ou em atividades durante o intervalo, ou durante o final de semana. Está na hora de começar a fazer o que os grandes centros fazem: abrir as portas nos finais de semana, trazer projetos interessantes para fazer esses alunos aprenderem a amar a escola. Como tudo isso não acontece, o aluno realmente não tem a consciência da importância da escola na vida dele. A escola está sendo uma coisa chata, repressiva, e que não dá nenhuma motivação para ele continuar nela. É assim que eu vejo: despreparo falta de atividades que chamem a atenção. Conseqüentemente os alunos não vêem importância nenhuma em permanecer na sala de aula.

### Entrevista 3

20 de junho de 2002 – 20h30min

Conselho Tutelar – município A

**Wilson: A diminuição do índice de retenção (reprovação) através da implantação de medidas como *progressão continuada, projeto de reforço e recuperação e classe de aceleração entre outros artificios*, tem respondido à necessidade da elevação do patamar de conhecimentos da população escolar para atender às novas exigências?**

A.P: Pelo nosso atendimento aqui no Conselho Tutelar temos percebido que a resposta é bem um NÃO. Atendemos muitos adolescentes na sexta ou sétima séries, que não sabe nem escrever. Aí as

mães nos procuram querendo saber como passaram o filho dela. Pelo menos para o Conselho Tutelar, é uma visão que não tem dado muito certo mesmo. Temos projetos para onde encaminhamos crianças, onde terão reforço escolar, e a Coordenadoria nos diz que eles vão para lá analfabetos. Até onde então este sistema está correto? No nosso atendimento aqui, com problema escolar, nós não temos achado crianças que tenham aproveitado esses projetos.

**Wilson: O reforço que a escola tem oferecido, vocês tem alguma informação, a partir de depoimentos das mães, se isto está compensando ou não?**

R.G: Nós vemos que não está compensando, como a A\*\*\* P\*\*\*\* disse. Acaba até criando um problema psicológico na criança, pelo fato de ela ir para a escola e para um reforço sem saber o que está escrito na lousa. Temos casos de crianças que estão em depressão, porque os outros acabam mais cedo e por muitas vezes ele é motivo de riso dos outros, e isso provoca uma certa evasão escolar.

**Wilson: Então a criança que avança por força da progressão continuada sem ter adquirido as competências e as habilidades daquela série acaba sendo estigmatizada pelos outros colegas?**

F.A.: Nós temos caso de depressão de uma menina que não está podendo ir à escola.

**Wilson: E a causa conseqüente é a evasão. Então uma medida que veio de repente para democratizar, para permitir que todos pudessem avançar, para não discriminar ninguém, para não reprovar, não foi bem implantada, não foi bem entendida?**

A.P.: A meu ver, não. Inclusive, muitos pais que procuram o Conselho Tutelar querem saber porque passaram o filho, se ele tinha que ser segurado para aprender melhor.

F.A: Ontem mesmo, teve uma aqui: “Eu vou tirar dessa escola e por em outra para ver se ele aprende, porque assim, nessa escola, ele não vai aprender”. Até porque também acho que é grande o número de oportunidades. Se o aluno vai bem, tem uma oportunidade, se ele vai mal, continua a oportunidade do mesmo jeito. Isso acaba contribuindo para que ele não se esforce para atingir seus objetivos. Notamos que ele não se esforça mesmo, porque se for mal, vai ter uma outra oportunidade, e se não conseguir, vai passar. Isso tem o seu lado positivo, mas é sempre uma minoria, uma fatia menor. Mas para nós do Conselho Tutelar, noventa por cento é resultado negativo. É grande o número de ocorrências relacionadas à evasão. São crianças de primeira série, que estão começando. Saem do pré, e não querem entrar, principalmente, quando adentram o ginásio, e se deparam com inúmeras disciplinas, isso causa um choque para a criança porque ela não vem preparada. Esse problema acaba gerando uma grande parcela de evasão escolar.

**Wilson: A evasão escolar impossibilita o atendimento ao preceito legal de que “a educação é um direito público e subjetivo” implicando no dever do Estado oferecer e na obrigatoriedade da família cumprir, pois, o direito a ser dispensado da educação, se assim fosse o desejo da família ou da criança, não existe. Como tem se manifestado o**

**Poder Judiciário na mediação desse problema?**

A.P: A educação, a gente sabe, é um direito público e subjetivo. Infelizmente, muitas vezes, nós temos que intimar os pais para os filhos irem até a escola. Isso deveria ser ao contrário. Eles deveriam tirar proveito daquilo que é um direito deles. Então a Educação acaba sendo supérflua, porque eles não têm a conscientização de que o filho tem que estudar, que é um direito dele. Às vezes é uma coisa chata para o Conselho Tutelar obrigar um pai a mandar um filho para a escola, sendo que é uma coisa que vai ser base para o futuro dele. Nós sabemos que hoje, sem a educação, não somos nada. Temos encaminhado para o judiciário alguns problemas de resistência. Existe este tipo de situação até em escolas particulares. Infelizmente é uma realidade.

R.G: Foi um caso na alta sociedade. A mãe tirou o filho da escola, começou a pagar professores particulares, na casa dela, e eu, como Conselheira, achei que esta criança deveria estar na escola. Ela resistiu muito. Tentei por mais de um mês. Alegou que pediu a opinião dos diretores, e eles foram a favor da decisão dela. Disse que tínhamos que estar cuidando de casos mais sérios do que este problema.

**Wilson: Como se o Conselho Tutelar fosse exclusivo de crianças pobres?**

R.G: Exatamente. Fiz questão de fazer um relatório, um ofício, e entregar na mão da promotora, para ela tomar providências. Pedi uma avaliação psicológica no fórum. Eu me senti lá por baixo, como Conselheira e não estando fazendo nada. Eu tenho que fazer alguma coisa.

**Wilson: Mas essa criança continua a receber educação em casa?**

R.G: Em casa, por causa da mãe e por causa de uma briga na escola.

**Wilson: Ele não está atendendo à L.D.B, não está atendendo aos Parâmetros Curriculares Mínimos.**

R.G: A mãe disse que este ano, ele estaria levando uma punição. Ele faz aulas normais, como inglês e música, mas a opinião dela continua de pé: ele não volta para a escola. Nessa situação a escola teria de nos comunicar e não comunicou. Entrei em contato com a escola, mas a mãe já havia assinado a desistência, eu orientei a escola.

**Wilson: O problema que a família teve com a escola, foi de que ordem? Ordem Pedagógica...**

R.G: Atrito entre adolescentes. Ele queria liderar a classe, queria adentrar na turma como superior. Estava vindo de uma escola pública, gerou conflito entre os alunos e a mãe quis puni-lo por isso, foi lá e tirou-o da escola. Não é coisa de adolescente isso?

**Wilson: Este caso está na Promotoria? Você já tem alguma informação?**

R.G: Não, porque esses processos demoram. Eu fiz questão (porque eu já tinha protocolado), de voltar no protocolo, e entreguei na mão dela (promotora). Porque é triste você começar uma coisa e não conseguir finalizar. Não é porque o caso é pertencente da alta sociedade...

A.P: Nós não recebemos uma resposta positiva do Judiciário. Iniciamos nossos trabalhos no início de Janeiro. Já passei muito por isso, de ir à casa do pai alertar sobre o art. 55 do E.C.A (abandono intelectual) e ouvir que o Fórum sempre despeja a mesma ladainha de sempre. Porque o Fórum é a última atitude que vamos tomar. Fazemos o acompanhamento, a orientação e a pessoa diz que: “Pode me encaminhar, porque eu já fui lá no Fórum, duas vezes, pelo mesmo problema, e não aconteceu nada”.

R.G: Tem aquele outro caso, do Parque\*\*\*\*\*. Faz um mês que eu estou falando com o pai e ele não coloca, um filho de doze anos, e outro de oito anos. Tirou ambos da escola, para cuidar da casa. Existe muita resistência por parte dos pais.

F.A: Então eu acho que teria de ter uma ação conjunta, do Conselho Tutelar e a Escola. Porque nós estamos lá pressionando, mas a Escola às vezes... Hoje mesmo, nós recebemos a relação da escola, é evasão. Quando mandamos um termo para esses pais comparecerem no Conselho, eles chegam irritados, nervosos, porque a Escola não deu ciência anterior à eles do que estava acontecendo. Não queremos funcionar como um órgão repressor, nós trabalhamos na defesa dos direitos dessas pessoas.

A.P: Falei isso em uma escola, o Conselho não pode ser colocado como o “bicho papão”, eu e a M\*\*\*\*\* fomos lá e falamos que nós queríamos trabalhar na garantia dos direitos. Muitas vezes, a gente vai à escola, ver o que está acontecendo. Se o aluno não se relaciona bem, pedimos para mudar de período. Nós tentamos sempre arrumar as condições. Mas um órgão repressor, nós não somos.

**Wilson: O importante nível de evasão observado tem como causas determinantes principalmente fatores de ordem socioeconômica ou também de ordenamento pedagógico? Poderia estar ocorrendo que o modelo escolar adotado não esteja atendendo as expectativas das crianças e dos jovens da atualidade em relação ao ensino?**

A.P: Isso com certeza. Nós sabemos que a questão socioeconômica influencia muito, mas a Educação, os Sistemas Pedagógicos, de uns tempos para cá, mudaram muito. Eu me lembro de quando eu estudava, existia um certo respeito. Não era uma ditadura dentro da escola, mas era uma outra ordem, uma outra organização. O professor entrava na sala de aula, era respeitado, o aluno levanta-

vam e só sentavam quando o professor mandava. Existia mais o respeito. E hoje, temos recebido aqui denúncias de que professores estão sendo agredidos pelos alunos, e eles colocam muitas vezes a culpa no E.C.A, mas o Estatuto não veio para passar a mão na cabeça desses adolescentes. Ele veio para prever obrigações para a família, para a sociedade e para todos nós adultos em geral. Ouvimos isso diariamente. Que a situação está assim por causa do Estatuto, e na verdade não é isso, porque o E.C.A não tem esse objetivo.

**Wilson: Vocês acreditam então que se houvesse um entendimento na escola, uma conscientização maior, principalmente para os professores a respeito do E.C.A, é provável que esta evasão pedagógica pudesse estar diminuindo um pouco?**

R.G: Muitas vezes, o aluno chega lá no ginásio, que incentivo essa criança tem, se ela não sabe nem o alfabeto? O professor está lá passando coisas na lousa e que incentivo esta criança tem? É o de bagunçar, pular o muro e ir embora para casa, concorda?

**Wilson: Como tem se posicionado a Promotoria da Infância e da Juventude para que as obrigações do pátrio poder não sejam omitidas, pois o Art. 22 do Estatuto da Criança e do Adolescente determina que: “Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais” e, o Art. 24 do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que: “A perda e a suspensão do pátrio poder serão decretadas judicialmente, em procedimento contraditório, nos casos previstos na legislação civil, bem como na hipótese de descumprimento injustificado dos deveres e obrigações a que alude o Art. 22”?**

A.P: É o caso das meninas lá do abrigo. Mas em relação à matrícula escolar, não. A gente já teve casos aqui, mas por maus tratos, não por abandono intelectual. Nesses seis meses que estamos aqui, não chegou a esse extremo.

**Wilson: De repente, não seria interessante que isso chegasse ao extremo de perda de pátrio poder como caso exemplar? Será que os pais não perceberam que isso não vai acontecer e de repente... – Isso é uma indagação, uma dúvida?**

F.A: Por este motivo, eu não acredito que seja uma solução, a perda do pátrio poder como uma medida de exemplo. Porque tirar uma criança ou um adolescente, por mais que seja desestruturada a família dele, eu acredito que a situação piora. Porque você vai levar essa criança para onde? Para uma casa de abrigo?

**Wilson: O Estado teria que assumir essa responsabilidade? Só nesse caso, pensando em não prejudicar a criatura.**

F.A: Mesmo porque essa retirada de pátrio poder não é a solução.

**Wilson: Nas Medidas Pertinentes aos Pais ou Responsável (Título V do E.C.A) com que frequência e intensidade tem ocorrido o atendimento ao Art. 129, que estabelece que:**

**“São medidas aplicáveis aos pais ou responsável: V – Obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar”.**

**Parece pelo que foi relatado, que esse problema foi equacionado, não há pais que deixam de matricular o filho na escola. Mas eles estão acompanhando o rendimento e a frequência dessas crianças supostamente evadidas?**

A.P: Na maioria das vezes, a gente tem feito algumas palestras nas escolas. Costumamos brincar, pois muitos pais acham que o filho é uma caderneta de poupança: ele vai lá, matricula, e no final quer cobrar o resultado. Percebemos que não há este acompanhamento: o pai vai lá, matricula, e não participa da vida escolar da criança.

**Wilson: O pai não está acompanhando porque ele está se omitindo ou ele imagina que a escola é plenipotenciária para dar conta disso?**

A.P: Das duas hipóteses, é o segundo item. Eles acham que a obrigação é da escola, e a partir do momento que ela não está resolvendo o problema eles costumam vir ao Conselho. Como se o professor, além de professor, tivesse que ser psicólogo, resolver o problema da criança, da família. O que a gente tem passado nos encontros com os pais, é a grande importância da parceria deles com a escola e também com o Conselho, porque nós não vamos agir só no momento de reprimir, de cobrar, mas também de ajudar. Então há uma minoria de pais que se preocupam, com o rendimento e comportamento dos filhos, e nos procuram, e nós, na medida do possível, tentamos encaminhar para a psicóloga judiciária, ou do próprio Departamento de Educação. Então nós temos focado bastante isso: que é importante para o professor, os pais colaborarem na educação dos filhos. Nós somos um órgão que procuramos ajudar para que os direitos não sejam violados e precisamos conscientizar os pais a estarem fazendo a parte deles.

**Wilson: Como tem se comportado a evolução do índice de evasão com a instalação, o envolvimento e a contribuição do Conselho Tutelar no encaminhamento dessa questão? Vocês já têm algum dado que comprove que a partir da sua existência, da sua atuação real e concreta, a evasão das escolas tem diminuído?**

F.A: Não é um número muito expressivo. Mas sim, nós ficamos muito contentes quando pegamos uma criança (que às vezes acontece do pai não mandar para escola porque o filho não tem um caderno), de repente fazemos uma orientação. Porque o pai talvez nem é omissivo, ele é uma pessoa não bem orientada. Então alguns casos que nós orientamos e encaminhamos tem dado resultado sim. Apesar da resistência de alguns pais, temos crianças que foram orientadas e encaminhadas, e que estão sendo acompanhadas, ou que receberam algum tipo de assistência. Tem tido resultado positivo sim.

**Wilson: O Conselho tem algum controle? Recebe ou constrói alguma planilha ou gráfico para dizer quantas crianças foram encaminhadas ou que retornaram etc, existe este traba-**

### **lho de sistematização dos dados?**

A.P: Isso é uma luta, não só do Conselho de \*\*\*\*\*, mas de todos, um sistema de informatização para que possamos fazer este tipo de pesquisa, de comparação, que varia muito, e ainda não temos. Nós fazemos relatórios mensais, realizamos reuniões semanais onde procuramos discutir os casos resolvidos. Nunca um caso se dá por resolvido em um curto espaço de tempo, é todo um processo de acompanhamento. Então para eu falar que tenho “tantos” casos resolvidos é difícil, até porque somos novas aqui no Conselho, estamos à seis meses, e a maioria dos casos está em fase de acompanhamento.

**Wilson: Como a escola tem se organizado para o atendimento de alunos que pela expressão manifesta de suas vontades não desejam ficar, mas que, por força da decisão judicial devem permanecer regularmente freqüentes? Complicado isso, não? Aluno que não quer ficar na escola, porque não se sente bem, mas por decisão judicial ele tem que ficar. A escola tem se organizado para receber este aluno que não quer ficar?**

R.G: O pessoal da escola liga aqui: “Ó, fulano pulou o muro, viu? Não veio para escola hoje”.

A.P: Eles não têm se organizado, e muitas vezes, por conta disso, acabam pedindo para que a família da criança peça uma transferência. É isso que acontece.

F.A: Chega um momento que eles perdem o controle, porque a criança fica ali obrigada, a escola engole a situação sem querer. Aí vem o pedido de transferência. Isso tem acontecido.

**Wilson: Nesse caso, então, a imposição do judiciário não resolve o problema? Precisaria pensar uma porção de coisas antes, para depois tomar a decisão. Mas tomar a decisão sem que determinadas medidas sejam revistas não resolve?**

F.A: A criança continua matando aula, a escola engole a situação até o momento que ela pede para a criança uma transferência.

R.G: Tem um menino, que é bem conhecido pelo comportamento, já teve diversos problemas, e eu mesmo vi o nome dele relacionado em uma escola, justamente para não se aceitar a transferência dele. Realmente o menino é um grande problema. Mas é culpa da escola? É mais do que certo que ele é um usuário de drogas, e a escola não está preparada para isso. É muito difícil.

A.P: É muito mais fácil você passar o problema para frente do que procurar uma solução.

**Wilson: Então está claro que a imposição judicial não resolve o problema. Nem a favor, nem contra a escola, nem a favor, nem contra a criança, nem a família...**

F.A: Hoje, seria muito importante buscar parcerias. Nós ouvimos muito falar da parceria da polícia civil e militar. Não sabemos se vai dar certo, mas eles estão pelo menos tentando. Eu acho muito importante a Escola, assim como Conselho Tutelar, não procurar repassar os problemas, e sim



procurar ajuda, parcerias, na busca de soluções. Temos visto na porta das escolas, um grande número de pessoas desocupadas, crianças pulando o muro. E hoje, um cidadão passa e não vê mais isso com indignação. Isso seria muito importante: parcerias.

**Wilson: Qual tem sido a qualidade e a duração dessa permanência exigida?**

F.A: A qualidade infelizmente, não tem sido muito boa como nós gostaríamos que fosse, porque às vezes o aluno volta, mas não vai estar 100% integrado. O interesse é muito pouco, tanto da família, quanto da escola. Deveria ter alguma coisa que prendesse o aluno. Nós tivemos aqui uma denúncia de uma escola que está colocando RAP na hora do intervalo, com termos feios, para chamar a atenção dos alunos. Mas isso faz sentido para o aluno? Ele permanece ali, a pessoa dele, mas o intelectual dele está muito além. O processo de formação está deformado.

R.G: Para fazer a denúncia das músicas, a mulher usou o termo: “músicas do capeta.”

**Wilson: Parece então que a permanência e a qualidade não estão sendo muito boas. As pessoas não estão interessadas nessa inserção?**

R.G: Eles simplesmente absorvem. O aluno pode até permanecer, mas a qualidade fica a desejar.

**Wilson: Qual a relação da comunidade escolar tanto internamente quanto externamente, diante dos procedimentos jurídicos de integração desses alunos? Uma criança já marcada pela justiça, com desvio de comportamento, já estigmatizada, quando ela é introduzida numa classe normal, como tem sido a reação dos pais das crianças com comportamento adequado? Como é que tem sido a reação dos professores?**

F.A: Muitos pais não aceitam: “Eu faço minha parte, dou educação, e você vai colocar meu filho com quem já tem parte com a polícia?” Algumas escolas acatam mudanças de horário de funcionários, por causa de pais que vão lá querendo tomar providências, na hora da saída. E o professor também tem um certo receio. Por exemplo, quando um aluno agride um professor, ele sabe o Estatuto na ponta da língua, sabe que não vai acontecer nada com ele. Um professor não pode tomar uma postura firme com um aluno, porque ele pode ser mal interpretado. O que nós parecemos é isso. Mas os alunos que praticam atos infracionais estão evadidos, eles não estão na escola. Não adianta a gente ter essa ilusão porque eles não estão na escola. Eles estão somente matriculados.

A.P: Tem também aquela questão que eu falei da suspensão, de noventa dias. Ele está suspenso, mas não pode ser retido. Aí, dentro da escola, ele vai representar um problema. Ou eu me preocupo com mais de mil alunos ou eu me preocupo com ele.

R.G: Tem uma sugestão do aluno ficar fora da escola, para experimentar. Eles estão fazendo essa experiência.

**Wilson: quem está sugerindo isto?**

A.P: Uma diretora. O Conselho da Escola. O aluno fica fora da escola e a mãe, ou o próprio aluno, pega o material e faz seus deveres em casa, depois apresenta na escola. Não sei se vai dar certo. É uma tentativa.

R.G: Ao invés dela emitir uma suspensão, está fazendo um trabalho com ele, em casa. Porque são todos infracionais.

**Wilson: Corpo ausente e alma presente...**

F.A: Só que muitos desses, durante esse período, cumprem tudo direitinho. Aí quando está bonzinho, volta e apronta tudo de novo. Essa preocupação da escola se refere à segurança das demais crianças. Eu não critico a atitude da escola, porque ela tem que pensar na maioria, inclusive na segurança do próprio professor.

**Wilson: Exato, então o Diretor, dentro daquilo que dispõe, se vê meio impotente diante do problema? Aí pede socorro ao Conselho Tutelar, imaginando que o mesmo tenha soluções mágicas para o problema...**

R.G: Exatamente. É isso que acontece.

**Wilson: A escola tem consciência da sua importância para alunos com esse perfil? Alunos com esse perfil têm consciência da importância da escola?**

A.P: Acho que nenhum dos dois. Eu acho que não em ambas as perguntas. Nós percebemos em algumas escolas, uma minoria, há um bom relacionamento do diretor em relação a determinado aluno. Temos uma escola aqui em nossa cidade, que estes meninos têm um bom relacionamento com o Diretor. Ele consegue enxergar uma coisa boa naquele aluno e trabalha de uma outra maneira, mas é uma minoria. Infelizmente você não consegue mudar tudo do dia para a noite, e às vezes eles não têm tido uma perseverança em continuar este trabalho, no resgate. É quando acontece o afastamento. Por parte de uma minoria até há um interesse, mas não há a perseverança.

F.A: O que a gente tem visto também, é que esta criança, este adolescente, é um problema e não algo importante para resgatar.

R.G: Teve um caso em que a Diretora assumiu a escola e com uma semana ela dispensou um aluno e não aceitou-o mais. Isso, com uma semana. Nós estivemos lá, e eu falei para mãe: “Você não assina”. Quando foi no outro dia ela foi procurar os direitos dela e assim mesmo o Dirigente passou o menino para outra escola. A diretora se recusava prontamente a receber o aluno na escola dela só porque ele levou uma bola, e ficava jogando bola na quadra. Não era infracional.

F.A: Os projetos que estariam sendo o braço direito do Conselho Tutelar também não existem. É mais fácil pegar uma criança boazinha e trabalhar com ela do que você pegar uma para poder resgatar. O professor de psicomotricidade fala que: quando trabalhamos com uma criança hiperativa é um presente, porque ali é que nos testamos. Alguns projetos (há uma rodízio muito grande do projeto), recusam crianças, e o resgate não acontece. Isso não é uma falha só do sistema educacional. Todos estão rejeitando.

**Wilson: Vocês acreditam que seria preciso conhecer melhor esta criança, pouco sabemos sobre o perfil dela, porque age dessa forma, etc...**

F.A: Porque se é um resgate, você teria que trabalhar um bom período, para depois poder dispensar essa criança. É mais fácil ela passar, do que tentar resolver o problema.

**Wilson: Mas no caso da diretora, ela não pode agir dessa forma? Não há uma lei que autorize. Mas é a questão que discutimos, a diretora não tem esse direito. Essa criança vai continuar ali sendo rejeitada? Como é que vai ser essa convivência?**

R.G: A gente trabalha com o bom senso. Os educadores em geral têm que ter muito bom senso.

A.P: Encaminha uma criança para um projeto, e em poucos dias ela é descartada. Aí fazemos o que com ela?

**Wilson: Esse projeto de que você fala é de que programa?**

A.P: Quando falamos projetos, falamos de um modo geral, porque temos vários tipos que trabalham com crianças. Eu acho que é um problema mais social mesmo. A sociedade precisa se conscientizar mais, tirar a carapuça e tentar resolver o problema. Hoje em dia é fácil colocar a culpa no Conselho Tutelar, na Polícia, mas o que você faz para amenizar esta situação? Você está fazendo sua parte?

R.G: Tem acontecido algo muito sério, de crianças iniciando a vida escolar sem interesse nenhum, sem expectativa de vida, sem incentivo da escola. Aí com onze ou doze anos ela não vai querer ir para a escola nem amarrada. A escola não significa nada. Se você pegar um adolescente e perguntar a ele: “Você não pensa no seu futuro?” Ele te responde claramente que “não”.

#### Entrevista 4

21 de junho de 2002 – 9 horas

Diretora de Escola – município A-2

**Wilson: A diminuição do índice de retenção (reprovação) através da implantação de medidas como *progressão continuada, projeto de reforço e recuperação e classe de aceleração entre outros artificios*, tem respondido à necessidade da elevação do patamar de conhecimentos**

### **da população escolar para atender às novas exigências?**

S.A: Minha opinião: A progressão continuada foi um avanço muito grande na legislação, quando foi implantada no nosso estado, por exemplo. Fizemos muita resistência, até por não entender corretamente como se procederia. Então até hoje temos resistência por parte de professores, mas, se tivesse ocorrido de uma outra maneira, penso que hoje o aluno teria mais conhecimento se fosse combinando antes, tendo um debate com a população e os pais, porque eles ainda não entendem. Aí é uma faca de dois gumes, porque, como os pais não entendem aproveitamos para descer a lenha na progressão continuada. Quando temos um pai mais esclarecido, dá até para se debater sobre isso. Mas aqui na direção da escola eu percebo que os pais não têm tanto conhecimento sobre a progressão continuada e então eles vêm aqui e brigam, “porque” os filhos passam se não sabem. Então nos aproveitamos e deixamos por ser mais conveniente. Outra questão é o Projeto de Reforço e Recuperação, ele no meu ponto de vista é viável, desde que a família assuma a responsabilidade conosco, porque o aluno que encaminhamos para este projeto, é quem realmente precisa, e às vezes ele não vem, e precisamos fazer o acompanhamento para ver porque não está vindo. E o pai diz que ele não veio porque informática e natação são à tarde, então para o aluno este projeto não tem a importância que deveria ter. Na maioria das vezes resolve o problema. Temos aqui na escola o projeto, PROALFA para alunos que não sabem ler nem escrever. Diagnosticuei dois casos recentes, sexta e sétima séries. Fiquei muito preocupada, chamei a professora do projeto, e ela está alfabetizando estes alunos fora do horário dela, não é dentro do horário do projeto. Pedi a ela a título de colaboração (é uma professora da escola, A\*\*\*\*\*, de Português). Ela está trabalhando só com esses alunos, porque os outros que estão no projeto já estão avançados, em termos. Na sala de aula eles matam aula direto, porque o que vão fazer ali se não sabem ler nem escrever? Mas estão vindo no projeto de alfabetização nas terças feiras de manhã; eles são os primeiros a chegar. Então eu penso assim, que esses projetos são válidos, mas tem que ter uma conscientização tem que ter alguns acordos com as famílias e colocar realmente o que é cada projeto. Temos que jogar limpo, abrir o jogo, sobre a lei, porque é importante para os alunos que não estão esclarecidos sobre progressão continuada.

**Wilson: Você está abordando este programa sob um ângulo muito interessante, eu gostaria de explorar mais um pouco. Esses alunos, você que detectou e está oferecendo o apoio até por uma disposição maior da professora, mas eles estão conseguindo ultrapassar as dificuldades que tiveram com alfabetização? Você já tem esse dado?**

S.A: Hoje é sexta feira e toda sexta, a professora vem e senta para conversar. Ela falou que precisa de um pouco mais de prazo nesses dois casos. Mas ontem eu perguntei e ela afirmou que eles estão freqüentando; ela está trabalhando com eles. A primeira vez que eu vi esses dois alunos, nem sabia

que eles não sabiam ler nem escrever, mas parece meio esquisito porque eles tinham uma aparência diferente do que eles têm hoje. É impressionante, eles estão diferentes.

**Wilson: Diferente para melhor? Você acredita que eles estão se libertando de um problema e por isso estão mais tranquilos?**

S.A: Eu acho. Principalmente o da sétima série. Ele veio com a mãe conversar comigo. Ele não fica na escola de jeito nenhum. Tive que pegá-lo, um dia quando eu estava saindo, uma hora da tarde e os vi passeando, fui buscá-los. Tem um fliperama que eles não saem dali. Já ontem, ele estava na escola. Perguntei se ele estava vindo no projeto, se estava gostando e ele disse que sim. E disse que não estava mais faltando nas aulas normais.

**Wilson: É provável que a escola começou a ter significado para ele?**

S.A: Eu e a professora nos colocamos no lugar dele. O que faríamos numa sala de aula sem saber ler e escrever? Aí ficamos muito preocupadas. Sétima série? Como isso? Nós não estamos interessadas sobre o que é a progressão continuada.

**Wilson: Perfeito, mas vamos aqui então fazer um exercício de imaginação: se esta criança hoje tem uma postura diferente na escola, é provável que esteja conseguindo ser alfabetizada. Isso indica então que esta criança teve condição de ser alfabetizada um dia, e por uma razão ou outra a escola não trabalhou isso com mais cuidado, pode ser isso? Nem por omissão da escola... Mas por estar envolvida com outros projetos...**

S.A: Eu acho que foi bem isso o que aconteceu. Quando a mãe desse menino veio conversar comigo, fiquei mais preocupada ainda. Como chegou na sétima série, ele estava aqui desde a quinta série, como foi isso? Como você mesmo colocou, não por omissão da escola, mais por conta dos atropelos do dia a dia, foi esquecida a parte fundamental que são esses alunos, porque o “bom aluno” caminha. Eu penso dessa forma, porque pode haver mais casos. Aí isso me preocupou. Quando a mãe dele veio aqui, eu me lembrei dela, porque quando eu estava no Departamento Municipal de Educação, ela tinha ido lá pedindo para seu filho voltar para a quarta série, e eu disse que não podia porque a lei não permitia. Eu pedi que ela o colocasse no projeto, e é esse que está na sétima série.

**Wilson: Nesse momento, você concorda que esta mãe pode ter tido a impressão de que esta lei não está a favor da criança?**

S.A.: Com certeza, porque ela queria ir até ao promotor pedir para voltar. Porque não tinha jeito de explicar a progressão para ela. Os outros filhos dela também estudam aqui, e todos eles são alfabetizados. E aquela criança sem saber ler e escrever... Eu não tirei isso da minha cabeça. Enquanto eles não se alfabetizarem eu não vou largar deles. O outro aluno, o R\*\*\*\*, eu quase não o via aqui na

escola. Mas eu tenho a impressão que eles ficam envergonhados por não saberem ler e escrever. Quando eu falei que ia colocar o R\*\*\*\* no projeto, ele ficou muito animado. O projeto para ele foi a melhor coisa do mundo, e no outro dia, na segunda feira cedo, eu cheguei na escola sete e meia e ele já estava no portão, no dia do jogo do Brasil e nós íamos entrar às nove.

**Wilson: Você disse que a professora está atendendo-o fora do projeto, como voluntária, mostrando ter uma disposição muito grande, isso indica também que o formato do projeto é insuficiente?**

S.A: Sim, é insuficiente, é pouco, principalmente para estas crianças com deficiência na alfabetização. Precisamos de bastante tempo para elaborar matéria para trabalhar com eles, e mais tempo para estarmos junto com eles, e eu não posso montar um projeto para dois alunos, é inviável. Aí nós esbarramos nas exigências mínimas, normas, etc. Não dá para trabalhar com esses dois alunos juntos e com os que já estão no projeto. Então os dois estão vindo juntos, fora do horário dela, e ela está se mostrando maravilhosa nesse projeto. Eu disse que não tenho como pagar; ela está fazendo um trabalho legal com eles, e hoje nós vamos conversar sobre isso. Não deu ainda para verificar todos os problemas da escola, tem muito mais. Mas pelo menos com esses dois eu me sinto satisfeita.

**Wilson: Satisfeita pelo fato de ter levantado o problema, encontrado uma solução, usando sua autonomia e a dedicação da professora, e ainda fora dos padrões.**

S.A: Isso, eu nem procurei outros órgãos porque eu conheço como é, e até falei para o Coordenador que eu ia usar minha cara de pau, ia pedir apoio para as professoras, porque eu não tenho tempo para alfabetizar essas crianças. Estou satisfeita nesse sentido, mas vou ficar mais se estiver realmente dando resultados. Aqui, na escola não temos o Projeto de Classe de Aceleração, porque o projeto é para corrigir idade e série e não temos esse problema. A faixa etária aqui está resolvida. Mas eu trabalhei bastante com esse Projeto de Aceleração.

**Wilson: E a idéia que você tem dele, o julgamento que você faz do projeto?**

S.A: Olha, inclusive, eu dei aulas nesse projeto, e fui coordenadora do noturno onde havia classes de aceleração. Ele é um projeto muito bom, só que, realmente se não fizermos a integração com os pais, levar a sério fica como a Progressão Continuada, uma coisa que todo mundo fala mal e não é. O projeto é excelente, mas sem esses requisitos, os pais, nem as crianças vão entender. Eles acham que vão para o projeto de aceleração só os piores alunos, e não é isso. Mas ficou entendido assim, não sei se você conversou com a S\*\*\*\*<sup>1</sup>. Eu conversei muito e ela disse que o projeto de aceleração é maravilhoso, mas tudo quanto é “tranqueira” vai para o projeto, e como o professor trabalha desse jeito? Não é esse o objetivo do projeto. O aluno fica sabendo disso e acha que está no projeto porque é

péssimo. Então você tem que fazer um resgate muito grande do projeto, porque é muito bom. Inclusive os professores daqui tiveram capacitação do SARESP com este material. Eles adoraram o material e estavam dispostos a trabalhar com ele. Acho que no segundo semestre. Os projetos são muito jogados. Eu penso que não educação as coisas não podem ser assim”.

**Wilson: Você está dizendo que Secretaria peca por não discutir com a comunidade os projetos, buscando o apoio dela?**

S.A: Exatamente, porque para tudo nós dependemos da comunidade dentro da escola. Aqui nessa escola, a comunidade cobra muito, e participa. Se eu ficar aqui o dia inteiro, o dia inteiro vai ter pai e mãe para conversar. Na reunião de pais, eu vou por série, depois eu perguntei se estava bom daquele jeito, se eles queriam fazer de uma vez só. Você tem que trabalhar com a comunidade. Aí o pai vem reclamar e diz: “A senhora falou isso na reunião”. Então o que você fala na reunião, e combina com eles dá certinho. Mas a tal da Progressão Continuada está difícil de colocar na cabeça deles porque não entendem e não aceitam. “Como que o menino passa sem ler e escrever?” É muito difícil, tem que fazer um trabalho muito bem elaborado, porque inclusive nós estamos indo para o Circuito de Gestão e eu redirecionei o trabalho aqui na escola, pois, muitos que ainda estão resistentes porque ainda não entenderam a filosofia da Progressão Continuada...

**Wilson: Não entenderam que reprovar também não é a solução. Mas aprovar sem critérios também não é.**

S.A: Estamos redirecionando o trabalho, principalmente na questão da Progressão Continuada e da avaliação. Aqui o corpo docente é muito bom, mas com alguns professores tive problemas de avaliação. Coisas que não poderiam mais estar acontecendo. A criança tirar C na prova, quando o professor foi passar a nota na caderneta viu que a criança esqueceu de colocar o nome, ele deu E. Qual o critério que ele usou? E não houve meio da professora mudar a nota. A mãe está na justiça, eu já tentei conversar, e não há meios. Então a avaliação está defasada, estão usando o negócio de  $A + B = D$ . Eu não sei como é isso, eu não consigo imaginar, se esse D que você atribui a esse aluno estou bem representado!

**Wilson: A progressão não deixa de funcionar como diagnóstico, para prosseguir, para replanejar.**

S.A: Exatamente, mas muitos não pensam dessa forma. Quando veio o SARESP da oitava série, que ia reprovar, eles adoravam. Aí, houve casos de alunos bons aqui na escola que ficaram no SARESP e eles ficaram umas feras. Você conhece a história deles agora. Você briga com os alunos para reprovarem, quando reprova você briga porque não pode ser reprovado. Existe essa ambigüidade, mas eu penso que tudo é uma questão de leitura, o professor não lê. O mínimo que precisa,

não lê. Você tem que estar chamando, e eu até falei em uma HTPC, porque eu sou democrática, tudo que vou fazer, reúno professores, faço votação, e a escola está estranhando isso.

**Wilson: É porque você é nova aqui no comando dessa escola. Você tem hoje mais ou menos três meses no comando dessa escola. Por isso o pessoal está estranhando?**

S.A: Eu faço consultas com eles, peço opinião ostensivamente. Qualquer coisa que eu vou fazer que não dependa exclusivamente da minha opinião, do meu parecer, eu reúno todo mundo e vamos fazer eleição, como foi a escolha do vice aqui. Eu chamei todo mundo, coloquei dois nomes que eu gostaria, do pessoal aqui da escola, da minha confiança, peguei a legislação, mostrei quais eram as atribuições do diretor, do vice e coloquei dois nomes e deixei nas mãos deles. E foi muito legal, com urnas e tudo. E assim, como aconteceu essa, eu faço sempre. Sempre reúno e tomamos decisões juntos, mas os professores daqui são muitos exigentes. Então precisamos dar uma paradinha de vez em quando para retomar essas questões. Eu penso que é fundamental montar objetivo de cada projeto, proposta pedagógica, regimento, é preciso fazer essa parada, senão entra-se em questões até pessoais e não na verdadeira proposta da escola. Mas a questão do aprendizado é que é fundamental. Chamamos o professor, pois isso faz muita falta na escola, essas paradinhas, as retomadas. Eu acho que estamos caminhando para que esses projetos atendam totalmente ao aluno. Reclamações dos professores sempre têm, e isso é muito bom, porque se parar de reclamar também. Enquanto estão reclamando está bom. Eu cheguei da reunião da Diretoria de Regional de Ensino e falei assim para o Coordenador Pedagógico: “Olha você fala na HTPC, porque estarei ocupada, fala que na próxima, eu vou falar de afeto”. Foi de propósito, eu não estava ocupada, isso gerou uma polêmica, eu fiz uma provocação. Teve uma professora que veio me falar que não poderia comparecer na HTPC porque tinha falecido uma prima dela, mas se garantisse que iria falar de afeto, ela ficaria. O que eu queria eu consegui. Estou provocando mesmo para todos caírem na real. Ontem peguei na internet textos que vão dar condições de colocar a Progressão e o Projeto de Reforço. Então, no início também, não vou dizer para você que eu aceitei tudo assim tranquilamente. Mas a progressão é uma coisa que não defendi de jeito nenhum, até eu conhecer. Agora eu penso que é a melhor coisa que tem, porque eu trabalhei isso aí, consciente. O professor precisa resgatar isso, não é dar aula por dar, nós somos trabalhadores intelectuais, e isso faz a diferença. Se isso estiver claro com os professores, o nosso diálogo com a comunidade vai muito bem. Mas se tivermos barreiras, transmitimos isso para os pais, e querendo ou não eles ouvem o que falamos, interiorizam isso e é o que fica. Essas barreiras precisam ser derrubadas e não é fácil; essas retomadas que vamos fazer para discutir isso, e sempre esbarram na legislação. Nunca o que queremos vai ser o que a Secretaria da Educação tem para nos oferecer. Mas temos que aproveitar o que a Secretaria nos dá e reverter isso em coisas que beneficiem o aluno. Eu sempre falo, que, defendo



professores até o fio de cabelo, desde que ele esteja certo, porque senão... Tem uma sala que está se articulando para vir aqui discutir comigo sobre um determinado professor. Se tiver argumento, tudo bem, pode vir reivindicar direitos, mas os deveres têm que estar em ordem. Isso é muito claro aqui na escola, e o que precisamos mesmo é retomar essas questões.

**Wilson: A evasão escolar impossibilita o atendimento ao preceito legal de que “a educação é um direito público e subjetivo” implicando no dever do Estado oferecer e na obrigatoriedade da família cumprir, pois, o direito a ser dispensado da educação, se assim fosse o desejo da família ou da criança, não existe. Como tem se manifestado o Poder Judiciário na mediação desse problema?**

S.A: Olha, estou a três meses na direção, e vou ser muito clara: o poder judiciário não tem se manifestado de forma nenhuma aqui. Muito pelo contrário, ele devolve o problema para nós. Agora no primeiro bimestre fizemos o levantamento de faltas, de alunos, endereços, encaminhamos para o Conselho Tutelar, para a Promotoria Pública, mandamos uma cópia para o Dirigente Regional e tudo mais. Os pais estão chegando aqui na escola com essa carta e com um comunicado do Conselho Tutelar. Eles vão até o Conselho, voltam para cá... Vão até lá... Assim vai, não tem uma solução para o problema. Por quê? O que eu falo aqui é que estudar é um direito do aluno e ele não pode deixar de freqüentar a escola. Eu não posso mandar o aluno embora da escola. Se ele for transferido tudo bem, mas ele não pode ficar fora da escola sem estudar, e a mãe ou o pai diz sempre que o Conselho Tutelar mandou ela retornar até a escola. Aí, eu mando chamar o aluno também, e a mãe diz que ele não quer vir mais à escola e não tem mais jeito. O Conselho não fez nada, eu dou um documento para ela, ela assina. Não tem jeito, todo o trabalho que eu faço com o aluno, pedindo que ele venha até mim, eu peço que ele retorne a escola e não tem jeito. Então até agora eu não recebi nenhuma manifestação do promotor, por exemplo. Não recebi nada nesse sentido. Mas do Conselho Tutelar é isso o que temos recebido. Eu pergunto a idade do aluno, é sempre doze e treze. Eles não têm querer, eu mando passar a cinta nele, fazê-lo vir para escola. Existem várias mães que estão vindo aqui dizendo que os alunos não virão porque não querem. E o judiciário não tem feito nada de respaldo para com a escola.

**Wilson: A questão do direito subjetivo e da obrigatoriedade fica sem cumprir.**

S.A: Cansamos de falar que é lei, que tem que cumprir, quer dizer, ficamos desacreditados por eles. A nossa parte temos feito, mas falta muito a parte do poder Judiciário.

**Wilson: O importante nível de evasão observado tem como causas determinantes principalmente fatores de ordem socioeconômica, ou também de ordenamento pedagógico? Poderia estar ocorrendo que o modelo escolar adotado não esteja atendendo as expectativas das crianças e dos jovens da atualidade em relação ao ensino?**

S.A: Eu penso que sim, pois o maior problema da evasão é questão socioeconômica sim, na maioria das vezes. Mas existem problemas de ordenamento pedagógico também. Ontem mesmo veio uma mãe que eu mandei chamar porque a filha não vinha mais à escola. Ela veio conversar comigo por causa de uma determinada professora, não há meios dessa menina voltar para escola. A mãe me pediu que eu a mudasse de período e mudei. Ela aqui perto de mim jurou que vinha para escola. Eu nem quis saber muito que tinha acontecido, porque depois da mudança de período ela estava retornando e isso era de bom tamanho. Então existe sim, e muitas vezes. Até tem um problema que aconteceu ontem: os alunos acham que a escola não atende às expectativas deles, são alunos do terceiro colegial D, e ontem me pediram em plena quarta feira para irem ao cinema. Eu perguntei a eles qual o projeto que envolvia a ida ao cinema, porque não estava sabendo de nada. Eles disseram que queriam ir ver o Homem Aranha, imagina isso. Eu disse que não, que aquele dia era um dia de aula normal e eu quis assistir ao Homem Aranha e fui, mas no domingo, e falei para eles fazerem alguma coisa. Aí já fiz um discurso... Eles mataram aula e foram para o cinema. O sentido pedagógico, o sermão que eu fiz não adiantou nada, a professora ficou com seis alunos. É a melhor sala que eu tenho na escola. Eles acham que aqui na escola tem que atender tudo o que eles querem: tem uma festa na praça hoje e eles já estavam na minha cabeça ontem, perguntando se eles poderiam sair mais cedo (o pessoal do noturno). Então você tem que fazer acordo com eles, dizer para virem que você dispensa determinado horário, mas você tem que cumprir. Então eu estou tendo um índice bom de frequência, eles não faltam, mas é tudo na base de acordos. Uma vez eu menti para eles, falei que era lei, que quem não viesse na sexta feira à escola eu teria que mandar o nome para o promotor e estava na lei. Então eles não faltam muito de sexta feira não. Hoje eu falei para eles virem que iria pensar e que conversaríamos. Isso é o que acontece mesmo. Muitas vezes, esse modelo que temos de escola não está correspondendo às expectativas dos jovens, porque eles querem outras coisas da escola. Aqui eles querem resolver tudo e aí nosso modelo não comporta isso, porque o professor não concorda, o servente muito menos. Eu tenho problema com o grêmio: o servente acha que eles ficam aqui na escola fazendo nada, e eu não vejo assim. Professor acha que não devem ficar, porque eles ouvem música na hora do recreio. Eles têm uma seleção de músicas: um dia colocam forró, um dia rap, quando é esse tal de rap e um rock que não entendemos nada, eu fico atrás deles o tempo todo, de tanto que os professores reclamam. Então o modelo da escola não corresponde às expectativas deles.

**Wilson: Você acredita que deveria começar um diálogo para discutir e atender o que não prejudica as outras atividades?**

S.A: Isso tem que sentar e conversar, tudo certinho esclarecido senão não nos entendemos.

**Wilson: E isso no limite pode estar provocando evasão?**

S.A: Com certeza.

**Wilson: Como tem se posicionado a Promotoria da Infância e da Juventude para que as obrigações do pátrio poder não sejam omitidas, pois o Art. 22 do Estatuto da Criança e do Adolescente determina que: “Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais” e, o Art. 24 do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que: “A perda e a suspensão do pátrio poder serão decretadas judicialmente, em procedimento contraditório, nos casos previstos na legislação civil, bem como na hipótese de descumprimento injustificado dos deveres e obrigações a que alude o Art. 22”?**

S.A: São questões graves. Aqui na escola, não temos esse tipo de caso, salvo alguns. Aqui há muitas crianças que são criadas pelos avós, pelos tios, pelo vizinho. Esses dias eu precisei do endereço de um aluno e ele não morava com a família; morava com uma vizinha que se deu bem com ele e cuida dele. Então os pais não estão cumprindo esse dever. Nas reuniões eu falo muito isso e tem pais que quando eu falo, parece que estão ouvindo isso pela primeira vez, que a obrigação de educar o filho é dele, no bom sentido. Eu converso muito com eles, com pais e alunos. Os aluno têm uma carência de conversa, de toque, de você pegar neles, e isso mostra a ausência total da família. Então às vezes você vai conhecer a história da criança e pensa: como vamos cobrar da criança se ela não tem isso na família. Eu estou com um problema seríssimo aqui na escola, que outro dia eu só não chorei porque tem que ser forte. Há uma criança hiperativa, mas é uma criança normal, dependendo de alguns cuidados. A mãe não aceita essa criança desde a concepção (imagina uma mãe que não gosta dos filhos). Eu estou assustada com esse problema. Então ontem eu cheguei aqui e falei, será que nós não estamos contribuindo para piorar a situação desse aluno, fazendo reclamação dele, chamando a mãe aqui? Pensei que nós iríamos acabar perdendo esse menino.

**Wilson: Isso força a rejeição?**

S.A: Exatamente. Eu estou achando isso, porque nós estamos reforçando todo o problema que o menino teve desde a concepção, nós estamos fazendo tudo igual, mas vamos ter que mudar isso. Porque nós estamos contribuindo para piorar, nem dormi essa noite. A mãe veio aqui e falou horrores para a criança. Uma criança de quinta série, onze anos, e o que podemos fazer para melhorar? A mãe está criando um problema tão grande, onde não existe. Eu falei para ela ficar tranqüila que eu ia conversar com os professores e eu conversando tenho certeza que vai ser diferente. Eu acho que não é por aí. Aliás, nós não estudamos para lidar com esse tipo de problema, nos falta preparo. Queremos mandar o problema para frente, eles (os professores) querem mandar a criança para outra escola, porque o setor dele é lá. Mas ele já veio de lá. Eu mudei-o para o período da manhã, e quase me mataram... O problema maior agora vai ser esse, o pessoal reclama mesmo, e perto dele. E isso piora, e eu não sei como resolver esse problema. A mãe já está querendo mandá-lo para morar com o pai, porque são separados. Então a escola está ajudando o

menino ficar mais problemático, sendo que a proposta da escola é ser inclusiva. Mas como ser inclusiva se quando surge problema joga para frente? Eu quero rever isso com todos eles, e por isso quero falar do afeto. Eles vão me fuzilar, vão dar uma forçada para o menino sair e eu não quero, pois temos condição de melhorar. Eu não quero pegar o problema para nós, mas temos capacitação, TV escola, profissionais para ajudar. Dá para trabalhar com isso. Mas falta ainda a família. Ela joga a responsabilidade para nós, e a escola não quer isso, os professores não querem isso e eu fico meio acuada, parece-me que esta criança precisa de afeto. Então às vezes eu quero me envolver e eles criticam. Tem várias formas de resolver este problema e não jogá-lo para frente. É direito dele estudar... É complicado. Eu tive que reunir aqui o Conselho por causa de quatro alunos que não estavam se encaixando na escola. Coloquei para eles e a decisão seria do Conselho. Não estou expulsando ninguém da escola, mas esses alunos já estão a quatro anos na oitava série com os mesmos professores, tudo que acontece na sala é culpa deles, mesmo que não estejam lá. Eu coloquei que seria melhor, eles procurarem outra escola, outro ambiente e talvez tentarem mudar. Todo o Conselho concordou, mas alguns pais não gostaram não. Mas esses alunos não saem daqui: teve a festa junina e eles estiveram aqui. Então não é esse nosso papel. É aqui que ele tem que estudar. Mas tem casos que você tem que fazer isso, porque o pai não assume a responsabilidade de jeito nenhum. Eu acho que isso aqui precisava ter de novo aquela conversa, mas aí também entra a promotoria, que não pode pegar tudo para ela. A gente precisa? A escola tem a função social, mas precisa ensinar, é para isso que o aluno vem aqui. Eu tenho a impressão que muitas vezes, na questão do pátrio poder, os pais não estão muito preocupados não. Eles dão os filhos com maior facilidade...

**Wilson: Não existe o receio, nem em função do corretivo da lei?**

S.A: De jeito nenhum. Um dia o promotor me ligou perguntando sobre o que eu achava do padre lá de C\*\*\*\*\* (porque eu já dei aula lá). Eu disse que não sabia: dei aulas lá, mas não conhecia o padre. Quando perguntei porque ele disse que tinha uma criança lá, que o pai, a mãe, a avó, ninguém queria, e o padre tinha se proposto a ficar ela., Eu fiquei estarecida com aquilo. Estava no auge a questão do clero com a pedofilia, e ainda brinquei com ele dizendo que ele só devia tomar cuidado com isso! No fim foi dada a guarda do menino para o Padre. O menino quase morava aqui na escola. Ele roubava torneiras para vender, para poder jogar videogame.

**Wilson: Que idade tem esse garoto?**

S.A: Ele estava na sexta série, doze anos no máximo. Você imagina. Eu fiquei horrorizada com isso. Falta muito a responsabilidade dos pais.

**Wilson: Nas medidas pertinentes aos pais ou responsável (Título V do E.C.A) com que frequência e intensidade tem ocorrido o atendimento ao Art. 129, que estabelece que: “São medidas aplicáveis aos pais ou responsável:**

**V – Obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar”. Nós sabemos que a matrícula tem sido feita, mas e quanto ao aproveitamento escolar? Como os pais têm se posicionado?**

S.A: Aqui na escola percebi o seguinte: não é uma escola diferente, mas apesar de algumas exceções, os pais acompanham sim, eles vêm à escola e até cobram quando não comunicamos, acho isso maravilhoso. Todas as ações que desenvolvo aqui tenho apoio dos pais. Acho que de forma geral então, está havendo o acompanhamento da frequência, os pais estão atendendo a muitas expectativas nossas. Achei isso muito interessante. As escolas na maioria das vezes rotulam o período da manhã como o melhor, e aqui não tem isso, todos os períodos são bons. Gostei muito daqui por causa disso. Você não tem aqui o negócio de desrespeito constante do aluno. Falar que liga para o pai acaba com o problema; tudo que eu falo os pais aceitam. Eu falo em cinco minutos os pais estão aqui.

**Wilson: Escolas com essa característica hoje são exceção ou é a regra? Você acha que na maioria das escolas isto está acontecendo ou não?**

S.A: De uma maneira geral, eu acho que está começando a acontecer, tem muito trabalho ainda. Mas por exemplo, com os novos diretores, que estão fazendo este trabalho, mas tudo caminha para isso. Só que depende muito do diretor da escola. Abrir para o diálogo. De sábado (no domingo ainda não abro a escola), mas na medida que você abre a escola para a comunidade seu trabalho muda com certeza. Na festa junina interna, eu mandei convites para os pais, e vieram muitos em todos os períodos. Ficaram aqui uns bons tempos, eu gostei muito. Isso é uma brecha para você conquistar a comunidade, essa escola foi construída por ela. Faz três meses que eu estou aqui, mas já existe a identificação, e o aluno gostar da escola é tudo que queremos. Acho que aqui tem aumentado a participação dos pais, e isso está acontecendo nas escolas, não da maneira que queríamos, mas se todos estiverem fazendo esse trabalho vai melhorar. Nunca vai ser cem por cento, mas caminha para isso, porque percebemos que é junto com a comunidade que vamos resolver muitos problemas.

**Wilson: Como tem se comportado a evolução do índice de evasão com a instalação, o envolvimento e a contribuição do Conselho Tutelar no encaminhamento dessa questão?**

S.A: Eu estou percebendo que as cartas que nós mandamos (dos alunos faltosos), esses alunos estão voltando. Estamos resgatando vários alunos. Comuniquei o Conselho e a Promotoria, e já consegui resgatar alguns, mas sempre tem aqueles que não voltam mesmo. Eu acho que o Conselho Tutelar tem várias formas de estar ajudando, mas também tem suas deficiências e as limitações. Então não dá para criticar e não fazer nada. Eles têm contribuído, conversado com esses alunos e com os pais e tem dado

resultado. Posso te falar uma coisa? Não é grande o meu número de alunos evadidos.

**Wilson: Porque não é grande o número de alunos evadidos nessa escola? O que está sendo feito aqui?**

S.A: Eu penso que é esse trabalho com a comunidade, de abrir a escola, de conversar com os pais. Tem pais que chegam aqui e quase ficam o dia inteiro conversando. É um trabalho legal, acredito que é por conta disso que eles estão voltando.

**Wilson: Há outro fato interessante que eu gostaria que você comentasse. A participação nessa escola parece ser destacada, e pelo que você disse o pai chega nessa escola e quer conversar com a diretora. Ele não tem paciência, ou não acredita no canal institucional que é o Conselho de Escola? Não espera a reunião para colocar o seu problema e vem diretamente com a diretora quando precisa.**

S.A: Até um dia eu disse que não poderia resolver um problema sozinha, e que eu teria que reunir o Conselho – “Não! Mas a senhora é a diretora, a senhora resolve”, então a diretora resolve tudo. Eles teimam e conferem à diretora uma autoridade que ela não tem. Às vezes não serve nem o vice, tem que ser com a diretora.

**Wilson: Então a participação informal é mais intensa, eficiente e usada do que a participação formal, como nas reuniões? A formal é mais freqüente, mais intensa e mais importante?**

S.A: Para o pai é. Na reunião do Conselho o pai se inibe muito, mas para a diretora ele fala de tudo. Na participação informal o pai se sente mais à vontade. Eu gosto da coisa toda certinha, e por isso tem horas que eu me vejo atropelada, e para isso, preciso de tempo. Nós, às vezes, não damos conta de tanta coisa.

**Wilson: Como a escola tem se organizado para o atendimento de alunos que pela expressão manifesta de suas vontades não desejam ficar, mas que, por força da decisão judicial devem permanecer regularmente freqüentes?**

S.A: Muitas vezes precisamos desorganizar a escola. Ainda não tive esse tipo de problema aqui. Mas no começo, bem na semana que eu estava assumindo, o Conselho Tutelar me ligou, a Conselheira me pedia duas vagas para dois alunos que precisavam fazer um projeto da prefeitura e precisavam estudar de manhã. Eu disse que não tinha vaga. Ela disse que eu teria que arrumar a vaga, se não, ela iria ao juiz. Não tinha vaga mesmo. Até eu conversar com essa moça e convencer que não tinha como acomodar essa criança foi difícil. Ela disse que se fosse ao juiz ele iria me obrigar a arrumar essa vaga. Eu disse que ela poderia ir. Não era uma questão de disputar forças. Não tinha vaga mesmo. Eu pedi que ela tentasse na outra escola próxima, aí eu mesmo liguei lá e conversando com a diretora, eu descobri que o aluno não era nem meu. Um era, o outro não. Para não desorganizar a escola, com mandatos judiciais, que é uma coisa muito chata, eu arrumei a vaga para o meu de manhã e a S\*\*\*\*\* arrumou uma vaga para o dela de manhã também. Acertamos a situação. Agora me pergunta

se este aluno está correspondendo ao que a moça me obrigou a fazer? Ele é triste. Já quer voltar para o período da tarde. Saiu do programa da prefeitura. Então, às vezes, você precisa conversar antes, e não desorganizar a escola, porque para aceitar esse aluno eu tive que alterar meu critério de atendimento, e essa escola é super estruturada nesse ponto. Então precisamos mudar alguns critérios que a escola tem para atender algum pedido do judiciário.

**Wilson: O Judiciário tem consciência de que a escola tem critérios para reagrupar os alunos e que a capacidade dela está exaurida?**

S.A: Coloquei para a Conselheira que me ligou que a escola se desfez do laboratório de ciências, não tem laboratório porque foi feita uma sala de aula no lugar e a escola toda perde. Fiquei abismada com a situação. Quando fomos fazer o projeto de empreendimento, ficou certo. Estou com material de biologia, física, química, sem usar. Comprou e destruiu completamente o laboratório. Como que eu vou fazer esse laboratório agora, com que verba? A escola foi construída com o dinheiro da comunidade, a comunidade cresceu e a escola continua do mesmo tamanho, é uma coisa absurda. Eu falei isso para a moça. Sala de professores é no meio, informática é um cubículo e biblioteca é uma coisa mínima, como que eu coloco mais aluno aqui? Então eles não têm consciência disso e acham que mandou, pronto, tem que arrumar lugar.

**Wilson: E existe capacidade ociosa em escolas vizinhas do bairro?**

S.A: Existe no \*\*\*\*\*, no \*\*\*\*\*. Mas tem alunos que chegam aqui e não querem ir para lugar nenhum. Até se fazer um trabalho de convencimento é complicado. Eles arrumam mil desculpas. Eu acho que no início do ano, no planejamento, poderia vir um Conselheiro fazer este planejamento conosco para conhecer um pouco mais. Acho que tem muitas falhas, e a maior falha de todos esses meios é a promotoria. Não conhecemos, não sabemos quem é, o que ele pode fazer ou não. A gente nem conversa com ele. Na eleição do grêmio o convidamos para vir e ele combinou que vinha, mas não veio. Acho que deveria ser feito um trabalho mais sistemático na escola pelo Conselho Tutelar e pela Promotoria Pública. Não para eles ficaram todo dia aqui na escola, mas pelo menos um dia, no planejamento, conhecer... Porque senão falamos uma coisa e eles outra, e não precisamos medir forças. Tentamos amenizar os problemas, mas acabamos arrumando outro. A culpa é sempre da diretora e isso já é claro para mim. Quando cheguei aqui, deu impressão que eu iria resolver todos os problemas. Acharam que a diretora nova iria chegar e resolver tudo. Eu falei que temos que trabalhar coletivo, porque tive a impressão de eles acham que eu comando tudo e eles só obedecem e não é isso! Temos que retomar isso também: eu não sou autoridade aqui, sou uma líder, mas eu não mando em tudo. Ontem conversamos sobre isso.

**Wilson: Qual tem sido a qualidade e a duração dessa permanência exigida?**

S.A: Aqui tive um caso, como eu coloquei de um aluno danado. Ele é freqüente, não está com notas boas, mas ele já está indo para o reforço, e eu converso sempre com ele. Tem tido uma permanência boa sim. Ele é danado, mas participa sim. É único caso.

**Wilson: Imposição Judicial? Mas aqueles casos que você encaminhou para o Conselho Tutelar?**

S.A: Estão voltando, mais freqüentes, mas têm alguns que nem voltaram. Os que voltaram estão levando a sério. Eu converso com eles. Falo até de progressão continuada e eles entendem, digo que eles sempre conseguem.

**Wilson: Qual a relação da comunidade escolar tanto internamente quanto externamente, diante dos procedimentos jurídicos de integração desses alunos?**

S.A: Aqui, internamente, as pessoas são muito resistentes a isso. Percebemos não só por conta dos procedimentos jurídicos. Eles são resistentes e a comunidade (alguns pais concordam), mas, no geral aqui na escola, dentro e fora os pais são resistentes a isso. Se o aluno tem problema, a escola encaminha e a justiça manda de volta. Não aceitam, há uma resistência muito grande. Vão até o promotor, então é mais um trabalho a fazer e, às vezes, somos até incoerentes. O caso que falei dos alunos que levei ao Conselho. Depois pensei, será que eu não fui incoerente? Eu falo tanto de inclusão e de repente quero que eles mudem. Aqui é muito resistente mesmo. Estando errados eles ficam com o erro para não desmerecer, não desacreditar. Acho que o trabalho não é por aí. Pensei em reunir o Conselho de novo e fazer outras colocações, mas não teve jeito, não teve argumentação que fizesse a comunidade voltar a trás.

**Wilson: E esse aluno mudou de escola? O Conselho se posicionou contrário à permanência dele?**

S.A: Sim tivemos vinte e dois votos contra, quatro favoráveis e um branco.

**Wilson: A promotoria sabendo disso aceitou?**

S.A: É como eu falei para você. Não foi aquela expulsão propriamente dita, foi negociada e os pais vieram pegar transferência, mas mesmo assim não acho que é o melhor caminho. Os alunos vieram pedir outra chance. Tentei reunir o Conselho de novo, mas não teve jeito.

**Wilson: A partir do que este caso está mostrando, podemos chegar à conclusão de que imposição judicial dentro da escola nem sempre resolve o problema? Às vezes atrapalha?**



S.A: Atrapalha, porque você começa a se indispor dentro da escola. Cumprimos porque é da justiça, mas tudo bem. Em alguns casos, não quero que ele saia da escola. Mas os pais da classe já reclamam e peço ajuda para os professores, mas é difícil.

**Wilson: Os pais reclamam acreditando que esse garoto de comportamento desajustado possa contaminar os outros?**

S.A: Eles falam que uma batata podre estraga o saco todo. Em uma reunião tive briga de duas mães, porque uma, o filho é terrível, tudo na sala é ele, e uma outra mãe propôs que a escola encaminhasse esses alunos problemas para psicólogos e etc. A outra mãe achou que fosse com ela, e disse à outra que se ela quisesse uma escola só com alunos bons, que ela procurasse uma particular. Começou uma discussão acirrada, e a moça nem estava falando para ela. Mas aí, conversando, indo na classe todo dia, nós conseguimos. O aluno está caminhando para a integração e não quer sair daqui de jeito nenhum. Tem uma classe danada aí que eu entrei e disse: “o aluno que me der trabalho, nós vamos reunir o Conselho” e está dando certo. Eles não querem sair da escola.

**Wilson: A escola na sua totalidade tem consciência da sua importância para alunos com esse perfil? E alunos com esse perfil, de evadidos, têm consciência da importância da escola na vida deles?**

S.A: Eu tive dois casos que não. Por isso que eu falo que precisamos ficar parando, avaliando, retomando o trabalho, porque isso é importante. Muitas vezes excluimos o aluno e aí, futuramente acontece algo. Por exemplo, um ex-aluno que foi assassinado. Ouvi aqui na escola os professores dizendo que, talvez se tivesse outra chance, quem sabe não teria outra sorte. O aluno não tem a consciência de que a escola é importante para ele, precisa-se fazer um trabalho com ambos os lados. Temos que ter essa consciência, mas nem a escola, nem o aluno têm essa consciência. Por isso é importante essa retomada. Aqui eu ainda não ouvi professores falando que talvez fosse melhor conversar com os alunos e tudo isso, estou esperando. Ainda não vi isso, eles acham que é problema da diretora. Os alunos que foram embora, que eu disse, eles acharam uma maravilha. Eu estou preocupada, porque queria uma decisão do Conselho, uma segunda chance, mesmo que fosse a última. Eu achei que fosse acontecer isso. Mas a questão foi taxativa, vinte e dois votos. Totalidade.

**Wilson: E tinham pais presentes? Alunos?**

S.A: Sim, inclusive os líderes das salas deles, todos presentes. Na hora eu percebi a intolerân-

cia. E depois fiquei pensando: porque eles vieram pedir outra chance? Na reunião, eles não abriram a boca. Deu a impressão de manipulação.

**Wilson: Talvez essa reunião não seja o melhor palco para esse tipo de problema, já que a criança alegou vergonha em pedir uma nova chance para o Conselho.**

S.A: Eu disse que tentaria mudar a situação. Mas não foi possível.

## Entrevista 5

24 de junho de 2002 – 10 horas

Diretora de Escola – município G

**Wilson: A diminuição do índice de retenção (reprovação) através da implantação de medidas como *progressão continuada, projeto de reforço e recuperação e classe de aceleração entre outros artifícios*, tem respondido à necessidade da elevação do patamar de conhecimentos da população escolar para atender às novas exigências?**

M.U: Se nós pensarmos que essa progressão continuada e esses projetos de reforço e classes de aceleração são mais aulas para os alunos, aí sim, tem respondido à necessidade de aumento do conhecimento da população, porque nós não podemos negar que o projeto de recuperação são três aulas a mais que o aluno tem. Agora na progressão nós temos dois lados, o primeiro é que não foi trabalhada com o professor a idéia da progressão, ela veio de cima para baixo, tirou do professor a reprovação e ele não se encontrou ainda. Acho que isso fez com que o professor começasse a achar que o melhor seria reprovar, então o professor às vezes pensa isso, eu acho que temos que trabalhar para que o professor entenda a progressão continuada, e aí sim, depois que ele entender isso é que vai começar o trabalho de conhecimento da população. Sem esse preparo, nós não vamos conseguir nada. As classes de aceleração é que o material é muito bom, e ele exige que o professor prepare as aulas; esse material faz com que as aulas sejam de melhor qualidade. Não é o material em si que é a solução, mas é o fato do professor preparar a aula previamente, isso funciona. Esse é um ponto positivo, já um ponto negativo é o excesso de curso em período de aula; na minha opinião esses cursos deveriam ser bimestrais, ou seja, o professor ficaria duas semanas lá, voltaria para escola e trabalharia seis ou sete semanas. Curso de uma semana, no meio, atrapalha o conhecimento do aluno.

**Wilson: Você disse que os professores não estavam preparados ou pelo menos conscientes do projeto da progressão continuada. Os pais entenderam a progressão?**

M.U: Eu acho que não. Você vê pai falando que, o filho falou que passa de qualquer jeito e gostaria

que ele fosse reprovado. Ele não entendeu a progressão continuada, que é a idéia de que o aluno não veio para escola para fazer provas e ter notas, e sim para aprender. Certo? E a responsabilidade dos pais não entenderem é, a maneira como esse projeto foi colocado, até pelos professores e gestores. Isso fez com que o pai não entendesse a progressão. É difícil trabalhar sem que você explique para a pessoa como você vai trabalhar. Alguém que trabalhava com a prova, como uma arma para obrigar o aluno a estudar, durante vinte anos, e você de repente tira isso da mão da pessoa, ela se perde. É que quando se tira uma coisa e não coloca nada no lugar, provoca um desequilíbrio. Até hoje esse equilíbrio não veio, e a progressão já está fazendo sete ou oito anos.

**Wilson: A evasão escolar impossibilita o atendimento ao preceito legal de que “a educação é um direito público e subjetivo” implicando no dever do Estado oferecer e na obrigatoriedade da família cumprir, pois, o direito a ser dispensado da educação, se assim fosse o desejo da família ou da criança, não existe. Como tem se manifestado o Poder Judiciário na mediação desse problema?**

M.U: Aqui na escola, nós temos alguns casos. Temos um de quinta série, que se nega a entrar na sala de aula. A primeira coisa que fizemos foi chamar professores para conversar com esse aluno; teve uma que conversou com ele uns quarenta minutos e ele prometeu que no outro dia ele entraria. É um aluno com onze anos; eu acho que ele prometeu para ela parar de falar com ele, e ele não entrou na sala de aula. Aí, como a escola já tinha trabalhado todos os recursos, encaminhamos para o Conselho Tutelar, que conversaram com ele e não conseguiram convencê-lo. E encaminharam para a promotoria e a Promotora também conversou com esse aluno. O que nós sabemos é que o aluno disse para a promotora o mesmo que para nós: - “Eu não vou entrar na sala de aula, porque eu não gosto de estudar. Eu não vou entrar!”

**Wilson: A razão é essa, não gostar de estudar...**

M.U: Aí, ele não entrou mesmo, e já estamos encaminhando novamente para o Conselho. Ele é um aluno da zona rural, vinha de lá e ficava na rua, aí fomos conversando com ele, e não teve uma solução. Porque? Porque o Poder Judiciário faz o que nós fazemos. Faz um discurso e não existe um algo a mais para fazer que a criança venha para escola. O que ele faz além de falar que a lei tem que ser cumprida? Nada! Isso todo mundo sabe. Agora o Poder Judiciário, faz alguma coisa, nós não podemos pensar que, só porque uma pessoa é Promotora e vai dizer que a lei tem que ser cumprida que ela vai ser cumprida.

**Wilson: Esse pai manda o filho, o filho vem, mas não entra na sala de aula. Ou seja, o pai cumpriu a lei, mandou o filho para a escola, agora entrar dentro da sala, é outra coisa...**

M.U: A mãe inclusive disse que eu deveria obrigar, mas eu não tenho como, e é engraçado isso.

Então é um problema hoje, sem solução. Nós temos alguns alunos indisciplinados dentro da escola, e, nós adotamos chamar os pais e professores para conversar. Nós tivemos dois casos que foram interessantes. Um deles a mãe falava que iria tirar da escola, e o filho falava que não. Esse aluno diminuiu o problema de disciplina porque ele não queria sair. Outro caso foi uma mãe, que queria que o filho permanecesse e o filho insistia para que a mãe o tirasse, ele preferia ficar trabalhando no sítio, e esse aluno continua dando problema na sala de aula. Ele não quer vir até a escola, não gosta de estudar. Então é muito difícil trabalhar com a obrigatoriedade, sendo que ele não quer ficar. Dos professores eles gostam, mas de estudar não. Eu não sei qual seria a solução para esse aluno.

**Wilson: Sem sombra de dúvida a obrigatoriedade do poder judiciário não tem resolvido esses casos.**

M.U: O caso que nós encaminhamos para o Conselho, não resolveu. Eu não posso nem falar isso, porque os pais mandavam para a escola e agora os pais nem mandam mais, porque a mãe tem a preocupação do filho vir do sítio e ficar na rua pela cidade.

**Wilson: Essas crianças que você citou são crianças normais?**

M.U: Normais, sem nenhuma deficiência aparente.

**Wilson: O importante nível de evasão observado tem como causas determinantes principalmente fatores de ordem socioeconômica ou, também de ordenamento pedagógico? Poderia estar ocorrendo que, o modelo escolar adotado, não esteja atendendo as expectativas das crianças e dos jovens da atualidade, em relação ao ensino?**

M.U: Eu acho muito difícil falar de expectativa. Porque se olharmos para o Brasil, que expectativa o jovem tem em relação a tudo? Que expectativa ele tem em relação a trabalho? Porque quando nós conversamos com os alunos sobre ensino, dizendo que o ensino é importante para vencer na vida e que a escola é importante... Ele olha para um colega dele, que terminou o Ensino Médio e que também continua fazendo exatamente o que fazia antes e o nível igual ao anterior. Não existe muito, expectativa em relação ao ensino, se não existe expectativa em relação à vida.

**Wilson: A escola não melhora a vida de quem passou por ela?**

M.U: Da grande maioria, eu acho que não. Na questão de mercado de trabalho, aqui não existe, a maioria é trabalho na zona rural, ou então trabalho nas marcenarias. Uma das causas da evasão que temos é isso. A pessoa sai no início do bimestre para vender mesas e volta só dois meses depois, quando a venda termina. Aí ele chega, fica uma semana e volta a vender mesas, pelo estado de São Paulo inteiro. No ano seguinte, na esperança de voltar para escola, ele se matricula de novo, e assim aumenta a evasão da escola. Então ficamos em uma situação difícil, porque eu vou negar a matrícu-

la desse aluno no início do ano? Eu acho isso desonesto. Não dá nem para compensar ausência. Não dá pra fazer de conta que ele está aprendendo, isso é brincar de mentira.

**Wilson: Então a causa maior desses alunos evadidos é econômica, em virtude de trabalho eles se ausentam da escola. E quanto ao ordenamento pedagógico a escola está no procedimento do professor, provocando evasão? Você tem observado isso? Tem problemas de evasão provocados por problemas de ordenamento pedagógico? E se a escola fosse diferente. Não da sua escola, a escola no sistema de modo geral?**

M.U: Eu não sei. Por exemplo, uma das coisas que as escolas têm é um problema de faltas às sextas feiras, especificamente no noturno. Nós escutamos as mais variadas propostas que as escolas fizeram e tentaram. A que tem mais sucesso é a aula mesmo. O que tem mais sucesso dentro da escola para diminuir as ausências dentro da sexta feira é aula, “aula”. Com seriedade. Agora isso é um problema em todo lugar: um aluno que trabalhou a semana inteira e à noite foi à escola na sexta feira vai estar muito cansado. Então se não tiver aula que o obrigue a ir para escola, ele fica descansando. Aquele grupo que quer aula fica em casa. O que nós sabemos é isso, a maior parte prefere aula. Agora a evasão na escola é causada, eu acho, que mais pela parte socioeconômica do que pelo tipo de aula dentro da escola.

**Wilson: Como tem se posicionado a Promotoria da Infância e da Juventude para que as obrigações do pátrio poder não sejam omitidas, pois o Art. 22 do Estatuto da Criança e do Adolescente determina que: “Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais” e, o Art. 24 do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que: “A perda e a suspensão do pátrio poder serão decretadas judicialmente, em procedimento contraditório, nos casos previstos na legislação civil, bem como na hipótese de descumprimento injustificado dos deveres e obrigações a que alude o Art. 22”?**

M.U: Eu não tenho conhecimento de perda de pátrio poder, porque vai mandar esse aluno para onde? Às vezes até o pai gostaria, porque em alguns momentos, quando você chama para conversar sobre problemas de falta e de indisciplina, eles falam para mandar o filho para o Conselho Tutelar, como se o Conselho fosse um lugar onde você deposita crianças e eles resolvem um problema que é um problema da família.

**Wilson: Eles têm uma visão diferente de Conselho Tutelar, acreditam que é uma instituição que pode resolver tudo?**

M.U: Eles acham isso.

**Wilson: Você acha então que a perda do pátrio poder como medida corretiva não tem dado resultado. Os pais não se sentem intimidados com isso?**

M.U: Não! Porque, ele vai perder o pátrio poder? Se ele tiver o mínimo de esclarecimento ele sabe que ninguém faz isso, que não acontece. Quem vai cuidar da criança?

**Wilson: Talvez seja uma medida judicial que não está resolvendo o problema escolar...**

M.U: Eu acho que é uma medida que nem tem sido tomada, porque que promotor faria isso, sem ter uma razão muito forte? Não existe.

**Wilson: Mais uma lei morta então. Existe no papel, mas não se pratica.**

M.U: Sim.

**Wilson: Nas Medidas Pertinentes aos Pais ou Responsável (Título V do E.C.A) com que frequência e intensidade tem ocorrido o atendimento ao Art. 129, que estabelece que: “São medidas aplicáveis aos pais ou responsável:**

**V – Obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar”. Nós sabemos que a matrícula tem sido feita, mas e quanto ao aproveitamento escolar? Como os pais têm se posicionado quanto a isso?**

M.U: Os pais dessas crianças evadidas são aqueles que, quando convocados para a reunião bimestral, uma reunião onde entregamos o boletim e a frequência do aluno, não vêm. Geralmente as crianças com maior problema de frequência e aproveitamento são aqueles que temos que chamar os pais depois. Nós praticamente obrigamos a vir até a escola buscar o boletim do filho. A grande maioria vem e não tem esse tipo de problema, uns 90%. Quem tem o problema são os outros 10%, ou o filho não avisa da reunião, ou o pai fala que não pode vir; quando você o obriga ele vem. Nós temos aqui, para aproveitamento, os projetos de recuperação, que para os alunos do período da manhã, do sítio é impossível de se aplicar. Então continuamos com problemas de aproveitamento.

**Wilson: Como tem se comportado a evolução do índice de evasão com a instalação, o envolvimento e a contribuição do Conselho Tutelar no encaminhamento dessa questão? Depois da criação do Conselho Tutelar a evasão diminuiu?**

M.U: Eu não tenho dados para te responder isso, para falar se diminuiu ou não. Eu acho que aqui diminuiu. Quando temos um problema de evasão, nós vamos avisar o pessoal do Conselho, mas antes nós informamos a família. O Conselho obriga o pai a mandar a criança para a escola. Quando o pai consegue a criança vem. Mas existem aquelas que nem o pai consegue convencer a ir para a escola.

**Wilson: Mas de certa forma, a contribuição do Conselho Tutelar tem sido positiva? Se não resolvendo a totalidade dos casos, pelo menos melhorando um pouco o índice?**

M.U: Sim, tem ajudado sim. Melhora o índice. É que os índices dessa escola são maiores no noturno, alunos mais maduros, que o Conselho Tutelar não trabalha mais, o Ensino Médio.

**Wilson: Como a escola tem se organizado para o atendimento de alunos que pela expressão manifesta de suas vontades não desejam ficar, mas que, por força da decisão judicial devem permanecer regularmente frequentes?**

M.U: A escola continua observando se eles vêm ou não. Se eles continuam faltosos nós avisamos o Poder Judiciário.

**Wilson: Você já teve casos de estar com a escola montada, alunos reagrupados, classes e períodos lotados e por imposição judicial ter que aceitar alunos e desorganizar os agrupamentos que você fez de acordo com os critérios da escola?**

M.U: Não, porque quando temos um problema, nós tentamos resolver aqui. No período da manhã atendemos à zona rural, e o restante de vagas para zona urbana. O aluno da cidade que precisa estudar de manhã porque trabalha, pedimos o atestado de trabalho e tentamos resolver a situação, antes que vá até o poder judiciário e ele me ordena que eu tenha que fazer alguma coisa.

**Wilson: Qual tem sido a qualidade e a duração dessa permanência exigida aos alunos evadidos?**

M.U: O Conselho manda o aluno evadido voltar para a escola, mas ele faz a mesma coisa que todo mundo faz. Só fala. E o aluno continua faltando normalmente. O aluno não acha uma razão para ficar na escola; ele precisaria ter um atrativo para voltar, a importância dessa escola na vida dele. Às vezes ele não vê isso. Então ele continua faltando normalmente.

**Wilson: Qual a relação da comunidade escolar tanto internamente quanto externamente, diante dos procedimentos jurídicos de integração desses alunos?**

M.U: Nós sempre achamos que ao encaminhar o aluno para o Judiciário, vai resolver o problema, aí ele volta reintegrado, purificado e santificado, mas isso não acontece, ele volta do mesmo jeito que foi. Nos primeiros dias melhora um pouco. Eu não acredito nisso. Nós acreditamos nisso até quando mandamos um aluno até a direção. Eu particularmente penso que se o professor não trabalhar essa mudança com o aluno, alguém distante do aluno, como é a pessoa do poder judiciário, e até o pessoal do Conselho não vai conseguir. O professor convive com esse aluno, se ele não conseguir mudá-los, quem vai? Só que não é feito um trabalho com o professor para que ele perceba o quanto é importante nesse processo. De nada adianta o poder judiciário, se o professor não trabalhar com esse aluno na sala de aula.

**Wilson: A escola na sua totalidade tem consciência da sua importância para alunos com esse perfil? E alunos com esse perfil, de evadidos, têm consciência da importância da escola na vida deles?**

M.U: Se nós trabalharmos com os professores, eu acho que sim. Mas eles não sabem como trabalhar com estes alunos, que mais faltam do que vêm. Quando ele falta muito, passa a ser um problema na sala de aula. Quando eu estava na sala de aula, eu sempre brincava com estes alunos faltosos de que eles estavam sempre de hidroavião. Porque quando não estavam voando, estavam boiando. Porque eles não tinham seqüência do ponto anterior. Perde tudo, não tem como. Ele acaba atrapalhando a sala de aula. Agora quanto ao aluno, se você perguntar para ele, vai responder que

sim. Quando ele não vem, é que ele não gosta. Agora porque ele não gosta, é porque gosta de fazer outras coisas lá fora. Esse meu caso que eu citei do meu aluno de onze anos, ele não quer vir para escola, mas ele quer dirigir trator no sítio, quer ficar no sítio o dia inteiro, ele não quer estudar. Eu acho também que eles não acreditam muito que a escola vá mudar a vida deles.

**Wilson: Nem um exemplo?**

M.U: Não de um modo geral. Esses dias, eu tive um depoimento de um aluno (porque eu trabalho na Faculdade também), e ele me disse que dos quarenta alunos que estavam no terceiro colegial dessa escola, só ele e outro que cursam a Faculdade. Eu acredito que isso é muito forte, de quarenta, só dois. A rede precisaria pesquisar porque o aluno se evade da escola, não é numero, é o motivo. Talvez o voltar do aluno e fazer a matrícula novamente podemos ter como indício de que ele acha a escola importante. Ele desiste um ano, depois volta, depois desiste e volta, então se pensarmos desse lado, ele acha a escola importante.

## Entrevista 6

25 de junho de 2002 – 9 horas

Diretora de Escola – município M

**Wilson: A diminuição do índice de retenção (reprovação) através da implantação de medidas como *progressão continuada, projeto de reforço e recuperação e classe de aceleração entre outros artifícios*, tem respondido à necessidade da elevação do patamar de conhecimentos da população escolar para atender às novas exigências?**

N.C: A diminuição do índice de retenção, eu acho que todos esses projetos têm conseguido, mas quanto à elevação do patamar de conhecimento da população escolar, ainda tem muita coisa a desejar, muitos dão bons resultados, mas outros ainda não conseguimos atingir. Esses alunos estão indo para o reforço, para a escola de “férias”. Então temos que trabalhar muito nisso daí, porque a proposta é boa e vai contribuir para uma certa permanência, mas tem muitos que não conseguimos atingir.

**Wilson: Parece-me então que segundo sua ótica, sua maneira de abordar o problema, esses instrumentos e artifícios vêm muito mais no sentido de apoiar o aluno que não aprende do que no sentido de aumentar o aprendizado daquele aluno normal? Vem muito mais na retaguarda, do que estar propondo o aumento na qualidade de ensino?**

N.C: Eu consigo ver assim.

**Wilson: A evasão escolar impossibilita o atendimento ao preceito legal de que “a educação é um direito público e subjetivo” implicando no dever do Estado oferecer e na obrigatoriedade**



**da família cumprir, pois, o direito a ser dispensado da educação, se assim fosse o desejo da família ou da criança, não existe. Como tem se manifestado o Poder Judiciário na mediação desse problema?**

N.C: Aqui na nossa cidade temos o apoio do Conselho Tutelar, que é atuante. Tudo que precisamos, de uma maneira ou de outra eles tentam ajudar, percebemos também que os pais aceitam a obrigatoriedade e concordam. São raríssimos os casos de oposição. Nós temos conseguido bastante apoio do Conselho Tutelar. O que nós percebemos também é que são mandados para o Conselho Tutelar, eles devem ter as ações legais deles, mas o retorno é muito lento. Através das visitas, alguns alunos retornam, outros não retornam, a gente não sabe. Vai passando o tempo, então eu acredito que a justiça em relação ao aluno precisa dar uma acelerada, porque a escola tem uma velocidade muito rápida e a justiça é mais lenta, não sei se pela burocracia. Sentimos esse problema, e nos afeta diretamente, ao mesmo tempo em que eles nos ajudam, não pode ser ajuda rápida.

**Wilson: O importante nível de evasão observado tem como causas determinantes principalmente fatores de ordem socioeconômica ou também de ordenamento pedagógico? Poderia ocorrer que o modelo escolar adotado não esteja atendendo as expectativas das crianças e dos jovens da atualidade em relação ao ensino?**

N.C: Sim. Aqui na nossa cidade temos um problema socioeconômico grande; muitos precisam trabalhar e a cidade não está oferecendo esse emprego. Aí eles vão para fora e a escola fica de lado, e também a escola ainda não se adequou a esse processo, sem saber o que fazer com esses alunos. Em parte a escola está sem atrativo, está inadequada para atender os alunos trabalhadores. Nós notamos que a parte socioeconômica pesa muito também.

**Wilson: Como tem se posicionado a Promotoria da Infância e da Juventude para que as obrigações do pátrio poder não sejam omitidas, pois o Art. 22 do Estatuto da Criança e do Adolescente determina que: “Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais” e, o Art. 24 do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que: “A perda e a suspensão do pátrio poder serão decretadas judicialmente, em procedimento contraditório, nos casos previstos na legislação civil, bem como na hipótese de descumprimento injustificado dos deveres e obrigações a que alude o Art. 22”?**

N.C: Aqui na escola, essa perda de pátrio poder até agora nós não tivemos nenhuma situação. Os casos mais sérios são problemas de alunos que não faltam: eles vêm, mas tem casos de indisciplina e desacato, sem proveito nenhum na sala de aula, vêm pra bagunçar. Aí comunicamos os pais e eles pedem para anos mandarmos para o fórum, ou juiz etc. Nós vamos mandar para ver e eu vou entregar em mãos, para ver como eles podem nos ajudar, porque a escola, com educação não está conseguindo. Eu vou deixar em aberto essa resposta porque eu quero saber o que se vai fazer nesse sentido, porque se for demorado não vai surtir efeito. Eu quero decisões rápidas. E é isso que eu vou pedir.

**Wilson: Nas Medidas Pertinentes aos Pais ou Responsável (Título V do E.C.A) com que frequência e intensidade tem ocorrido o atendimento ao Art. 29, que estabelece que: “São medidas aplicáveis aos pais ou responsável:**

**V – Obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar”?**

N.C: Os pais vêm, matriculam o filho e entregam para a escola. A maioria tem a preocupação de pelo menos uma ou duas vezes por ano aparecerem na escola. Só que aqueles alunos com baixo rendimento e problema de frequência, os pais não aparecem. Fazemos cartas, pagamos o moto táxi, que entrega e traz o comprovante que o pai recebeu e está ciente de que nós queremos conversar... Alguns vêm... Todo o problema que atinge os alunos é porque os pais não contribuem para a solução do mesmo, e ainda temos muito a desejar quanto a esses pais. Eles não estão trabalhando em comum acordo. Nós temos um grave problema ainda.

**Wilson: Realmente então eles matriculam e passam a responsabilidade para a escola, aproveitamento e frequência são problemas da escola, inclusive o comportamento?**

N.C: É uma carga muito grande...

**Wilson: Como tem se comportado a evolução do índice de evasão com a instalação, o envolvimento e a contribuição do Conselho Tutelar no encaminhamento dessa questão?**

N.C: Olha, alguns alunos retornam e o Conselho sempre está pedindo frequência desses alunos. Eles vêm aqui, a Assistente Social do Fórum, enfim estão atuando, engatinhando, estamos todos crescendo. Aquelles que não voltam, fica por isso mesmo. Não voltam à escola não reclama, ou se reclama, eles ficam sem argumento. A força da lei não está sendo mais aplicada, ou se está, não existe respeito por ela. Ainda não sabemos.

**Wilson: Qual tem sido a qualidade e a duração dessa permanência exigida? Daquele aluno evadido que foi, por decisão judicial ou por convite do Conselho Tutelar obrigado a permanecer na escola contra a vontade dele? Esses têm ficado na escola, e quando ficam, ficam com qualidade?**

N.C: Eles ficam porque está determinado que têm que ficar. Vão levando e fazem o que dá, então se tenta conviver com eles. O professor está se adequando, vai procurando atender esse aluno, mas não é por prazer, é por obrigação mesmo.

**Wilson: Qual a relação da comunidade escolar tanto internamente quanto externamente, diante dos procedimentos jurídicos de integração desses alunos?**

N.C: Toda a comunidade tenta ajudar, os professores, e até os próprios colegas. O pessoal tenta ajudar em todos os sentidos, mas temos resistências. Se acontecer algum problema na sala, o pai chega e fala: “foi *fulano!*” porque o aluno está lá. Então os pais aceitam menos que os próprios

alunos. Eles querem se ver livres, não querem aquele aluno junto com o filho deles, mas em termos, a maior parte é de ajuda, o pessoal tenta realmente ter muita paciência... Todo mundo tenta ajudar, mas a minoria de professores tem resistência e acha um absurdo o aluno estar ali. Então os alunos aceitam muito mais que o próprio pai, pois ele tem medo do envolvimento com drogas, da influência sobre os filhos; é uma situação delicada.

**Wilson: A escola tem consciência da sua importância para alunos com esse perfil? Alunos com esse perfil têm consciência da importância da escola?**

N.C: Eu acho que a escola até tem a consciência, e está de braços abertos para receber qualquer tipo de aluno. Só que o aluno não vê importância na escola. Nós temos uma prova concreta que é o telecurso: esses alunos que durante a idade regular se evadiram, agora retornam no telecurso, porque amadureceram e viram que precisam estudar. Eu acho que ainda em muitos casos, eles não perceberam e não têm a consciência da importância da escola. Só quando amadurecem, não sei se fisiologicamente ou psicologicamente é que eles percebem e retornam.

## Entrevista 7

25 de junho de 2002 – 10h40min

Diretora de Escola – município L

**Wilson: A diminuição do índice de retenção (reprovação) através da implantação de medidas como *progressão continuada, projeto de reforço e recuperação e classe de aceleração entre outros artifícios*, tem respondido à necessidade da elevação do patamar de conhecimentos da população escolar para atender às novas exigências?**

S.D: Não tem respondido na minha opinião, pois acredito que o indivíduo aprende naturalmente. Então o projeto de reforço e recuperação, a progressão, não tem respondido a elevação do conhecimento, porque são muitos fatores que bloqueiam: Má formação dos professores (eles vêm para escola achando que vão lidar com alunos fáceis de serem trabalhados), a não aceitação de mudanças (às vezes eu peço para os professores mudarem a postura, não ficarem muito sentado em sala de aula), diversificarem o modo de trabalhar, com adolescente também; então é complicado. O professor também está muito desvalorizado, com a auto-estima baixa, achando que nada vai dar resultado, embora tenha infinitas maneiras de mudar, é como se eles não quisessem, e segue o padrão antigo, uma coisa bem arcaica, autoritarismo. É difícil, porque o professor se considera não só um alfabetizador, ele acha que tem que educar como a família, sem seguir a evolução do mundo. As classes numerosas,

mesmo com todos os projetos, o aluno continua com pouco conhecimento. Vejo pelos meus filhos mesmo. No momento que ele quer aprender, ele vai a luta. Eles passaram por tudo isso, por progressão continuada, projeto de reforço, mas eles acham que não são importantes.

**Wilson: Essa postura do professor, resistente a mudanças, você acredita que é por ele ser conservador ou, por não acreditar em mudanças?**

S.D: Os dois fatores; até houve um questionamento do uso do boné. Tem pessoas que não permitem o uso do boné, por conservadorismo, resistência a mudanças; é um pouco de baixa auto-estima.

**Wilson: E essa postura do professor faz com que seja uma pessoa inadequada para lidar com uma juventude que está querendo mudança, querendo mudar o mundo?**

S.D: Acho que é um pouco de falta de visão de mundo que o professor não tem, porque ele vem da faculdade, às vezes pensando que só vai lidar com coisas fáceis, tudo já preparado.

**Wilson: Ele não tem uma visão do processo educacional, de um projeto político?**

S.D: Eu acho que não. Como professora de didática eu percebia isso. Quando eu levava minhas alunas para fazerem estágios, nós questionávamos muito isso, sobre dar aulas diferentes, e elas argumentavam que como dariam aulas diferentes se os professores davam sempre as mesmas aulas, e me questionavam também. Quando você dá uma aula diferente, é mais difícil prepará-la. O professor pode estar se acomodando; mesmo que você cobre uma mudança, ele sempre procura uma desculpa, para não mudar.

**Wilson: A evasão escolar impossibilita o atendimento ao preceito legal de que “a educação é um direito público e subjetivo” implicando no dever do Estado oferecer e na obrigatoriedade da família cumprir, pois, o direito a ser dispensado da educação, se assim fosse o desejo da família ou da criança, não existe. Como tem se manifestado o Poder Judiciário na mediação desse problema?**

S.D: O poder Judiciário auxilia esse atendimento, mas com uma certa morosidade. Por exemplo, eu tenho dois alunos que não estavam freqüentando, e aí o Promotor pediu para o pai trazê-los para a escola e estão freqüentando. Mas foi muito demorado, até devolver o aluno pelo poder judiciário, houve um prejuízo intelectual.

**Wilson: O importante nível de evasão observado tem como causas determinantes principalmente fatores de ordem socioeconômica ou, também de ordenamento pedagógico? Poderia estar ocorrendo que o modelo escolar adotado não esteja atendendo as expectativas das crianças e dos jovens da atualidade?**

S.D: Os dois fatores, tanto o de ordem socioeconômica, como o de ordenamento pedagógico. Os alunos chegam tarde à escola, cansados, é um fator que implica muito, e de ordenamento pedagógico: o aluno não vê objetivo no que está sendo ensinado, é aquela história da repetência branca, que

eles assistem à aula, mas acabam não se interessando mais. Por exemplo, trigonometria, onde vão aplicar para eles, no conceito deles. Nós sabemos que desenvolve o raciocínio abstrato, é importante para cálculo, mas para eles não. O professor já tem uma visão que é importante, mas precisa passá-la para o aluno. A outra pergunta, sobre o modelo escolar, não está atendendo as expectativas. O jovem pensa em uma escola que educa, mas quando ele se vê em uma sala com um quadro negro, como se estivesse preso, não se enquadra, não aceita; então não atende às expectativas dele. Ele quer tudo, menos estar dentro de uma sala de aula; é mais interessante sair da sala. Então ele provoca o professor e colegas, para sair e fazer outras coisas, mesmo que for para arrumar um fio, fora da sala de aula, ou outro serviço.

**Wilson: Parece que está muito claro para você que a sociedade tem que mudar, a economia tem que mudar, mas a escola também tem que mudar?**

S.D: Também, tem que haver essas mudanças, e ter uma abertura para mudanças, vontade de mudar; porque eu percebo resistência à mudança.

**Wilson: Como tem se posicionado a Promotoria da Infância e da Juventude para que as obrigações do pátrio poder não sejam omitidas, pois o Art. 22 do Estatuto da Criança e do Adolescente determina que: “Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais” e, o Art. 24 do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que: “A perda e a suspensão do pátrio poder serão decretadas judicialmente, em procedimento contraditório, nos casos previstos na legislação civil, bem como na hipótese de descumprimento injustificado dos deveres e obrigações a que alude o Art. 22”?**

S.D: A promotoria tem se posicionado dentro do que a lei determina, mas esbarra na omissão dos pais. Às vezes nem é omissão, mas a ignorância do que está acontecendo com o filho. Eu costumo falar que é hereditário. À mãe de uma aluna, eu pedi para assinar um boletim e ela sabia que a filha não tinha ido bem, porque estava com os conceitos vermelhos. Falou que a filha precisava mudar de vermelho para azul, mas ela não conseguiu ler o que estava escrito. Pedi para ela assinar e foi pior ainda. Aí perguntei se a filha tinha algum problema e ela falou que a filha não tinha nada na cabeça. Só que ela estava achando que, só porque os “homens” falaram que a filha precisava estar aqui, ela precisava sempre estar verificando isso, mas sem o interesse de ver se a filha estava aprendendo alguma coisa. Então essa ignorância, essa falta de conhecimento é grande, impossibilita a mãe de acompanhar a filha.

**Wilson: Nas Medidas Pertinentes aos Pais ou Responsável (Título V do E.C.A) com que frequência e intensidade tem ocorrido o atendimento ao Art. 29, que estabelece que:**

**“São medidas aplicáveis aos pais ou responsável:**

**V – Obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aprovei-**

**tamento escolar”?**

S.D: Os pais fazem a matrícula, sempre fazem, mas não acompanham. Então o acompanhamento fica a desejar. Até por ignorância. E teve uma discussão aqui, com uma professora, o aluno veio e falou: “Tá vendo, eu não falei para a senhora que eu ia passar de ano? A senhora falou que eu não ia passar e esse ano eu passo do mesmo jeito; eu passo porque eu quero”!

**Wilson: Essas crianças e esses pais continuam achando que a escola é para passar de ano, que ela não é para aprender. Quanto menos esforço ele fizer para passar de ano, mais esperto e mais sabido ele está mostrando ser. Então ele tem satisfação em não cumprir as tarefas e depois dizer que passou de ano. É mais ou menos isso?**

S.D: É a história da inversão de valores, o legal é ser espero, é levar vantagem, mesmo que seja “burrinho”. Levar vantagem em tudo.

**Wilson: Como tem se comportado a evolução do índice de evasão com a instalação, o envolvimento e a contribuição do Conselho Tutelar?**

S.D: O Conselho Tutelar fez com que o pai ficasse atento nessa responsabilidade de mandar o filho para a escola, mas às vezes, quando o aluno mata aula, você liga para a mãe, e ela: “É, ele está aqui mesmo em casa, ele chegou aqui”. Então a mãe e o pai não fazem nada para que o filho volte pra a escola. Mas melhorou bastante depois do Conselho Tutelar.

**Wilson: Como a escola tem se organizado para o atendimento de alunos que pela expressão manifesta de suas vontades não desejam ficar, mas que, por força da decisão judicial devem permanecer regularmente freqüentes?**

S.D: A escola tem se organizado dando atenção especial a esses alunos, os professores tentam rever o conteúdo, os coordenadores capacitam os professores quando percebem a dificuldade na relação entre o aluno e o professor e pedem para os professores mudem a maneira de agir e trabalhar com aquele aluno. Até mesmo os valores do professor são questionados, para eles revelem esses valores em relação ao aluno com problemas dentro da sala de aula. Eu tenho um aluno que não gostava de assistir aulas. Fiz uma parceria com ele: ele gosta de som, de rap radical, falei para ele que se assistisse às aulas na hora do recreio poderia pegar o som, e só ele ouvir. Ele tem assistido às aulas para ouvir o som. Então temos nos organizado no sentido de ver o problema particular do aluno.

**Wilson: Qual tem sido a qualidade e a duração dessa permanência exigida? Daquele aluno evadido que foi, por decisão judicial ou por convite do Conselho Tutelar obrigado a permanecer na escola contra a vontade dele? Esses têm ficado na escola, e quando permanecem é com qualidade?**

S.D: Embora tenha sido uma qualidade muito vigiada, é uma qualidade regular, porque tem aquele

confronto, os professores acham que não é por aí que eles vão melhorar, mas alguns acham que não, que deveria existir a chance. Alguns alunos, o Conselho Tutelar até desiste, porque acha também que não tem mais jeito. Por isso é uma qualidade regular.

**Wilson: Qual a relação da comunidade escolar tanto internamente quanto externamente, diante dos procedimentos jurídicos de integração desses alunos?**

S.D: Alguns não aceitam, a maioria não aceita. Os bons são esquecidos. Mas os maus forçam os bons a serem maus. Por exemplo, o aluno que questiona o professor, querendo aprender realmente é rotulado como um babaca. Não há aceitação tanto da comunidade como dos professores, e os alunos bons acabam ficando quietos, para não serem rotulados, pelos alunos considerados maus elementos. Isso gera conflito, porque sempre os maus são valorizados e vistos enquanto os bons ficam para segundo plano.

**Wilson: E os pais têm reagido, se manifestando contrários a reintegração de alunos com comportamento desviante junto a seus filhos de comportamento adequado?**

S.D: Não, os pais não. Aceitam. O que acontece é entre os professores mesmo.

**Wilson: Os colegas têm aceitado esse outro colega, com comportamento diferente?**

S.D: Os alunos se afastam dos outros afastados, como se a classe ficasse dividida, às vezes até por medo, dependendo da idade.

**Wilson: A escola tem consciência da sua importância para alunos com esse perfil? Alunos com esse perfil têm consciência da importância da escola?**

S.D: Como eu falei anteriormente, só alguns. Outros buscam ainda os alunos bonzinhos. Alguns alunos também têm consciência da importância da escola, mas há muitas controvérsias. Tem alguns que acham que a escola não faz nada. Ficam esperando cair do céu alguma coisa; tem sempre aquela história dos dois lados. Uns acham que a escola é até importante, outros não vêem futuro, ficam esperando ano passar e não pensam além. E não é por falta de questionar.

## Entrevista 8

27 de junho de 2002 – 8 horas

Conselho Tutelar – município M

**Wilson: A diminuição do índice de retenção (reprovação) através da implantação de medidas como *progressão continuada, projeto de reforço e recuperação e classe de aceleração entre outros artifícios*, tem respondido à necessidade da elevação do patamar de conhecimentos da população escolar para atender às novas exigências?**

V.M: O percebemos, nos pais que visitamos, é que o aluno, não pode ser reprovado. E este aluno não podendo ser reprovado, se acomoda, porque sabe que vai ser aprovado. Então se forma alunos sem consciência alguma, só se forma alunos para dizer que o nível de escolaridade no Brasil está alto. Os pais têm reclamado muito. Não dão oportunidade para o adolescente ir para a escola e ele tem cobrado essa parte... Isso de que não pode reprovar o aluno tem prejudicado muito a educação.

**Wilson: A evasão escolar impossibilita o atendimento ao preceito legal de que “a educação é um direito público e subjetivo” implicando no dever do Estado oferecer e na obrigatoriedade da família cumprir, pois, o direito a ser dispensado da educação, se assim fosse o desejo da família ou da criança, não existe. Como tem se manifestado o Poder Judiciário na mediação desse problema?**

V.M: Na questão da evasão escolar, sempre chegamos ofícios para o Conselho Tutelar, procuramos ir atrás pessoalmente. Se percebermos que o aluno não volta para escola, o Poder Judiciário nos ajuda. Pelo menos aqui em nossa comarca, pois ele tem chamado o aluno, tem cobrado dos pais, até da escola, para que o aluno ali permaneça. Na medida do possível, obriga mesmo o pai, para que não deixe o aluno sair da escola.

**Wilson: O importante nível de evasão observado tem como causas determinantes principalmente fatores de ordem socioeconômica ou também de ordenamento pedagógico? Poderia estar ocorrendo que o modelo escolar adotado não esteja atendendo as expectativas das crianças e dos jovens da atualidade em relação ao ensino?**

V.M: As causas que determinam esses fatores podemos considerar que: a maioria das crianças que saem da escola é para ajudar em casa. Porque os pais muitas vezes obrigam. Da mesma forma que existem pais que obrigam os filhos a irem para a escola, muitos pais obrigam os filhos a trabalhar. Há casos de pais que chegam até o Conselho e dizem que os filhos não estão indo para a escola e que ele não vai obrigá-los a tal. Mas esse mesmo pai estaria levando o filho para a roça para trabalhar com ele. Percebemos isso daí, a causa socioeconômica, os alunos saem da escola para trabalhar. Por outro lado percebemos que a maioria das escolas está seguindo a risca o regimento que não prende muito o aluno. Eu até acho que a escola deveria aplicar outras formas de ensino para atrair esse aluno: chamar a atenção, para que o aluno possa sair da sala de aula e pesquisar, mostrar seu trabalho, mais prático e não tanto teoria. Eu acredito nisso.

**Wilson: Como tem se posicionado a Promotoria da Infância e da Juventude para que as obrigações do pátrio poder não sejam omitidas, pois o Art. 22 do Estatuto da Criança e do Adolescente determina que:**

**“Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais” e, o Art. 24 do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que: “A perda e**



**a suspensão do pátrio poder serão decretadas judicialmente, em procedimento contraditório, nos casos previstos na legislação civil, bem como na hipótese de descumprimento injustificado dos deveres e obrigações a que alude o Art. 22”?**

V.M: Na questão do art. 22, temos a dizer que: a promotoria, toda vez que recebe um ofício do Conselho Tutelar, de pais que não estão fazendo com que os filhos cumpram suas obrigações na escola, temos visto que tem sido muito rígida nessa parte. Primeiro o Conselho notifica esses pais, eles comparecem e nós damos um prazo de no mínimo trinta dias para que eles conversem com o filho. Essa experiência de trinta dias serve para sabermos se filho e pai está tendo maior entendimento. Se isso não ocorre levamos para a promotoria que toma medidas mais rígidas de acordo com a lei. O que tem acontecido é que o promotor tem chamado os pais e lá ele vai ser bem curto e grosso: abandonou o filho vai ser enquadrado e sofrer as penalidades. Aconteceu um fato que o promotor da infância, deu uma vez, uma carta de que o filho deveria permanecer com esses pais, uma carta de entrega. Esse filho estava abandonado sem freqüentar a escola. Nessa carta o promotor ordenou que o filho voltasse a estudar e voltasse a morar com os pais. Até então ele não estava morando com os pais, estava morando com os tios. Foi aplicada a lei pelo promotor. Só que na prática, não aconteceu isso, o menino não está morando com os pais e não está freqüentando na escola. Então percebemos que a as leis estão no papel. Na maioria das vezes não estão sendo cumpridas. Agora é culpa da gente que não está indo atrás para melhorar? Não. Tudo já foi feito. O jovem tem que ter consciência do que está fazendo, não há meio que vai fazê-lo mudar de caminho.

**Wilson: Você acredita então que o poder de correção da lei frente ao problema social, pouco pode diante do problema socioeconômico; não é com correção que se resolve?**

V.M: Acho que não, porque não adiantou o Conselho ir até o promotor e este elaborar uma carta para o pai, pedindo que o filho vá à escola, não adiantou nada. A lei não está sendo cumprida.

**Wilson: A Promotoria da Infância e da Juventude e o Conselho Tutelar teriam mais eficiência na sua ação se a realidade social fosse outra?**

V.M: Sem dúvida. Eu acho que teria que se investir mais nesse ponto. As leis teriam de ser cumpridas. Ter outra forma das pessoas serem mais rígidas. Enquadrar esses adolescentes, e dar condições para que essa pessoa obedeça as leis. Se faltar emprego, que se crie empregos e obrigue a freqüência dessa criança. Tem uns projetos que foram votados, e o nosso município já ganhou esse projeto do governo. Determinado adolescente recebe uma quantia mensal se voltar a freqüentar a escola. Inclusive já foi feita pelo Conselho Tutelar a triagem dessas crianças. Ela vai receber mensalmente uma quantia se voltar a estudar. Eu acredito que essa medida é para que o nível de escolaridade no Brasil não diminua estatisticamente. Por outro lado, o governo tem projetos para adolescentes que vão estudar na parte da manhã à tarde vão trabalhar e ganhar uma quantia. Mas há o

questionamento: as leis foram criadas; aí, os Conselhos Tutelares ligam para nós e perguntam se nós adotamos esses projetos. Respondemos que sim e eles pedem para tomar cuidado porque já foram atrás das crianças e elas voltaram para a escola e estão trabalhando. Só que até hoje não receberam o dinheiro, então o que acontece? Evadem-se novamente. Tudo está bonito no papel, na conversa e na fala, mas na prática, tudo é diferente. Não está tendo interesse para com a educação. Cria-se um monte de coisa, mas não se consegue manter o índice de escolaridade normal. Mesmo porque, o valor dessa bolsa é muito pequeno, para satisfazer o problema que impossibilita a ida até a escola. Se não me engano, vinte reais por mês, é mais ou menos isso. Nós fizemos há seis meses atrás essa triagem e até agora nada. Os pais questionam que não receberam nada até agora. É diferente da bolsa escola, é o Programa da Evasão Escolar, mas até hoje não recebemos nada.

**Wilson: Nas Medidas Pertinentes aos Pais ou Responsável (Título V do E.C.A) com que frequência e intensidade tem ocorrido o atendimento ao Art. 29, que estabelece que:**

**“São medidas aplicáveis aos pais ou responsável:**

**V – Obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar”?**

V.M: Na obrigação de matricular, muitos pais não matriculam. Há menores de até dez anos que nem tem primeira série ainda A maioria é de familiares de presos. São pessoas que vem de muito longe para a nossa cidade e se acomodam, ficam fora da escola. Na medida do possível, o Conselho vai, faz notificação para ver se matricula. Tem casos que conseguimos, mas tem casos que não tem jeito. Está na lei a obrigatoriedade da matrícula e isso não tem acontecido.

**Wilson: Você já tem um indicativo da razão dos pais para não matricular esses filhos?**

V.M: A maioria alega (como a problemática da criança de circo), que não sabem quanto tempo vão permanecer na cidade. Nós temos orientado que matriculem as crianças e depois façam as transferências. Os pais não têm essa consciência da importância dos filhos estarem estudando ou não. Então os filhos ficam nas ruas, não vão à escola e não têm o acompanhamento escolar.

**Wilson: Você já tem um indicativo do nível de escolaridade da população carcerária se é médio, alto ou baixo?**

V.M: Baixo. Isso depende da notificação que o Conselho Tutelar faz. Eles assustam, vem aqui nós conversamos. A mãe que não está presa vem vamos até juntos fazer a matrícula. O aluno frequenta dois meses, vai embora, e não sabemos para onde foram. Somem. Na maioria das vezes (quanto à questão da frequência e aproveitamento), acredito que a educação começa em casa. Se o pai e a mãe não têm condições de mostrar para o filho as qualidades deles, nada têm a cobrar dos filhos. E alguns pais são acomodados com isso; eles acham que o Conselho Tutelar é obrigado a ser pai e

mãe de seus filhos. Querem que nós fiquemos acompanhando o caderninho de tarefas do filho, sendo que tudo isso é obrigação do pai e da mãe, não de professor nem do Conselho. O professor está lá para ensinar, nós estamos aqui para defender os direitos. A escola também faz sua parte, e pai e mãe não estão cumprindo a parte deles. Tem pai que não sabe onde o filho estuda, nem a série. Temos nos deparado muito com isso. Os pais não estão acompanhando a frequência escolar dos filhos. Eles só dão conta, quando chega a notificação do Conselho.

**Wilson: Esse descompromisso da família para com os filhos têm uma razão?**

V.M: Eles geralmente não apresentam causas. Muitos filhos são espertinhos: saem de manhã para ir à escola e vão para outro lugar. Tem acontecido muito isso. Mesmo quando alguns pais recebem a notificação do Conselho, se negam a comparecer e até mesmo à escola para saberem do filho. Acreditam muito no filho. Os pais se acomodam. Esses dias mesmo, um pai colocou que o filho estava evadido da escola devido à chuva, porque mora no sítio. Mas passa ônibus. Então os pais inventam as causas e a frequência tem baixado. São centenas de visitas por mês que fazemos aos pais de alunos que saíram da escola. Isso é todo mês. Toda semana chega notificação das escolas e os pais inventam um monte de historinha. Se a gente não resolve, manda para o promotor e é tudo aquilo que eu falei.

**Wilson: Como tem se comportado a evolução do índice de evasão com a instalação, o envolvimento e a contribuição do Conselho Tutelar nesse encaminhamento?**

V.M: O Conselho tem recebido centenas de notificações de evasão das escolas. A escola em primeiro lugar tem de fazer a parte dela, notificando os pais para uma reunião, uma conversa e colocar para esses pais que eles sofrerão penalidades; pressionar mesmo esses pais, pois a escola tem esse direito. Se o pai não cumprir com a obrigação, aciona o Conselho, que vai notificá-lo. Se o Conselho não resolver, manda para o Promotor. Tem acontecido de escolas que não estão fazendo isso. Aqui nesse município pelo menos não estão fazendo. Nós percebemos que a escola se acomoda, não faz sua parte e manda tudo para o Conselho Tutelar, que tem apenas cinco conselheiros para fazer em média cem visitas por mês. Mas não é esse o único objetivo do Conselho: acabar com a evasão escolar. Para a escola é cômodo, porque o Conselho tem veículo próprio para atender os casos de evasão, entregar notificação tudo bem, agora estamos mudando um pouco. Ao invés de irmos visitar os pais, temos notificado-os para comparecer aqui, porque é pior para um pai receber uma repressão do que você ir a casa deles, a coisa fica cômoda. Então percebemos que a coisa fica cômoda para a escola também. Um dia, uma escola do município (não sei se foi direção ou coordenação), nos respondeu que não poderiam ir atrás porque tinham mais coisas para fazer. Então o Conselho não tem o que fazer? Temos que viver em função de alunos que se evadiram?

Agora eu volto à questão de que a escola tem que ir atrás para atrair essas crianças.

**Wilson: Você acha que uma escola mais interessante atrairia essas crianças?**

V.M: Sem dúvida: música, cultura, projetos. Fazer com que o aluno se interesse. Quando eu estudava, em escola pública, eu me lembro que uma vez fizemos uma feira na rua, foi muito legal. Eu acredito que muitas escolas não sabem o potencial que têm, em termos de realização. Eu estudei em escola pública e em escola particular. Quando estudei em escola particular, a feira do Estado foi muito melhor em termos de conhecimento. Todos têm capacidade para desenvolver projetos assim e isso chama a atenção do aluno, porque ele não estará indo para a escola só para ouvir o professor falar. Estará indo para buscar conhecimento e se desenvolvendo.

**Wilson: Como a escola tem se organizado para o atendimento de alunos que pela expressão manifesta de suas vontades não desejam ficar, mas que, por força da decisão judicial devem permanecer regularmente freqüentes?**

V.M.: Novamente, a escola deveria ser mais atraente. Esses dias eu fui convidado a dar uma palestra em uma escola pública. Levei um violão, fui tocar, fiz palestra com música, para uma sala-problema. A professor já me convidou pedindo desculpas pela malcriação que os alunos faziam comigo. Como levei meu violão teve um aluno que chegou a me perguntar se não poderia dar aulas de música para eles, porque ali só tinha professor chato que ficava falando... Falando... Hoje temos que atrair o jovem de outras formas, não podemos colocar ele numa cadeira e esperar que só ouça. Algumas escolas estão melhorando, mas não todas. A Escola \*\*\*\*\* está fazendo muitos trabalhos proveitosos, fazem várias feiras. Então, com essa palestra que eu dei na outra escola, percebemos a aceitação do jovem. Essa chamada sala-problema se comportou de maneira que eu fiquei surpreso. Ouviram, participaram, cantaram e acharam legal, a forma de como a escola estaria se comportando nesse momento. Eu usei dinâmica com eles, e parecia que eles nunca tinham ouvido falar daquilo. Tem que se conscientizar o jovem também que ele é importante ali dentro. Por mais que a escola não ofereça condições para ele, ele é importante.

**Wilson: A conclusão a que você chegou é que essas crianças não têm comportamento inadequado, simplesmente elas não agüentam mais o mesmo discurso, é isso?**

V.M: Eu acho. O professor de hoje tem de ser dinâmico. Eu sei como é; a aula se torna chata. Eu estou no último ano da faculdade e, às vezes, eu não consigo. Imagina um aluno que tem tudo pela frente ainda? A gente sabe como é a falta da dinâmica. Gastar dez minutos do tempo de aula para uma dinâmica, talvez resolvesse.

**Wilson: Qual tem sido a qualidade e a duração dessa permanência exigida?**

V.M: Acreditamos que a maioria dos alunos que se evadiram e voltaram para as escolas, estão lá porque foram obrigados pelo Conselho ou pelo Judiciário. Eles estão lá porque têm que estar mesmo. Em muitos casos, recebemos o retorno de que eles quase nem entram na sala de aula. A escola não está conseguindo prender esse aluno. Essa duração é pouca porque ele se evade novamente. Ele vai, mas, ninguém gosta de fazer coisas obrigado. Então eu volto a falar em melhorias de ensino.

**Wilson: Ele volta a se evadir porque os problemas, ou de ordem socioeconômica ou de ordem pedagógica não foram resolvidos?**

V.M: Sem dúvida. Se esses problemas não forem resolvidos ele vai se evadir novamente. Se o aluno voltar para a escola, mas chegar em casa e a mãe falar que ele precisa trabalhar porque não tem dinheiro, ele vai sair da escola e vai trabalhar. Se a escola não está sendo atraente para esse aluno ele se evade novamente, e não há Conselho Tutelar nem Promotor que o faça voltar para a escola. Porque fica sempre nisso, igual uma peteca: vai para a escola, Conselho, Escola, Promotor, Conselho...

**Wilson: E acaba desmoralizando um pouco a ação da Justiça, porque não aconteceu nada, a correção que poderia vir deixa de ser temida?**

V.M: Sem dúvida. Os pais de hoje não têm medo nem do juiz nem do promotor. Eles não têm medo de ninguém. Eles se acham superiores e acabou. Não há leis que os façam se conscientizarem, porque também a maioria não teve uma determinada educação e não têm consciência do que está acontecendo.

**Wilson: Faltou essa informação na função que deve desempenhar como pai, e então não é a força da lei que vai fazê-lo exercer as suas obrigações. Seria um processo de conscientização?**

V.M: Sim, porque os pais hoje, vão até contra a lei. Sem medo algum. Mandam para promotor, mandam para juiz, mandam para o papa e eles respondem assim: não há mais receio algum. Hoje, pela mídia, você vê metralhar uma prefeitura e nada acontece. Então para que temer juiz e promotor? Percebemos que o pensamento das pessoas está nessa linha. Principalmente as pessoas menos esclarecidas. E isso é dramático. Conversamos, colocamos a situação e eles não estão nem aí. Até desafiam. Polícia então nem se fala. Se promotor e juiz eles não tem medo, polícia menos ainda. Está terrível.

**Wilson: Qual a reação da comunidade escolar tanto internamente quanto externamente, diante dos procedimentos jurídicos de integração desses alunos?**

V.M: Quando falamos da frequência, percebemos que as pessoas estão jogando só para Conselho

Tutelar. Achem que isso é uma obrigação do Conselho. A escola está “tirando da reta” e os pais também. Vamos lá, comunicamos, mas eles acham que é uma brincadeira. Estão lançando tudo para o Conselho Tutelar.

**Wilson: Quando o Conselho consegue falar com a família, e conscientizá-la de que deve levar o seu filho à escola, como é que tem sido a reação dos professores? Eles acolhem esse aluno com mau comportamento? Como que tem sido a reação dos pais de crianças com comportamento normal, tendo uma criança estranha no meio dos seus filhos?**

V.M: Há casos aqui, de alunos problemas, e os pais de alunos normais estão tirando seus filhos da escola, devido ao aluno problema. Os pais não querem a companhia daquele mau aluno e a escola então tem pedido para o Conselho Tutelar fazer a transferência desse aluno. Mas não é sempre que transferindo o aluno soluciona-se o problema. Você só transporta o problema, e não seria essa solução. Tem que tentar melhorar esse aluno dentro da escola, e fazê-lo ver que ele não vive sozinho, que se está dando uma chance a ele para ser amigável, normal. Aconteceu que um aluno deveria ser transferido para uma outra escola, e ele não quis, porque já tinha vindo de lá. Ele estava em uma determinada sala, na escola municipal, começou a dar problema, foi para uma estadual. Deu problema, manda de volta para a municipal, a diretora da municipal não aceitou. Percebemos que nem os diretores estão sendo amigáveis, não estão se entendendo, e o problema não está sendo solucionado. Esse menor foi acompanhado pelo Conselho até o promotor. O promotor foi rígido com ele e pediu para que voltasse para o estado e que não fosse transferido. Ele está na estadual, mas foi transferido de período, na mesma escola. Só que percebemos que, quando não conseguimos resolver esse problema, os diretores já se voltam contra o Conselho. Estamos aqui para fazer o aluno estudar, mas a questão de transferência, se o aluno é problema... Isso é outra questão. Toda a escola deveria ter psicólogo, o quadro de profissionais dessa área está bem grande. Acho que isso seria o caminho, para solucionar esses problemas.

**Wilson: Nesse caso que você citou, a solução a que o promotor chegou, a de transferir o aluno de período, a própria direção da escola poderia ter chegado a esse resultado sem antes ter consultado o Conselho Tutelar?**

V.M: Sem dúvidas. Armou-se um “circo”, por pouca coisa. O aluno estava fazendo os pais tirarem os alunos. A escola ficou com medo de fechar salas e perder funcionários. Então não precisa acionar Conselho nem Promotor para mudar um aluno de período. A escola acha que o Conselho com autoridade pode assustar esse aluno e que isso vai resolver alguma coisa.

**Wilson: Você disse que os pais ameaçavam tirar os filhos da escola se aquele aluno problema continuasse naquela sala, naquele período. Então isso mostra que os pais estão pouco receptivos quanto a essa idéia de inclusão?**

V.M: O que aconteceu com esse aluno poderia acontecer com qualquer uma daquelas crianças.

Ninguém está imune. Então por que escola, pais, direção e professores não chegam a um acordo? Eu acredito muito em diálogo, pois muitos jovens e adolescentes não sabem o quanto eles são amados. A partir do momento que o você chega no jovem e diz que ele é amado, que tem um SER maior que o ama ele se sente valorizado. Muitos jovens não sabem isso. Os profissionais deveriam estar passando isso, de forma amigável. A criança tem que sentir que está sendo acolhida. Percebemos que é gostoso chegar numa casa e ser bem recebido. É normal. Se você acolhe o jovem de forma amigável, bem receptivo, ele vai se sentir valorizado e muda o comportamento. Eu acredito muito nisso, mas às vezes isso não acontece. O aluno chega na escola vai para a sala, e fica naquilo. Ninguém conversa com ele, nunca ninguém tem tempo. Eu sei que hoje, a educação em termos de família está precária. Sabemos que temos que fazer nossa parte e a escola cobrar dos pais, para que eles façam a deles.

**Wilson: A escola tem consciência da sua importância para alunos com esse perfil? Alunos com esse perfil têm consciência da importância da escola?**

V.M: A escola eu acredito que ainda não tenha consciência da questão de evasão. Ela deve ser atrativa, não tem outra solução. Quanto mais teórica, mais evasão vai ter. O aluno não tem consciência do que ele faz hoje; não pensa no dia de amanhã. Quem é formado e tem diploma já é difícil... Imagina uma pessoa que nem terminou o colegial?

**Wilson: Pode ser isso? Por que, “meu colega que fez a escola, que tem diploma e profissão, não consegue espaço no mercado de trabalho, não melhorou sua vida” porque eu devo tentar?**

V.M: Sem dúvidas. Por isso eu penso que se nós não formarmos jovens com opinião própria, (a maioria são Maria-vai-com-as-outras), eles não tomaram consciência dessa evasão, serão prejudicados amanhã. É passada para eles essa questão, mas não de forma clara, para que eles se sintam valorizados e capazes de estar continuando.

## Entrevista 9

01 de junho de 2002 – 9 horas

Supervisora de Ensino - S

**Wilson: A diminuição do índice de retenção (reprovação) através da implantação de medidas como *progressão continuada, projeto de reforço e recuperação e classe de aceleração entre outros artifícios*, tem respondido à necessidade da elevação do patamar de conhecimentos da população escolar para atender às novas exigências?**

S.M: Para responder com segurança há que ter uma pesquisa e acompanhamento dos alunos que

participaram desses projetos, e ter dados concretos. Grosso modo assim, eu acredito que não tenha a elevação desse patamar. Uma recuperação em um mês, não vai subir tantos patamares, para essas novas exigências. A progressão continuada teria que ter um corpo doente que realmente entendeu bem e mudou a postura na avaliação. Nesse caso eu acho que eles realmente têm trabalhado para atender essas novas exigências. Mas é muito pouco, em relação a toda essa clientela. São pouquíssimos profissionais que entenderem e aplicam essa progressão continuada como deve ser. Porque se houvesse a progressão continuada como deve ser, não haveria necessidade inclusive, dessa recuperação de férias de janeiro. Estaria dentro do ciclo e estaria recuperando.

**Wilson: Você acredita então que embora ela possa ser positiva, a sua implantação ainda carece de um cuidado maior?**

S.M: Precisa estar retomando a avaliação, retomando o que significa essa progressão, inclusive para a população escolar. Os alunos e os pais ainda não entenderam. Para eles é tipo uma “segunda época”, uma segunda chance e ainda não entenderam o que significa essa progressão. Acham que está na escola para passar, é a tal da “promoção automática”; principalmente os alunos, que não tomaram consciência dessa progressão. A aprendizagem é isso que está faltando. Vai demorar ainda, porque foi implantada de uma maneira muito tropeça, não teve uma preparação maior para isso. Acho que é por isso que ainda não está funcionando.

**Wilson: E você acredita que o aluno entendendo que a promoção dele é automática diminui o esforço e o empenho, sabendo que automaticamente vai para a série seguinte?**

S.M: Não, o que ele tem que entender é que a progressão continuada não seria uma promoção automática. A progressão continuada seria ele estar aprendendo e evoluindo progressivamente sempre. Para isso ele está na escola em uma determinada série, mas a aprendizagem dele não é só naquela série. É isso que ele não entende. Para ele é que está na quinta, vai para sexta e não está contando com a sua aprendizagem. Os pais estão assoreando. A questão agora é, o que você está aprendendo dentro daquele ciclo, daquela série.

**Wilson: Você acredita que a maioria desses alunos já tem essa consciência?**

S.M: A minoria. Os pais que se preocupam com a educação de seus filhos (não interessa se ele vai passar ou não vai passar) estão preocupados com a aprendizagem e então acompanha. Esse pai que não acompanha, ainda acha que é passar e só. Não se preocupa com aquilo que o filho não aprendeu.

**Wilson: A evasão escolar impossibilita o atendimento ao preceito legal de que “a educação**



**é um direito público e subjetivo” implicando o dever do Estado oferecer e na obrigatoriedade da família cumprir, pois, o direito a ser dispensado da educação, se assim fosse o desejo da família ou da criança, não existe. Como tem se manifestado o Poder Judiciário na mediação desse problema?**

S.M: O poder judiciário obriga. Para ele não importa: a lei está aí e ele faz cumprir. A “educação é um direito público e subjetivo”. A família poderia querer ou não, mandar seu filho para a escola, nesse caso a lei obriga a criança a ir, mas os pais deixam tudo para o poder judiciário, largam o filho de mão. Então tem todo esse problema; está difícil de estar atendendo essa parte legal e ao mesmo tempo então, é questão de número. Ele diminui a evasão, mas a criança não vem para a escola, porque a família se interessa ou porque ela quer realmente que ir, ou porque entendeu que tem que freqüentar. Vai por obrigação e cumpre um preceito legal, só. Então gera outros problemas dentro da escola que está difícil de resolver, mas é isso que acontece.

**Wilson: O importante nível de evasão observado tem como causas determinantes principalmente fatores de ordem socioeconômica ou também de ordenamento pedagógico? Poderia estar ocorrendo que o modelo escolar adotado não esteja atendendo as expectativas das crianças e dos jovens da atualidade em relação ao ensino?**

S.M: São duas causas, mas na prática, acho que a primeira (de ordem socioeconômica é muito maior em relação à evasão), porque por problema pedagógico tem casos sim, mas é o mínimo, não dá pra falar. Se for por problema pedagógico é mais fácil resolver, porque a família vem para a escola, todos conversam, a escola tem condições de estar redirecionando a parte pedagógica e conquistando esse aluno. Só que o problema socioeconômico, que é a grande causa da evasão, está difícil de resolver porque não depende só da escola ou da família. A evasão causada por esse fator é muito grande. É o aluno trabalhador noturno que começa evadir, é o problema do emprego, e se for no diurno, seria assim: o pai e a mãe trabalham, a criança fica sozinha, ela quer ficar na rua o dia inteiro e a escola não é atraente também. Eu acho que essa ordem socioeconômica é o fator preponderante.

**Wilson: Parece que você acredita também que a escola não é tão atraente para o jovem de hoje. Se ele puder optar?**

S.M: Se o aluno puder optar, sim. Mas eu acho que a escola tem essa qualidade de estar se adaptando, conversando e adequando sua proposta pedagógica, é muito mais fácil de resolver. Nas escolas a evasão é mais por problemas socioeconômicos mesmo, não por problemas pedagógicos.

**Wilson: Como tem se posicionado a Promotoria da Infância e da Juventude para que as obrigações do pátrio poder não sejam omitidas, pois o Art. 22 do Estatuto da Criança e do Adolescente determina que:**

**“Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais” e, o Art. 24 do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que: “A perda e a suspensão do pátrio poder serão decretadas judicialmente, em procedimento contraditório, nos casos previstos na legislação civil, bem como na hipótese de descumprimento injustificado dos deveres e obrigações a que alude o Art. 22”?**

S.M: Ele o pai, vai acatar o que judicialmente foi determinado, mas principalmente esses pais, eles não têm explicação, justificam que é por que o filho trabalha e não pode, por que precisa sobreviver. Então se cumpre o que está na lei, mas escola continua sempre em segundo plano. Se o promotor falar que é obrigado, ele vai, mas falta demais e no fim vai ser retido por frequência. A prioridade não seria a escola e sim a subsistência.

**Wilson: Então esse poder de coação da justiça não resolve o problema?**

S.M: Não, inclusive o da evasão, não resolve, não integra o aluno. No máximo o integra no número de alunos a mais, para ter uma estatística favorável. Ele arruma um emprego, tem que trabalhar três vezes no diurno, então a escola tem que se flexibilizar. Nos dias que ele trabalha no diurno, vem no outro horário, mas como esse horário muda muito acaba desistindo. Não consegue conciliar o emprego com o estudo e vai esperar toda essa fase, para ir para um telecurso ou supletivo que vai ser mais flexível. Só se matricula porque a lei está mandando. A escola tenta administrar isso, mas para o aluno fica ruim também. Cada dia assistindo aula em um período fica difícil. Mesmo que tenha a história da compensação de ausência, acaba desistido.

**Wilson: Nas medidas pertinentes aos pais ou responsável (Título V do E.C.A) com que frequência e intensidade tem ocorrido o atendimento ao Art. 29, que estabelece que: “São medidas aplicáveis aos pais ou responsável:**

**V – Obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar”?**

S.M: Essa obrigação que você diz seria dos responsáveis, mas cumprem só através do Conselho Tutelar ou da Promotoria. Por mais que conversamos com o pai ou o responsável, não dá certo. A matrícula ele faz, porque o judiciário mandou, mas ele não acompanha. Mandamos para o Conselho Tutelar e ele pede para a escola a frequência e o aproveitamento do “fulano” aí, eles lêem aquela ficha e chamam o pai lá, mas mesmo assim é difícil, só obrigando. Não parte dele, não é consciente. Porque se o pai for consciente, o aluno não vai evadir.

**Wilson: Como tem se comportado a evolução do índice de evasão com a instalação, o envolvimento e a contribuição do Conselho Tutelar no encaminhamento dessa questão?**

S.M: Eu não tenho essa estatística concreta. Uma escola de quinta ou oitava não tem assim uma estatística, ele vai e volta, mas se evolui foi só um pouquinho. Em relação ao Conselho

Tutelar, ele tem ajudado a conversar com os pais, mas resolver os problemas, são poucos os casos. É muito raro.

**Wilson: Nem o Conselho, nem a Promotoria?**

S.M: É muito rara, mas quando a promotoria manda um aluno que é obrigado a matricular em tal escola, eles pedem acompanhamento. A escola acata, mas é difícil. Ele acaba desistindo, repetindo por frequência. Depois não se matricula na mesma escola.

**Wilson: Como a escola tem se organizado para o atendimento de alunos que pela expressão manifesta de suas vontades não desejam ficar, mas que, por força da decisão judicial devem permanecer regularmente freqüentes?**

S.M: A escola não tem essa organização para atender esses alunos. Atende por problema judicial, mas de repente aquele aluno que tem de ser reintegrado, desestrutura toda uma sala de aula. A escola tem que achar um meio para atendê-lo. Mas é difícil a escola estar se organizando. Aquele aluno precisa de uma atenção especial. Isso acontece principalmente da primeira à quarta série. O aluno até evolui um pouco pedagogicamente, mas o comportamento dele, desestrutura a sala. Ele teria que ter um acompanhamento especializado, mas não em uma sala comum, porque precisa de uma atenção especial. Mas a escola não está preparada para dar essa atenção. Não sei como a escola poderia estar reorganizando isso, então a escola não está preparada. Esse aluno que tem que ser integrado e do segundo ciclo é bem mais difícil, porque ele tem sete ou oito professores, e várias disciplinas. Cada um lida de um jeito. No ensino médio a mesma coisa. Agora para criança, é bem mais difícil. Na fase de alfabetização precisa de um tratamento especial.

**Wilson: Qual tem sido a qualidade e a duração dessa permanência exigida?**

S.M: Acho que são poucos os que têm permanecido. Quando vêm, conseguem se adequar no começo, e se reenquadra e continua. Agora os que não conseguem, é difícil e não fica muito tempo não. Evadem-se novamente. A qualidade necessita de um acompanhamento desses alunos para ver sua evolução. Mas não tem esse trabalho, alguma coisa mais detalhada, um relatório desde o momento que ele chega até o momento de final do ciclo.

**Wilson: Você acredita que a maioria dos alunos, com esse perfil têm conseguido se reintegrar?**

S.M: Alguns. A maioria se evade novamente. Mas por problemas sociais, não fica na escola. Aqueles que conseguem, ficam normalmente. Resolvendo o pessoal dele, a reintegração é normal. Enquanto não resolve isso, não consegue se reintegrar na escola também. Eu acho que essa reintegração, a escola pode até estar pronta, mas se o aluno não tiver resolvido o problema pessoal dele, ele

não consegue. Depende do aluno, porque o grande problema desses tipos de alunos é pessoal. Quando consegue resolver de qualquer maneira a reintegração acontece normalmente, porque eles são desajustados. Eu tive um caso de um aluno que se evadia e voltava várias vezes (questão de roubo, etc). A promotoria mandava, ele voltava. Tinha problema de frequência, gostava da escola, dos colegas, mas aprontava demais lá fora. Todos sabiam do problema dele e tentavam ajudar, mas não conseguia vencer o problema pessoal dele lá fora e ele foi assassinado. Acabou sendo morto na rua por uma gangue. O problema não era pedagógico, a escola até tentou, mas estava fora de alcance nosso.

**Wilson: O Judiciário pressionou a escola para ajudar, mas em contrapartida não pressionou as gangues todas que envolviam esse aluno. Qual a relação da comunidade escolar tanto internamente quanto externamente, diante dos procedimentos jurídicos de integração desses alunos?**

S.M: A reação da comunidade escolar não é muito fácil. O corpo docente tem que estar preparado. Se a justiça manda, a comunidade escolar vai sempre olhar com um pé atrás. Tem que haver um convencimento dos professores e dos funcionários, porque o primeiro momento é não aceitação desse aluno. Tem aluno desse tipo que a escola vai tentar de tudo e não vai conseguir e a pior coisa para uma equipe escolar é achar que não está conseguindo nada, porque às vezes não tem resultado nenhum. É uma coisa muito lenta para você tentar conseguir a reintegração. A primeira reação é a não aceitação realmente. E esses procedimentos de reação da comunidade externa é resistência, não é a comunidade escolar interna que não aceita. Os pais não querem o aluno nas salas dos filhos deles. A primeira coisa que falam é que vão tirar o filho da escola. E isso interfere na organização da escola. Esse caso que eu citei, por exemplo, os pais fizeram um abaixo-assinado para tirar todos os alunos da sala. A comunidade externa não aceita, é difícil.

**Wilson: A escola tem consciência da sua importância para os alunos com esse perfil? Alunos com esse perfil têm consciência da importância da escola?**

S.M: Não que a escola não tenha consciência da importância para os alunos desse perfil. Ela pode até ter, só que não está nem estruturada nem preparada para atender esse tipo de aluno. Esse tipo de aluno ainda não tem a consciência da importância da escola na vida dele. O ideal seria uma estrutura diferente, um atendimento diferenciado para esse aluno, uma psicóloga, uma assistente social, ele teria que frequentar a escola em período integral para não dar margem para problemas de adventos que vem de fora, para tentar ajudar os problemas que ele tem, porque sem esse ajuda não tem condições. A escola do jeito que está não tem como. A escola comum não está estruturada para atender essa problemática. O Judiciário manda, a escola aceita, mas faz muito pouco com o que tem. Não por que não queira; é falta de estrutura para atender esse tipo de aluno. Por enquanto a gente só atende, Judiciário, Administração, comunidade, mas na verdade tem muito pouco resultado.

## Entrevista 10

01 de junho de 2002 – 15h30min

Supervisora de Ensino - F

**Wilson: A diminuição do índice de retenção (reprovação) através da implantação de medidas como *progressão continuada, projeto de reforço e recuperação e classe de aceleração entre outros artifícios*, tem respondido à necessidade da elevação do patamar de conhecimentos da população escolar para atender às novas exigências?**

F.B: Efetivamente não. Se fizermos o retrocesso, vamos dizer que em meados do século passado, tínhamos uma população de 60% fora da escola. De cada cem alunos, dezesseis chegavam ao final do ciclo I. Então, para quem não tinha essa democratização, já era um avanço. Só que eu devo dizer que a *progressão continuada* e o projeto de recuperação e reforço são indiferentes à comunidade escolar, porque não foram discutidos previamente. Aí comunidade escolar não se sente co-participante desse projeto. Além do que, a *progressão continuada*, na verdade, deveria ter um número maior de aulas, o período integral, maior estudo do professor e a HTPC (duas horas é muito pouco) e menos alunos em sala de aula. O projeto de reforço e recuperação, eu insisto em dizer que o professor da classe deveria ser o primeiro na classificação. Não tem essa de dizer que o professor da sala está cansado. Se ele tivesse um tanto de aula compatível para assessorar esse aluno num horário diverso, eu tenho certeza que seria melhor. A classe de aceleração, acho que é uma violência, você agrupar por idade série e depois eles saírem todos com um patamar igual. Acho que a classe de aceleração você deveria ter mais ou menos um grupo e ter tempo para estar direcionando este estudo, para depois falar que efetivamente esse aluno poderia ser diluído na respectiva série.

**Wilson: Que a aceleração fosse então um processo?**

F.B: Eu acho que o importante nisso tudo é fazer com que o aluno aprenda a se repetir. Agora também para camuflar dados, estatísticas para você depois saber que está vindo convergências às políticas públicas vigentes... Mas como está a aprendizagem? A gente precisa construir, desconstruir, ter esse processo de discussão. Depois que implantou a *progressão*, não existe momento de discutir, o erro, porque o aluno saiu sem aprender, e nós não nos sentimos co-participantes. Então fica meio alheio, eu acredito que seja isso.

**Wilson: Quando você diz que esses projetos não são discutidos com a comunidade, essa comunidade influi também as diretorias de ensino e os supervisores?**

F.B: Representantes de bairro, pais. Eu vejo a escola como ainda aquele templo isolado; a comunidade não participa efetivamente da escola. Porque essa *progressão*, quais os primeiros interessa-

dos? O pai. Então a gente não discute com o pai, não discute com os representantes de bairro, com a comunidade escolar, com alunos mesmo. Fica estranho. Para que veio? Porque veio?

**Wilson: Você acredita que essas medidas são medidas decididas...**

F.B: Previamente.... Tem aí um fundo de intenção para atender as políticas públicas, o FMI, o Banco Mundial, vamos dar estatísticas... Eu sempre falo, qualquer avanço, quando não existe um, é bom. A progressão continuada para um período de aula que era menos, é um progresso. Mas eu acho que falta muito ainda. Uma escola integral, participativa e deixar de olhar somente para a infra, mas para o macro. Temos que mudar muito ainda.

**Wilson: Além de ser medidas do poder central, não foram discutidas pela comunidade e também a implantação foi abrupta. Isso pode estar trazendo muito prejuízo?**

F.B: Muito, porque quando eu sou alheia a isso eu deixo de gostar, de participar, porque não me diz nada. Será que nós vamos ter um momento de avaliar, discutir? Já que falam da modernidade, não atingem as demandas.

**Wilson: A evasão escolar impossibilita o atendimento ao preceito legal de que “a educação é um direito público e subjetivo” implicando no dever do Estado oferecer e na obrigatoriedade da família cumprir, pois, o direito a ser dispensado da educação, se assim fosse o desejo da família ou da criança, não existe. Como tem se manifestado o Poder Judiciário na mediação desse problema?**

F.B: Tudo tem que ser amplamente discutido, em todos os setores, inclusive no poder judiciário, porque ele pontua os problemas. Chama a criança, obriga o pai a levar para a escola. Mas uma coisa que me chama a atenção nesse “envolvimento” do poder judiciário, não se pára pensar e discutir as questões que fizeram essa criança ficar fora da escola percebe? Então é do poder judiciário, das nossas autoridades municipais e nós mesmos. Primeiro é discutir as questões sociais com a própria sociedade, daí tomar caminhos para que efetivamente alguma coisa melhor se ascenda. Quantas coisas que advêm à esse aluno que não faz ele ficar motivado a ir para a escola. Crianças sem nenhuma estrutura de vida, constatado isso *in loco* mesmo. Fui tanto tempo professora e um dos casos que mais me chocou, foi de uma aluna, que, eu chegava no portão da escola, ela me falava – “D\*\*\*\*\*, eu quero leite, leite de vaca!”. E naquela época não tinha leite, tinha o “suquinho” na entrada do período. Essa aluna começou a faltar. Um dia fui caminhando e quando eu cheguei no bairro \*\*\*\*\*, a casa dela era daqueles plásticos pretos, e ela dormia literalmente no chão, com a avó, porque a mãe tinha morrido. Aí eu questiono, como é que essa aluna tem uma avó, sem escolaridade nenhuma, que não tinha nada para comer, dorme mal e chega no outro dia motivada na escola? Essas questões têm que ser mesmo discutidas, com o poder judiciário, na escola mesmo,

discutir, agregar para reivindicar dias melhores.

**Wilson: Você acredita que o judiciário está insensível à questão social. Só vê a lei... Exigindo o cumprimento da mesma?**

F.B: Exatamente, então fica uma coisa muito fria: Cumpre a lei. E aí nós vemos algumas pessoas que fazem, algum trabalho. Mas precisamos de uma ampla divulgação, de uma ampla discussão, que o problema seja atacado “no atacado” ali, na raiz. Temos não só o caso dessa menina que eu reportei de 1974, mas hoje temos um crescimento da pobreza, somado com o índice de violência.

**Wilson: O importante nível de evasão observado tem como causas determinantes principalmente fatores de ordem socioeconômica ou também de ordenamento pedagógico? Poderia estar ocorrendo que o modelo escolar adotado não esteja atendendo as expectativas das crianças e dos jovens da atualidade em relação ao ensino?**

F.B: Acho. Eu falei do fator socioeconômico, gritante. Mas não podemos deixar de ver o fator pedagógico. A escola está fechada para si mesma. Aí é outro caso, um fator de cima para baixo: não temos autonomia. Cadê a escola que é capaz de criar sua grade curricular? Cadê a escola que é capaz de criar seu horário, que atenda a comunidade, a escola que pode parar para discutir as questões pedagógicas e problemas do bairro? Tem também esse fator. Nós precisamos engajar mais, fazer efetivamente a nossa escola. Então ela tem esse problema, o aluno já chega com esse problema, e aí, mexer na família, arrumar a família é difícil. Mas se temos uma escola preparada para receber, e mudar, esse aluno, esse mesmo aluno talvez mude a família. Eu não sei se é utopia, mas nós temos um aluno com muitos problemas, mas com uma escola estruturada é possível. O papel do educador é fazer com que esse aluno evolua. É a formação, a mudança.

**Wilson: Como tem se posicionado a Promotoria da Infância e da Juventude para que as obrigações do pátrio poder não sejam omitidas, pois o Art. 22 do Estatuto da Criança e do Adolescente determina que:**

**“Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais” e, o Art. 24 do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que: “A perda e a suspensão do pátrio poder serão decretadas judicialmente, em procedimento contraditório, nos casos previstos na legislação civil, bem como na hipótese de descumprimento injustificado dos deveres e obrigações a que alude o Art. 22”?**

F.B: Bom, cobra do pai. Realmente, é seu papel, você tem que cumprir. Só que a sociedade não dá estrutura para que esse pai seja pai. Ele não tem na verdade uma guarda da sociedade. Sem trabalho, sem escolaridade, a sociedade é adversa a ele, então fica assim mesmo. Não faz o papel de pai porque a sociedade impossibilita. Então a escola fica sobrecarregada e cobrada para que faça o papel de família. Realmente é necessário que haja uma política social séria para que o Estado

cumpra o seu papel nesse aspecto da família e das pessoas terem direito à qualidade de vida.

**Wilson: Na ameaça de perder a guarda dos filhos por imposição do promotor, os pais têm se amedrontado com essa medida?**

F.B.: Eu acho que a pobreza é tão cruel que tira a possibilidade. Então eles ficam insensíveis. Como não tem condições, não se cria esse vínculo afetivo. A mãe não fica mais tempo com o filho, o pai que tem que trabalhar além das oito horas, ou não trabalha. Vai criando um ciclo de insensibilidade e desamor, e o filho fica um a mais, ou um a menos.

**Wilson: Ameaçar com a perda do pátrio poder não tem funcionado?**

F.B.: É insignificante até. Precisamos discutir as questões sociais, nos organizar socialmente para termos mais qualidade de vida. A população merece, isso eu tenho certeza.

**Wilson: Nas Medidas Pertinentes aos Pais ou Responsável (Título V do E.C.A) com que frequência e intensidade tem ocorrido o atendimento ao Art. 29, que estabelece que:**

**“São medidas aplicáveis aos pais ou responsável:**

**V – Obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar”?**

F.B.: A família, se desagregada, acredito que qualquer outro tipo de obrigação, ou de acompanhamento efetivo, fica difícil nesse aspecto. Eu vejo os pais desmotivados. Por exemplo: uma cidade como São Paulo, são visíveis a disparidade e a desigualdade. Quando você vê os trens lotados de trabalhadores que saíram cinco horas da manhã e voltam às nove da noite, como é que esse pai vai ter condições de acompanhar a frequência, cuidar da vida desse filho, se muitas vezes ele deixou o filho mais velho, cuidando do mais novo porque nem vaga na creche tem? Então é uma questão difícil. Existe a lei, mas essa lei não é sensível ao problema social. Porque é a grande questão social.

**Wilson: Como tem se comportado a evolução do índice de evasão com a instalação, o envolvimento e a contribuição do Conselho Tutelar?**

F.B.: Veja bem: pelo menos a vivência que temos com o Conselho, pelo menos esse atua de forma que começa até a incentivar, a estimular. A cidade é pequena, conhece mais ou menos a família, então eu acredito que até possa ter dado contribuição. Aqui em \*\*\*\*\*. Agora, eu não me convenço muito. O Conselho Tutelar existe, por uma deficiência da nossa sociedade e que na verdade essa sociedade precisa estar motivada para efetivamente conseguir evoluir na aprendizagem, na escola. Ter a escola como instância de aprendizagem, não só de convívio social. Então o Conselho Tutelar atua por uma deficiência da própria sociedade, pela questão do trabalho infantil que a gente viu algum tempo atrás, mas está faltando aí... Nesse problema de evasão ele pode até ajudar, mas não resolve.



**Wilson: Como a escola tem se organizado para o atendimento de alunos que pela expressão manifesta de suas vontades não desejam ficar, mas que, por força da decisão judicial devem permanecer regularmente freqüentes?**

F.B: De forma caótica, porque eu vejo que a escola nem se organizou para receber alunos na sua normalidade. Não se organizou e por conta disso, nós estamos aí... Não temos um modelo escolar voltado para a comunidade. Agora, esses que já vêm em uma condição de não querer ficar, sem atrativo algum. Percebemos que o problema que a escola mais questiona é justamente esse aluno que não gosta de ir lá, mais vai porque o promotor mandou. Mas não está organizada não.

**Wilson: Qual tem sido a qualidade e a duração dessa permanência exigida? Daquele aluno evadido que foi, por decisão judicial ou por convite do Conselho Tutelar obrigado a permanecer na escola contra a vontade dele? Esses têm ficado na escola, e quando ficam é com qualidade?**

F.B: Via de regra, ele se evade, porque não existe esse trabalho com o aluno. Já falei, que o aluno que vem desmotivado por uma série de questões, esse aluno não tem perspectivas e a escola não se organiza para recebê-lo. Acredito que se fica, fica nos transtornando. Mas o que a gente vê, a incidência de evasão são de alunos que se matriculam por força da promotoria e depois de três, quatro meses estão saindo da escola.

**Wilson: Como você diz que a escola não se organiza, você se refere a escola-base, comunidade, ou escola-sistema?**

F.B: Sistema, porque se existe essa preocupação, de toda a organização, nós também vamos nos organizar. Acho que nós não podemos esperar que as coisas aconteçam só por lá. Tem muita coisa que não está bem na escola. Acredito até que falta um espaço de discussão com esses alunos problemas, porque a estrutura é tão massificante que não dá para ter um espaço, para ter um tratamento individual com esse aluno. Eu vejo assim, um emaranhado de coisas que não ajudam. A estrutura está montada de forma adversa para depois estatisticamente provar que houve avanços.

**Wilson: Qual a relação da comunidade escolar tanto internamente quanto externamente, diante dos procedimentos jurídicos de integração desses alunos?**

F.B: Foi o que eu falei, ele fica marcado. Não existe um trabalho para que esse aluno se transforme. Eu vejo uma impotência do educador para lidar com esse tipo de problema. Falta de preparo. Quando *Chalita* toca na questão do afeto que todo mundo banalizou, é a questão do vínculo, do acolhimento. Você tem que ter, porque nossa relação é face-a-face, se não marcar fica complicado. Então é classe com quarenta e cinco alunos, tudo adverso. Parece que tudo foi criado para não dar certo. Tudo parece que o aluno está contra o professor e o professor contra o aluno. Os dois têm que estar a favor ajuda mútua. Com o vínculo, tudo vai muito bem.

**Wilson: Então você acredita que o pai da criança “normal” tem reagido quanto à reintegração de crianças com comportamento inadequado?**

F.B: Eles acham que o grande problema é a criança com desvio de comportamento, aquele aluno lá é a batata podre que vai comprometer todos. Os outros não? Não conseguimos lidar com isso, nem sensibilizar a sociedade de que esse aluno tem que sair da escola modificado.

**Wilson: E a imposição da lei, você acha que pode melhorar isso?**

F.B: Não, ter essa consciência é a mudança. Mas tudo converge para que dê errado, é conflitante. A vida inteira me deparei com conflitos e fiquei muito mal com isso.

**Wilson: A escola tem consciência da sua importância para alunos com esse perfil? Alunos com esse perfil têm consciência da importância da escola?**

F.B: Eu acho que a escola não tem muita consciência desse perfil do aluno não. Nós somos impotentes quanto a isso, mas o aluno tem consciência da importância da escola sim. Está aí o grande problema: ele sabe que a escola é um caminho para ele, mas, como a escola não tem a consciência, fica uma coisa meio desconstruída. E isso, eu andei conversando ao longo da minha vida com alunos e eles sabem sim. Na escola, eles não enxergam os problemas dos alunos, e aí, fica essa coisa, a escola não oferece o que ele quer, por uma série de razões, mas não oferece. Isso é notável, você saber que o aluno gosta da escola, a família acredita na escola, mas a escola precisa estar recebendo o aluno de forma diferente. Mesmo que a escola tenha a consciência e tente mudar isso, o sistema impede. É o que eu falei: está tudo estruturado para que aconteça dessa forma, e chegou em uma situação que até nós ficamos desmotivados.

## Entrevista 11

02 de julho de 2002 – 15h30min

Dirigente Regional de Ensino

**Wilson: A diminuição do índice de retenção (reprovação) através da implantação de medidas como *progressão continuada, projeto de reforço e recuperação e classe de aceleração entre outros artifícios*, tem respondido à necessidade da elevação do patamar de conhecimentos da população escolar para atender às novas exigências?**

B.T: Eu acho que as perdas que a rede vinha tendo nos últimos anos por repetência, eram monstruosas. Cabia implantar algumas medidas no sentido de tentar mudar esse problema. Essas medidas que você relaciona, no caso da Rede Estadual de São Paulo, deram conta de responder essa

necessidade. Ainda estamos na fase de implantação disso, de avaliação, mas temos sentido que o índice de repetência da rede, hoje são muito menores do que oito anos atrás, a queda é drástica. Agora isso não implica que a qualidade tenha melhorado. Podemos ter baixado o índice, sem ter elevado a qualidade; mais medidas como essas eram necessárias. Salvo uma avaliação mais profunda, olhando assim, com certeza elas deram resultado, pois mantiveram crianças dentro das escolas e favoreceram que elas aprendessem muito mais e reterem-se mais dentro de uma série. O nível de qualidade não resta dúvida que há de ter crescido um pouco também.

**Wilson: A evasão escolar impossibilita o atendimento ao preceito legal de que “a educação é um direito público e subjetivo” implicando no dever do Estado oferecer e na obrigatoriedade da família cumprir, pois, o direito a ser dispensado da educação, se assim fosse o desejo da família ou da criança, não existe. Como tem se manifestado o Poder Judiciário na mediação desse problema?**

B.T: Essa questão de direito público e subjetivo da Educação, aparece pela primeira vez na Constituição de 1988. O fato de ser um direito que o poder público pode cobrar, que implica responsabilidade em não cumprimento, isso é uma realidade. Entendo que o poder judiciário, no cumprimento desse preceito legal, poderia ser mais incisivo do que tem sido. Sabemos de localidades, onde a postura é mais presente nessa questão, no sentido de resgatar as pessoas possivelmente evadidas e estar de certa forma, chamando as famílias que não cumprem com sua obrigação. Eu não vejo no caso de \*\*\*\*\*, pelo menos no meu conhecimento, o poder judiciário muito preocupado com essa questão.

**Wilson: O importante nível de evasão observado tem como causas determinantes principalmente fatores de ordem socioeconômica ou também de ordenamento pedagógico? Poderia estar ocorrendo que o modelo escolar adotado não esteja atendendo as expectativas das crianças e dos jovens da atualidade em relação ao ensino?**

B.T: Eu acho que é complexa essa questão de evasão escolar. É uma série de fatores que podem ser determinantes. Você cita dois fatores. Podem até existir outros, mas a questão de vida do nosso povo é uma questão importante, isso acaba influenciando. A meu ver as questões internas da escola, da maneira como ela se encontra organizada para atender essa demanda cada vez mais crescente (dado que a cobertura de vagas e a entrada de crianças é muito mais que anteriormente), a escola não tem se organizado para receber essa demanda, visto que hoje as crianças se evadem mais da escola, pois ela não consegue dar conta de responder as necessidades dessa clientela, do que até as questões socioeconômicas.

**Wilson: Como tem se posicionado a Promotoria da Infância e da Juventude para que as obrigações do pátrio poder não sejam omitidas, pois o Art. 22 do Estatuto da Criança e do Adolescente determina que:**

**“Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais” e, o Art. 24 do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que: “A perda e a suspensão do pátrio poder serão decretadas judicialmente, em procedimento contraditório, nos casos previstos na legislação civil, bem como na hipótese de descumprimento injustificado dos deveres e obrigações a que alude o Art. 22”?**

B.T: Não tenho conhecimento de que Promotoria tenha retirado o pátrio poder de algum dos pais da nossa cidade. De maneira geral, eu acho que em algumas situações, penso que o poder judiciário deveria estar exigindo mais responsabilidade dos pais com esse compromisso. Talvez que se infelizmente a promotoria fosse mais incisiva nessa questão, os pais passassem um pouco mais a assumir essa responsabilidade. Mas, a família hoje, quer repartir a responsabilidade que tem na educação dos filhos, com outras pessoas, e quase que se isentando um pouco disso. Eu acho que a educação, a guarda, os filhos, a educação é dever do estado, mas é dever mais da família, é um desafio grande, mas... Se a promotoria se posicionasse de maneira mais incisiva, talvez a gente pudesse ter a reversão dessa questão.

**Wilson: Nas Medidas Pertinentes aos Pais ou Responsável (Título V do E.C.A) com que freqüência e intensidade tem ocorrido o atendimento ao Art. 29, que estabelece que:**

**“São medidas aplicáveis aos pais ou responsável:**

**V – Obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua freqüência e aproveitamento escolar”?**

B.T: Eu acho que a família até tem cumprido parte dessa obrigação. Hoje nós temos vagas para todo mundo. Isso quer dizer que as crianças que estão fora da escola, não estão por falta de vaga. Hoje há vagas para todos e estão fora, pode ser por um descuido da família. Mas essa obrigação da matrícula é razoavelmente cumprida. Acho que as demais obrigações: o acompanhamento da freqüência e do aproveitamento, a coisa fica mais complicada. O acompanhamento da freqüência é obrigação da família, mas a escola tem também a incumbência de garantir, através de uma escola mais interessante, inclusive que acompanhe isso de maneira mais organizada, porque nem sempre os pais tem condições de acompanhar a freqüência dos filhos. Muitos pais, quando os filhos vão para a escola, às vezes antes disso, já saíram para o trabalho e não sabem se o filho foi para a escola. Só vai ficar sabendo se a escola tiver o interesse de avaliar a freqüência desse menino, e comunicá-los na medida do possível e ver com que medida a família pode colaborar mantendo essa criança mais próxima da atividade escolar. Com relação ao aproveitamento, eu acho mais difícil ainda. Garantir a freqüência já é difícil porque muitas das crianças que tem problemas de freqüência são crianças de classes sociais mais desprovidas economicamente e até culturalmente. Há pais que não sabem o elementar em matéria de acompanhamento, então exigir o acompanhamento escolar é

estar exigindo uma coisa que ele não tem condição de cumprir com essa obrigação. Entendo também que acompanhar o aproveitamento escolar é função da família, mas é função também da escola, porque a ela existe para produzir esse bom desempenho. Cabe aos pais acompanhar, mas na medida do possível, nós não podemos imaginar que as ausências que nós temos da família, seja em função disso que nós não temos produzido qualidade nas escolas. O problema não é só isso. Faz falta a escola estar também cumprindo com essa responsabilidade, garantir que todas as crianças aprendam.

**Wilson: Como tem se comportado a evolução do índice de evasão com a instalação, o envolvimento e a contribuição do Conselho Tutelar?**

B.T: Eu acho que o Conselho Tutelar tem sido um grande parceiro, tem ajudado muito de maneira bastante decisiva a ajudar nossas escolas trabalharem com esse problema de alunos evadidos. De maneira geral, os Conselhos são atuantes e têm contribuído bastante. Acho que talvez até mais que a própria Vara da Infância e da Juventude.

**Wilson: Como a escola tem se organizado para o atendimento de alunos que pela expressão manifesta de suas vontades não desejam ficar, mas que, por força da decisão judicial devem permanecer regularmente freqüentes?**

B.T: Eu acho que toda vez que a gente é obrigado a atender alguma decisão judicial de matrícula de algum aluno é sempre preocupante para as escolas. Pois elas não se acham aptas para lidar com as realidades mais constantes daquele aluno, que não tem grandes problemas (aquele aluno razoavelmente adequado á situação escolar) e lidar com alunos, que por força judicial devem ser matriculados. Implica em se preparar para receber uma clientela que tem um histórico de vida não tão semelhante á maioria dos alunos que aí estão. Acho que a escola tem respondido a essa questão por obrigatoriedade, mas ela ainda encontra dificuldades, por parte dos professores, dos alunos, etc. Penso que a escola poderia dar sua contribuição também. Não só o poder judiciário, a responsabilidade de recuperar esses jovens que ai estão. Cabe a escola a construção de uma sociedade, onde os filhos dessa mesma sociedade possam ser por elas de uma forma amparados, na medida que melhor educados, eles se envolveriam menos em atos de delinqüência.

**Wilson: Qual tem sido a qualidade e a duração dessa permanência exigida?**

B.T: O aluno que tem o histórico de evasão, acho que sempre que ele retorna (se ele retorna para uma escola que não se organiza adequadamente para atender esse tipo de aluno), a tendência é que ele venha a se evadir novamente, não se aproveite adequadamente daquele espaço, e apenas fique em algumas das vezes, porque seria até, judicialmente falando, exigido que ele ficasse. Mas eu até acho que há casos que voltam e conseguem produzir alguma coisa. Entendo que se a escola não se

organizar de maneira adequada esse “filho que a casa torna”, de estar acolhendo sem ressentimentos, estar se organizando para atender um aluno que tem um histórico que, gosta mais da rua do que da escola, ela está sendo menos atraente do que a rua. Ele volta para a rua, que na maioria das vezes vai ter os encantos que a escola não estaria conseguindo oferecer a ele.

**Wilson: Qual a relação da comunidade escolar tanto internamente quanto externamente, diante dos procedimentos jurídicos de integração desses alunos?**

B.T: Nós temos hoje uma escola com dificuldades de estar lidando com essas diferenças, com esses comportamentos ditos inadequados, ditos anormais. A reação tem sido sempre, tanto da parte dos professores, tanto da parte externa, em algumas vezes, uma reação compreensível. A gente vive hoje em uma sociedade em que segregar as pessoas não tem conduzido mais à solução dos problemas. Se a gente não somar forças no sentido de resolver os problemas dessa mesma sociedade, as coisas só vão piorar. Acho que integrar esse aluno à escola não será tão fácil, se a gente não tiver uma equipe escolar interessada em resgatar os valores morais desse aluno, resgatar possibilidades de regeneração e também na medida do possível de pais que possam compreender que a sociedade, cada vez que ela separa, ela comete uma injustiça, até porque na rua, as pessoas convivem umas com as outras, e não é possível separar as pessoas nas ruas, e não haveria de ser na escola que teríamos um espaço diferente. Quando a escola abriu as portas, a sociedade entrou. Então os problemas da sociedade estão dentro da escola também. Agora lá fora, pode responder de uma forma e dentro da escola, de outra. Só tenho dúvida sobre se a escola e a sociedade estariam preparadas para esse desafio de acolher esses alunos que por algum motivo não deram certo na sociedade. Porque quem não dá certo na sociedade, provavelmente não vai dar certo na escola. Então esse é um desafio difícil, que não sei se vamos estar preparados para enfrentar.

**Wilson: A escola tem consciência da sua importância para os alunos com esse perfil? Alunos com esse perfil têm consciência da importância da escola?**

B.T: Eu acho que talvez os alunos com este perfil possam não ter grande consciência da importância da escola, até que provavelmente eles já passaram por esta escola, e a escola não se fez importante para eles. Não por culpa dela, mas por uma série de fatores. Mas a grande verdade é que a escola não se fez importante para ele sentir a importância dela na sua vida. Tanto que se ela o fizesse, ele teria permanecido na escola. Por outro lado, entendo que sem querer exacerbar um pouco o papel da escola e dar ela uma importância maior que ela já tem, acho que a importância dela para alunos com esse perfil é fundamental. Acho que se a escola, organizada adequadamente, poderia contribuir muito para o resgate dessas crianças, para mudar o rumo mesmo da vida desses alunos. Não sei se a nossa escola está preparada para responder á esse desafio. Sinto que ela poderia

responder esse desafio, não supervalorizando o seu papel, mas dando a ele um destaque. Eu acho que, mais do que nunca, alunos com esse perfil não encontrarão na rua, algo que possa fazê-los mudar de rumo, mudar de trajetória e mudar a história. A escola poderia e muito descobrir a importância para eles alunos, mesmo que eles não tenham encontrado essa importância. A escola tem que encontrar importância naquilo que faz para eles e sentir-se responsável e importante na vida dessas crianças. Na medida que a escola sentir que tem importância na vida desses alunos, é muito provável que eles também consigam perceber a importância que ela tem para eles.

**Wilson: Naquilo que ela pode fazer por essas crianças, ela é insubstituível?**

B.T: Eu acho que sim, acho que tem até outras instituições que poderiam fazer alguma coisa, mas a escola preenche, mais do que a própria família, preenche todas as condições.

## Entrevista 12

10 de julho de 2002 – 9 horas

Conselho Tutelar - município P

**Wilson: A diminuição do índice de retenção (reprovação) através da implantação de medidas como *progressão continuada, projeto de reforço e recuperação e classe de aceleração entre outros artifícios*, tem respondido à necessidade da elevação do patamar de conhecimentos da população escolar para atender às novas exigências?**

G.F: Eu acho que não. Acho que tem acomodado muitos pais, porque o filho repete e vai embora, sem conhecimentos até a terceira série sem dominar o alfabeto. Trabalhei com classes assim. Fui obrigada a pegar uma classe dessa e montar um programa de primeira série para poder trabalhar com esses alunos. No papel está tudo bonito, na terceira série, mas na realidade... Quando tem uma diretora com esse cuidado, que obriga um diagnóstico do professor, tudo bem. Mas, não é todo mundo que pensa assim, porque eu já passei por várias escolas... O reforço é muito pouco tempo, e não dá porque pela necessidade que a criança tem, a classe é numerosa. Mesmo assim, o aluno falta muito. Agora para quem vai duas vezes por semana e falta o resto fica quase um mês sem reforço. Assim mesmo, é uma solução boa, mas deixa a desejar, porque se fosse um reforço com meia dúzia de alunos poderia funcionar, individualmente. Então, deixa a desejar.

**Wilson: A evasão escolar impossibilita o atendimento ao preceito legal de que “a educação é um direito público e subjetivo” implicando no dever do Estado oferecer e na obrigatoriedade da família cumprir, pois, o direito a ser dispensado da educação, se assim fosse o desejo da família ou da criança, não existe. Como tem se manifestado o Poder Judiciário na mediação desse problema?**

G.F.: Aqui na nossa cidade, a lei é rigorosa. Nossa juíza não admite um menor fora da escola. A escola manda a ela relatórios mensais, além de mandar para nós. Então o Conselho vai atrás tomar informações, e às vezes é a criança quem não quer, devido aquele problema de estrutura e falta de responsabilidade. Aí a juíza determina que a mãe vá matricular seu filho na escola e requer sempre um relatório da escola. Não dá moleza, faz acompanhamento tudo. Aqui para que nosso jovem fique na escola tem a “legião mirim” onde eles trabalham. Para isso tem que ter frequência na escola, senão está demitido. Além disso, tem que ter bom comportamento. Nós trabalhamos em conjunto, e mesmo os que não são da mirim, a gente tenta de tudo: trazer pai, mãe e se não der certo, vai para promotoria e depois a juíza. Fazemos o acompanhamento e enviamos relatório. Mas têm uns que não tem jeito mesmo. Desacatam a juíza e não tem jeito, esses são os marginais da vida (porque tem gente que nasce para ser bandido mesmo, né?). Mas os demais voltam. Nós vamos à casa, indicamos a escola, e a família vai fazer a matrícula e vem prestar conta para nós. É assim que funciona aqui e tem funcionado muito bem.

**Wilson: O importante nível de evasão observado tem como causas determinantes principalmente fatores de ordem socioeconômica ou também de ordenamento pedagógico? Poderia estar ocorrendo que o modelo escolar adotado não esteja atendendo as expectativas das crianças e dos jovens da atualidade em relação ao ensino?**

G.F: Isso é muito importante, porque principalmente esses mais rebeldes que falam assim: “Vou na escola fazer o que? Aprender *ingrês*? Para trabalhar aonde? Nos E.U.A?” – “Mas você precisa do segundo grau, para ser um bom profissional” – Não, eles falam que vão na escola para aprender pó de giz, porque chega lá, enchem a lousa, e ele copia e enche o saco também. Então, realmente eu acho que tem que se mudar um pouco a escola, se igualar ao jovem, oferecer o que eles querem. Por exemplo, agora que estão chegando os computadores nas escolas (os professores ainda não estão preparados, tem medo da máquina), então se vai estudar história? Entra na Internet, vai ser o máximo para eles. Tem alunos que eu atendo aqui, que acham que escola é perca de tempo, porque lá eles ensinam uma coisa que nem eles sabem porque estão me ensinando. Se o aluno não sabe nem fazer continha de dividir, então eles acham que a escola não tem nada a ver. A escola não os atende. Tenho uns alunos rebeldes, que falam que a escola é um saco. Os professores os rotulam, porque eles não sabem nada, se acham burros. Então se for burro, vai fazer o que na escola? Eu estou dizendo da parte pedagógica, é claro que tem que ter interesse, mas a escola tem que mudar. Não só a escola, mas a família também, para facilitar o aprendizado. Senão dá evasão mesmo.

**Wilson: Como tem se posicionado a Promotoria da Infância e da Juventude para que as obrigações do pátrio poder não sejam omitidas, pois o Art. 22 do Estatuto da Criança e do Adolescente determina que:**



**“Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais” e, o Art. 24 do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que: “A perda e a suspensão do pátrio poder serão decretadas judicialmente, em procedimento contraditório, nos casos previstos na legislação civil, bem como na hipótese de descumprimento injustificado dos deveres e obrigações a que alude o Art. 22”?**

G.F: Realmente, para uns assusta. Então eles mudam de conduta, seguem as orientações. Mas tem uma minoria que se isso acontecer é um favor, porque eles estão doidos para se livrarem dos filhos. Têm alguns que chegam aqui e entregam o filho para nós, querendo que mandamos para FEBEM. Essas pessoas dão muito trabalho para gente.

**Wilson: E você acha que a família chega a este estágio em virtude do que?**

G.F.: Começa com muita negligência, a criança cresce nesse meio, e depois perde o controle. É mais fácil você deixar do que educar. Eles não têm nenhuma estrutura, o pai geralmente é alcoólatra, e a responsabilidade cai sobre a mãe, que geralmente está psicologicamente doente, ou tem que trabalhar. É todo um problema.

**Wilson: E nesse caso, a lei pouco pode?**

G.F: Olha, a lei não pode fazer nada, porque se lhes tirar o filho, eles não vão se importar. Geralmente essa criança não tem o que se fazer, nem onde colocar. Com oito, nove anos, já usando drogas, e a mãe não tem autoridade, não tem domínio. O menino se livra da mãe é na rua. Nove anos, começa assim, quando chega aos doze anos, ele é um caso de polícia. É daqueles que detonam a escola inteira e viram vândalos, foram criados sem regras: eles determinam as suas leis. Recentemente aqui, recebemos um caso de um menino com onze anos, que nunca parou em uma escola. Parece um “bicho”. Ele é miudinho, mas você nem consegue conversar com ele, onze anos e nunca frequentou uma escola. Condições econômicas precárias. Mas nós temos casos também de classe média. Quando a mãe está em conflito com o marido, interfere muito. Então uma criança imperativa perde os limites. A mãe está acometida com outros afazeres, então perde os limites. Se a família não der apoio, essa criança não dá em nada. Na adolescência complica muito mais. Esse é pior tipo, porque acha que domina a situação, sabe de tudo não aceita orientação, por mais que você fale da lei. Quando for enxergar, o barco já afundou.

**Wilson: Nas Medidas Pertinentes aos Pais ou Responsável (Título V do E.C.A) com que frequência e intensidade tem ocorrido o atendimento ao Art. 29, que estabelece que:**

**“São medidas aplicáveis aos pais ou responsável:**

**V – Obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar”?**

G.: A matrícula até que acontece, mas o acompanhamento, esse a criança não tem. Um acompanhamento dos pais? Esse não tem. Tanto da frequência, quanto do aproveitamento, porque tem mães que não sabem que o filho já está ausente da escola por mais de quinze dias. Isso é falta da escola, porque após três faltas consecutivas, já tem que comunicar os pais. E não comunica. Porque às vezes manda um relatório para nós, uma lista enorme e aí vamos checar. Tem mãe que fica possessa porque não foi avisada. A escola tem que avisar os pais em primeiro lugar. O filho não está tendo aquele acompanhamento que deveria ter. Ele chega da escola e mãe não olha nem nos cadernos dele. Se a escola avisar, ela vai em cima. Mas a minoria, porque a maioria não está nem aí. Não frequenta reunião de pais nem nada. Eles falam que o filho sai de casa para ir até a escola, agora se está indo ou não, isso não tem como eles saberem. É comum. Tem casos que a gente vai fazer reunião com os pais na escola e a mãe chega atrasada porque tinha ido a outra escola achando que o filho estudava lá. Já fazendo dois anos que o filho estava em outra escola. Então nem sabe a escola que o filho estuda. Tem mãe que o menino está na segunda série e não sabe nem o nome da professora. Quando se faz uma reunião de pais, com trinta e oito alunos na sala de aula, o professor que tem uma dúzia de pais na reunião, é uma glória. E olha que as diretoras fazem um monte de coisa para as mães! Até café da tarde para atrair os pais, projetos de cidadania, coral, dramatização. Então a escola está tentando chamar a família para dentro da escola e fazê-la entender que sem a família dentro da escola, o filho não caminha. A escola oferece isso, está tentando. O resultado está melhorando, mas ainda deixa a desejar. Na hora da reunião, meia dúzia de pais. Chega ao ponto que tem que mandar a “cartinha”: “Mãe, seu filho não entrará na escola sem a sua presença!”. O filho vai ficar evadido, vai até na casa, e quando volta, vem armado, dizendo que vai bater, matar, mandar para FEBEM. E esse é o maior problema nosso.

**Wilson: Como tem se comportado a evolução do índice de evasão com a instalação, o envolvimento e a contribuição do Conselho Tutelar?**

G.F: Bom, tem melhorado. Tem diminuído bastante mesmo o índice de evasão. Porque à medida que a escola encaminha para o Conselho, nós vamos atrás, na casa desses alunos. Quando tem muitos problemas em uma mesma sala, a gente chama os pais e vai até a escola. Ali a gente fala do E.C.A, dos deveres. É uma explanação dentro do Estatuto. Tem funcionado muito bem por aqui. Nós temos até recebido elogios de diretores de escola afirmando que o índice tem caído bastante.

**Wilson: Como a escola tem se organizado para o atendimento de alunos que pela expressão manifesta de suas vontades não desejam ficar, mas que, por força da decisão judicial devem permanecer regularmente freqüentes?**

G.F.: Essa aí, geralmente, eles é que detonam a escola. É a história da maçã podre no balaio de maçã boa. Estraga tudo, desorganiza a escola. O diretor aceita, e faz de tudo, muda horário, sala. Tem

escolas que fazem de tudo para o menino ser “espurrado” de lá, e só dificulta as coisas. Mas isso é minoria, a maioria das vezes é o menino mesmo quem não aceita e faz de tudo para ser expulso. Ser expulso para ele é vitória. Esse tipo de atitude não é muito válido, principalmente para adolescentes. Porque quando ele chega a esse ponto é que não quer mesmo saber de escola. Obrigá-lo a ficar não adianta, não é benefício nem pra ele, nem pra escola. Ele pode até cometer um ato infracional ali dentro. Agride outros alunos, professores, comete furtos na sala de aula.

**Wilson: Nesse caso, fazer cumprir a lei, insensível ao problema social, é um benefício?**

G.F.: Não, de jeito nenhum. Por imposição não. Tem caso que conversamos e não tem jeito mesmo. Então trabalhamos na interação desse menino, para depois ele mesmo tomar consciência e voltar. A gente tenta uma vez. Se não der certo sugerimos à juíza que deixe ele fora da escola. Então a gente tenta a interação, e isso surte mais efeito. Temos casos assim, que o menino voltou para a escola e está numa boa lá. Tem casos que o menino não voltou, mas foi para a FEBEM.

**Wilson: Qual tem sido a qualidade e a duração dessa permanência exigida? Daquele aluno evadido que foi, por decisão judicial ou por convite do Conselho Tutelar obrigado a permanecer na escola contra a vontade dele? Esses têm ficado na escola, e quando ficam, ficam com qualidade?**

G.F.: Geralmente, eles vão, mas voltam a se evadir, e essa permanência é mínima. Às vezes aqueles que vão e permanecem, mas não tem resultado nenhum. Eles vão por ir, e só aprontam na escola. Mas a maioria volta a se evadir mesmo. Não aceitam, e não querem saber de escola mesmo. E a escola corre o risco de perder mais alunos por causa deles. Até fogo em cortina já colocaram por aqui; muitas coisas, eles se vingam da situação. Eles avisam que vão detonar. Corpo presente e alma ausente, e a escola não pode fazer nada. Fica todo mundo desesperado. Não tem o que se fazer.

**Wilson: Qual a relação da comunidade escolar tanto internamente quanto externamente, diante dos procedimentos jurídicos de integração desses alunos?**

G.F.: Os pais dos outros alunos (normais) reagem, indignados. A diretora fica entre a cruz e a espada, porque ela tem que receber esse aluno e ainda ouvir a cobrança de outros pais. Então, os pais cobram a saída desse aluno, porque ali, ele não vai impor seu comportamento. Os pais querem proteger seus filhos. A diretora tem que aceitar o menino sem poder fazer nada. Gera um atrito aí, pela minoria que acontece lá. Até que esse menino, depois de detonar tudo, impossibilitar o professor de dar aula. Os bons alunos reclamam e aí começa um B.O por dia, até chamar o Conselho na escola e botá-lo para fora de novo. Mas até aí, leva tempo, e a escola já foi muito prejudicada por causa desse menino. Compromete todo o sistema escolar.

Esse menino tinha que ser resgatado, passar por um apoio, antes de ser inserido novamente.

**Wilson: A escola tem consciência da sua importância para alunos com esse perfil? Alunos com esse perfil têm consciência da importância da escola?**

G.F.: Eu acho que a escola tem consciência da importância dela para o aluno, mas também tem consciência que ela não tem condições de acolher esse aluno. Ela é importante, mas não tem o que oferecer para esse aluno. Já o aluno não tem muita consciência da importância da escola. Principalmente o adolescente problemático, porque senão, a gente conseguiria muita coisa. A maioria não tem essa consciência. A escola com consciência, não tem instrumentos para trabalhar esse aluno. Eu acho que toda diretora tem um sonho: equipar sua escola para isso, com profissionais bem especializados, mas isso está longe, é uma utopia. Para você ver, têm escola que não tem sequer funcionários. Os professores com alunos que fazem a faxina na sala de aula... Então você vê que falta vontade política mesmo, de dar à escola, condições de poder fazer melhor. Essa melhoria é um sonho. Até papel falta às vezes. As salas de aula são horríveis, a realidade é outra, bem diferente. O nosso governo fala que construiu não sei quantas escolas, mas cadê? Eles construíram um monte de barraco e falam que é escola. Esse menino problema, ele tinha que ser trabalhado melhor não acha? Mas vai colocar ele aonde? É complicado. A escola tem consciência de que não está oferecendo a esse aluno o que ele merece. Não porque ela não queira. É porque não lhe dão oportunidades para tal. O professor está ali, porque ama o que faz. Eu acho que se equipar a escola, a diretora vai ter as condições de selecionar bem, e esses alunos (minorias), vão entrar nessa também. Eu trabalho em classes especiais no Estado, fui dar aulas também na APAE. Só que lá eu tenho o que eu não tenho no Estado: psicólogos e assistente social. É muito diferente mesmo com pais desestruturados, já faz uma diferença enorme. Na escola de hoje em dia, você tem que ser professor, psicólogo, assistente social e até psiquiatra às vezes. Ir atrás das famílias, se envolver com esse aluno. Não é fácil, faltam condições. Tem escola que está tentando fazer alguma coisa, até além do que pode, para suprir essa falha. Agora imagina se já não viesse tudo bonitinho de cima para baixo. Nenhuma escola pública do nosso país está estruturada, e isso eu falo com uma tristeza muito grande, porque eu sou apaixonada pelo que eu faço. O salário que o governo paga, com certeza, 1/4 desse salário eu deixo lá na escola para melhorar as condições. Mas faço isso, porque tenho em casa uma melhor estrutura. Mas tenho colegas professoras que não podem. É um sonho, e eu ainda sonho em ver tudo certinho. Não podemos perder as esperanças.

## Entrevista 13

10 de julho de 2002 – 13h30min

Conselho Tutelar - município I

**Wilson: A diminuição do índice de retenção (reprovação) através da implantação de medidas como *progressão continuada, projeto de reforço e recuperação e classe de aceleração entre outros artifícios, tem respondido à necessidade da elevação do patamar de conhecimentos da população escolar para atender às novas exigências?***

C.V: Bem, o que eu particularmente sinto aqui no Conselho, é que os casos que são encaminhados, geralmente são casos de alunos faltosos e a falta de participação dos pais na vida escolar dos filhos. O que sentimos em relação a esses projetos que você citou não vem de encontro à clientela que atendemos no Conselho Tutelar. Não adianta colocar mais itens, se a dinâmica familiar não está bem. Então isso tudo de certa forma, complica mais ainda, porque o filho não sente vontade de ir para escola por ele ter outros problemas de outras ordens. As relações familiares estão dilaceradas, e mesmo colocando tudo isso aqui sentimos que não é só. Faltam outros componentes, outros elementos. É a família que tem que ser mudada para depois ter uma boa resposta na educação.

**Wilson: A evasão escolar impossibilita o atendimento ao preceito legal de que “a educação é um direito público e subjetivo” implicando no dever do Estado oferecer e na obrigatoriedade da família cumprir, pois, o direito a ser dispensado da educação, se assim fosse o desejo da família ou da criança, não existe. Como tem se manifestado o Poder Judiciário na mediação desse problema?**

C.V: Com relação à nossa realidade, não temos em nosso município, alunos evadidos. As escolas nos encaminham listas de alunos faltosos, e nós temos apoio do Ministério Público. Quando se esgotam os recursos em termos de orientação aos pais, encaminhamos um relatório para a promotoria. Mas no fundo sentimos que não é uma maneira eficaz. Você não faz alguém gostar de uma coisa. Você tem que estar muito bem, para poder sentir o prazer de sentar em um banco escolar. Então se com as orientações não conseguimos, muito menos com uma medida repressiva. Aqui, nós evitamos o máximo a intervenção da promotoria pública, esse é nosso papel.

**Wilson: O importante nível de evasão observado tem como causas determinantes principalmente fatores de ordem socioeconômica ou também de ordenamento pedagógico? Poderia estar ocorrendo que o modelo escolar adotado não esteja atendendo as expectativas das crianças e dos jovens da atualidade em relação ao ensino?**

R.L: Percebemos nas escolas, uma lacuna. Há escolas com dificuldades no ordenamento pedagógico, e em alguns casos, o Conselho tem que ir até a escola, intervir em função de algum aluno. Falta um profissional para fazer uma triagem geral, um treinamento com os educadores. Muitas vezes,

nós somos chamados até para tirar crianças dentro da sala de aula. Está faltando até autoridade para esse profissional administrar aquele ato dentro da sala de aula.

**Wilson: Então esse modelo pedagógico inadequado pode também estar causando evasão?**

R.L: Em partes; não generalizado. Falta um pouco de especialidade em relacionar a orientação do aluno nessa parte.

C.V: Com relação a isso, eu entenderia que por mais carente que seja a criança, tem mais motivação para ficar em casa do que ir para a escola se encher de pó de giz. O aluno hoje pensa em computador. Tem que haver muitas mudanças. A escola está em desencontro com que nossa tecnologia oferece. Esse modelo não funciona não.

**Wilson: Como tem se posicionado a Promotoria da Infância e da Juventude para que as obrigações do pátrio poder não sejam omitidas, pois o Art. 22 do Estatuto da Criança e do Adolescente determina que:**

**“Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais” e, o Art. 24 do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que: “A perda e a suspensão do pátrio poder serão decretadas judicialmente, em procedimento contraditório, nos casos previstos na legislação civil, bem como na hipótese de descumprimento injustificado dos deveres e obrigações a que alude o Art. 22”?**

C.V: Com relação a isso, sentimos aqui no Conselho que essa colocação do art. 22 não intimida. Nós temos casos, principalmente ligados ao alcoolismo, que os pais não estão preocupados. Não tem muito efeito; eles não estão preocupados com isso.

R.L: Os pais até desconhecem esses artigos. Porque não se fez valer aqui ainda em função de falta na escola. Por outro lado chamamos os pais e os fazemos assinar um termo de responsabilidade dizendo que vai matricular o filho. Esperamos que os pais façam isso. É a oportunidade que a própria promotoria dá a eles para minimizar essa questão.

**Wilson: Nas Medidas Pertinentes aos Pais ou Responsável (Título V do E.C.A) com que freqüência e intensidade tem ocorrido o atendimento ao Art. 29, que estabelece que:**

**“São medidas aplicáveis aos pais ou responsável:**

**V – Obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua freqüência aproveitamento escolar”?**

C.V: Da mesma maneira que eu respondi, acreditamos que tudo que é repressão, que é exigência assim da lei, acaba tendo mais dificuldades. Porque é alguma coisa mais sério que está impedindo ele de ir até a escola, e de ordem familiar. Porém, quando acontece de chegar uma medida judicial aqui no Conselho, temos muita dificuldade porque na verdade acaba sendo um faz de conta. Faze-

mos o aluno voltar, mas ele volta com raiva, com rancor. Vai um dia, falta dez, até sair novamente na escola. Então não tem o efeito que se esperaria com essa medida.

**Wilson: Como tem se comportado a evolução do índice de evasão com a instalação, o envolvimento e a contribuição do Conselho Tutelar no encaminhamento?**

C.V: Nós sentimos que no o Conselho, trabalhamos com orientação. Então a escola nos encaminha listas, achando que o Conselho tem por obrigação, fazer com que esses alunos retornem a ela. Na verdade simplesmente comunicamos os pais que seus filhos estão faltosos e que eles procurem as escolas para maiores informações. Porque entendemos que não é o Conselho que vai fazer o adolescente voltar para a escola.

R.L: Nos casos de excesso de faltas é que procuramos comunicar os pais orientando a importância da educação, procurando sensibilizá-los para a valorização quanto a educação dos filhos.

**Wilson: Como a escola tem se organizado para o atendimento de alunos que pela expressão manifesta de suas vontades não desejam ficar, mas que, por força da decisão judicial devem permanecer regularmente freqüentes?**

C.V: Não tenho conhecimento de que a escola tem se organizado para receber alunos que não desejam ficar. Nosso papel é, informá-la que aquele aluno tem uma medida a cumprir. Agora a postura dela, eu desconheço. Pode ser até que a escola venha fazer um ofício, dizendo que não está freqüentando. Então devolve para o Conselho Tutelar. Não conheço nenhum tipo de organização de trabalho para atender esses alunos.

R.L: Tive um caso de uma medida judicial para que o aluno voltasse e se reintegrasse novamente à escola. Ele foi aceito, só que deixou de ir novamente, parou de freqüentar. Aí a escola devolve para o Conselho.

**Wilson: Qual tem sido a qualidade e a duração dessa permanência exigida? Daquele aluno evadido que foi, por decisão judicial ou por convite do Conselho Tutelar obrigado a permanecer na escola contra a vontade dele? Esses têm ficado na escola, e quando ficam, ficam com qualidade?**

C.V: Eles freqüentam temporariamente, mas não permanecem. Ficam até mais agressivos, voltam, tornam a ter atitudes de vandalismo e a escola nos encaminha novamente.

**Wilson: Qual a relação da comunidade escolar tanto internamente quanto externamente, diante dos procedimentos jurídicos de integração desses alunos?**

C.V: Nós percebemos que quando fazemos o contato com a escola, já existe um paredão, um rótulo muito grande, que o aluno vai contaminar a escola... Então já existe uma discriminação e não uma contribuição. Não existe um acolhimento. Eu até gostaria de colocar isso, porque queria enten-

der. Nós percebemos que quando um aluno com algum distúrbio de comportamento vai para uma escola, nunca lhe é dada a oportunidade de estudar no período da manhã. Então a própria escola cria o céu e o inferno. No período da tarde, é todo mundo que tem problemas de comportamento. Sabemos que quem apronta lá, vai para o período da tarde. Os que já aprontam, não tem mais o que fazer. A escola tem que mudar isso. Acho muito grave.

**Wilson: A escola tem consciência da sua importância para alunos com esse perfil? Alunos com esse perfil têm consciência da importância da escola?**

C.V: Essa colocação ultimamente não está sendo muito verdadeira. Nem a escola tem a consciência de sua importância, e nem os alunos tem essa consciência. Há um desencontro.

R.L: As crianças geralmente não tem consciência da importância da escola, assim como a própria escola não leva a criança a ter essa consciência. Então isso é tudo fruto da questão familiar e socioeconômica. São famílias que não mostraram a importância da escola para eles. Assim como a escola também não se preocupou com a diferença que existe dentro dela, chegando até a rotular crianças.

C.V: Percebemos no atendimento (porque preenchemos uma ficha com os dados da família e de escolaridade) também que os pais dessa clientela não terminaram a vida escolar e tem alguns casos que hoje eles estão voltando, e esses que estão voltando. Começaram a conversar com seus filhos sobre a escola. Trabalhamos de forma melhor, uma atenção maior. Mas aqueles que deixaram realmente, não demonstram muito interesse.

R.L: Essas crianças geralmente pertencem a uma família desestruturada.

C.V: E a escola representa uma coisa muito pequena para eles pensarem.

**Wilson: E pode estar acontecendo que essa criança já viu outras, mais velhas que passaram pela escola e não melhoraram suas vidas. Isso não anima a criança...**

C.V: Exatamente. Na verdade assistimos uma palestra, e a palestrante colocou: “ O que vou justificar para esse adolescente quando eu determinar que ele tem que ir para a escola? O que ele vai encontrar lá. Vou lhe prometer que quando ele terminar o ensino médio, ele vai ter emprego?” Então realmente é frustrante tentar animar essa clientela a voltar para a escola.

**Wilson: Mas quando você lida com o judicial com essa sensibilidade é um pouco melhor, dá pra dialogar, conversar. Agora se o pessoal do judiciário for bem radical parece que piora. De repente se a entrada do judiciário, não for uma entrada sensível, pode aumentar o problema?**

C.V: Eu apóio muito nossa parceria com o Ministério Público, porque eles acreditam muito em



nosso trabalho no que colocamos no papel e nas nossas sugestões. É um trabalho em sincronia.

**Wilson: Mas não é o que acontece em todo lugar. Passei por municípios onde há uma preocupação muito grande do Conselho Tutelar (uma nova equipe), de não ter conseguido nem ainda marcar uma audiência com a promotoria. Então esse pessoal do Conselho não tem segurança em suas ações, pois o Conselho Tutelar não faz só o aconselhamento, tem também intervenção. Quando você está fazendo uma intervenção, precisa ter uma retaguarda para ter segurança.**

C.V: Para você ter uma idéia, eu já tive uma situação que eu cheguei a procurar o promotor no clube, na hora de lazer dele em prol de uma orientação. Eu tinha total apoio e liberdade para isso. A gente tem o celular dele e tudo. Nós temos liberdade para consultá-lo antes de tomar atitudes, para ter justamente essa retaguarda. Isso é muito importante, porque o Conselho muitas vezes não tem essa autonomia, e não fica à vontade. Até nos chocamos com órgãos que usa termos como: Vou te mandar para a FEBEM com os adolescentes problemas de hoje. Abominamos. O que pudermos fazer em termos de usar os recursos da nossa comunidade se esgota todos os recursos. A educação não se dá bem com repressão.

## Entrevista 14

10 de julho de 2002 – 10h30min

Setor Técnico do Fórum - município P

**Wilson: A diminuição do índice de retenção (reprovação) através da implantação de medidas como *progressão continuada, projeto de reforço e recuperação e classe de aceleração entre outros artifícios*, tem respondido à necessidade da elevação do patamar de conhecimentos da população escolar para atender às novas exigências?**

N.Y: Eu acredito que não, porque essa progressão na verdade impede até a avaliação dessa passagem de aprendizagem do aluno e acomoda todo o sistema de educação, porque não tem a necessidade de avaliar o que foi assimilado ou não pelo aluno. Economicamente é interessante, mas em termos de conhecimento é muito pelo contrário, porque nós estamos com um grande número de alunos sem conhecimento nenhum. Então esses projetos citados por você, essas medidas não atendem a necessidade, porque se o aluno não consegue assimilar o conteúdo num período normal de aula, não é em um período de recuperação, que ele vai assimilar este conteúdo. Ele não tem estímulo para o aprendizado, porque sabe que no final do período ele vai ser promovido. Por outro lado, qual a capacitação que os professores estão tendo para poder melhorar, até mesmo em termos de didática, para aprimorar o conhecimento desse aluno? Na minha avaliação, esses projetos e

medidas, vêm na contramarcha da exigência do próprio mercado de uma aprimoração melhor. É excludente, porque faz de conta que ensina, mas o aluno não tem estímulo nenhum.

**Wilson: A evasão escolar impossibilita o atendimento ao preceito legal de que “a educação é um direito público e subjetivo” implicando no dever do Estado oferecer e na obrigatoriedade da família cumprir, pois, o direito a ser dispensado da educação, se assim fosse o desejo da família ou da criança, não existe. Como tem se manifestado o Poder Judiciário na mediação desse problema?**

N.Y: O Judiciário, na verdade é o fim de linha nessa discussão, porque algumas escolas se empenham para ter o aluno de volta. Não conseguindo acionam o Conselho Tutelar que verifica o porquê daquele aluno não estar indo para a escola. Em última instância ele vem para o poder judiciário. No caso, os pais são advertidos e se for a falta de condição para a frequência escolar desse aluno, o poder judiciário aciona o Executivo para que dê condições a esse aluno frequentar a escola. Temos observado que a maioria do índice de evasão escolar está no desinteresse do próprio aluno e também na necessidade dele estar suprimindo a manutenção do lar. Então quando chega nesse nível, a lei diz da obrigatoriedade do aluno estar na escola. Mas a vida do ser humano está acima da lei. Não podemos dizer para esse aluno passar fome e ir para a escola. Tentamos junto do Conselho Tutelar e as entidades que funcionam com balcões de emprego, tentar conciliar o horário de trabalho e estudo para esse adolescente continuar a contribuir no sustento da família. Mas uma grande parte não volta porque não quer. Entendemos que obrigar esse aluno a voltar, por mais que tenha orientação, ele dá problema na própria escola. Aí se procura resolver essa questão de todas as formas. Agora, nem o Conselho, nem o judiciário tem poderes para pegar o aluno e colocar de volta na escola.

**Wilson: O importante nível de evasão observado tem como causas determinantes principalmente fatores de ordem socioeconômica ou também de ordenamento pedagógico? Poderia estar ocorrendo que o modelo escolar adotado não esteja atendendo as expectativas das crianças e dos jovens da atualidade em relação ao ensino?**

N.Y: Eu acredito que sim. O modelo pode não estar correspondendo, assim como muitas ações sociais não correspondem, porque existe uma demanda que exige novas formas de intervenção. Se a gente considerar o aluno de dez anos atrás e considerar o aluno hoje, o de hoje traz uma nova expectativa e uma nova demanda de preparo de profissionais, sejam eles professores ou quem interfere nessa realidade, porque traz uma nova necessidade de intervenção. Hoje nós lutamos tanto e tem um fator que eu acho que não trabalhamos muito: é essa intervenção ser tão atraente (mais atraente que a violência, que a droga e que a prostituição infantil), ela precisa estar mais voltada para isso. Atividades atraentes e ao mesmo tempo resgatar a cidadania e a esperança do aluno para ele poder estar em uma sala de aula e mostrar que aquele aprendizado dele vai lhe trazer no futuro

alguma coisa de interessante: satisfações, que hoje, infelizmente a satisfação que ele encontra é na formação de gangues, no uso das drogas que não constrói nenhum suporte para uma vida melhor. Então a escola tem que ter em conta essa necessidade do aluno ter interesse maior, avaliar se compensa estar na escola, em vez de estar nas ruas. Falta isso, essa nova demanda. Temos visto muitas intervenções que resgatam esse social. Então isso tem atraído muito o jovem, e não existe incentivo para essas atividades. É isso que falta hoje, nas escolas, acatar a disciplina, o regimento e as obrigações.

**Wilson: Como tem se posicionado a Promotoria da Infância e da Juventude para que as obrigações do pátrio poder não sejam omitidas, pois o Art. 22 do Estatuto da Criança e do Adolescente determina que:**

**“Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais” e, o Art. 24 do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que: “A perda e a suspensão do pátrio poder serão decretadas judicialmente, em procedimento contraditório, nos casos previstos na legislação civil, bem como na hipótese de descumprimento injustificado dos deveres e obrigações a que alude o Art. 22”?**

N.Y: Quando se trata de criança, a reação é uma. Quando se trata de adolescentes a situação é um pouco diferente. Porque quando é criança normalmente os pais não querem perder o pátrio poder e aí acabam fazendo com que elas voltem à escola. No caso de adolescentes, muitas vezes os pais se colocam como impotentes para resgatar o processo educativo do filho e quando isso acontece, eles acham melhor que a justiça aja, porque ele não dá mais conta. Ficam nessa posição de incapazes de redirecionar a vida dos filhos adolescentes. Alguns adolescentes, depois que passam pela promotoria pública ou pelo fórum, repensam a própria atitude e redirecionam de certa forma a vida. Outros continuam com a mesma atitude e aí é difícil. Ele começa a desafiar todas as autoridades e nesse ponto a gente dificilmente consegue alguma coisa. A não ser, e volto afirmar, uma atividade tão atraente que valha a pena para ele, mais que a própria droga ou violência, para ele repensar essa atitude de desafio através de outra atividade que seja de afinidade desse adolescente.

**Wilson: Nas Medidas Pertinentes aos Pais ou Responsável (Título V do E.C.A) com que freqüência e intensidade tem ocorrido o atendimento ao Art. 29, que estabelece que:**

**“São medidas aplicáveis aos pais ou responsável:**

**V – Obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua freqüência e aproveitamento escolar”?**

N.Y: A gente observa uma divergência também. Quando é criança existe um acompanhamento maior do desempenho e da freqüência Mas quando é adolescente, normalmente os pais não participam muito, principalmente quando o filho apresenta conduta inadequada. Eles acham que não

adianta ir porque sabem que vão falar mal do filho, porque sabem que ele não tem conduta adequada. Então os pais não vão por se sentirem humilhadas, sendo incapaz de alterar essa conduta. Mas, as crianças, têm um acompanhamento sim. Alguns casos que não têm, após orientação eles passam a acompanhar. Agora os adolescentes são mais complicados. Mesmo com orientação eles desistem.

**Wilson: Como tem se comportado a evolução do índice de evasão com a instalação, o envolvimento e a contribuição do Conselho Tutelar?**

N.Y: Com a instalação do Conselho Tutelar, diminui bastante o índice, porque os Conselheiros acompanham não só a família, mas também a escola. Percebe-se que o motivo da evasão é a relação professor-aluno, eles conversam com os diretores para tentar manter o aluno na escola.

**Wilson: Como a escola tem se organizado para o atendimento de alunos que pela expressão manifesta de suas vontades não desejam ficar, mas que, por força da decisão judicial devem permanecer regularmente freqüentes?**

N.Y: Eu tive uma experiência de ter uma classe inteira de um colégio que não queria ficar na escola, mas por força da lei, era obrigada a ficar. Conversei com juiz e fui autorizada a atender esses alunos. Atendi individualmente cada um, para saber o motivo da rejeição e o porque desse comportamento. No final disso eu percebi que eram as atitudes de alguns professores. Então fiz um relatório e mandei para a escola. O diretor e professores reavaliaram a postura e procuraram se adequar novamente. Então existem escolas que procuram se organizar para superar dificuldades e outras são muito resistentes às mudanças. Temos reações divergentes de escola para escola.

**Wilson: Qual tem sido a qualidade e a duração dessa permanência exigida? Daquele aluno evadido que foi, por decisão judicial ou por convite do Conselho Tutelar obrigado a permanecer na escola contra a vontade dele? Esses têm ficado na escola, e quando ficam, ficam com qualidade?**

N.Y: Para essa questão eu não tenho elementos por conta da maioria do acompanhamento ser feito pelo Conselho Tutelar. Então eu não tenho esse dado.

**Wilson: Qual a reação da comunidade escolar tanto internamente quanto externamente, diante dos procedimentos jurídicos de integração desses alunos?**

N.Y: Minha resposta não pode ser muito genérica, porque eu acompanhei alguns casos que realmente a reação de professores era de rejeição. A dos pais, de dúvida. Eles não acreditam muito. Mas com o tempo, com a reação do próprio aluno, pode integrar e aceitar completamente. Mas a reação primária é a de rejeição.

**Wilson: A escola tem consciência da sua importância para alunos com esse perfil? Alunos com esse perfil têm consciência da importância da escola?**

N.Y: Eu estou dizendo pelo que vejo, acredito que não. Com essa massificação e essa política de progressão continuada, banalizou-se o que deveria ser fundamental. Então não acredito que professores têm condições de avaliar a importância do seu papel na vida desses seres humanos, desses alunos. Da maneira como eles são tratados, não acredito que haja essa avaliação mais profunda da importância dos papéis, tanto da escola para com o aluno e vice-versa. Esse modelo massifica e banaliza o ensino, pois o aluno não tem expressão, de ser humano que está ali. Ele é um número, e o professor tem que dar conta desse número. Por mais empenho que o professor tenha, acho impossível ele dar conta desse número imenso de alunos em sala de aula. Aí complica mais ainda essa questão pela própria necessidade de ter uma qualificação melhor. Não só de conteúdo didático, mas de conteúdo humano. O professor não tem condições de se preparar para lidar com esse aluno, porque não existe um aparato para lidar com eles. O professor precisa de suporte integrado, para poder passar seu conteúdo; até de outros profissionais. Para dar conta disso, o professor precisa ter todo um aparato. Aí o aluno poderá dar importância para a escola e a resposta poderá vir positiva. Mas esse modelo excludente nem um pouco atraente tem que ser modificado.

## Entrevista 15

02 de julho de 2002 – 9 horas

Setor Técnico do Fórum - município M

**Wilson: A diminuição do índice de retenção (reprovação) através da implantação de medidas como *progressão continuada, projeto de reforço e recuperação e classe de aceleração entre outros artifícios*, tem respondido à necessidade da elevação do patamar de conhecimentos da população escolar para atender às novas exigências?**

S.Z: Dá-se a impressão de mais aprovações, mas as crianças estão sendo “empurradas”. Não se vê qualidade no ensino.

**Wilson: A evasão escolar impossibilita o atendimento ao preceito legal de que “a educação é um direito público e subjetivo” implicando no dever do Estado oferecer e na obrigatoriedade da família cumprir, pois, o direito a ser dispensado da educação, se assim fosse o desejo da família ou da criança, não existe.**

**Como tem se manifestado o Poder Judiciário na mediação desse problema?**

S.Z: Quando acionado pela escola e a família, o Juiz se posiciona fazendo valer o cumprimento desse preceito legal. O Judiciário tem exigido que esse direito seja cumprido pelo Estado e pela família, com ações penais públicas contra o Estado e ações penais contra os pais.

**Wilson: O importante nível de evasão observado tem como causas determinantes, principalmente fatores de ordem socioeconômica ou também de ordenamento pedagógico? Poderia estar ocorrendo que o modelo escolar adotado não esteja atendendo as expectativas das crianças e dos jovens da atualidade em relação ao ensino?**

S.Z: Entendemos que há uma relação entre evasão e condições de vida dos pais. Mas há também uma relação como aprendizado. A criança não consegue aprender como deveria. O processo de desnutrição que essa criança passou, dificulta muito a sua vida escolar. Não temos conhecimento pedagógico para avaliar o sistema educacional. Do ponto de vista social, entendo que hoje é preciso realizar um trabalho bastante criativo, que vem de encontro com a realidade dessa população. Exemplo: não se pode falar em telecurso 2000 se a população não está preparada para esse tipo de ensino na TV.

**Wilson: Como tem se posicionado a Promotoria da Infância e da Juventude para que as obrigações do pátrio poder não sejam omitidas, pois o Art. 22 do Estatuto da Criança e do Adolescente determina que:**

**“Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais” e, o Art. 24 do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que: “A perda e a suspensão do pátrio poder serão decretadas judicialmente, em procedimento contraditório, nos casos previstos na legislação civil, bem como na hipótese de descumprimento injustificado dos deveres e obrigações a que alude o Art. 22”?**

S.Z: Inicialmente é feito um trabalho com os pais, em conjunto com o Juiz, técnicos, Conselho Tutelar, no sentido de orientar famílias, dar encaminhamento e quando necessário, aplicar medidas pertinentes aos pais, inclusive requerendo abertura de inquérito e posteriormente ação judicial, por abandono intelectual, material, etc.

**Wilson: Nas Medidas Pertinentes aos Pais ou Responsável (Título V do E.C.A) com que freqüência e intensidade tem ocorrido o atendimento ao art. 129, que estabelece que:**

**“São medidas aplicáveis aos pais ou responsável:**

**V – obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua freqüência e aproveitamento escolar”?**

S.Z: Os pais hoje em dia, sabem que têm que matricular seus filhos na escola, porém a intensidade de acompanhar seu rendimento e participar da vida escolar dele, é mínima. Aí entra a questão da limitação sócio-cultural e econômica.

**Wilson: Como tem se comportado a evolução do índice de evasão com a instalação, o envolvimento e a contribuição do Conselho Tutelar no encaminhamento dessa questão?**

S.Z: A implantação dos Conselhos Tutelares é uma realidade praticamente em todos os municípios.

O Conselho contribui muito no encaminhamento da evasão escolar, embora existam muitos Conselhos instalados, que trabalham em condições precárias, bem como pessoal despreparado.

**Wilson: Como a escola tem se organizado para ao atendimento de alunos que pela expressão manifesta de suas vontades não desejam ficar, mas que, por força de decisão judicial devem permanecer regularmente freqüentes?**

S.Z: Temos observado que as escolas em nosso município têm se organizado no sentido de rever com os professores, maneiras de lidar com o aluno e, têm buscado respaldo junto ao Conselho, técnicos e família.

**Wilson: Qual tem sido a qualidade e a duração dessa permanência exigida?**

S.Z: Não é boa, porque esse tipo de aluno geralmente, não manifesta interesse em estudar e a permanência dele na escola é por pouco tempo, abandonando em seguida.

**Wilson: Qual a reação da comunidade escolar tanto internamente quanto externamente, diante dos procedimentos jurídicos de integração desses alunos?**

S.Z: Percebemos que não há uma aceitação imediata, uma vez que geralmente, são alunos que apresentam problemas comportamentais e a escola encontra-se trabalhando com muita dificuldade, são muitos os problemas. Hoje são as drogas e a violência. A escola tem pouco pessoal para atender essa demanda tão difícil.

**Wilson: A escola tem consciência da sua importância para alunos com esse perfil? Alunos com esse perfil têm consciência da importância da escola?**

S.Z: A escola sabe da importância para o aluno de sua formação, socialização, porém ele não tem consciência, porque nunca foi estimulado pelos pais a estudar e a criança não tem clareza da necessidade de freqüentar a escola. Geralmente, está já é uma criança problemática em termos de comportamento. A impressão que temos é que está se falando do perfil dessa criança ou jovem. E essa criança ou jovem tem outras motivações: as drogas, a falta de expectativa na família e no futuro. Em nossa época, tinha-se expectativa com o mercado de trabalho em nossa frente. Hoje a população tem muito menos acesso a um curso superior, de ser um profissional, até então pela falta de uma escola técnica gratuita.

