

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GLENDHA MARQUES LUZ SOUTO

**DIREITO À EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE: DAS GARANTIAS LEGAIS
ÀS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS DE UMA INSTITUIÇÃO DE
ENSINO MÉDIO DE UBERABA, MG**

UBERABA – MG
2014

GLENDHA MARQUES LUZ SOUTO

**DIREITO À EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE: DAS GARANTIAS LEGAIS
ÀS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS DE UMA INSTITUIÇÃO DE
ENSINO MÉDIO DE UBERABA, MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos

Orientação Prof^a. Dr^a. Fernanda Telles Márques

UBERABA – MG
2014


GLENDHA MARQUES LUZ SOUTO

**DIREITO À EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE:
DAS GARANTIAS LEGAIS ÀS PERCEPÇÕES DE
PROFESSORES E ALUNOS DE UMA INSTITUIÇÃO DE
ENSINO MÉDIO DE UBERABA/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação/Mestrado Acadêmico da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 26/09/2014

BANCA EXAMINADORA



Prof^ªDr^ªFernanda Telles
Márques(Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba



Prof^ªDr^ªAlessandra David –
Centro Universitário Moura Lacerda



Prof^ª Dr^ª Vania Maria de Oliveira Vieira
UNIUBE - Universidade de Uberaba

Catálogo elaborado pelo Setor de referência da Biblioteca Central UNIUBE

S89d Souto, Glendha Marques Luz.
Direito à educação pública de qualidade: das garantias legais às percepções de professores e alunos de uma instituição de ensino médio de Uberaba, MG / Glendha Marques Luz Souto. – Uberaba, 2014
91 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba.
Programa de Mestrado em Educação, 2014.
Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Telles Márques.

1. Educação. 2. Direito à educação. 3. Ensino médio. 4. Políticas públicas. I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. II. Título.

CDD 370

DEDICATÓRIA

Àqueles que cuidaram dos meus pais quando me dediquei integralmente aos estudos e também aos que cuidaram dos meus estudos quando fiquei ao lado dos meus pais. A cada mão estendida, a cada incentivo, a todas as orientações e aprendizado.

AGRADECIMENTOS

As motivações ao aprendizado foram muitas e significativas.

Início meu agradecimento à Prof^a. Dr^a. Fernanda Telles Márques, competente, dedicada, amiga e que através do exemplo, delineou caminhos a serem seguidos, obrigada pela oportunidade da orientação.

Aos professores do curso pelo apoio e solidariedade.

Aos meus pais que sempre colocaram a educação dos filhos em primeiro lugar e por tudo que são em minha vida.

Ao Rodrigo por ter permanecido ao meu lado, me incentivando a percorrer este caminho, sempre com muita paciência e amor.

A Escola Estadual Professora Corina de Oliveira que abriu suas portas para a realização da pesquisa.

A Deus e Santa Terezinha que sempre me deram força no meu caminhar, por enviar pessoas tão especiais em minhas vida e conquistar mais essa etapa que tanto almejei.

Foi um trabalho extremamente prazeroso.

SOUTO, Glendha Marques Luz. **Direito à educação pública de qualidade**: das garantias legais às percepções de professores e alunos de uma instituição de ensino médio de Uberaba, MG. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, 2014.

RESUMO

A presente dissertação está integrada ao Observatório da Educação “Violência Escolar” (OBEDUC/Capes), cujo objetivo mais amplo é discutir relações existentes entre eventos disruptivos manifestados na escola e discursos/práticas escolares que envolvem a negação do Outro como sujeito moral. Desenvolvido na linha de pesquisa “Processos Educacionais e seus Fundamentos”, o trabalho tem início com a seguinte questão condutora: os conhecimentos e as percepções de professores e de alunos de uma instituição pública de ensino básico acerca do direito à educação mostram-se compassados com o que é esperado da educação no Estado democrático de direito? Assim, o objetivo geral da pesquisa é discutir o direito à educação gratuita e de qualidade a partir de percepções sociais elaboradas por professores e alunos de uma escola estadual do Ensino Médio, da cidade de Uberaba, MG. Os objetivos específicos são: contextualizar política e historicamente o direito à educação gratuita no Brasil; discutir o significado da educação pública de qualidade como um direito fundamental; conhecer o contexto escolar e os perfis socioeconômico e cultural dos sujeitos da pesquisa; compreender as percepções de professores e de alunos sobre o direito à educação; analisar comparativamente as percepções dos sujeitos; demonstrar concepções teóricas que sustentam a defesa da educação de qualidade como um direito fundamental. Trata-se de uma pesquisa realizada em abordagem qualiquantitativa, na qual se recorre à Triangulação (DENZIN, 1989) adotando como vértices: a) pesquisa bibliográfica, b) pesquisa documental e c) pesquisa de campo. O referencial teórico é constituído por autores da Educação e do Direito, dando-se destaque a Cury (2009), Montalvão (2011), Teixeira (2011) e Vasconcellos (2000), enquanto a categoria percepção é trabalhada principalmente a partir de Ingold (2000) e Sahlins (1979). A análise dos dados aponta que professores e alunos reconhecem a necessidade de obter mais conhecimentos a respeito dos Direitos Fundamentais, o que reforça a importância dos PCNEM quando indicam *cidadania* como um dos conceitos estruturadores da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Consta-se ainda que, para os sujeitos, tão importante quanto garantir o largo acesso à educação, é garantir, ao mesmo tempo, que a educação democraticamente oferecida a todos também atenda a parâmetros de qualidade condizentes com a sociedade atual (DOURADO, 2007) e com uma concepção de educação emancipadora (FREIRE, 1997), na qual se inclui a compreensão de seus direitos.

Palavras chave: Direito à educação; Ensino médio; Políticas públicas; Direitos fundamentais.

ABSTRACT

The present dissertation is integrated into the Observatory of Education “School Violence” (OBEDUC/Capes), whose broader aim is to discuss the existing relations between the disruptive events occurring at school and the school practices/discourses that involve the negation of the other as a moral subject. Developed in the line of research “Educational Processes and their Foundations”, the study has the following guiding question: Are knowledge and perceptions of teachers and students in a public school about the right to education shown to be rhythmic with what is expected of education in the democratic State of law? Thus, the general aim of the research is to discuss the right to free and quality education from social perceptions developed by teachers and students of a public high school, in the city of Uberaba, MG. The specific objectives are: to politically and historically contextualize the right to free education in Brazil; to discuss the significance of quality public education as a fundamental right; to know the school context and the socioeconomic and cultural profiles of the study subjects; to understand the perceptions of teachers and students about the right to education; to comparatively analyze the perceptions of the subjects; to demonstrate theoretical concepts that support the defense of quality education as a fundamental right. This is a research of qualitative and quantitative approach, which uses the Triangulation (DENZIN, 1989) adopting as vertices: a) literature, b) documentary research and c) field research. The theoretical framework consists of authors of Education and Law, giving particular emphasis to Cury (2009), Montalvão (2011), Teixeira (2011) and Vasconcellos (2000), while the perception category is worked primarily from Ingold (2000) and Sahlins (1979). Data analysis shows that teachers and students recognize the need for more knowledge about the Fundamental Rights, which reinforces the importance of PCNEM when indicates citizenship as one of the structuring concepts of Sociology in high school. It also appears that, for the subjects, as important as ensuring wide access to education, it is to ensure, at the same time, that the education democratically offered to all can also meet the quality parameters consistent with the current society (DOURADO, 2007) and a conception of emancipating education (FREIRE, 1997), in which includes the understanding of their rights.

Keywords: Educational Right; Secondary Education; Public Policies, Fundamental Rights.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Professora Corina de Oliveira.....	38
Figura 2	Vista aérea da Escola Estadual Professora Corina de Oliveira.....	41
Figura 3	Fachada da Escola Estadual Professora Corina de Oliveira.....	41
Figura 4	Biblioteca da Escola Estadual Professora Corina de Oliveira.....	42
Figura 5	Metas e crescimento da EEPCO – IDEB.....	44
Figura 6	Percepções/Alunos – Direitos Fundamentais	59
Figura 7	Percepções/Professores – Direito Fundamental.....	63
Figura 8	Percepções/Alunos e Professores – Escola Pública.....	64
Figura 9	Percepções de Alunos e Professores – Direito à Educação.....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	O que deveria ser feito para garantir a concretização do Direito à Educação.....	69
----------	--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Renda familiar – alunos.....	48
Gráfico 2	Escolaridade de pai e mãe – alunos.....	49
Gráfico 3	Identidade étnico-racial de professores e de alunos.....	51
Gráfico 4	Distribuição por gênero – professores e alunos.....	52
Gráfico 5	Renda familiar – professores.....	53
Gráfico 6	Opções de lazer – professores e alunos.....	54
Gráfico 7	Tempo de docência.....	55
Gráfico 8	Até quando o Estado deve garantir educação gratuita e de qualidade: alunos.....	60
Gráfico 9	Até quando o Estado deve garantir a educação gratuita e de qualidade: docentes.....	62
Gráfico 10	Direitos do Cidadão e Direitos Humanos em sala de aula.....	66
Gráfico 11	O que se espera da família para assegurar qualidade da educação pública..	71
Gráfico 12	O que se espera do docente para assegurar a qualidade da educação pública.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
CAIC	Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEE/MG	Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
CIAC	Centros Integrados de Apoio à Criança
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PREMEM	Programa de Expansão do Ensino Médio
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria Estadual de Ensino ou Secretaria de Educação do Estado
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
METODOLOGIA E PROCESSO DE PESQUISA.....	16
1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL ENQUANTO DIREITO.....	19
1.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA.....	21
1.2 A EDUCAÇÃO NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO.....	29
2 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	37
2.1 A ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA CORINA DE OLIVEIRA.....	37
2.2 ENTRE APRENDIZES E MESTRES: OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	46
3 DIREITO À EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS.....	57
3.1 O SUJEITO DE DIREITO.....	57
3.2 A CONCRETIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	79
ANEXOS	
ANEXO 1: PARECER CONSUBSTANCIADO. CEP-UNIUBE.....	85
APÊNDICES	
APÊNDICE A: INSTRUMENTO 1 – QUESTIONÁRIO ALUNOS.....	87
APÊNDICE B: INSTRUMENTO 2 – QUESTIONÁRIO PROFESSORES.....	89

INTRODUÇÃO

A presente dissertação resulta de uma pesquisa acadêmica sobre conhecimentos e percepções de professores e alunos, de uma escola estadual do município de Uberaba, em Minas Gerais, no que tange ao Direito à educação. Para tanto, a investigação parte da seguinte questão condutora: os conhecimentos e as percepções de professores e de alunos de uma escola pública acerca do direito à educação mostram-se compassados com o que é esperado da educação no Estado democrático de direito?

O trabalho foi desenvolvido na linha de pesquisa “Processos Educativos e seus Fundamentos”, do Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), e está integrado ao Observatório da Educação “Violência Escolar”. Trata-se, assim, de um subprojeto inserido no projeto guarda-chuva “Produção social da diferença e negação da alteridade: um estudo da violência simbólica nas relações escolares¹” (OBEDUC/Capes), cujo objetivo mais amplo é fomentar discussões sobre as relações existentes entre eventos disruptivos manifestados na escola e discursos/práticas escolares que envolvem a negação do Outro como cidadão e sujeito moral.

O objetivo geral do trabalho é discutir o direito à educação gratuita e de qualidade, assegurado constitucionalmente, a partir da compreensão de percepções sociais elaboradas pelos sujeitos mais diretamente relacionados com o exercício da função social da instituição escolar: alunos e professores.

Cumprindo apontar que, ao trabalhar esse tema, a mestranda, que além de educadora é graduada em Direito, foi conduzida também pelo objetivo social de contribuir para o aprofundamento das análises que sustentam a luta pelo acesso à educação. Deste modo, considera-se, ainda, que o principal benefício do estudo está em ressaltar a importância do direito à educação na formação da cidadania, o que, para os alunos que participam da pesquisa, envolve o desenvolvimento da capacidade de reivindicar por uma educação pública adequada, e, para os docentes, a valorização da educação e do ensino de qualidade.

Para alcançar o objetivo geral, a pesquisa volta-se aos seguintes objetivos específicos: contextualizar política e historicamente o direito à educação gratuita no Brasil; discutir o significado da educação pública de qualidade como um direito fundamental; conhecer o

¹O projeto, que é coordenado pela Profa. Dra. Fernanda Telles Márques e conta com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem fundamentação teórica na Antropologia das emoções e da moralidade em diálogo com a Educação e está registrado no SISNEP sob o CAAE 16326713.1.0000.5145.

contexto escolar e os perfis socioeconômico e cultural dos sujeitos da pesquisa; compreender as percepções de professores e de alunos sobre o direito à educação; analisar comparativamente as percepções dos sujeitos; demonstrar concepções teóricas que sustentam a defesa da educação de qualidade como um direito fundamental.

Partindo de Chauí (1999), que entende que a percepção resulta de uma relação do sujeito com o mundo exterior, tratando-se de uma “experiência dotada de significação, isto é, o percebido é dotado de sentido e tem sentido em nossa história de vida, fazendo parte de nosso mundo e de nossas vivências” (CHAUÍ, 1999, p. 154), a pesquisa recorre à categoria *percepção social*, o que faz a partir de autores das Ciências Sociais que colocam Psicologia e Filosofia em condição privilegiada de interlocução, como Ingold (2000), Sahlins (1979) e Carvalho e Steil (2013).

Como indicam Carvalho e Steil (2013, p.60), a percepção é mais lembrada como “uma espécie de objeto fundador da Psicologia”, o que não significa que esta categoria não seja do interesse de outros campos do conhecimento. Para compreender as relações interpessoais e grupais que se estabelecem no seio de uma determinada coletividade e que resultam ou não em identidades coletivas, a Antropologia também pode servir-se da categoria percepção, uma vez que esta compreensão exige que se reflita, antes, sobre como as pessoas acessam a realidade; como se situam naquela cultura da qual são produtos e ao mesmo tempo produtoras.

Nesse sentido, uma fenomenologia da percepção, como também é chamada a proposta do antropólogo britânico Tim Ingold (2000), para quem a percepção acontece a partir da subjetividade e principalmente através da comunicação, se fez importante para a produção do trabalho. Defendendo que a percepção está diretamente ligada ao ambiente, o autor argumenta que em que cada ser se constrói seu conhecimento, ativamente, através das várias experiências vividas, e que este conhecimento pode ser acessado e analisado antes mesmo de ser elaborado.

Diferente da sensação, a percepção não identifica os objetos do mundo exterior apenas a partir de suas qualidades objetivas. Na apresentação da percepção estão incluídos aspectos relacionados aos juízos de valor enaltecidos por cada grupo social, questões da dimensão afetiva do indivíduo, mas também elementos da memória individual e coletiva. Trata-se de uma relação direta entre o sujeito e o ambiente, que também é mencionada por Sahlins (1979) em sua explicação de que a percepção consiste em uma forma de linguagem a partir da interpretação do sujeito quanto ao objeto por ele percebido.

Foi nesse sentido que se optou pela metodologia utilizada neste estudo, tendo em vista, principalmente, a relação dos alunos para com o ambiente escolar em que estão inseridos.

Além destes autores, que constituem parte do referencial metodológico, o referencial teórico é constituído por pesquisadores das relações envolvendo o Direito e a Educação, dando-se destaque a Cury (2009), Montalvão (2011), Teixeira (2009), Vasconcellos (2000), entre outros.

Os objetivos esboçados exigiram que o trabalho não se limitasse a estudos teóricos e documentais. Razão pela qual, a pesquisa cujos resultados aqui se apresentam foi realizada em abordagem qualiquantitativa, por meio de Triangulação (DENZIN, 1989). Assim, conforme detalhamento a seguir, foram elencados como vértices: a) pesquisa bibliográfica, b) pesquisa documental, c) pesquisa de campo, esta última realizada na Escola Estadual Professora Corina de Oliveira, de Uberaba, MG.

METODOLOGIA E PROCESSO DE PESQUISA

Como explica Gil (2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Deste modo, a pesquisa bibliográfica se deu através de leituras envolvendo as principais categorias elencadas no trabalho, como “direito à educação”, “educação como direito” e “educação pública”. Os textos obtidos por meio de mecanismos de busca como o *SciELO* e o Google Acadêmico, além do acervo da biblioteca da Universidade de Uberaba, foram lidos e resumidos para utilização no momento de discutir e triangular os dados.

Um primeiro levantamento foi realizado através do Portal de Periódicos e do Banco de Teses, ambos da Capes. Na consulta ao Portal de Periódicos a ênfase foi dada a artigos publicados nos últimos cinco anos em que as expressões “direito à educação” e “educação como direito” constam no resumo e/ou nas palavras chaves. Ao final, foram encontradas ao todo 30 publicações em língua portuguesa que atendiam aos critérios de busca.

Na pesquisa realizada junto ao Banco de Teses, foram encontrados 25 trabalhos, entre dissertações de mestrado e teses de doutorado, que tem a expressão “direito à educação” como palavra-chave. Onze destes trabalhos foram elaborados em Programas de Pós Graduação com área de concentração em Educação, estando os restantes nas áreas de Direito e Ciências Jurídicas (10), Educação Especial (1), Ensino Aprendizagem (1), Humanidades (1) e Serviço Social (1).

Alocada no segundo vértice da Triangulação, a pesquisa documental também teve como diretriz o entendimento de Gil (2002), que considera que se trata de uma modalidade semelhante à pesquisa bibliográfica, contudo, que exige atenção especial em razão da natureza das fontes. Ao contrário dos artigos e das dissertações, os documentos são textos que ainda não receberam tratamento analítico.

Para compor este eixo foram estudados, além de produção normativa referente ao direito à educação pública no Brasil, também documentos produzidos pela própria Escola Estadual Professora Corina de Oliveira, como o Regimento Interno (2013) e o Projeto Político Pedagógico (2013) vigentes. Outra fonte para a pesquisa documental foram registros acessados no Arquivo Público Municipal de Uberaba, pelos quais foi possível contextualizar historicamente a instituição.

Neste ponto, cabe registrar que a pesquisa se deu em mencionada escola por ser esta a instituição de ensino onde já estava sendo desenvolvido o projeto guarda chuva, financiado pelo OBEDUC/Capes. Deste modo, a pesquisa de campo, que constitui no terceiro vértice da Triangulação, envolveu a presença da pesquisadora na escola e a aplicação de questionários mistos a discentes e docentes de duas turmas de diferentes séries do Ensino Médio, totalizando 51 alunos e 14 professores.

Considerando que o procedimento envolve a abordagem a seres humanos, ainda que o projeto mais amplo já tivesse obtido a aprovação do Comitê de Ética da Universidade de Uberaba (CEP-UNIUBE), também o subprojeto do qual resulta este trabalho foi submetido à apreciação do Comitê².

Uma vez em campo, deu-se início à obtenção do consentimento formal dos sujeitos da pesquisa por meio de Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE), que foram preenchidos e assinados por professores e adultos responsáveis pelos alunos, e de Termos de Anuência (TA), que foram preenchidos e assinados por todos os menores de idade participantes – ou seja, apenas aqueles cujos responsáveis já haviam consentido no TCLE.

Na etapa seguinte foi aplicado o instrumento referente aos alunos (Apêndice A). Constituído de 31 questões, sendo as dez primeiras oportunas para a elaboração de um perfil socioeconômico e cultural e as 21 restantes voltadas diretamente à temática, o instrumento é caracterizado como um questionário misto, uma vez que a pesquisadora manteve-se afastada no momento de em que o sujeito elaborou suas respostas, não exercendo qualquer

² O projeto está devidamente registrado no SISNEP e recebeu o CAAE n. 18565713.0.0000.5145 após sua aprovação pelo CEP-UNIUBE (vide Parecer Consubstanciado no Anexo 1).

interferência. Os dados coletados foram tabulados manualmente, sistematizados, e convertidos em gráficos com o Programa *Excell*.

O levantamento dos dados junto aos professores foi feito através de um instrumento similar ao aplicado aos alunos: um questionário misto com 34 questões (Apêndice B), elaboradas para permitir o cruzamento com os dados referentes ao grupo “alunos”. Depois de respondido, o instrumento, que possibilitou a participação de todos os docentes das duas turmas, recebeu o mesmo tratamento que o questionário aplicado aos alunos.

O processo e os resultados são apresentados por meio de um texto organizado em três capítulos, sendo que, no Capítulo 1, faz-se uma abordagem e contextualização histórica da educação no Brasil enquanto política pública. Este capítulo tem por objetivo contextualizar o direito à educação pública e de qualidade, o que envolve, na primeira seção, um passeio pela história da educação brasileira, iniciando nos tempos coloniais até o atual governo (2010/2014). No segundo tópico aborda-se, através de pesquisa bibliográfica, a educação no Estado democrático de direito, o que é feito em meio à caracterização de legislações correspondentes ao direito à educação pública e de qualidade desde a implantação da LDB e ainda, considerando o direito à educação como um direito social fundamental.

O segundo capítulo consiste em uma caracterização do *locus* e dos sujeitos da pesquisa. Na primeira parte procura-se contextualizar política e historicamente a Escola Estadual Professora Corina de Oliveira. A seção foi elaborada a partir de pesquisa documental, na qual utilizou-se principalmente o Projeto Político Pedagógico da Escola de 2013 e, ainda, seu regimento interno, do mesmo ano. Na segunda seção do capítulo apresentam-se os perfis socioeconômico e cultural dos alunos e dos professores, o que é feito a partir dos dados coletados em campo e de dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no âmbito do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

No terceiro capítulo são apresentadas e discutidas as percepções dos sujeitos sobre o direito à educação pública de qualidade. Para tal, o capítulo tem início com um tópico em que se discute aspectos atinentes à produção do sujeito de direito, envolvendo as percepções sobre direito fundamental, direito à educação e escola pública, bem como a questão do acesso a informações fundamentais para o usufruto dos direitos garantidos constitucionalmente. No item seguinte, propõe-se uma discussão sobre os elementos identificados pelos sujeitos como condições necessárias à concretização do direito à educação de qualidade.

1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL ENQUANTO DIREITO

O presente capítulo traz uma abordagem teórica e histórica da educação no Brasil até os dias atuais, visando embasar as discussões e análises propostas neste estudo, de modo a alcançar os objetivos da pesquisa, tendo como referência temporal, desde a educação no Brasil Colonial quando da educação jesuítica até a atual Constituição brasileira (1988), perpassando por todas as constituições anteriores, no que refere à política de educação. Além das referências citadas, considera-se para finalização do capítulo, as Leis de Diretrizes e Bases – LDB.

Tem-se por embasamento norteador, que na construção do presente e do futuro da sociedade da informação, a educação é um elemento crucial tanto para o desenvolvimento das pessoas e de suas comunidades quanto como um meio para reduzir a desigualdade social e viabilizar a inclusão social, desde que ofertada como uma política pública de direito, infelizmente ainda não previsto e defendido na Constituição Federal atual, que faz menção apenas aos ensinos fundamental e médio da educação brasileira.

Nas últimas décadas do século XX multiplicaram-se as iniciativas destinadas a produzir mudanças e melhorar a qualidade e a equidade da educação. Os governos federal, estaduais e municipais, elaboraram reformas e programas que vão desde medidas de gestão, mudanças nas modalidades de financiamento, reformas curriculares, formação docente, descentralização e centralização, desenvolvimento de livros didáticos.

Frente à referida mobilização e ativação do meio educacional, há que se perceber que muitas dessas iniciativas não conseguem ser implantadas nas escolas e, em especial, nas salas de aula. Diante dessas dificuldades de chegar à classe, desenvolvem-se mais medidas e programas para causar impacto sobre o que ainda não acontece.

Esses programas, muitas vezes, provocam insegurança e confusão face às diversas tendências de pensamento dos educadores (liberais, libertárias, tradicional, etc.), considerando principalmente a não estabilidade dos mesmos, no sentido de serem implementados num momento e erradicados em outros. Essa característica de instabilidade de programas educacionais acaba por exigir cada vez mais dos educadores e profissionais envolvidos com a política de educação. (MIZUKAMI, 1986).

Contudo, diante do exposto, cabe considerar que, querer melhorar a qualidade da educação de uma maneira deliberada supõe que se sabe como fazê-lo, visto que a educação, enquanto política, ocorre mediante variáveis que afetam os resultados dos alunos e tais

variantes são determinadas por condicionantes sociais e culturais, as quais afetam a maneira como se comportam.

Desse modo, devemos entender que o tema educação, e sua complexidade, não é só do interesse de docentes e discentes, mas de toda a sociedade. Compreender quais são as variáveis que interferem na aprendizagem e no desempenho dos alunos, e a forma como o fazem, é também uma responsabilidade dos gestores do sistema, seja no nível da escola, dos municípios ou do Estado.

Ao longo da história, na educação escolar e, na vida em geral, nossos legisladores esmeraram-se em elaborar leis cada vez mais “perfeitas”, embora sejam de certa forma, distantes da realidade. Pergunta Sérgio Buarque de Holanda, em suas reflexões sobre a cultura jurídica brasileira: "Não existiria, à base dessa confiança no poder milagroso das ideias, um secreto horror à nossa realidade?" (1984, p. 118).

E continua:

De todas as formas de evasão da realidade, a crença mágica no poder das ideias pareceu-nos a mais significativa em nossa difícil adolescência política e social. Trouxemos de terras estranhas um sistema complexo e acabado de preceitos, sem saber até que ponto se ajustam às condições da vida brasileira e sem cogitar das mudanças que tais condições lhe imporiam. (HOLANDA, 1984, p. 119).

Para este autor, esconder e camuflar a realidade teve sempre o recôndito propósito de mantê-la como fonte de privilégios para alguns. Dessa forma, a suposta crença no poder mágico das leis revela uma persistente tendência: muda-se a lei para não mudar a realidade; atende-se retoricamente aos reclamos por uma sociedade mais justa, ao mesmo tempo em que, na prática, persistem as injustiças.

Tal tendência parece constituir uma característica fundamental das nossas classes dominantes, ao longo de toda a nossa história.

No campo da educação escolar, enquanto as teorias educacionais, segundo tendências modernas dos países em que esta questão se mostra mais desenvolvida, evoluíram no sentido de uma escola pública - única, gratuita e democrática - aberta a todos, a atuação prática dos poderes públicos mostrou-se bem diferente. Até pouco tempo o que se via no Brasil, eram dois tipos de escola: um para as classes dominantes, que conduz à Universidade; outro para o restante da população que, conduz até cursos de nível técnico, mas, em geral, limita-se mesmo aos primeiros anos do ensino fundamental.

Apesar de ter havido um crescimento do acesso ao ensino superior nos últimos 10 anos, ainda se faz imprescindível questionar a qualidade da educação enquanto direito de todos, no sentido de trazer a política educacional a um contexto de discussão que não se prenda a estatísticas de quantidade, mas principalmente, voltada para a qualidade do ensino.

As teorias são importadas, mas não se providenciam recursos para que sejam praticadas. Observa-se, no entanto, que o bloqueio contra o acesso e a permanência na escola tem sido furado algumas vezes e em alguns lugares. Mas isso nunca se deu em decorrência da ação dos poderes públicos, e sim como resultado da organização e da luta das classes populares em defesa dos seus direitos em matéria educacional. (TEIXEIRA, 1962).

Ao longo de nossa história sempre predominou uma duplicidade, uma distância entre os valores proclamados e os valores reais, entre a lei e a realidade. No campo educacional, apesar da existência de leis e teorias sempre mais numerosas e perfeitas, continuamos a enfrentar problemas seculares: analfabetismo, repetência, evasão, falta das mínimas condições de um ensino eficiente etc.

Daí, a importância do passeio histórico a seguir.

1.1. O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

Entende-se para realização e elaboração deste capítulo que se faz importante descrever o desenvolvimento da educação no país, a começar por quando esta não consistia em uma política pública de direito. Desse modo, apresenta-se um breve histórico³ dessa evolução a iniciar pela educação no período colonial.

De acordo com Novais (1969), a educação no período colonial (em que o Brasil era dependente de Portugal) estava a cargo da Companhia de Jesus, ou seja, era uma educação jesuítica. Não era, contudo, um direito, visto que os indígenas eram obrigados a se converter ao catolicismo através desse método de educação, e também pelo fato de não haver legislação própria no país, seguia-se as indicações portuguesas enquanto referências legais.

Desse modo, pode-se dizer que para compreender a educação brasileira no período de colonização, se faz necessário compreender a realidade da época num contexto não só social como também econômico, religioso, político e cultural.

³ A brevidade da referida contextualização se deve ao fato de que este é um objetivo secundário no presente estudo.

Segundo Rosário e Silva (2004) a organização de um sistema colonial é embasada sob o modo de produção escravocrata, sendo que no Brasil não foi diferente, o que fez da população nativa, as primeiras a serem escravizadas.

Posteriormente, os negros africanos também se tornaram escravos no Brasil colônia, e essa sociedade escravocrata cresceu conforme a economia da cana de açúcar crescia no país.

Neste momento, instrução ainda não era considerada uma atividade social importante e a sua implantação teria que ser conveniente e interessar a camada dirigente porque esta deveria servir de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais. (ROSÁRIO e SILVA, 2004, p.3).

Os autores afirmaram que, no Brasil, a educação era inferior à de Portugal, voltando-se às escolas de ensino elementar, além de poucos colégios que preparavam a elite dirigente local, que depois era encaminhada para o ensino superior em Portugal.

O ensino jesuítico no país tinha por principal característica o formalismo pedagógico, consistente na contradição entre princípios cristãos da Europa e a realidade moral local, o que provocava um contraste entre a prática e a teoria. A estrutura e o currículo do ensino jesuítico eram, portanto, “[...] um ensino livresco, humanista ornamental que trazia as marcas da herança ‘anti-científica’ do *Ratio Studiorum*. Através dele, a classe dominante adquire um verniz cultural que a distingue dos demais; do povo rude, plebe”. (ROSÁRIO e SILVA, 2004, p.6).

Importante ainda ressaltar, conforme afirma Ribeiro (1998), que apesar de a educação estar nas mãos dos religiosos, os colégios eram públicos, ou seja, a educação era subsidiada pelo Estado. E ainda, a educação no Brasil não incluía o ensino superior, ou seja, não havia universidades no Brasil, porque para o Rei de Portugal isso poderia ser uma ameaça à dependência da colônia.

Para Holanda (1984), fica claro que no período colonial o propósito explícito de converter os índios à fé católica escondeu a situação real de sujeição e dominação a que eles foram submetidos. Afinal, o ensino das primeiras letras objetivava criar as condições necessárias à catequese e à imposição dos costumes e de visão de mundo europeus.

Sobre a educação no período pombalino, ocorrente no século XVIII, quando Marquês de Pombal era Ministro de Portugal, Maciel e Shigunov Neto (2006), afirmaram que só a partir da Reforma de Pombal o ensino no Brasil passa a ser de responsabilidade da Coroa Portuguesa e não mais dos jesuítas.

À reforma pombalina atribui-se o antijesuitismo, sob a ideia de que a educação jesuítica tenha sido responsável por resistir às tentativas de difusão da filosofia iluminista não só em Portugal como em grande parte da Europa e ainda nas colônias. (CARVALHO, 1978).

As principais medidas adotadas referentes à educação no período pombalino, foram: destituição da organização da educação jesuítica, criação de cargos de fiscalização da qualidade do ensino, substituição da metodologia pedagógica eclesiástica dos jesuítas pela ideia de escola laica e pública, inserção de cursos de cunho científico, ampliação de cursos literários e de idiomas e a introdução de ideais iluministas. (AZEVEDO, 1976).

Relevantemente no que tange à importância do direito à educação, faz-se importante abordar sobre a primeira constituição nacional, a Constituição de 1824, quando a educação, assim como outros direitos civis já mostrava visibilidade.

Para Montalvão (2011) a importância dessa constituição para a educação no país é inquestionável, visto que para o autor, foi a partir de então que a educação enquanto política pública passou a ser desenhada, principalmente em consideração à menção quanto à gratuidade da instrução primária para todo e qualquer cidadão do Império, como se observa em seu artigo 179.

O inciso seguinte também se referia à educação, dizendo que o Estado se responsabilizava pelos colégios e universidades, onde —serão ensinados os elementos das Ciências, Bellas Letras e Artes. Complementando o que definia o texto constitucional, em 15 de outubro de 1827, foi promulgada a Lei Geral do Ensino, determinando a abertura de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos. (MONTALVÃO, 2011, p.218).

Em 1827, como forma de complementar a constituição referida acima, promulgou-se a Lei Geral do Ensino, que tinha dentre outras determinações a abertura de escolas de ensino de alfabetização inicial nos lugares mais populosos do país. Além da alfabetização básica, os alunos aprendiam, de acordo com o artigo 6º da referida lei, aritmética, leitura, geometria, princípios da moral cristã e gramática. A legislação em questão ainda não contemplava a oferta do ensino para índios e para escravos. Até o fim da monarquia manteve-se a legislação acima referida. (CARVALHO, 2001).

De acordo com a Constituição Política do Império do Brasil, de 1824⁴, a educação enquanto política pública, ou seja, assegurada e provida pelo Estado para o interesse e as

⁴ Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Consultado em janeiro de 2014, em

necessidades de todos que estivessem em condições legais de serem assistidos, emergiu no mundo luso-brasileiro a partir do Alvará de 28 de julho de 1759.

Um estudo de Montalvão (2011) aponta que, a publicização da educação se deparava com grandes dificuldades de manutenção por conta dos baixos salários pagos aos professores, o que impedia a sua profissionalização. Além disso, relatórios dos presidentes de províncias quanto à educação no país, apontavam outros fatores dificultadores, como evasão, atraso no aprendizado, dentre outros. Juntamente com a descrição das problemáticas enfrentadas, os relatórios sugeriam ações para a melhoria da educação enquanto política pública, como o aumento do número de escolas no país, por exemplo.

Percebe-se que de algum modo, educar a população estava diretamente ligado à ideia de “civilizar”, como se pode atestar a partir da citação abaixo, sendo de interesse dos governantes da época, de modo a ser entendida como o objetivo central da aplicação do artigo 179 da Constituição Imperial de 1824 e da Lei Geral do Ensino de 1827.

A República daria continuidade a essa senda civilizatória através da educação. Os republicanos estiveram premidos, no entanto, pelas mudanças que sofrera o conceito de educação popular no contexto intelectual do final do século XIX e, mais tarde, pela pressão que passou a ser feita pela democratização das oportunidades escolares. (MONTALVÃO, 2011, p.222).

Para Holanda (1984), no período monárquico ficamos muito aquém dos objetivos legalmente estabelecidos - ensino primário para todos, curso secundário regular e universidade - apesar das inúmeras discussões que se fizeram a respeito da educação.

Afirmam Freire e Castro (2002) que a Primeira República herdou o escopo educacional dos últimos anos do Brasil colonial, descrito acima e nem com a Constituição de 1891, quando o país era denominado Estados Unidos do Brasil, houve relevante mudança. Tal constituição fez menção à educação enquanto direito apenas em seu artigo 35, inciso 2º quando descrevia sobre a responsabilidade de o Estado animar o país quanto ao desenvolvimento das letras, ciências e artes de modo não privilegiador, e ainda, estabelecia que cada estado seria responsável pelo ensino primário básico e ao governo da união competia prover e administrar ensinos de cunho secundário e superior.

Apesar de não haver mudanças consideráveis no texto constitucional de 1891 no que refere à educação enquanto política vê-se que pela primeira vez encontra-se o discurso da descentralização das ações voltadas para a execução da política, descentralização essa que

resultou em plena liberdade no que se referiu a gestão dos negócios da instituição pública. (SHUELER; MAGALDI, 2008).

Entre 1911 e 1915 ocorre no campo da educação no Brasil, a Reforma Rivadávia liderada pelo então ministro da Justiça, o jurista Rivadávia Fonseca. As principais características desse período no que refere à educação no país eram: autonomia administrativa aos institutos de ensino superior e autonomia do ensino secundário. (CURY, 2009).

Foi durante a Reforma Rivadávia que se promulgou o Decreto 5.659 de 1911, denominada Lei Orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental da República, que desoficializa o ensino público de forma clara e assumida, sob justificativa de princípios progressistas e positivistas inspirados nas Reformas de 1879, 1897 e 1901. (CURY, 2009).

Entre 1920 e 1930 tem-se em nível de educação no Brasil, foco nos movimentos da Escola Nova, também chamado de Escolanovismo, movimento esse que do ponto de vista pedagógico tem-se como o de maior conquista no campo da educação enquanto política pública de direito, principalmente pelo caráter social e pedagógico do movimento. (NEAGLE, 1974).

Sobre o Escolanovismo no Brasil, Neagle (1974, p.310-311) afirma que:

[...] aqui (no Brasil), as primeiras iniciativas foram de caráter público, pois apareceram com o movimento reformista da instrução pública que se deu nos estados e no Distrito Federal, enquanto nas origens e na dimensão universal as primeiras iniciativas foram de caráter privado.

Dois importantes acontecimentos dentro da ideia do Escolanovismo ocorreram em 1923 e em 1925, sendo respectivamente a reforma da instrução pública do Ceará, ministrada por Lourenço Filho e a reforma educacional de Anísio Teixeira na Bahia. A peculiaridade em torno de ambos os movimentos se dá, tendo em vista, principalmente partindo da importância do campo da educação enquanto direito, o fato de promoverem ações na política de educação não somente de cunho didático ou pedagógico, mas principalmente, ampliando a discussão sobre a importância da educação num contexto social mais amplo. (ALMEIDA, 2009).

Sobre isso, Sousa (1955, p. 165-166), ressalta que, no que tange à reforma liderada por Lourenço Filho, esta:

[...] não se ateve apenas ao âmbito didático, não se restringiu a refazer a estrutura interna das escolas; constitui verdadeiro movimento social, encetou uma renovação completa na mentalidade local. O grande pedagogo entrou, para isso, em contacto com elementos do clero, do jornalismo, da

intelectualidade e da política. Sua personalidade transbordante arrebanhava o interesse de todos, inclusive a adesão permanente do Presidente do Estado. Vale notar a colaboração constante de Newton Craveiro, como auxiliar valioso do reformador.

Deste modo, o fim da Primeira República no contexto da educação brasileira, é marcada principalmente por esses dois movimentos (as reformas educacionais no Ceará, e na Bahia), e também pela fundação da Associação Brasileira de Educação – ABE, em 1924, inicialmente administrada pela militância católica mas em seguida (já na Era Vargas), pelos adeptos do Escolanovismo. (ALMEIDA, 2009).

No que se refere à Era Vargas, considera-se este período a partir de 1930, quando se deu a industrialização brasileira e logo após as consequências que a quebra da Bolsa de Nova York provocou economicamente em nosso país.

Sabe-se que o Brasil é um país capitalista em desenvolvimento, e ao longo de sua história vê-se que as contradições sociais, inerentes ao modo de produção capitalista, marcam a história deste país em diversos campos da política nacional (saúde, educação, assistência social, etc.). Conforme explicam Silva e Silva (2006, p.21.)

O planejamento da educação encontra-se nesta linha de exclusões sociais, estando inteiramente relacionado ao desenvolvimento da sociedade de toda e qualquer nação do mundo. Também está mais inteiramente ligada ao planejamento do capitalismo, com o plano econômico, pois o desenvolvimento do capital influencia o progresso da educação no tocante no Brasil com o mundo.

De acordo com Barros (2007), a Constituição de 1934, que deu origem à Nova Carta Magna, teve voga curta de apenas três anos de vigência, dedicou um capítulo todo voltado para a garantia do acesso à educação e cultura. Neste capítulo é possível perceber os esforços em torno de estabelecer uma política de educação mais acessível e diferente da existente até 1934.

De acordo com a referida carta, passava a ser da União a obrigação de executar a educação nacional através de diretrizes (artigo 5º) e ainda de determinar e tornar fixo um plano nacional de educação contemplando todos os níveis e graus do ensino desde o básico ao especializado. Passava, portanto, conforme artigo 150, a caber à União, a coordenação e fiscalização da execução da educação no país enquanto direito constitucional. (BARROS, 2007).

Teixeira (2009) afirma que foi a Constituição de 1934 que disciplinou a educação enquanto direito através de seus artigos 5º e de 148 a 158. A autora chama atenção para o artigo 149 por este determinar a educação como direito subjetivo público:

[...] direito de todos e deve ser ministrada pela família e os poderes públicos, cumprindo a estes proporcionar o acesso a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite o desenvolvimento eficiente de valores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileira a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934).

De acordo com Palma Filho (2005), as principais repercussões no que tange a política de educação na Segunda República (período que vai de 1930 a 1937) foram, além da criação do Ministério de Educação e Saúde Pública (criado em 1930), a reforma dos ensinos secundários e superior, denominada Reforma Francisco Campos, em 1931. De acordo com o autor, as propostas dessa reforma só se firmaram na prática a partir de 1937, através de acontecimentos na política de educação que se manifestaram na Constituição Federal de 1937, nas Leis Orgânicas do Ensino, na Reforma do Ensino Secundário, na organização do ensino técnico, no ensino primário e no curso normal.

Saviani (2002) considera a década de 1930 a mais importante característica da política de educação, que está relacionada às iniciativas voltadas para a democratização desta, reforçando a importância do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova nesse âmbito. Para o autor, foi tal manifesto que diagnosticou a educação pública no país e a partir de tal diagnóstico mostrou a necessidade de sistematizar a organização do ensino considerando as necessidades e demandas do país.

Ainda de acordo com Saviani (2002), foi na Constituição de 1934 que se estabeleceu como responsabilidade de criação de um Conselho Nacional de Educação com a função principal de elaborar e estruturar o Plano Nacional de Educação. A elaboração do Plano aconteceu por meio da atuação dos conselheiros nacionais em 1937, porém sua estruturação ficou apenas no documento constitucional de 1934 em função do advento do “Estado Novo”.

Freitag (1979, p.50) explicou as ações: “[...] a política educacional do Estado Novo não se limita à simples legislação e sua implantação. Essa política visa, acima de tudo, transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas”.

A partir de 1946 (especificamente até meados de 1964), a dicotomia entre duas linhas de pensamento sobre o Plano de Educação acabou por retardar momentaneamente o avanço

dessa política, de um lado, forças se juntavam a fim de defender a necessidade do Estado ser responsável pelo planejamento e desenvolvimento do país através da política de educação, do outro, forças que defenderam a hegemonia da educação privada. “Essas duas tendências repercutiram no debate que se travou por ocasião da discussão no Congresso do projeto Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. (SAVIANI, 2002, p.75).

Foi só em 1961 que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada, referenciando o Plano de Educação que previa uma verba a ser destinada a esta política, reforçando a importância do financiamento principalmente dos ensinos primário e médio. (SILVA; SILVA, 2006).

No que refere ao período do regime militar, Azanha (2004) considera ter sido esta a pior fase que a política de educação enfrentou até os dias atuais, tendo em vista a burocratização em torno dessa política e, ainda, a repressão sofrida por professores e outros profissionais da área de modo a condicionar o indivíduo a maior submissão política de todos os tempos.

Dessa forma, não só os militares, como também grupos detentores de maior poder aquisitivo e político se apoderaram dos recursos públicos e estatais de modo a barrar qualquer movimento que pudesse contradizer o sistema político vigente na época, e isso se deu principalmente no âmbito da educação e da cultura:

[...] procurou-se evidenciar que a política do governo militar empenhou-se na destruição cultural das forças que poderiam resistir à barbárie. Ao se impor pela força [...], a ditadura mostrou a sua verdadeira natureza em termos culturais. E cumpriu a “profecia” do comandante da invasão da UnB, coronel Darci Lázaro: “Se essa história de cultura vai nos atrapalhar a endireitar o Brasil, vamos acabar com a cultura durante trinta anos”. (CHIAVENATO, 2004, p.149).

De modo a garantir que não houvesse manifestos que pudessem prejudicar o sistema, várias providências antidemocráticas foram tomadas, como prisão e demissão de professores, invasão a universidades, prisão e violência física e psicológica contra alunos e docentes (inclusive, muitos deles morreram em confrontos diretos com policiais), proibição do funcionamento da UNE – União Nacional dos Estudantes e, mais grave, a criação do Decreto-Lei 477/1969, que de forma legal, estagnava a educação no país, tornando-a subordinada ao regime. (CUNHA; GÓES, 1985).

No regime militar não houve avanço no que tange à política brasileira de educação: “somente uma visão bastante condescendente com os ditadores poderia encontrar indícios de

algum saldo positivo na herança deixada pela ditadura militar” (GHIRALDELLI JR., 2006, p.121).

Importante ainda, ressaltar, de acordo com Ghiraldelli Júnior (2006), que apesar do não avanço da educação e da cultura no período ditatorial, este contribuiu para uma reflexão em torno da necessidade da democracia e da educação como meio de liberdade totalmente oposto ao modelo que se presenciou no regime militar, de constituição de um estigma comunista, contra o qual se justificava a manipulação dos meios de comunicação por parte dos grupos representantes e poder econômico e político.

Nesse sentido, além de toda a repressão em torno do regime militar, a gana pelo desenvolvimento econômico e a necessidade cada vez maior de se ter e manter o poder fez com que toda a sociedade, todas as políticas, principalmente a de educação se submetessem a um sistema político autoritário. (GHIRALDELLI JR., 2006).

De acordo com Ribeiro (1998), no período ditatorial, a repressão de professores, bem como a burocratização da educação, ratificou a política repressora no país. Tais ações se deram com a finalidade de garantir o sucesso dos planos econômicos e políticos da época e para tanto se fez primordial aos militares conduzir o sistema de ensino brasileiro aos conformes de sua estrutura interna e externa, o que resultou, dentre outras resoluções, as Leis 5.540 de 1968 e 5.697 de 1971, que regiam respectivamente sobre a reforma universitária e a reforma do ensino de 2º grau⁵.

1.2. A EDUCAÇÃO NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

Tanto na área de Educação quanto na de Direito ou Ciências Jurídicas observa-se que é significativo o espaço dedicado a pesquisas acadêmicas que tenham como assunto o direito à educação no paradigma jurídico-político atual.

Em levantamento realizado junto ao Banco de Teses da Capes, referente à produção dos Programas nacionais dos últimos cinco anos, foram encontrados 127 registros de teses e dissertações em que a expressão “direito à educação” é mencionada no resumo, sendo que, em 25 deles, esta expressão também constitui uma das palavras-chave. Onze destes 25 trabalhos foram elaborados em Programas de Pós Graduação cuja área de concentração é Educação, estando os restantes nas áreas de Direito e Ciências Jurídicas (10), Educação Especial (1), Ensino Aprendizagem (1), Humanidades (1) e Serviço Social (1).

⁵ Hoje, no Brasil, denominado Ensino Médio.

Dos 11 trabalhos desenvolvidos na Educação, apenas dois referem-se a teses de doutorado, sendo que ambas propõem-se a fazer uma discussão que se anuncia como interdisciplinar, na qual são envolvidos, também, os campos teóricos do Direito e das Políticas públicas.

Na tese *Direito à Educação: diálogo entre poderes*, defendida na UNICAMP por Ana Elisa Queiroz Assis, em 2012, a autora investiga como o Poder Judiciário atua frente à necessidade de controle de políticas públicas educacionais com vistas à efetivação do direito à educação respeitando-se o Princípio da Dignidade Humana. Como resultado, sua pesquisa aponta que o entendimento de que a educação básica consiste em um direito público subjetivo também envolve riscos, o que a faz, ao final, manifestar-se favoravelmente à crescente judicialização da educação, por ela vista como mecanismo necessário à avaliação da política educacional.

Em sentido diferente, a tese de Alexandre da Silva Aguiar, *Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens em Unidades Penais do Estado do Rio de Janeiro*, defendida na UFMG também no ano de 2012, reflete sobre as políticas que visam ao atendimento da população jovem excluída em geral, e da população jovem privada de liberdade em especial. Por meio de pesquisa documental e de campo, o pesquisador demonstra que além de problemas no planejamento (que nem sempre considera a complexidade do espaço prisional e a diversidade sociocultural dos sujeitos atendidos), essas políticas tendem a não ser executadas tal como foram planejadas, ignorando-se, via de regra, os princípios da valorização, do reconhecimento e da visibilidade dos jovens – anunciados como parte da Política Nacional de Juventude. Ao final, observa que a invisibilidade social desses jovens tem relação direta com os poucos avanços obtidos em relação ao cumprimento do seu direito à educação.

Considerando também as nove dissertações de mestrado (oito de mestrado acadêmico e uma de mestrado profissional), constata-se que a discussão tende a voltar-se ao direito à educação de atores sociais específicos, como adolescentes privados de liberdade (2), pessoas com deficiência (2), internos hospitalares (1), EJA (2), alunos de escola de tempo integral (2). Apenas um dos trabalhos propõe discutir as políticas públicas do MEC para o ensino médio regular em cruzamento com o macro princípio da Dignidade humana, e outro enfoca a importância da participação da comunidade escolar como forma de concretização do direito à educação em uma sociedade democrática.

Analisando-se resumos e palavras chave, as pesquisas desenvolvidas sobre a temática, no mesmo período, em Programas de Pós Graduação em Direito e Ciências Jurídicas, não diferem muito das que foram desenvolvidas em Programas de Pós Graduação em Educação, excetuando aquelas em que se discute, também, contratos privados, e que, portanto, não se restringem à arena do direito público.

Na dissertação *Educação: direito fundamental, requisito para o exercício da cidadania*, defendida por Isandra Cavalcanti da Silva em 2011, a autora recorre ao campo do Direito Constitucional para discorrer sobre a educação como direito fundamental público subjetivo, sem o qual não é possível promover o pleno exercício da cidadania. Na mesma linha segue o trabalho de Emanuel Freire Vasconcellos, em cuja dissertação, intitulada *Do público (face) ao Privado: o direito social à educação na Constituição de 1988* (2011), também é feita a discussão do direito social à educação a partir dos princípios e valores da Constituição vigente.

Recorrendo ao Portal de Periódicos da Capes, foram encontrados 66 artigos, publicados nos últimos cinco anos, nos quais consta a expressão “direito à educação”. Destes, 41 foram publicados em português. Refinando a busca, os números caíram significativamente quando passou-se a focar artigos que indicassem “direito à educação” como assunto. Ao final, foram encontradas 26 publicações, 20 delas na língua portuguesa. Observa-se que, no mesmo período, também foram publicados 13 artigos com a expressão “educação como direito”, sendo 10 deles em português.

Assim como visto em relação às teses e dissertações de mestrado, parte desses artigos científicos enfoca o direito à educação em suas relações com demandas sociais mais específicas, como: educação especial, educação inclusiva, escola de tempo integral, ensino profissionalizante, EJA. Outros, propõem-se a discutir o direito à educação como constructo histórico, o que é o caso do artigo *Estado e educação em Martinho Lutero: a origem do direito à educação* (2011), em que a autora, Luciene Barbosa, recupera a relação entre Estado e Educação durante a Reforma Protestante (século XVI) para demonstrar que, ao estabelecer que cabe ao Estado (e não à Igreja) a responsabilidade pela educação escolar, Lutero lançou as bases para o direito à educação tal como o conhecemos: dever do Estado e direito de todo cidadão. (BARBOSA, 2011).

A maior parte dos trabalhos, contudo, dedica-se à discussão de impedimentos e/ou condições reconhecidas como fundamentais à efetivação deste direito. Enforcam, assim, a dívida histórica relacionada aos problemas de acesso e permanência na escola (ARAÚJO,

2011); a importância do empoderamento dos professores como forma de alcançar uma educação de qualidade (BATRA, 2012); as implicações políticas e didáticas da valorização da autonomia do educando (PARO, 2011); a urgência da gestão democrática e da garantia de recursos materiais e financeiros para a educação (ARELARO et. al. 2011); as relações da produção social da exclusão com a pouca escolaridade da população (GENTILI, 2009).

No trabalho *A Educação como um Direito: o desafio da qualidade em uma experiência de escola pública*, publicado por Serena Esquinsani em 2010, a autora discute a educação enquanto direito humano e social, defendido como ferramenta de condução à democracia e ao exercício pleno da cidadania. E considera, na conclusão de seu estudo, que experiências como as que foram por ela encontradas no campo da pesquisa podem contribuir para a melhoria do acesso à educação e à ampliação do ensino de qualidade. Das experiências apontadas, destacam-se a educação de tempo integral e a ampliação da participação da família e da comunidade do espaço escolar.

Também realizados a partir de pesquisa de campo, mas voltados à compreensão das percepções dos sujeitos da pesquisa, os trabalhos de Borba e Dinalli (2009) e de Rosado e Campelo (2011) chamam a atenção pela proximidade com a abordagem proposta na presente dissertação.

No artigo *Educação escolar: a vez e a voz das crianças*, Rosado e Campelo (2011) dão voz às crianças para que estas expressem suas concepções acerca do direito ao ensino fundamental, o que fazem por meio de uma primorosa pesquisa de campo envolvendo 20 meninos e meninas com idades entre oito e nove anos, alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Uma vez em campo, as autoras constataam que a educação não é vista pelas crianças (provenientes de duas escolas distintas), como um direito, mas sim como uma benesse relacionada ao mérito individual. E prosseguem, afirmando que essa maneira de perceber o direito à educação tem relação direta com a ausência de uma cultura de direitos humanos, uma vez que “a promoção do bem de todos sem preconceito de origem, raça, sexo, cor e quaisquer outras formas de discriminação, prevista no artigo 3º da Constituição, também não encontra eco no pensamento infantil” (ROSADO e CAMPELO, 2011, p.411)

Outro estudo em que se buscou acessar as percepções dos sujeitos, foi publicado em 2009 por Valdinéa Borba e Aparecida Dinalli com o título *O direito ao ensino de qualidade: representações sociais de uma comunidade*. Com o objetivo geral de identificar e analisar representações sociais de docentes, discentes e pais de alunos sobre a escola de tempo integral e o direito ao ensino de qualidade, as autoras, que recorreram a fundamentação teórica do

Direito Constitucional e Educacional, optaram também por uma extensa pesquisa de campo, envolvendo um total de 105 sujeitos entre crianças, pais, professores e gestores.

Em suas considerações finais, as autoras concluem que

[...] as representações sociais dos investigados sobre a escola de tempo integral e o direito à educação de qualidade influenciam suas ações práticas no dia a dia da escola, tornando-a uma instituição com muitos ideais redigidos nos documentos oficiais da escola, mas com poucos resultados satisfatórios. Conseguem ser bem aceitos pela comunidade que pouco exige em termos de qualidade, pois estão preocupados, em sua maioria, com o assistencialismo social oferecido por ela, que a seu ver, é bom. (BORBA e DINALLI, 2009, p. 175)

O acesso direto à comunidade escolar permite observar que o direito à educação nem sempre é compreendido como direito à educação *de qualidade*. No caso da pesquisa em questão, isso se relaciona ao fato de que os sujeitos abordados consideram-se parcialmente atendidos em relação a objetivos sociais contemplados no Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino, ao mesmo tempo em que reconhecem o predominante fracasso quanto aos objetivos pedagógicos. Atende-se à “Constituição Federal, à LDB e a outras legislações conexas, apenas no tocante ao acesso e permanência na escola e não no que diz respeito à qualidade do ensino ofertado.” (BORBA e DINELLI, 2009, p. 175).

Pretende-se através desse tópico compreender a educação pública brasileira como um direito humano fundamental, que faz parte de um contexto de atuação política consciente em função de se tratar do dever de um Estado legítimo e constituído.

Desse modo, entende-se para direcionamento do estudo que é a partir deste contexto que se pode, através da representação social dos alunos, enquanto um dos principais sujeitos da política de educação, buscar um caminho de reflexão em torno da importância da luta pela democracia através do exercício pleno da cidadania, tendo como aliadas as teorias da ação dialógica e comunicativa.

Como considera Oliveira Junior (2010, p.3):

A educação pública, em sua ação política e na sua interdisciplinaridade, deve contribuir para o processo de democratização do Estado de direito. A educação pública necessária para sedimentar a democracia é a educação emancipadora, pautada no agir do educador e do educando, um não tendo maior importância que o outro, devendo existir um diálogo [...] permanente; não se trata de qualquer diálogo, deve ser o diálogo da responsabilidade, responsabilidade pela autonomia de um com relação à autonomia do outro.

Foi a partir da Constituição de 1988 que a educação se instituiu definitivamente enquanto política pública no Brasil. No período chamado de abertura política, que vai de 1986 a 2003, a educação brasileira voltou a ser pensada de forma pedagógica e didática e não somente num contexto político, incluindo a inserção de profissionais das áreas de filosofia, sociologia, psicologia, história, antropologia, dentre outras, nas discussões em torno da temática. Dessa forma foi dado um sentido mais amplo à política de educação no Brasil, como bem pondera Mendes (1991).

Em 1988, foi encaminhado à Câmara Federal o projeto de Lei da nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB, que só viria a ser sancionada em 1996 pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. A LDB baseava-se especificamente no princípio de direito universal à educação, estendido, portanto, a todos os cidadãos brasileiros, natos ou naturalizados. (PILETTI, 1996).

Importante ressaltar, conforme relata Niskier (2001), alguns importantes programas e projetos da política pública de educação que ampliaram o acesso à participação direta no que se refere não só a execução como à diretriz dessa política:

- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF;
- Programa de Avaliação Institucional – PAIUB;
- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB;
- Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM;
- Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs
- Exame Nacional de Cursos – ENC

Importantes acontecimentos em torno da política de educação se deram nesse período e pode-se considerar que este foi o de maior avanço no que tange a democratização da educação. Além da extinção do MOBRAL⁶, é realizada a primeira Conferência Brasileira de Educação; acontecem várias reformulações no Conselho Federal de Educação e também no núcleo para o ensino de 1 e 2º graus; os Centros Integrados de Apoio à Criança - CIACs passam a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes – CAICs, a Medida Provisória de 18 de outubro de 1994 extingue o Conselho Federal de Educação e cria o Conselho Nacional de Educação, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. (AZEVEDO; AGUIAR, 2001).

⁶ O Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, foi um projeto do governo brasileiro, criado pela Lei 5.379 de 1967 com objetivo de alfabetizar jovens e adultos. (CORRÊA, 1979).

Esta mudança torna o Conselho menos burocrático e mais político. O Governo Federal envia ao Congresso uma emenda constitucional que propõe a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Professor – FUNDEF, é criado, pelo Ministério da Educação, o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP e se promulga a Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental. (AZEVEDO; AGUIAR, 2001).

Em relação ao período atual, as mudanças foram: o ensino fundamental (correspondente, hoje ao período que vai do primeiro ao nono ano) passou de oito para nove anos. As nomenclaturas em relação aos períodos escolares mudaram, sendo “ensino fundamental” correspondente ao antigo 1º grau e ensino médio correspondente ao antigo 2º grau. Implantou-se o PROUNI para custear o ensino superior para alunos cujas famílias tenham renda de até no máximo três salários mínimos, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e por fim, ampliou-se o número de conselhos de educação a nível municipal. (OLIVEIRA, 2009).

Importante ressaltar ainda, o decreto 6.094 de 2007, que dispõe sobre a implementação do “Compromisso Todos Pela Educação”. Trata-se de um plano de metas visando incluir as famílias e as comunidades nos processos de construção dos Projetos Pedagógicos, aumentando assim a participação da sociedade civil na resolução dos problemas da educação no Brasil hoje. Outro decreto importante no que tange a política de educação no Governo Lula é o 6.096 de 2007, que refere a instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. (BOLETIM APUFSC, 2007).

No que tange à inclusão educacional percebe-se que ainda há certa confusão, principalmente quando o termo é “escola inclusiva”. Enquanto alguns entendem esta como a escola regular que inclui alunos com necessidades especiais, outros entendem que se trata da inclusão de todas as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade que estão fora do espaço escolar, seja pela precocidade na formação de família (adolescentes que se casam ou passam a morar juntos em regime de união estável e têm filhos entre 12 e 17 anos de idade), pelo envolvimento com drogas ou pela necessidade de inserção no mercado de trabalho informal ainda muito cedo. (LIBÂNEO, 2008).

Para mim, escola inclusiva é, em primeiro lugar, uma escola comum no sentido de escola para todos, para sujeitos diferentes, numa sociedade em que caibam todos. Quer dizer, estou me referindo, antes de tudo, ao direito universal de todos em poder compartilhar de uma escolarização que capacite para a vida profissional, social, cultural, política, implicando uma alta

qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens, considerando diferenças de origem social, de cultura, raça, sexo, religião, físicas, psicológicas etc. Então, eu penso que inclusão é muito menos uma medida institucional ou um procedimento pedagógico, e muito mais um princípio social, um valor social, um modo de encarar a vida e a nossa relação com os outros. (LIBÂNEO, 2008, p.52).

Sobre a gestão do espaço escolar público, segue por parte dos educadores progressistas a ideia de promover a democratização da escola, o que significa tornar as práticas de gestão democráticas, como forma de romper o autoritarismo e assim renovar o espaço escolar buscando um melhor desempenho dos alunos tanto pedagógica quanto socialmente. Nesse sentido, o principal objetivo do espaço escolar passa a ser o estabelecimento de relações democráticas e participativas, devendo ser um meio para atingir objetivos de aprendizagem.

Percebe-se que, independente da finalidade, todos os programas federais no âmbito da política de educação no país, voltam-se exclusivamente para o ensino. Há tempos tem-se o conhecimento de que, é no contexto escolar que a criança e o adolescente estabelecem suas principais relações interpessoais extrafamiliares e, mesmo assim, são raros os espaços de ensino onde programas de cunho socioeducativos são implantados. Nos casos em que isso acontece, observa-se que predominam as iniciativas da própria instituição ou do governo municipal, exceção feita ao PROERD - Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência⁷, que apesar de não ser um programa elaborado pela política de educação, é executado nos espaços de ensino regular.

Importante considerar que a educação deve ir além da alfabetização, deve ainda cumprir o papel de situar o indivíduo em seu tempo e contexto, visando a melhoria de sua realidade, de sua comunidade. E nesse sentido que a educação precisa servir como base que leve o indivíduo a questionar seu papel na sociedade.

Nesse sentido, portanto, a educação pode e deve amparar-se em valores sociais e políticos mais amplos, comprometidos com o processo de democratização e de justiça social, que podem apresentar-se em oposição a critérios estritamente econômicos. Uma das formas de avançar nesse contexto é pensar na qualidade da educação enquanto direito e a proposta de construção deste capítulo fez-se importante para amparar a análise da pesquisa de campo que desenvolveremos a seguir.

⁷ O PROERD foi implantado no Brasil em 1992 através da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro e expandiu-se até 2002 a todos os Estados brasileiros. É um programa inspirado no DARE – *Drug Abuse Resistance Education*, criado pela Professora Ruth Rich juntamente com o Departamento de Polícia de Los Angeles, em 1989. (MINAS GERAIS, 2007).

2 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Este capítulo traz o campo de pesquisa enquanto foco principal, sendo este, a Escola Estadual Professora Corina de Oliveira (EEPÇO), de Uberaba, Minas Gerais, bem como uma descrição e análise dos perfis socioeconômico e cultural do alunado e do corpo docente dessa escola.

Dessa forma, o item 2.1 consiste em um esforço de contextualização do *locus* da investigação. Nele são apresentados dados históricos que contribuem para situar a escola espaço-temporalmente, bem elementos do Projeto Político Pedagógico vigente (2013) que favorecem a compreensão da infraestrutura, da forma como se organiza a instituição e da filosofia por ela adotada.

Já no item 2.2 são apresentados e discutidos dados que foram obtidos diretamente junto aos sujeitos da pesquisa. Estes dados são provenientes da primeira parte do instrumento aplicado, e por meio deles é possível conhecer os perfis socioeconômico e cultural dos professores e alunos cujas percepções sobre o direito à educação serão apresentadas e analisadas no capítulo seguinte.

2.1. A ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA CORINA DE OLIVEIRA

A Escola Professora Corina de Oliveira é uma escola da rede estadual de ensino que foi criada no ano de 1971, pelo Programa de Expansão do Ensino Médio - PREMEM, através do Decreto 5.760 de 14 de setembro de 1971, em um período que, conforme ressalta Nunes (2005, p.61), consistia num “momento de especial rigor e controle no auge do período militar, na plena vigência dos acordos MEC/USAID⁸”.

Inicialmente a escola chamava-se Escola Polivalente, conforme publicado no MG, Jornal de Minas Gerais, na mesma data. De acordo com Resende (2011), no Brasil várias escolas instituídas pelo PREMEM receberam o nome de “Polivalente” e, inclusive, este nome permaneceu na maioria delas, como é o caso da Escola Estadual Polivalente de Uberlândia, também em Minas Gerais.

⁸ “Firmados entre 1964 e 1976, estes acordos da *United States Agency for International Development* (USAID) com o Ministério da Educação brasileiro (MEC) estabeleciam convênios de assistência técnica e cooperação financeira para a reorientação da educação nativa de acordo com as necessidades do capitalismo internacional, o que colocava em primeiro plano o enquadramento moral e ideológico dos brasileiros em formação” (MÁRQUES, 2011, p.802).

A permanência do nome, contudo, não ocorreu em Uberaba. Seis anos após sua criação, pelo Decreto 19.766 de 1977 a escola passou a chamar-se “Escola Estadual Professora Corina de Oliveira”, o que se deu em homenagem a uma célebre professora uberabense.



Figura 1: Professora Corina de Oliveira

Fonte: Arquivo Público de Uberaba.

Segundo documentação não autorada e não datada, consultada no Arquivo Público de Uberaba, Corina de Oliveira nasceu em 1892 e faleceu no ano de 1978. Lecionando nas décadas de 1920 e 1930 no Grupo Brasil, do qual se tornou também Diretora, a professora fundou o Clube de Leitura Monteiro Lobato, projeto de destaque por voltar-se ao incentivo à leitura espontânea na escola. Além disso, Corina de Oliveira teve participações na arena política local e regional, colaborando ativamente, durante a Revolução de 1930, para o funcionamento do Hospital de Sangue da Cruz Vermelha, como demonstram as pesquisas de Souza e Ribeiro (2011, p. 6):

No primeiro relatório do prefeito Guilherme Ferreira enviado ao Presidente do Estado, Sr. Olegário Maciel, encontra-se a portaria 34, de 08 de outubro de 1930 (p. 36), na qual a direção do Hospital [da Cruz Vermelha] foi confiada ao dr. Mozart Furtado Nunes e a direção do corpo de enfermeiras coube à professora Corina de Oliveira, diretora do Grupo Escolar Brasil, único grupo escolar em funcionamento na cidade até então.

Até o ano de 1991, a Escola Estadual Professora Corina de Oliveira ofertava apenas as séries de 5ª à 8ª do 1º grau (aos anos finais do Ensino Fundamental). Em 1991 passou a oferecer, também, um curso técnico de Segurança do Trabalho, que foi extinto em 1999⁹.

Em 1993, através da Portaria nº234 publicada no diário Oficial de Minas Gerais de 16/02 daquele ano, foi autorizado o funcionamento do Ensino Médio. (NUNES, 2005).

Entre os anos de 1998 e 2001, a escola implantou o projeto estadual “A Caminho da Cidadania”, através da resolução 9433 de 1998, da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Tal projeto fez parte do Programa “Acelerando a Aprendizagem”, também do governo estadual, e tinha por objetivo atender jovens e adultos que não haviam concluído o ensino médio, oferecendo essa etapa da educação formal de maneira alternativa, que contemplasse as necessidades do público alvo. O projeto foi substituído pela Educação de Jovens e Adultos, projeto do governo federal, regulamentado pelo artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, através da Portaria 602 de março de 2006. (SILVA, 2010).

Segundo o atual Projeto Político Pedagógico (2013), em conformidade com a Lei 9.394 de 1996, a escola oferece, nos dias de hoje, o Ensino Médio e os anos finais do Ensino Fundamental. Oferece, ainda, o Curso Normal em Nível Médio, fundamentado pelo Parecer CEE 1175 de 2000 e pela Resolução CEE 440 de 2000.

Desde 2010, sob fundamentação da Lei Federal 11161 de 2006, que dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola, a escola oferece, além do ensino regular, o curso de Língua Espanhola, curso este que não é obrigatório para o aluno, conforme art. 1º da referida Lei, que reza: “o ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno [...]”.

Os ensinos Fundamental (do 6º ao 9º ano) e Médio são oferecidos na escola através de regime seriado: o primeiro apenas no período vespertino, o Ensino Médio regular nos três períodos (matutino, vespertino e noturno), com exceção do 3º ano, que não é ofertado no vespertino. Já o Curso Normal é ofertado apenas no período noturno.

Ainda no cumprimento das legislações de âmbito federal e estadual, a escola é devidamente credenciada junto a universidades federais e particulares. Este credenciamento objetiva a inclusão de alunos provenientes de estabelecimentos da rede pública no ensino

⁹ Referido curso foi implementado a partir da Portaria nº 282 de 1991. Na documentação consultada não constam quaisquer informações sobre os motivos pelos quais o curso foi extinto.

superior, o que se dá através dos programas do governo federal já mencionados no primeiro capítulo da dissertação.

Em síntese, além dos textos legais que já foram mencionados, as leis, portarias e normativas que regem as ações da Escola Estadual Professora Corina de Oliveira, são:

- Parecer do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais – CEE/MG nº1132 de 1997, que dispõe sobre a Educação Básica nos termos da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394 de 1996);

- Parecer do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais – CEE/MG nº 1158 de 1998, que estabelece as orientações ao sistema estadual de ensino para operacionalização do disposto no Parecer acima;

- Decreto Estadual 43.506 de 2003, que estabelece o Ensino Fundamental de nove anos nas escolas estaduais do estado de Minas Gerais;

- Resolução da Secretaria Estadual de Educação 430 de 2003, que define normas para a organização do Ensino Fundamental de nove anos;

- Resolução 2197 de 2012 que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Educação Básica de Minas Gerais.

No Projeto Político Pedagógico (2013) consta que, além das propostas de educação regular, a instituição disponibiliza ao seu público um conjunto de projetos educativos de cunho social e cultural. Estes projetos abordam temas de inegável relevância, como a prevenção do uso abusivo de drogas, a conscientização quanto às consequências da dependência química, a educação ambiental e para o consumo consciente e responsável, a preparação para o trabalho, a educação alimentar e nutricional. O documento informa que existem, ainda, projetos voltados para práticas desportivas e para a educação musical, bem como uma rádio escolar, a Rádio Corina¹⁰.

Para que se tenha uma noção do alcance desses projetos, dados fornecidos pela coordenação da escola indicam que, no segundo semestre de 2013, 100% dos alunos matriculados naquele momento, estiveram neles envolvidos

A execução de todas essas atividades de ensino e de formação cidadã anunciadas no documento estudado, exige que a instituição de ensino realmente disponha de infraestrutura e de recursos humanos condizentes com as expectativas.

¹⁰ No ano de 2006, a Rádio Corina foi a primeira Rádio Escola implantada em Uberaba, o que se deu como estratégia educacional proposta pelo Programa Mais Educação, do Governo Federal. Ainda em funcionamento, a rádio envolve, atualmente, 23 alunos do Ensino Fundamental e Médio da EEPCO.



Figura 2: vista aérea da Escola Estadual Professora Corina de Oliveira

Fonte: Google Mapas.

A escola ocupa uma área total de 19.576,95¹¹ metros². Como se pode observar na Figura 2, além dos blocos onde estão as salas para a realização de atividades docentes e administrativas, nas dependências da escola encontram-se, ainda, um ginásio poliesportivo, uma quadra coberta e uma ampla área livre arborizada.

Por se tratar de uma edificação construída na passagem para a década de 1970, o prédio onde funciona a escola não é tombado como patrimônio histórico municipal, contudo, a cada reforma, a administração escolar se empenha para que a estrutura de engenharia e as características arquitetônicas do edifício sejam preservadas.

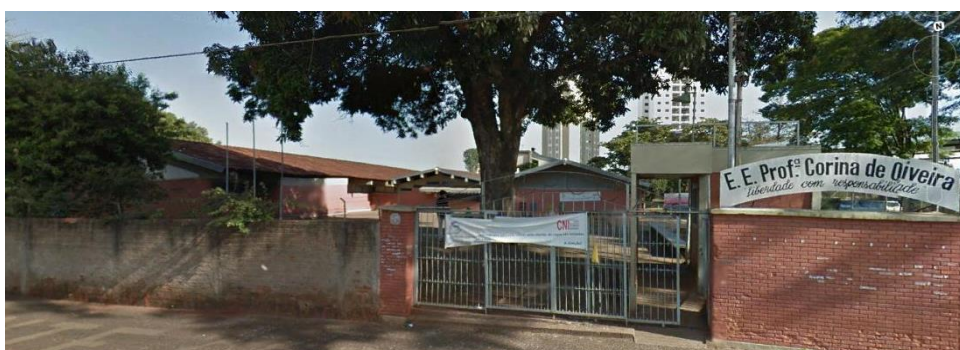


Figura 3: Fachada da Escola Estadual Professora Corina de Oliveira

Fonte: Google Mapas

¹¹ Dado obtido por meio da certidão registrada no livro 3-BJ, sob o n° de ordem 59.512, em 26 de agosto de 1970, página 296, do Cartório do 1° Ofício de Registro de Imóveis de Uberaba-MG.

No que tange especificamente à área construída e à infraestrutura, a escola conta atualmente com 15 salas de aulas, oito salas administrativas (diretoria, vice-diretoria, reunião, dentre outras), uma biblioteca com acervo de aproximadamente 2.500 livros didáticos e paradidáticos, uma sala de vídeo com dois equipamentos, um refeitório equipado com 12 mesas e 24 bancos com aproximadamente três metros de comprimento cada, um anfiteatro com capacidade para 90 espectadores, oito banheiros masculinos e femininos, um almoxarifado, um ginásio poliesportivo e uma quadra coberta. Trata-se de uma estrutura material que, excetuando a ausência de Laboratório de ciências, é considerada como bastante adequada para o atendimento dos 1536 alunos matriculados no momento da pesquisa.



Figura 4: Biblioteca da Escola Estadual Professora Corina de Oliveira

Autoria: Glendha Luz, julho de 2014.

Em termos de recursos humanos, a escola dispõe de 87 funcionários, cujas funções e competências também estão determinadas no Regimento Interno (2013). Dentre eles, estão os professores (em sua maioria concursados, contando com uma minoria contratada ou designada pelo Estado), os profissionais de serviços gerais, bibliotecários, secretários, diretor e vice-diretor.

Quanto ao funcionamento, além da equipe gestora, a escola recorre a um Conselho de Classe, que, de acordo com o seu Regimento Interno (2013) consiste em um órgão colegiado cuja finalidade é avaliar, de forma coletiva, o processo de ensino e aprendizagem.

Composto por docentes, técnicos-pedagógicos e coordenado pela diretora, o Conselho de Classe tem por competência subsidiar a construção e a implementação do Projeto Político Pedagógico, razão pela qual age como um fórum de discussão no decorrer de todo o ano letivo. Outra competência de referido Conselho, conforme consta no artigo 27 do Regimento Interno (2013, p.18-19) é definir:

- I - Metodologia e estratégias de ensino;
- II - Critérios de seleção de atividades curriculares;
- III - Projetos coletivos de ensino e atividades;
- IV - Formas de acompanhamento dos alunos em seu percurso escolar;
- V - Critérios para apreciação do desempenho dos alunos ao longo e ao final do período letivo;
- VI - Critérios para enturmação e / ou agrupamento de alunos;
- VII - Elaboração de fichas de registro de desempenho do aluno para o acompanhamento e controle pedagógico do professor, para informar a família e fornecer feedback ao aluno;
- VIII - Formas de relacionamento com a família, informando-a e responsabilizando-a do que a compete, para o bom êxito dos alunos a nós confiados;
- IX - Propostas curriculares diversificadas em função dos interesses e necessidades do aluno.

A organização curricular da Educação Básica, a organização em ciclos do Ensino Fundamental e a organização do Ensino Médio também fundamentam-se no Regimento Interno da escola, especificamente através do Título III, Título IV e Seção II.

A organização do tempo e do espaço escolar é fundamentada através da Resolução 219712 de 2012, que estabelece, no Capítulo III, art. 7º, que

O calendário escolar deve ser elaborado pela escola, em acordo com os parâmetros definidos em norma específica, publicada anualmente pela Secretaria Estadual de Educação – SEE, discutido e aprovado pelo Colegiado e amplamente divulgado, cabendo à Inspeção Escolar supervisionar o cumprimento das atividades nele previstas.

Quanto à carga horária escolar referente ao Ensino Fundamental, no capítulo IV, artigo 11, é previsto que “a jornada escolar no Ensino Fundamental deve ser de no mínimo 4 horas de trabalho diário, excluído o tempo destinado ao recreio” (Res. 219712/12).

Segundo toda a documentação consultada, a escola elabora seu cronograma escolar de acordo com a legislação referente, contudo, também considera as necessidades expressas pelos partícipes do processo de ensino e aprendizagem (alunos, docentes e auxiliares da educação), o que é feito por meio de votação e da atuação do Colegiado.

No que refere à abertura de vagas, inicialmente faz-se a rematrícula dos alunos da escola e em seguida abre-se para novos alunos. As vagas são oferecidas considerando, em princípio, o critério de regionalização, para que a logística não se torne um problema que, mais tarde, venha a resultar em evasão escolar ou faltas injustificadas. Ainda assim, por se tratar de uma escola pública bem conceituada na cidade, e cujo IDEB de 2011¹² aponta uma evolução 15% superior à meta (Figura 5), não são raros os alunos provenientes de outros bairros.

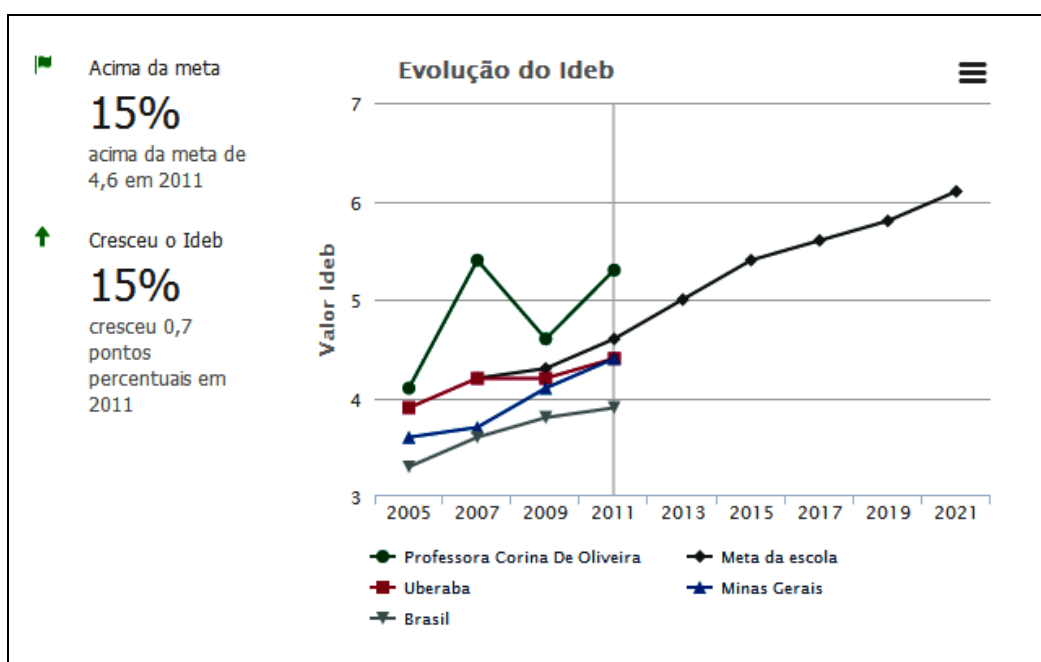


Figura 5: metas e crescimento da EEPCO – IDEB

Fonte: Portal QEDu

O processo de enturmação leva em consideração o número de alunos em cada sala de aula, visando fazer uma divisão o mais igual possível para que não haja sobrecarga nas turmas. Os documentos consultados informam que, neste processo, deve-se levar em conta um esforço de não segregação, ou seja, em cada turma deve haver, proporcionalmente, alunos com maior facilidade de aprendizagem e alunos com dificuldades. Há possibilidade de

¹² Registre-se que até o momento do depósito desta dissertação o IDEB 2013 ainda não havia sido divulgado.

remanejamento de aluno para outra turma, em caso de não adaptação ou devido à necessidade apontada pelo professor.

Ao longo do processo de ensino e aprendizagem, para fins de cumprimento e regulamentação do Ensino Fundamental, são distribuídos aos alunos 100 pontos durante o ano letivo, divididos igualmente em quatro bimestres. Destes pontos, 60 são distribuídos em avaliações individuais (provas) e 40 devem ser destinados a outras atividades avaliativas, como trabalhos (individuais ou em grupo), manifestação de interesse e participação ativa nas aulas. Se, ao final do processo, o aluno não alcançar o mínimo necessário para aprovação (60 pontos), lhe é oferecida uma proposta de estudo orientado presencial, como estratégia última de recuperação da aprendizagem.

Antes de chegar a este momento, contudo, o aluno teve acesso a um trabalho de intervenção pedagógica que é desenvolvido com a finalidade de identificar e enfrentar dificuldades individuais tão logo estas se manifestem. O que se pretende, assim, é prevenir a reprovação no ano letivo e, por conseguinte, evasão escolar, visto que a reprovação é apontada como uma de suas maiores causas.

Quando se lê o Projeto Político Pedagógico da escola, tudo aponta para um ambiente onde a pluralidade de modos de ser e de estar no mundo é considerada e respeitada, o que não se refere apenas a este zelo em relação a dificuldades individuais de aprendizagem. O documento anuncia que a equipe de profissionais atua com vistas à produção de uma “escola acolhedora”, na qual o trabalho coletivo contribui para a “formação do cidadão questionador, responsável, honesto e dedicado”. (PPP, 2013, p. 10). Como bem expressam os objetivos da escola, seu marco filosófico¹³ aponta para um compromisso com os valores democráticos, com a valorização da pluralidade e com o respeito ao direito de participação e às liberdades individuais. São objetivos:

Oferecer educação como valor máximo e imprescindível ao desenvolvimento auto-sustentável de uma comunidade; buscar a educação como elemento essencial na construção da cidadania; ter a escola como espaço plural e democrático de construção, assimilação e difusão do conhecimento e da vivência intelectual, afetiva e sócio-cultural de todos os atores envolvidos no processo educativo; estimular a formação continuada, em serviço, dos educadores como mediadores entre educando e a construção da cidadania do conhecimento [...]; formar o educando como ser de conhecimento, de competências, de convivência solidária e cidadã tornar-se sujeito de seu próprio desenvolvimento de forma interativa, numa dinâmica

¹³ Segundo Vasconcellos (2000, p. 142), o chamado marco doutrinal ou filosófico “corresponde à direção, ao horizonte maior, ao ideal geral da Instituição”. Trata-se, assim, da realidade global *desejada*, ou, nos dizeres do autor, de “uma utopia, enfim”.

auto e co-organizadora de suas experiências de aprendizagem [...]; construir de forma dinâmica e interdisciplinar o currículo para fortalecer a visão de homem e de mundo organicamente articulada, com possibilidades reais e efetivas de intervenção na realidade e propiciar avaliação como processo permanente de acompanhamento global dos educandos no sentido de favorecer o desempenho progressivo de suas competências para as habilidades, de forma diagnóstica, contínua, participativa e diversificada. (PPP, 2013, p.21-22).

Tomando a conceituação de Vasconcellos (2000) e as reflexões feitas por este autor sobre o Projeto Político Pedagógico enquanto instrumento teórico-metodológico, observa-se que o documento analisado dá ênfase ao marco doutrinal ou filosófico em detrimento do aprofundamento do diagnóstico da realidade e do detalhamento das estratégias propostas para alterá-la. Se metas são apresentadas, pouco se fala sobre *como* serão alcançadas.

O PPP remete mais de uma vez (e com diferentes dizeres) a uma “[...] escola humana, inclusiva, que acolhe seu aluno de maneira ideal e coerente, com uma equipe dinâmica, que busca melhor desempenho no ensino-aprendizagem com profissionais capacitados (PPP, 2013, p.10), utilizando um discurso que pouco indica que se trata de um *ideal* a ser alcançado.

Cumprir observar que, na condição de plano global de uma instituição de ensino, o Projeto Político Pedagógico consiste em um planejamento no qual *também* devem estar bem definidas tanto as ações a serem realizadas para que se alcance determinados objetivos, quanto os motivos pelos quais esses objetivos precisam ser alcançados. No caso da escola onde se dá a pesquisa, estes motivos são bem ressaltados no PPP, que chama a atenção para a necessidade de formar um cidadão apto a contribuir para a construção de uma sociedade humanizada, que saiba interagir socialmente, politicamente, com senso crítico [...]”. Espera-se, assim, formar um cidadão “[...] responsável, participativo e acolhedor, que possa de forma plena exercer sua cidadania” (2013, p12), o que inclui o devido conhecimento dos seus direitos.

2.2. ENTRE APRENDIZES E MESTRES: OS SUJEITOS DA PESQUISA

Com a intenção de esboçar os perfis socioeconômico e cultural dos protagonistas da pesquisa, ou seja, alunos e professores de duas turmas do ensino médio da escola Corina de Oliveira, optou-se pelo cruzamento de dados coletados pela pesquisadora em campo, com dados obtidos e sistematizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no âmbito do Censo Escolar, que consiste em

[...] um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. (Censo Escolar/INEP)

Além da observação livre, o instrumento utilizado para a obtenção de dados em campo foi um questionário misto. Conforme explicado na Introdução, no tópico referente às questões metodológicas, este instrumento foi entregue aos sujeitos para que eles mesmos respondessem, sem a intervenção da pesquisadora. Iniciando com dados obtidos e organizados pelo INEP, constata-se que a Escola Estadual Professora Corina de Oliveira é entendida como uma escola que atende a um alunado de nível socioeconômico *médio-alto*. Em 2011, a média obtida no questionário contextual aplicado junto com a Prova Brasil (que envolve questões como renda, ocupação e escolaridade do grupo familiar), chegou a 5,8 pontos.

Este indicador é relevante porque, como já demonstrou Bourdieu (1998), em uma sociedade capitalista o acesso ao capital cultural não está dissociado de questões referentes ao acesso ao capital econômico¹⁴. Tanto é assim, que os debates sobre a educação em cruzamento com distribuição de renda, igualdade de oportunidades e mobilidade social mantêm-se vivos em GTs de respeitáveis associações como a ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação) e a ANPOCS (Associação Nacional de Pesquisa em Ciências Sociais), apontando para o reconhecimento da “[...] forte correlação entre resultados escolares e o nível socioeconômico e cultural das famílias” (ALVES; SOARES, 2012, p.8).

Como os sujeitos são jovens com idade média de 16 anos, é preciso ressaltar que dos 51 alunos que responderam ao questionário, 10 já estão inseridos no mercado de trabalho e outros nove já exerceram atividade remunerada, ainda que atualmente não estejam desempenhando estas funções.

Ao questionar aos jovens qual seria, em média, sua renda familiar, obtivemos os seguintes resultados:

¹⁴ Nas pesquisas conduzidas com Passeron (1975) Bourdieu discute o fato de a seleção escolar privilegiar alunos provenientes de classes sociais mais abastadas, e, ao mesmo tempo, marginalizar aqueles que são provenientes das camadas em que se dispõe de menor capital econômico e social. Para os autores, essa prática não apenas contribui para a reprodução do capital econômico dos primeiros, como também limita o aumento do capital cultural (e, por conseguinte, a mobilidade social e o aumento do capital do econômico) dos segundos.

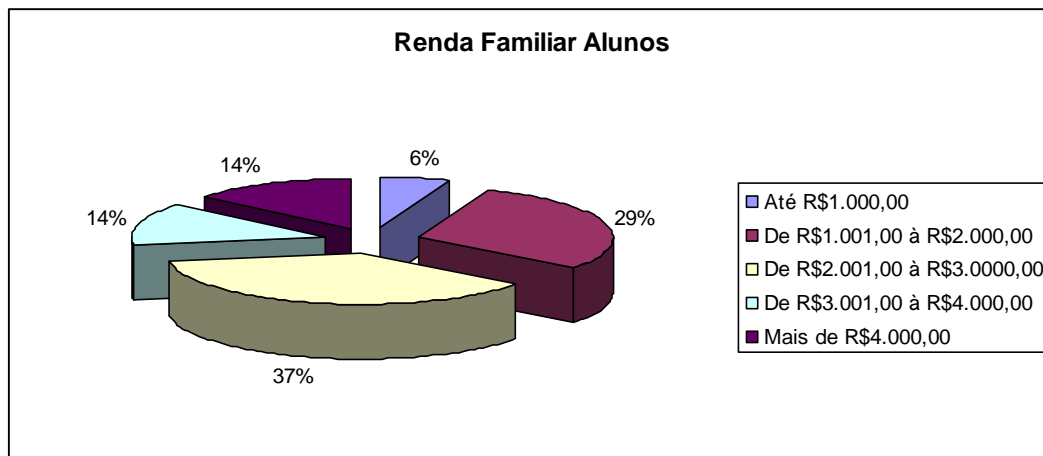


Gráfico 1: Renda Familiar - Alunos.

Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se que a maioria dos alunos vivem em famílias cuja renda mensal é superior a R\$ 2.000,00 e igual ou inferior a R\$ 4.000,00, o que os identificaria como membros da classe C: pelos indicadores da Fundação Getúlio Vargas (FGV) estariam mais próximos da população com renda domiciliar entre R\$ 1.064 e R\$ 4.591, e, pelos critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estariam entre os que vivem em famílias com renda mensal de três a cinco salários mínimos. Quanto aos restantes, chama a atenção que 35% dos alunos vivam em grupos familiares cuja renda mensal é inferior a R\$ 2.000,00, o que, pelos critérios do IBGE, os tornaria mais próximos da classe D (de um a três salários mínimos).

Se até o momento os dados coletados diretamente junto aos sujeitos não ajudam a compreender a caracterização do alunado, por parte do INEP, como tendo nível socioeconômico *médio-alto*, recorreremos, então, às respostas dadas às questões sobre a escolaridade de pais e de mães – dado este também considerado pelos levantamentos censitários que objetivam contribuir para um diagnóstico da Educação brasileira.

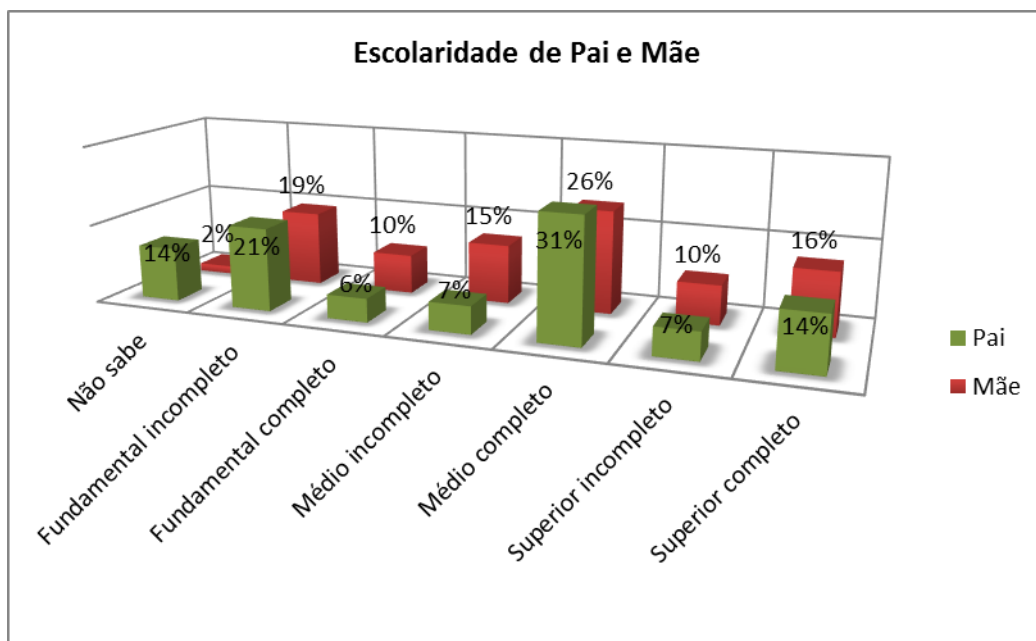


Gráfico 2: escolaridade de pai e mãe

Fonte: dados da pesquisa

Ao mesmo tempo em que revelam que em torno de 20% dos pais e mães dos alunos não concluíram o Ensino Fundamental, os dados apontam, também, que metade dos pais e das mães dos sujeitos da pesquisa concluíram o Ensino Médio (49% dos pais e 52% das mães), sendo que, destes, apenas a metade chegou a ingressar no Ensino Superior (21% dos pais e 26% das mães), a maioria deles obtendo o diploma de graduação (no total, 14% dos pais e 16% das mães).

Se considerarmos comparativamente resultados divulgados pelo IBGE referentes ao Censo 2010 e à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2012), veremos que estes são resultados que superam as médias tanto do estado de Minas Gerais quanto do país. Em relação ao Ensino Superior, o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2013, p.10) salienta que:

Hoje, o Brasil tem cerca de 11% dos adultos com idade entre 35 e 44 anos com formação universitária, número muito defasado em relação às nações desenvolvidas. No Chile, esse percentual é de 27% e, nos Estados Unidos, chega a 43%. A pretensão do PNE é elevar a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, o que representa mais do que dobrar os números hoje existentes.

Alguns vieses, contudo, precisam ser bem observados para evitar que referidos resultados sejam tomados como conclusivos. Cumpre observar que os chamados novos arranjos familiares guardam especificidades que nem sempre são contempladas nos instrumentos utilizados para a coleta de dados. Assim, sujeitos provenientes de famílias cuja organização difere do modelo nuclear tradicional – como ocorre com a família mosaico (ou pluriparental), a família homoafetiva, ou mesmo famílias monoparentais em que o adulto responsável *não* é um dos genitores - podem responder aos instrumentos de maneira insatisfatória por não identificar, dentre as assertivas, opções que de fato traduzam suas referências familiares. (MÁRQUES, 2002).

Outro aspecto que contribui para a compreensão do perfil dos alunos, mas que, em si mesmo, não nos parece ter caráter decisivo, é a questão da identidade étnico-racial.

Muitos autores dedicam-se ao tema, que constitui em uma das questões fundantes da discussão antropológica. Dentre estes autores destacamos a obra clássica de Cardoso de Oliveira (1976), para quem a identidade étnico-racial, como qualquer identidade, não é algo estanque, mas sim um processo marcado por variações e eventuais discontinuidades.

Para Munanga (2003), a identidade étnico-racial pressupõe posicionamentos políticos, o que encontra eco no pensamento de Cunha (1986, p.107), que defende que

[...] a etnicidade pode ser melhor entendida se vista em situação, como uma forma de organização política; esta perspectiva tem sido muito fecunda e tem levado a considerar a cultura como algo constantemente reelaborado, despojando-se então esse conceito do peso constituinte de que já foi revestido.

Questionados sobre como se identificam em termos étnico-raciais, professores e alunos informaram que se consideram, majoritariamente, como brancos, como se vê no gráfico comparativo que segue:

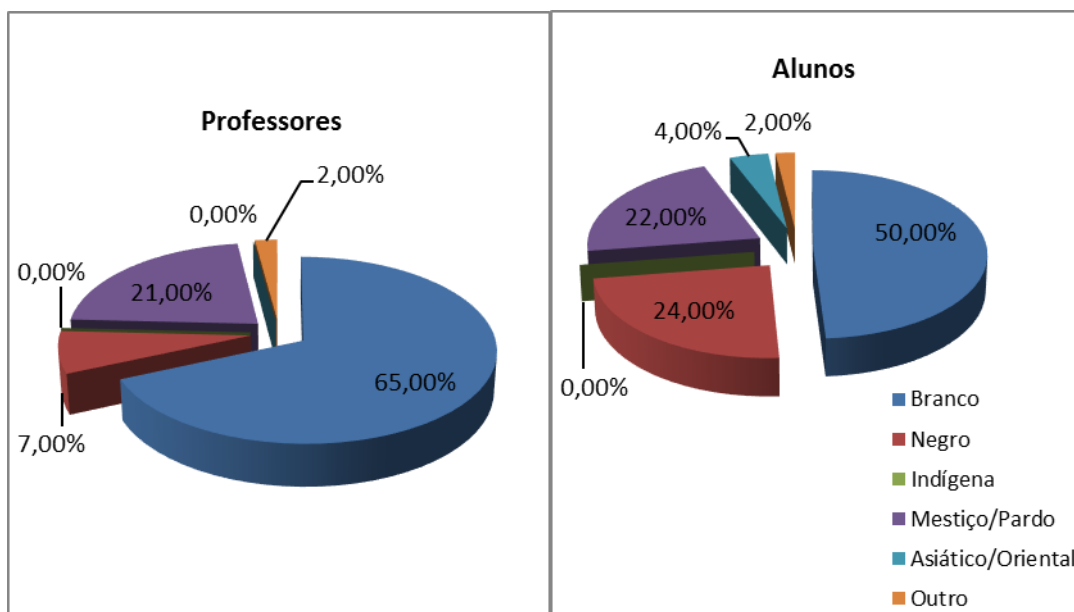


Gráfico 3: identidade étnico-racial de professores e alunos

Fonte: dados da pesquisa

Os dados chamam a atenção quando nos colocamos a refletir sobre a formação da sociedade brasileira enquanto sociedade miscigenada ou mestiça¹⁵, com presença marcante de afrodescendentes, e, ao mesmo tempo, permeada por formas diversas de preconceito e de discriminação racial. Se apenas 24% dos alunos e 7% dos professores identificaram-se como negros, constata-se que outros 22% dos alunos e 21% dos professores identificaram-se como mestiços. E assim, nestes 46% de alunos e 28% de professores observa-se indícios de um processo crescente de afirmação de uma identidade que não corresponde àquela historicamente validada pela cultura hegemônica. Em outras palavras, os dados apontam para o avançar do esforço de reconhecimento da condição afrodescendente como constituinte da identidade do povo brasileiro, o que transparece, também, na ausência de eufemismos como “moreno escuro” ou “marrom” na alternativa Outro – em que havia espaço para o sujeito inserir outra palavra que melhor identificasse sua condição étnica, em sua opinião.

Outra questão significativa é o predomínio de mulheres, tanto no exercício da docência quanto ocupando as carteiras escolares.

¹⁵ Como argumenta Zarur (2009, p.5), “a mestiçagem deve ser considerada uma metáfora que exprime a unidade humana [...] a metáfora biológica para fraternidade. Já a semântica de ‘raça’ divide e hierarquiza os seres humanos. [...]. Se, hoje, para muitos geneticistas não existem raças humanas, nem por isto deixam de ter existência enquanto construção cultural, uma vez que milhões de seres humanos nelas acreditam e pautam seu comportamento por padrões ditos raciais”.

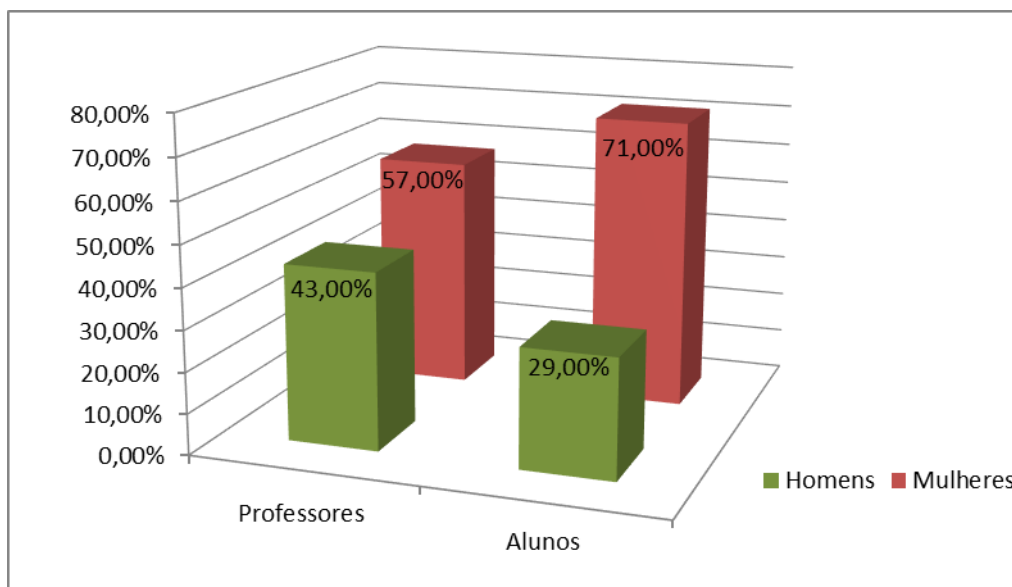


Gráfico 4: distribuição por gênero

Fonte: dados da pesquisa

A primeira observação que consideramos cabível é quanto à presença majoritária de pessoas do sexo feminino entre os alunos. Os 71% de alunas mulheres confirmam as pesquisas que apontam que, mesmo recebendo em média apenas 70,7% do que recebem os trabalhadores homens em funções equivalentes, as mulheres contam com mais anos de estudo do que eles. (IBGE/PNAD, 2011). Trata-se, assim, de uma tendência em crescimento em várias partes do mundo, que se confirma pela pesquisa de campo.

Outra observação relevante é referente ao número de professores do sexo masculino (43%). Uma vez que por todo o século XX a profissão docente assumiu um caráter claramente feminino, além do aumento do interesse de homens pela docência, este dado pode indicar o avanço de outros processos sociais muito necessários, como a desconstrução de estereótipos e a revisão dos padrões tradicionais de masculinidade e de feminilidade. (VIANNA, 2002).

Tendo em média 42 anos de idade, os professores abordados, sejam eles homens ou mulheres, revelaram ter uma condição socioeconômica um pouco superior à de seus alunos.

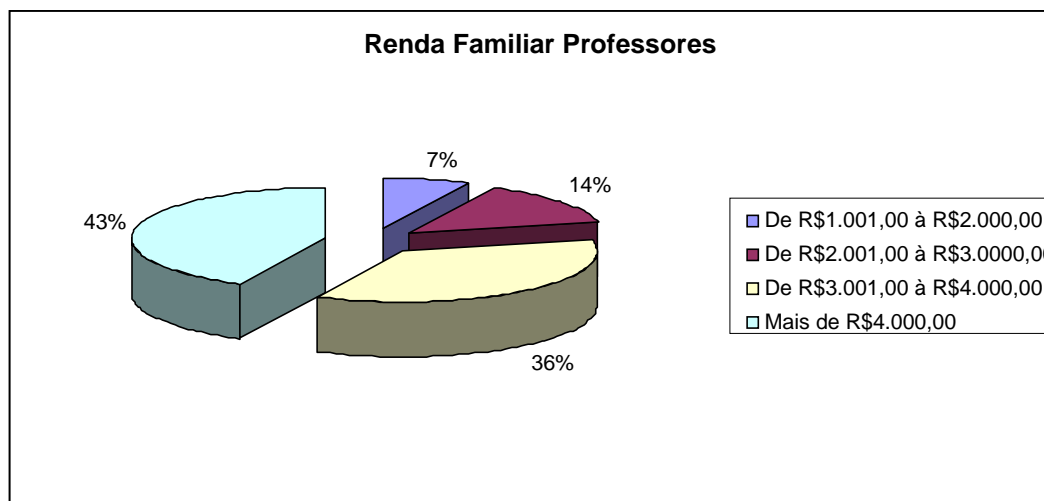


Gráfico 5: Renda familiar - professores

Fonte: dados da pesquisa

Como demonstra o Gráfico 5, quase 80% dos docentes vivem em grupos familiares cuja renda mensal é superior a R\$ 3.000,00, sendo que 43% obtém mais de R\$ 4.000,00 de renda familiar mensal. Pelos indicadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estes últimos estariam situados na classe B (de cinco a 15 salários mínimos). A este respeito, cumpre frisar, entretanto, que a inserção em determinada classe social não depende apenas de renda familiar mensal, envolvendo, ainda, fatores como nível de escolaridade, acesso à assistência médica, condições de habitação e transporte, entre outros.

Buscou-se ainda levantar o *hobby* dos alunos e dos professores, ou seja, conhecer as atividades que os sujeitos preferem praticar em suas horas de lazer e bem estar. Nesse sentido, pediu-se que cada aluno e cada professor apontassem, dentre uma lista de atividades sugeridas, duas que correspondessem aos seus principais *hobbies*. Também foi reservado um espaço para que professores e alunos inserissem alguma atividade que eventualmente não tivesse sido contemplada no momento de elaboração do instrumento.

O resultado obtido mostrou que a atividade mais praticada entre os alunos é navegar na internet, seguida do encontro com amigos. Já entre os professores, as atividades preferenciais apontadas foram a leitura de jornais e/ou revistas, e assistir a programas de televisão.

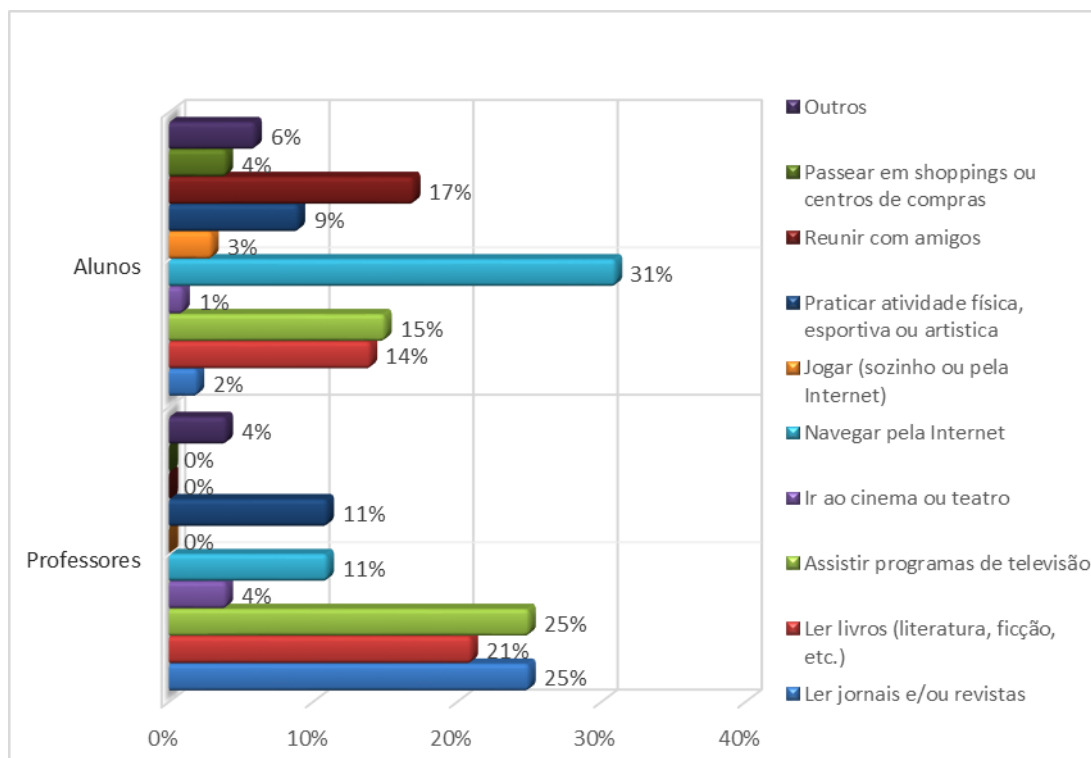


Gráfico 6: lazer e entretenimento – professores e alunos

Fonte: dados da pesquisa

O levantamento das atividades preferenciais para as horas de lazer sugere que muito do que os adultos buscam nos aparelhos de televisão (25%) e nos jornais e revistas (21%), as gerações mais jovens tendem a buscar primeiro na internet (31% entre os alunos contra 11% entre os professores), que lhes possibilita, além de entretenimento e informação, também o estabelecimento de novos tipos de relações sociais e de trocas afetivas em diferentes níveis.

Alguns autores identificam na linguagem da internet características como a fragmentação, a superficialidade e a descontextualização, o que se tornaria um complicador quando se tem em mente a importância da leitura para a formação de um cidadão apto a ler e a interpretar a realidade. Neste sentido, um dado que muito nos chamou a atenção por seu aspecto favorável, é a indicação de que os jovens, ainda que não tendo o hábito da leitura de jornais e revistas (2%), são leitores de livros de literatura, ficção ou poesia (14%), fazendo destes uma fonte de prazer que perde para a internet e os encontros com os amigos (17%), mas quase empata com a televisão (15%).

Se tanto professores quanto alunos não têm tanta preferência por atividades físicas, esportivas e/ou artísticas (mencionadas por 11% dos primeiros e 9% dos segundos), no caso de atividades como encontros com amigos, jogos eletrônicos e passeios em shoppings/centros

de compras, nenhum dos adultos identificaram-nas como entretenimento preferencial, que, ao final, se divide mesmo entre a televisão e os jornais e revistas.

Todos os professores entrevistados têm nível superior: 43% têm a graduação como titulação máxima, 42% concluíram curso de especialização e 15% concluíram mestrado. No que refere à trajetória escolar, trata-se de um grupo que, na educação básica, passou progressivamente do ensino público para as escolas privadas, uma vez que no ensino fundamental 80% estudaram na rede pública, mas no ensino médio este número caiu para 50%. Já no ensino superior, o movimento se deu em caminho contrário, posto que 65% cursaram faculdades estaduais ou federais enquanto 35% obtiveram sua formação em instituição privada.

Ainda sobre os professores abordados, quanto ao tempo que exercem a docência, a maioria afirmou lecionar há mais de cinco anos (80%), contudo, há também aqueles que atuam na área há menos de um ano (15%), como se vê no gráfico que segue.

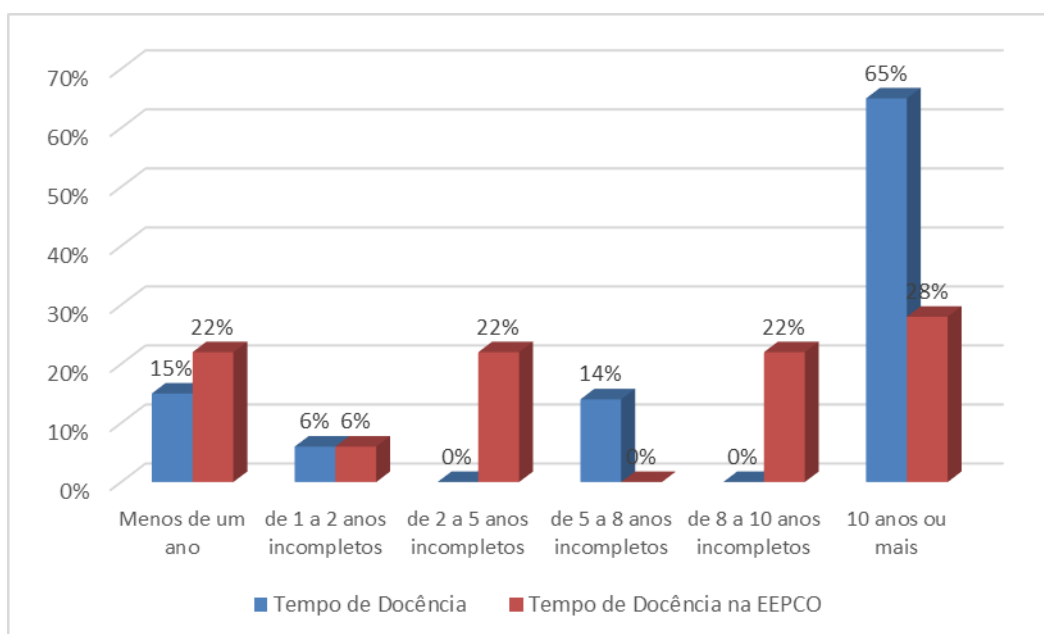


Gráfico 7: tempo de trabalho docente

Fonte: dados da pesquisa

A vida profissional de metade deste grupo de professores teve início fora da área da Educação, quando tinham idades entre 13 e os 17 anos. Dentre os demais, o ingresso no mercado de trabalho se deu entre os 18 e os 25 anos.

Em síntese, o perfil dos sujeitos da pesquisa em relação aos professores aponta que a maioria é do sexo feminino, identifica-se como branca, obtém mais de R\$ 4.000,00 de renda

familiar mensal, tem como atividades de lazer mais praticadas assistir televisão e ler jornais ou revistas, cursou o Ensino Fundamental e o Superior em instituição pública, exerce a docência há mais de 10 anos e ingressou no mercado de trabalho antes dos 25 anos.

Quanto aos alunos abordados, a maioria também é constituída por mulheres, identificadas como brancas e, secundariamente, como afrodescendentes, que tem como principais formas de lazer a internet e o encontro com amigos, cursou o ensino fundamental em escola pública e exerce ou já exerceu atividade remunerada. Os sujeitos vivem em famílias cuja renda mensal varia entre R\$2.001,00 e R\$3.000,00, e seus pais e mães concluíram o ensino médio.

3 O DIREITO À EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE: ACESSANDO E DISCUTINDO PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS

No presente capítulo são apresentadas e discutidas as percepções dos professores e dos alunos abordados acerca do direito à educação pública e de qualidade, o que é feito separando-se a temática em dois blocos. No primeiro bloco são discutidos aspectos atinentes ao *sujeito de direito*, envolvendo as percepções sobre direito fundamental, direito à educação e escola pública, bem como a questão do acesso a informações fundamentais para o usufruto dos direitos garantidos.

No item seguinte, propõe-se uma discussão sobre os elementos vistos pelos sujeitos como necessários à *concretização do direito à educação de qualidade*.

3.1 O SUJEITO DE DIREITO

Conforme exposto no capítulo 1, a presente pesquisa parte do entendimento de que à educação escolar cabe tornar-se, na nossa sociedade, uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento das pessoas e de suas comunidades, esperando-se dela que contribua para a redução das desigualdades socioeconômicas e para a promoção da justiça social.

Para que isso ocorra, contudo, não basta que se garanta o acesso à educação pública. Como enfatiza o parágrafo 1º do Artigo 211 da Constituição Federal reformulado pela Emenda Constitucional nº 14 de 1996, também cabe à União “[...] garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados”. Em outras palavras, cabe zelar pela qualidade pedagógica e pela qualidade social da educação escolar, o que não pode ser constatado apenas a partir dos percentuais apresentados nos exames de proficiência em Matemática e Português, realizados periodicamente pelos alunos.

Mesmo reconhecendo que em uma sociedade multicultural a ideia de *qualidade* não pode ser absoluta, pois o que se considera como “de boa qualidade” varia em comunidade, autores como Freitas e Pilla (2006) ajudam a refletir sobre os riscos de um relativismo radical a este respeito. Para elas, o conceito de “qualidade social da educação” faz clara referência ao caráter democrático e inclusivo” assumido pelo texto constitucional, mas deve ser compreendido, também, como “aprendizagem de alto nível, isto é, com o padrão desejado e compatível com o momento vivido pela sociedade atual e com a visão de longo prazo, o que significa percepção das possibilidades futuras”. (FREITAS; PILLA, 2006, p.23).

Seguindo esta perspectiva, falar em qualidade da educação é falar também em qualidade social, o que envolve uma educação escolar em que gestores, professores, funcionários, alunos e suas famílias sejam e se vejam mutuamente como sujeitos de direito. Uma educação escolar disposta a enfrentar, no chão da escola, algumas das barreiras que favorecem a exclusão, como as discriminações étnico-raciais, religiosas, de gênero, e a humilhação psicológica a que são expostos não só alunos, mas também familiares quando buscam a escola”. (FREITAS; PILLA, 2006).

Considerando que a ideia de educação pública de qualidade envolve, entre outros elementos, “aprendizado de alto nível” com vistas ao futuro, com visão de longo prazo, questionou-se aos alunos o que, de fato, os motivava a frequentar a escola.

Neste contexto considera-se que o usufruto do acesso a esse direito também se faz de primordial importância e por isso a necessidade de levantar os fatores que motivam os alunos entrevistados a frequentarem às aulas e a usufruírem do direito de estudar gratuitamente.

As declarações dos sujeitos a este respeito podem ser organizadas em duas classes. Na mais representativa delas, atingindo a grande maioria das respostas, estão os que apontam para motivações que relacionam o presente ao futuro, confirmando as expectativas sociais depositadas na educação escolar. Em suas respostas, estes adolescentes e jovens mencionam que vão à escola para “*adquirir conhecimentos*” que ajudarão a “*ter um futuro melhor*”, a “*melhorar de condição econômica*”, a “*entrar na faculdade*”, a “*ter uma profissão*”, a “*conseguir um trabalho melhor*”, a adquirir condições econômicas para “*ajudar a família*”, e, assim, superar a situação socioeconômica de origem ao “*subir na vida*”.

Uma outra ordem de respostas chama atenção, ainda que numericamente menos representativa. Aproximadamente 15% dos abordados indicaram que o que mais os motiva a ir à escola é o convívio com seus pares, ou seja, “*estar com os amigos*”.

Interessante perceber que no que tange à motivação para frequentar a escola, o presente e o futuro foram apontados de forma eminente, sendo que o primeiro aparece através da categoria “*aquisição de conhecimento*”, e sendo evidenciado em vinte e três respostas, e o segundo, através da categoria “*perspectiva de futuro melhor*”, aparecendo em vinte respostas.

Tendo em vista a principal abordagem deste trabalho, que se trata do reconhecimento da educação enquanto um direito fundamental no país, faz-se importante retomar conceitualmente e caracterizar os direitos fundamentais no Brasil. Os direitos fundamentais são aqueles correspondentes a um conjunto de dispositivos constitucionais voltados para o estabelecimento de direitos e a garantia de deveres aos cidadãos brasileiros. Estão organizados

na Constituição Federal de 1988 entre os artigos 5º e 17º e subdividem-se em três contextos, sendo o primeiro de dimensão individual, civil e político, o segundo contexto de dimensão social, econômica e cultural e o terceiro correspondente aos difusos e coletivos. (SILVA, 1995).

No que refere à compreensão dos sujeitos sobre a educação como um direito fundamental de todos os brasileiros, os alunos abordados indicaram, em sua maioria (94%) que concordam que a educação escolar seja assim reconhecida, contra apenas 6% que discordam.

Para melhor compreender a resposta, solicitamos aos alunos, então, que indicassem as duas palavras ou expressões que primeiro lhe viessem à mente em relação à expressão *Direito Fundamental*. As 102 palavras e/ou expressões obtidas foram sistematizadas com o auxílio do aplicativo *Wordle*¹⁶. Como resultados, obteve-se um painel no qual as palavras de maior destaque correspondem às que foram mais vezes mencionadas:



Figura 6: Percepções/Alunos – Direito Fundamental

Fonte: dados da pesquisa

O entendimento do que sejam os direitos fundamentais não se expressa de imediato no painel, contudo, alguns dos direitos fundamentais garantidos constitucionalmente figuram em posição de destaque, como direito à educação e direito à saúde. O painel sugere, por outro lado, que a questão da *qualidade* não está associada, para os sujeitos, à educação como direito

¹⁶ Trata-se de um aplicativo criado para fins de entretenimento que pode ser utilizado para sistematizar percepções desde que se pretenda considerar apenas a frequência das evocações, não a ordem em que são apresentadas pelos sujeitos, como ressalta Márques (2014). O aplicativo pode ser acessado no endereço: <http://wordle.net>.

fundamental. E isso se observa no fato de que, ao mesmo tempo em que predomina a menção a “*educação/estudo*”, a expressão “*ensino de qualidade*” é mencionada uma única vez.

Pode-se aventar que o resultado acima esteja relacionado com a volubilidade da noção de qualidade, e que, também por isso, a temática da qualidade da/na educação seria algo de difícil abordagem no âmbito escolar.

Quando questionados se entendem que o Estado deve prover e garantir a todos os cidadãos o acesso à educação escolar gratuita e de qualidade, a grande maioria respondeu que sim (98%) e, em seguida, apontaram até que nível de ensino caberia ao Estado prover socialmente:

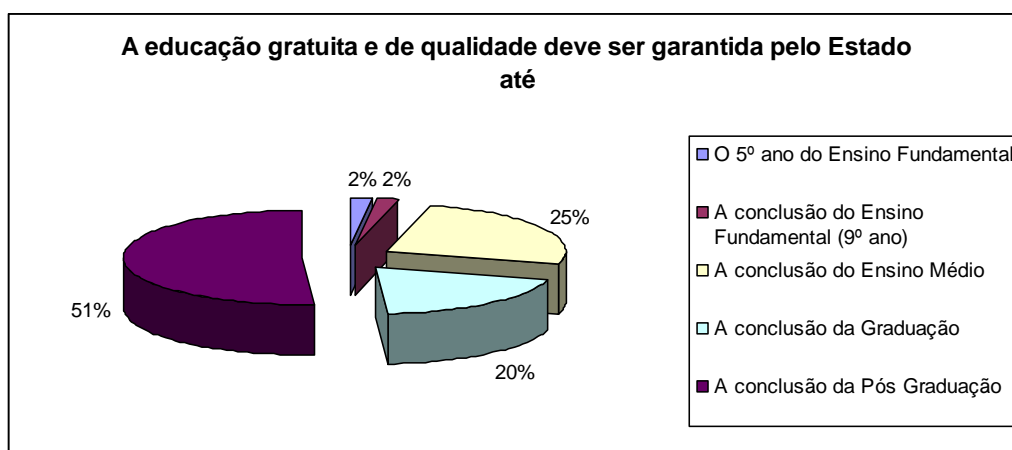


Gráfico 8: Até quando o Estado deve garantir educação gratuita e de qualidade - alunos

Fonte: dados da pesquisa

O gráfico 8 indica que a maioria dos alunos (71%) consideram que o direito fundamental à educação deveria estender-se para além da Educação Básica (20% até a graduação, 51% até a conclusão da pós graduação).

Quando solicitados a justificar estas respostas, os membros deste grupo apresentaram muitos argumentos que revelam, como pano de fundo, o impacto da desigualdade social nas vidas dos indivíduos, como: “*porque nem todos podem pagar por uma faculdade*”, já que “*nem todo mundo pode pagar por uma Pós Graduação*”, ou por ser uma “*oportunidade de melhoria da qualidade de vida*”.

Menos focados nos indivíduos e mais nas relações sociais e políticas, outros argumentos apontam para uma visão conectada com aspectos da gestão econômica da Nação: porque seria “*um investimento do Estado nos cidadãos*”, porque “*é uma forma de dar retorno*

à *sociedade pelos impostos pagos*”, ou então a uma visão mais politizada da gestão das desigualdades na sociedade brasileira: “*pelo fato de a educação ser prioridade*”, “*por uma questão de igualdade social*”.

Ainda no gráfico 8 chama a atenção que 4% dos abordados entendam que o direito fundamental aqui em discussão não deveria se estender até o ensino médio. O dado é pouco significativo em si, mas chama a atenção quando colocado em cruzamento com o perfil socioeconômico dos sujeitos (apresentado no capítulo 2), que são adolescentes e jovens provenientes das camadas médias-baixas, que têm ou tiveram vivência trabalhadora e que cursam o ensino médio em uma escola pública estadual. Por que, afinal, estes jovens seriam contrários a um direito do qual estão usufruindo?

Interessante fazer um destaque para estes poucos alunos que responderam que a educação gratuita e de qualidade deve ser de responsabilidade do Estado apenas no Ensino Fundamental, em parte ou completo, apenas dois alunos. O aluno que compreende que a responsabilidade do Estado para com a política de educação de qualidade deve se ater até o 5º ano do Ensino Fundamental argumenta que “*nem todos os alunos merecem fazer faculdade*”, o que não justifica porque ele não defendeu, então, que a política de educação de qualidade deve abranger até o Ensino Médio. Já o aluno que limitou a responsabilidade do Estado para com a política de educação de qualidade até a conclusão do Ensino Fundamental (9º ano) argumenta que após esse curso do ensino básico respondeu que “*por precisar trabalhar nem todos os alunos tem condições de seguir os estudos*”. Assim, os direitos fundamentais são aqui pensados como algo que deve legitimar as condições econômicas, e não contribuir para alterá-las positivamente.

Os mesmos questionamentos foram dirigidos aos professores: se acham correto que o Brasil trate a educação escolar como direito fundamental; se consideram certo que caiba ao Estado garantir a todos o acesso à educação escolar gratuita e de qualidade; e, no caso daqueles que responderam positivamente, até de nível de ensino entendem que este direito fundamental deveria ser garantido.

Apenas 12% dos professores responderam não à primeira questão, contudo, as respostas dadas à questão seguinte sugerem que houve algum equívoco no preenchimento do instrumento por parte destes dois docentes, já que, na questão seguinte, a totalidade dos docentes abordados indicou que acha correto que o Estado garanta a todos o acesso à educação.

Semelhante ao resultado obtido por meio do instrumento aplicado aos alunos, observa-se, no gráfico 9, que 50% dos docentes entendem que a o direito fundamental à educação deveria estender-se até a conclusão da pós graduação.

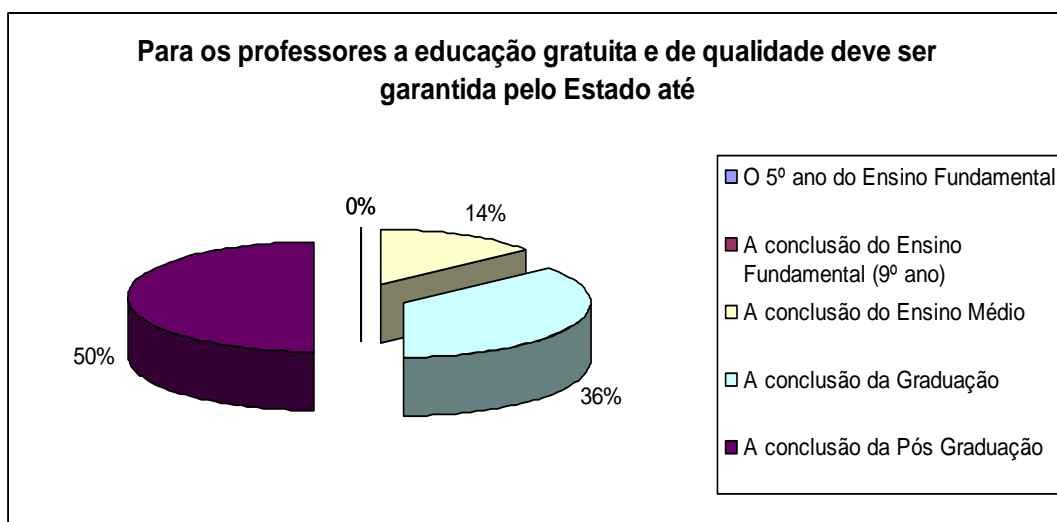


Gráfico 9: Até quando o Estado deve garantir a educação gratuita e de qualidade - docentes

Fonte: dados da pesquisa

Estes professores apresentam argumentação variada, ora recorrendo ao entendimento de que os cofres públicos teriam condições de arcar com estes custos (“*existe verba para isso*”, “*existem recursos federais*”), ora apontando aspectos formativos “*é fundamental para a formação do indivíduo*”, e econômicos “*considerando as exigências do mercado de trabalho atual*”.

Os docentes que entendem que este direito deveria se estender até o ensino superior em nível de graduação (36%) argumentam que esta seria uma medida compensatória face à fragilidade da Educação Básica “*deveria ser um direito a todos*” em razão da “*deficiência da educação básica*”, necessária para “*garantir boa colocação no mercado de trabalho*” uma vez que, hoje, “*a graduação é essencial à formação intelectual e técnica*”. Já os que opinam que o direito em questão deve se estender até a conclusão do ensino médio (14%), argumentam que isso já seria “*o suficiente para os alunos que podem pagar pelo ensino superior*”, sugerindo o entendimento de que este nível de ensino não se destina àqueles que não podem pagar.

Neste ponto convém refletir sobre as percepções dos professores que constituem a amostra acerca dos direitos fundamentais.

Solicitou-se aos professores que indicassem as duas palavras ou expressões que primeiro lhes viessem à mente em relação à expressão *Direito Fundamental*. Assim como realizado no caso dos alunos, as palavras e/ou expressões obtidas foram sistematizadas com o auxílio do aplicativo *Wordle*, resultando no seguinte painel (Figura 7):



Figura 7: Percepções/Professores - Direito Fundamental

Fonte: dados da pesquisa

Como indica a nuvem apresentada na Figura 7, a *Educação* é diretamente associada pelos professores à ideia de Direito Fundamental, contudo, diferente do que fazem os alunos, esta associação não está de todo desvinculada da questão da *qualidade*, dos *melhores salários*, da *saúde*, da *justiça*, enfim, de um ideal amplo de *cidadania*.

Em comum com os alunos, vê-se que os docentes também percebem no complemento “fundamental” algo que poderia ser visto como sinônimo de primordial, daquilo que é *necessário* para que se constitua a *base*. Mostram isso ainda mais claramente quanto apresentam palavras como *saúde* e *segurança*.

Ficou claro, ao final, que professores e alunos sabem que existem direitos garantidos constitucionalmente, mas carecem de conhecimentos básicos ou introdutórios sobre o funcionamento das instituições jurídicas. Isto, ao final, interfere diretamente tanto no usufruto de seus direitos fundamentais quanto a construção de uma tão desejada “escola promotora de cidadania”.

Questionou-se aos professores e aos alunos se, caso precisassem lutar pela efetivação de um dos direitos que lhes são assegurados, estes saberiam a que órgão ou instituição recorrer. Dentre os docentes, 70% responderam que saberiam. Ao dirigir a mesma pergunta aos alunos, o número dos que responderam afirmativamente caiu para menos de 50%.

É interessante notar que a visão que os alunos têm acerca dos conhecimentos de seus professores quanto ao exercício pleno de sua cidadania é um tanto diferente da percepção que os próprios docentes têm de seus conhecimentos a respeito. Para quase 95% dos alunos seus professores saberiam como proceder.

Em seguida perguntou-se aos alunos se, em sua opinião, seus pais saberiam a quem recorrer caso precisassem lutar pela efetivação de um dos direitos que lhes são assegurados. Neste caso, 85% responderam positivamente, apontando um entendimento de que seus pais e professores poderiam instruí-los naquilo que ainda não sabem. Porém, quando a mesma questão foi dirigida aos professores, se acreditavam que os pais de seus alunos saberiam a que órgão ou instituição recorrer, a resposta apontou para uma visão bem discrepante. Apenas 20% dos docentes vêem os pais de seus alunos dotados destes conhecimentos, enquanto 42% acham que dependeria do direito em questão e 38% opinam que os pais simplesmente não saberiam como proceder.

Entre outros elementos, os dados chamam a atenção, por um lado, para a confiança que os alunos, em sua maioria ainda adolescentes, têm em relação aos conhecimentos e habilidades dos adultos para lidar com aspectos formais (legais) da vida em sociedade. Por outro lado, confirmam que, tanto entre professores quando (e principalmente) entre alunos, faltam conhecimentos necessários ao pleno exercício da cidadania.

Para acessar as percepções de docentes e discentes sobre a *escola pública* e o *direito à educação*, solicitou-se, ainda, que indicassem duas palavras ou expressões que associam a estas categorias, começando com *escola pública*.

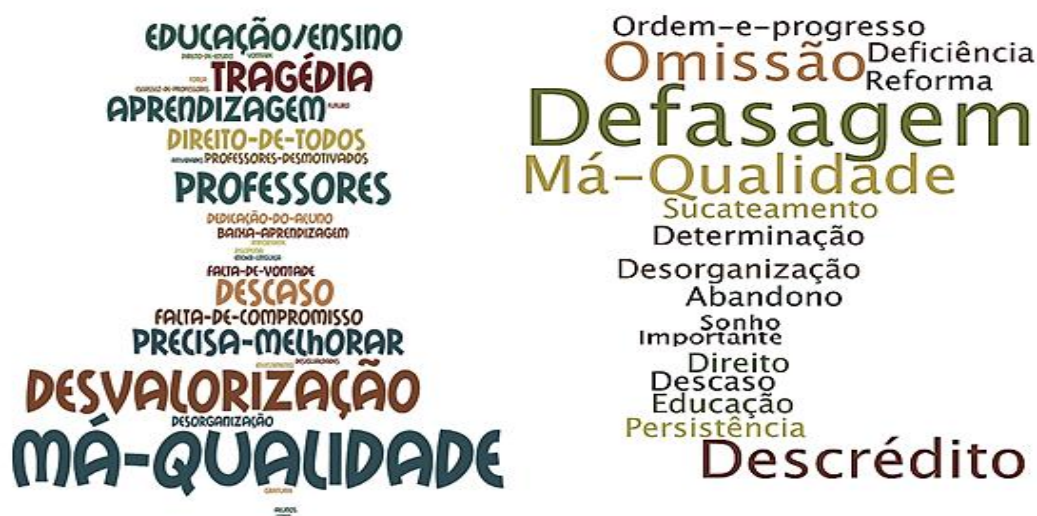


Figura 8: Percepções/Alunos e Professores – Escola Pública

Fonte: dados da pesquisa

Ao primeiro olhar no painel resultante (Figura 8), nota-se o predomínio de termos com valoração negativa. No parte em que estão os resultados produzidos a partir das respostas dos alunos (à esquerda), o destaque é dado à expressão *má-qualidade* seguida de *desvalorização*, *professores* e *tragédia*. Outras palavras e expressões, como *aprendizagem*, *direitos de todos* e *precisa melhorar* aparecem em segundo plano. Na outra parte da nuvem, em que encontram-se os resultados obtidos junto aos professores, o destaque está na palavra *defasagem*, seguida de *má qualidade* e *omissão*. O que se vê, neste caso, é um terceiro plano constituído por diversas palavras que remetem ao exercício da profissão em tempos de desvalorização do trabalho docente (como *determinação*, *persistência*, *sonho*, *importante*), a possíveis causas do problema da defasagem e de má qualidade (como *descaso*, *abandono*, *sucateamento*) e àquilo ao que se faz necessário para mudar e transformar da realidade (*reforma*)

Tanto professores quanto alunos associaram a palavra *direito* à expressão *escola pública*, porém, nos dois casos, esta apareceu com pouco destaque, indicando que não se trata de uma percepção social, de algo medianamente representativo daquela coletividade, mas apenas de alguns poucos indivíduos que participaram das duas amostras.

No momento de organizar o painel referente à expressão Direito à Educação (Figura 9), constatou-se o predomínio de palavras e expressões com significados partilhados, assinalando traços de um imaginário social partilhado por professores e por alunos na condição de membros de uma mesma comunidade.

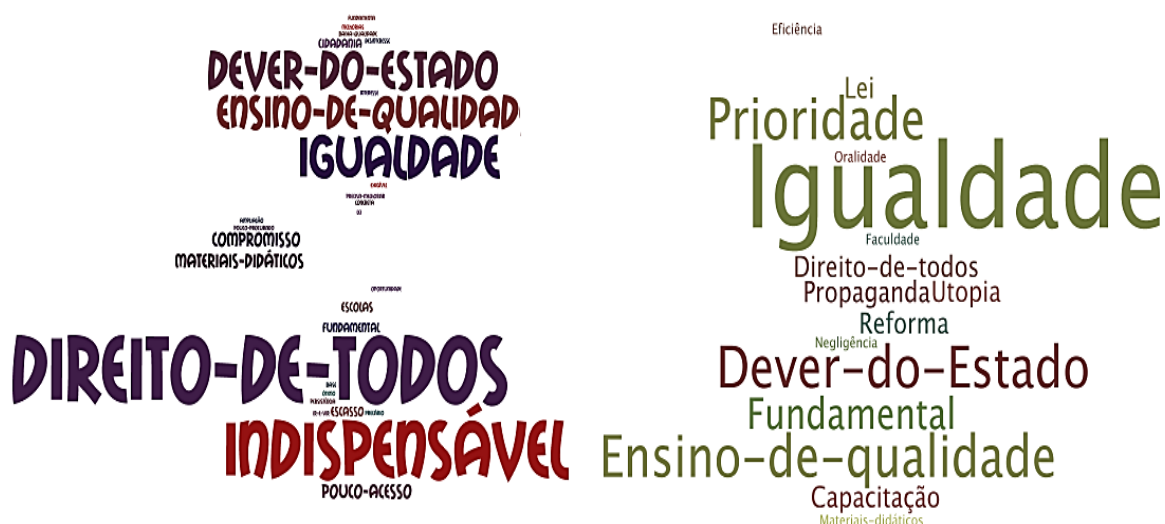


Figura 9: Percepções de Alunos e Professores – Direito à Educação

Fonte: dados da pesquisa

Os alunos (à esquerda) indicam que o direito a educação constitui em um *direito de todos, indispensável* e que remete à *igualdade* formal. Trata-se, assim, de um *dever do Estado*, cujo cumprimento não se dissocia da *qualidade do ensino* que está sendo ofertado. Para os professores (à direita), o acesso a este direito é uma questão de *igualdade*, o que o torna tanto uma *prioridade* quanto um *dever do Estado*.

Os professores, entretanto, apontam que este direito também envolve *ensino de qualidade, capacitação* (docente) e *reforma*, mais uma vez apontando para uma percepção da questão ampliada pelas vivências da docência.

Finalizando essa discussão referente ao *sujeito de direito*, os alunos foram perguntados quanto à abordagem dos direitos humanos e dos direitos do cidadão em sala de aula.

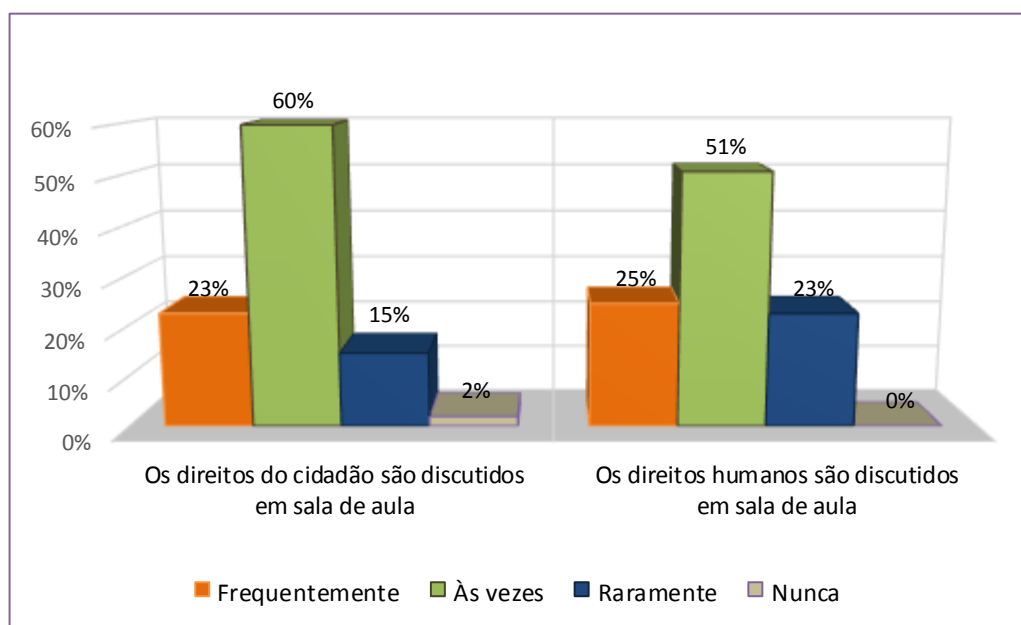


Gráfico 10: Direitos do Cidadão e Direitos Humanos em sala de aula

Fonte: dados da pesquisa

Verifica-se que, para a maioria dos alunos, tanto os direitos do cidadão quanto os direitos humanos são discutidos em sala de aula às vezes. E isso reforça o entendimento de que este tema tende a ser deixado restritamente por conta dos professores de disciplinas mais próximas das ciências sociais, como história e geografia.

A importância da discussão em torno de temas transversais (direitos fundamentais, humanos e sociais também podem fazer parte destes temas) é afirmada por Busquets et. al.

(2000). Para os autores, discutir temas transversais significa ampliar a questão da importância do papel da escola na sociedade, através de conteúdos que nela devem ser abordados.

No Brasil, as diretrizes em torno da abordagem dos temas transversais são dispostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e buscam ampliar a discussão em torno do resgate da dignidade da pessoa humana, a participação na sociedade de forma politicamente ativa, além da igualdade de direitos e do exercício pleno da cidadania (BRASIL, 1998).

Quanto aos direitos como tema transversal, este é abordado por Aquino e Araújo (2001), que compreendem que os valores devem ser primordiais no processo de construção do conhecimento ao longo do ensino básico e que a melhor forma de os alunos assimilarem e compreenderem a concepção de valores humanos é através do conhecimento pleno de seus direitos.

Compreende-se desde o início deste estudo e para seus fins, que se faz importante desde a educação básica introduzir em sala de aula discussões frente à conceituação e caracterização dos direitos fundamentais estabelecidos na Constituição Federal, a partir de metodologias de ensino que alcancem cada faixa etária do aluno e evolua gradativamente conforme sua escolaridade.

3.2 A CONCRETIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Para 79% dos professores e 73% dos alunos, na maioria das escolas públicas brasileiras o direito ao ensino não chega a se concretizar, dado este que nos faz refletir sobre quais seriam, para os sujeitos, os indicativos de que um direito fundamental, como é direito à educação pública e de qualidade, está ou não sendo efetivado.

Iniciando por aqueles que respondem de forma negativa, observa-se, como principais justificativas dadas pelos alunos à sua resposta, a “*falta de infraestrutura*” e a “*baixa qualidade do ensino*” ofertado, seguida da “*falta de professores*”, a “*falta de interesse por parte dos alunos*”, a “*falta de vagas nas escolas*”, “*falta de investimentos do governo*”, entre outros.

Para os professores que responderam da mesma forma, demonstrando seu entendimento de que este direito fundamental não é sempre concretizado, os principais indicativos também estão na “*falta de infraestrutura* e na *falta de qualidade*” ou “*ineficiência do ensino*” ofertado. Outras justificativa apresentadas apontam para o “*desinteresse dos alunos*”, a “*falta de vagas*”, a “*falta de qualificação profissional dos docentes*”, “*questões de*

logística” ou problemas de *transporte público* que impediriam a presença dos alunos e a “*ocupação de vagas por alunos de classe social média e alta*”. Um dos docentes fez registrar no instrumento a seguinte observação: “*garantir direito à educação vai além de abrir vagas em faculdades*”.

Curiosamente, os que defendem a posição contrária não raro se utilizam dos mesmos argumentos ora apresentados. Dentre os professores que entendem que o direito à educação é sim concretizado na maioria das escolas públicas brasileiras, as justificativas mais apresentadas mencionam que “*há vagas para todos*”. Em seguida, alega-se que “*o problema é a falta de interesse nos alunos, mas o direito a educação é concretizado*”. Já os alunos, por sua vez, afirmam principalmente que *a qualidade do ensino está melhorando* ou mesmo que “*já melhorou*”. E em respostas menos representativas numericamente alegam que “*o acesso ao ensino público está alcançando inclusive as minorias*”, as “*escolas públicas cumprem o dever de ensinar,*” e mesmo que este dever é cumprido “*devido à obrigatoriedade dos estudos aos estudantes*”¹⁷

Destaca-se o fato de que, mesmo a questão não abordando a categoria “qualidade do ensino” ou “ensino de qualidade” (mencionou-se apenas “ensino”), tanto alunos quanto professores apontaram respostas a partir dessa percepção.

Interessante ainda perceber que em muitas das respostas dadas pelos alunos, consta a preocupação de seu interesse ou não pela educação ou os estudos, enquanto que, nas respostas dadas pelos professores, à abordagem parece emergir questões de posição política.

Diante das respostas negativas apresentadas, buscou-se junto aos sujeitos da pesquisa, indicações do que seria necessário, no entendimento deles, para reverter este processo. No quadro que segue podem ser observadas as categorias encontradas nas respostas fornecidas no questionário bem como o número de menções a elas referentes.

¹⁷ Sabe-se que o ensino no Brasil não é obrigatório. Pensa-se que a percepção do aluno é em torno de seus familiares lhe obrigarem a estudar.

Quadro 1 – O que deveria ser feito para garantir a concretização do Direito à Educação

Para os alunos (73%) e professores (79%) que consideram que o direito à educação NÃO é concretizado nas escolas públicas brasileiras, o que pode ser feito para reversão do quadro			
ALUNOS		PROFESSORES	
CATEGORIA	MENÇÕES	CATEGORIA	MENÇÕES
Maior envolvimento / mais investimento político	11	--	--
Melhoria da infraestrutura	09	Melhoria da infraestrutura	03
Melhoria da qualidade do ensino	05	Melhoria da qualidade do ensino	02
Reforma da metodologia de ensino	05	Reforma da metodologia de ensino	01
Melhoria da remuneração dos professores da rede	05	Melhoria da remuneração dos professores da rede	01
Qualificação dos professores da rede	05	Qualificação dos professores da rede	01
Fornecimento de material didático	05	--	--
Ampliação do quadro de professores	04	--	--
Ampliação do acesso ao ensino público	03	Ampliação do acesso ao ensino público	01
Melhoria da logística / dinâmica na política de educação	02	Melhoria da logística / dinâmica na política de educação	01
Que os cidadãos brasileiros lutem por tal concretização	02	--	--
Ampliação dos projetos voltados para a educação pública	02	--	--
Maior interesse por parte dos alunos	01	--	--
Investimento na melhoria da merenda escolar	01	--	--
Ampliação do compromisso dos professores para com o ensino público	01	--	--
Aumento da quantidade de escolas públicas em todo o país	01	Aumento da quantidade de escolas públicas em todo o país	01
Impedir o acesso de alunos desinteressados em estudar	01	--	--
Melhor distribuição de alunos por turma para evitar superlotação das salas de aula	01	Melhor distribuição de alunos por turma para evitar superlotação das salas de aula	01
--	--	Fazer valer os direitos constitucionais	01
--	--	Reforma na legislação correspondente ao ensino público brasileiro	04
--	--	Implantação do plano de carreira para os profissionais da educação	01
--	--	Ações motivadoras para os professores	02
--	--	Melhoria da infraestrutura (tecnologia) nas escolas públicas brasileiras	02
--	--	Ações motivadoras para alunos	01

--	--	Reconhecimento profissional	01
--	--	Melhoria das estatísticas e publicação de dados referentes a educação pública brasileira	01

Fonte: dados da pesquisa

Destaque para um dos alunos abordado que se ateu para a temática da baixa remuneração dos professores de escola pública no Brasil, para a aluna denominada A7, “*melhorar a remuneração dos professores e a infraestrutura para que eles [os professores] tenham ânimo para desenvolver o seu trabalho melhor*”. E, ainda, para a percepção política ampla do professor aqui denominado P3, que, diante da mesma questão, apontou como sugestão:

Para a real concretização do direito à educação nas escolas, é preciso uma reforma do sistema de ensino: estrutura física das escolas; currículo; metodologias; LEGISLAÇÃO; formação continuada e plano de cargos e carreira para os profissionais da educação. (grifo no original).

Neste mesmo sentido, do que deveria ser feito para garantir o direito à educação, a pesquisa buscou compreender o que os sujeitos consideram como importante para assegurar a qualidade da educação pública no país. Para tanto, foram apresentados fatores avaliados pelo IDEB (como biblioteca bem equipada e nível de formação do corpo docente), elementos que fazem parte do discurso docente (compromisso da família com a aprendizagem dos filhos, remuneração digna) e elementos encontrados nos discursos discentes (descentralização, abordagem de questões sociais).

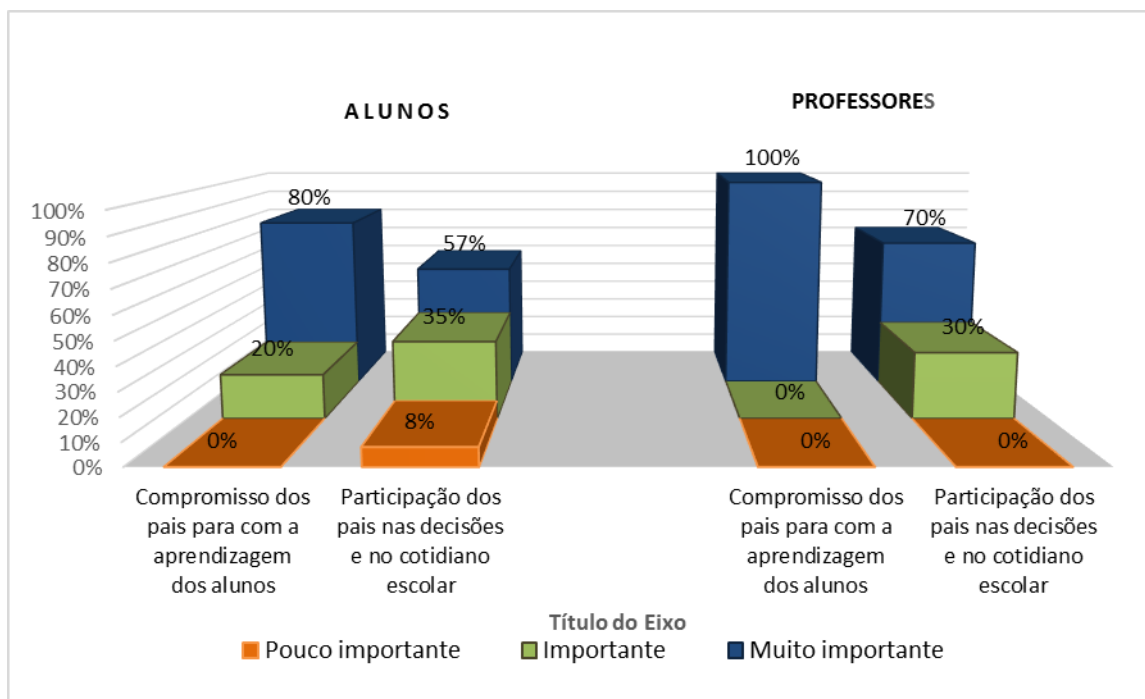


Gráfico 11: O que se espera da família para assegurar a qualidade da educação pública

Fonte: dados da pesquisa

Tanto professores quanto alunos parecem reconhecer a importância da presença da família na escola e de seu envolvimento com a educação. Nota-se, entretanto, que os professores têm uma expectativa bastante acentuada em relação ao compromisso familiar com a questão da aprendizagem do aluno: 100% consideram este um aspecto muito importante para assegurar a qualidade da educação pública, enquanto 20% dos alunos acham que se trata de algo apenas importante.

Em relação à participação dos pais ou responsáveis nas decisões e no cotidiano escolar, o tema é apontado por apenas 70% dos professores e 57% dos alunos como muito importante, e por 30% dos professores e 35% dos alunos como importante. Neste caso, o registro que chama a atenção é o fato de que 8% dos alunos entendem que a presença da família na escola é algo de pouca importância como o dispositivo para assegurar a qualidade da educação.

[A questão da participação da família no cotidiano escolar dos estudantes é de relevante importância, tendo em vista que provoca uma melhor compreensão do processo de crescimento e aprimoramento das relações, além de isso ser importante para o contexto escolar, é também uma forma de melhorar o próprio ambiente familiar. (BHERING; SIRAJ-BLATCHOFORD, 1999).

Para Diogo (1998), a participação da família na escola é uma forma de proporcionar aos alunos, modelos e estímulos de referência as suas condutas, para o autor, “o envolvimento parental na vida escolar contribuiu para melhorar significativamente as performances sociais e acadêmicas dos alunos”.

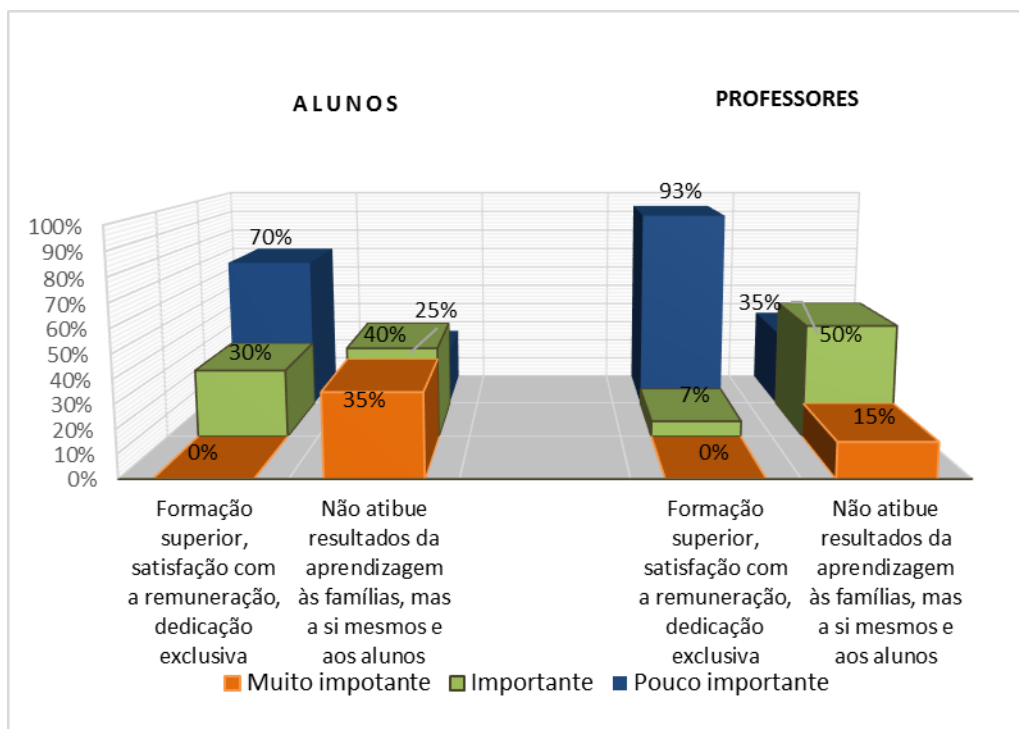


Gráfico 12: O que se espera do docente para assegurar a qualidade da educação pública

Fonte: dados da pesquisa

Quando se coloca em questão aspectos relacionados ao docente em sua importância para assegurar a qualidade da educação pública, alunos e professores nem sempre têm opiniões idênticas, ainda que, nem por isso, suas respostas possam ser consideradas como discrepantes.

Nos dois grupos predominou o entendimento de que a educação pública de qualidade tem muito a ganhar com professores com formação superior, que não precisem dividir sua carga horária entre duas ou mais escolas e que estão satisfeitos com a remuneração recebida. 93% dos professores e 70% dos alunos entendem assim.

Um dado curioso foi encontrado na questão seguinte. Quando perguntado se é importante, para alcançar o objetivo em questão, contar com professores que não atribuam os resultados da aprendizagem às famílias, mas sim ao seu próprio desempenho e ao desempenho dos alunos, apenas a maioria dos professores concordou com isso (35% acham muito importante, 50% acham importante), sendo que, no bloco de questões anterior 100%

deles ressaltou que o compromisso da família com a aprendizagem do aluno era algo muito importante.

No que se refere ao resultado acima exposto, cabe retomar o que vimos sobre a educação enquanto um direito garantido constitucionalmente. De acordo com o texto constitucional, “a educação, direito de todos *e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade*, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” [sem grifo no original]. (BRASIL, 1988).

O próprio texto constitucional aborda a questão da educação enquanto direito como algo que deve envolver a participação do tripé social família, Estado e sociedade. Nesse contexto o professor está inserido como Estado, visto que é parte da gestão educacional e portanto, é seu dever também, garantir o ensino de qualidade.

Para Libâneo (1994), a responsabilidade do professor no processo de ensino aprendizagem é ainda mais amplo, visto se tratar de uma condição de relação interpessoal, relação essa que dispõe todo o sentido dado ao processo educativo, considerando que o professor é o principal autor deste processo, apesar das normas institucionais e de programas de ensino. Em qualquer âmbito ou metodologia educacional, o professor é aquele responsável direto pela transmissão e troca do conhecimento, e essa relação precisa acontecer independente dos conflitos de gestão, ou até mesmo dos choques de relacionamento que podem acontecer entre professores e alunos em função de diferentes classes sociais, culturas, valores, dentre outros fatores.

Vê-se nos resultados acima apresentados que a maioria dos sujeitos atribui grau relevante de importância aos itens considerados para o estudo como primordiais para a concretização do ensino público de qualidade.

De um modo geral, na abordagem do estudo, foi possível levantar questões quanto a percepção dos alunos e professores que há nesses sujeitos, a ideia crítica da educação enquanto uma política pública que corresponde à um direito do cidadão, apesar da não elaboração de tal conceito, essa percepção se faz evidente na maioria dos resultados apresentados, principalmente quando da proposta de atribuição de contextos relacionados às categorias evidenciadas no estudo.

Na maioria dos resultados foi possível ainda visualizar de modo amplo, a percepção dos sujeitos quanto às lacunas existentes na prática da execução da educação enquanto política e ainda, nota-se coerência nas propostas para resolução ou minimização destas

problemáticas apresentadas, que, conforme os próprios sujeitos são principalmente de cunho estrutural e de gestão administrativa.

Dentro dos resultados obtidos através deste estudo, pode-se afirmar que a percepção em torno da conotação leiga no que se refere à categoria “direito fundamental” aparenta estar diretamente ligada ao fato este tipo de temática não ser frequentemente abordado e discutido em sala de aula, como foi afirmado pelos próprios alunos, o que remete à necessidade de atentar para tal questão: a importância da discussão de temas relacionados ao pleno exercício da cidadania nas salas de aula, desde o ensino básico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em tela teve como questão norteadora: os conhecimentos e as percepções de professores e de alunos de uma escola pública acerca do direito à educação mostram-se compassados com o que é esperado da educação no Estado democrático de direito? E tem como justificativa necessidade da discente de conhecer e compreender o quanto e como os sujeitos da pesquisa percebem o direito à educação gratuita e de qualidade enquanto direito fundamental assegurado constitucionalmente.

Viu-se a partir da abordagem do primeiro capítulo que a educação se constitui como direito fundamental e essencial ao ser humano e diversos são os documentos que corroboram com tal afirmação. A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, afirma que “é direito de todo ser humano o acesso à educação básica”, assim como a Declaração Universal dos Direitos Humanos que estabelece que “toda pessoa tem direito à educação”.

Levantamos ainda que a Constituição brasileira de 1988 trata a educação como um direito social (art. 6º), e destina um capítulo ao trato desta questão (Capítulo III – Da educação, da cultura e do desporto). Inserido neste contexto, o art. 205 dispõe que a educação constitui um direito de todos e dever do Estado e da família e que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Deste modo, se fez primordial importância questionar como o sujeito envolvido com a política pública de educação percebe o significado de ter acesso a educação gratuita e de qualidade como um direito remeteu à realização deste trabalho e fez-se primordial questionar: o cidadão brasileiro percebe que ele tem direito à educação pública e de qualidade como um direito fundamental? E ainda: o sujeito consegue se apropriar desse direito?

A partir da metodologia adotada foi possível contextualizar sócio historicamente a educação no Brasil desde o período colonial até os dias atuais, percebendo a gradativa evolução da educação de um método de repressão e manipulação social à uma política pública no Estado democrático de direito.

Foi possível ainda, apresentar de forma descritiva o campo da pesquisa, a Escola Estadual Professora Corina de Oliveira e levantar o perfil sócio econômico e conjuntural (a partir da abordagem de campo) dos sujeitos do estudo: os alunos e professores do primeiro ano do Ensino Médio da referida escola.

Pôde-se a partir de uma abordagem quanti-qualitativa realizada através de questionário aberto e fechado, levantar as percepções destes sujeitos no que se refere à educação gratuita e de qualidade enquanto um direito fundamental constitucionalmente garantido aos cidadãos brasileiros.

Enquanto resultados, através da tabulação e análise dos dados coletados na pesquisa, foi possível compreender que em sua maioria, os sujeitos percebem no que tange à política pública de educação que faz presente um problema de escassez de recursos, ou seja, a questão do mínimo existencial no que toca ao sistema educacional brasileiro foi diversas vezes abordado pelos sujeitos, de maneira diferente, principalmente quando se referiram à defasagem, à falta de material didático, falta de acesso à necessidade de reforma, à má remuneração dos profissionais de educação, dentre outras temáticas indicativas de deficiência da política, o que a impede de ser executada com qualidade.

Ficou claro que para os sujeitos que contribuíram com este estudo, a política de educação é de suma e inquestionável importância, mas que apesar disso, para que seja executada com qualidade, se faz necessária a existência de condições materiais para sua efetivação. O que eles percebem, claramente, é que o mínimo tem sido ignorado pela gestão pública no que se refere ao direito à educação enquanto direito fundamental, o que torna impossível a concretização da educação enquanto pré-requisito para o exercício e a concretização de outros direitos fundamentais.

No primeiro capítulo constatamos a importância do direito à educação, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988 que elevou tal direito ao status de direito público subjetivo, contudo, o que os sujeitos mostraram a partir de suas percepções, é que apesar de tal direito estar constitucionalmente forte o suficiente para não correr o risco de ser ignorado pelo Estado ou de haver por parte dele recusa em efetivá-lo, a questão da qualidade, não tão subjetivamente abordada na Carta Magna, deixa a desejar, em função, justamente, da deficiência ou falta da existência de condições conjunturais mínimas que tenha essa qualidade como consequência.

Para os sujeitos, faz-se de primordial importância não apenas garantir o acesso à educação, mas implantar ações paralelas que deem condições aos cidadãos de chegar até a escola, de manter-se neste espaço de ensino e de usufruir de infra e supra estrutura em quantidade e qualidade suficiente para conduzir ao aprendizado pleno.

A associação do direito à educação pública no Brasil com expressões da questão social como infraestrutura escassa, baixa qualidade dos professores, remuneração baixa aos

profissionais de educação dentre outras remete a necessidade de pensar a execução da política de educação à partir da organização de fatores estruturais e conjunturais, e ainda, de exercer o ensino para além da educação básica, do plano de ensino, da transferência de conhecimento básico.

Apenas dessa forma se faz possível a efetivação da política de educação com qualidade, de modo que seja constituída como forma de busca da igualdade, expressão da questão social esta que também foi apontada pelos sujeitos no decorrer da pesquisa e ainda, de modo que concretizem diversas das motivações apontadas pelos alunos para frequentarem às aulas, tais quais, oportunidade de ingresso na faculdade, chance de um futuro econômico melhor do que aquele que seus pais tiveram, aquisição de conhecimento, perspectiva de ascensão salarial e de alcance de status pessoal e profissional.

Entende-se que o Brasil não pode ser furtar ao dever de garantir a qualidade do ensino público às crianças e adolescentes brasileiros, tendo em vista, principalmente que as legislações são claras quando proclamam através da Lei Fundamental do país que a garantia dos valores sociais do trabalho, a livre iniciativa e a realização da dignidade da pessoa humana são essenciais e a educação pública de qualidade é a maneira mais eficaz de lutar em prol da erradicação da miséria e da pobreza, da erradicação da marginalização de crianças e jovens e ainda, é um das formas mais eficientes de reduzir as desigualdades sociais.

A partir da apresentação deste estudo, principalmente quanto à análise da percepção dos sujeitos no que se refere à educação gratuita e de qualidade como um direito fundamental, verifica-se que no país se faz necessário investir maciçamente em um sistema de educação pública com qualidade suficiente à ponto de possibilitar aos cidadãos usuários das políticas públicas de um modo geral (educação, saúde, esporte, habitação, assistência social, etc) o acesso a um sistema de ensino que lhes torne aptos a perceber e compreender seus direitos, a valorizar as potencialidades destes cidadãos de modo à contribuir para sua formação enquanto sujeitos sociais.

Ter enquanto sujeitos da pesquisa, os dois públicos mais envolvidos com o processo de ensino aprendizagem no contexto de uma escola pública brasileira se fez relevante, considerando a necessidade de apontar para a importância de estimular a participação popular e da sociedade diretamente envolvida com as políticas públicas, pois são os sujeitos que melhor podem apresentar as deficiências destas políticas, sendo uma forma de oportunizar a participação da população nos processos deliberativos destas políticas de modo a elevar o nível destes debates e ampliar as proposições e cobranças que levem à melhoria da gestão e da

execução de tais políticas. Isso é possível a partir da melhoria da qualidade do ensino público, onde estão inseridos seus principais usuários: trabalhadores da área da educação (professores, merendeiros, administradores, etc.) e alunos.

Dar importância as percepções dos sujeitos usuários da política pública de educação no Brasil é um modo de ampliar e concretizar a democracia plena, o exercício real da democracia de modo a viabilizar o alcance dos objetivos reais da educação enquanto política e de potencializar os direitos humanos. Isso é possível a partir do funcionamento do Estado como um meio, um mecanismo e não como um fim em si mesmo, capaz de realizar de forma plena os direitos fundamentais para o desenvolvimento humano, e dentre tais direitos fundamentais, a educação de qualidade ocupa um lugar de destaque.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. S. **Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens em Unidades Penais do Estado do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2012, 199 fls.
- ALMEIDA, J. M. F. de. **A Reforma da Instrução Pública do Ceará de 1922**: as diretrizes da política educacional do governo Justiniano de Serpa. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas), Universidade Estadual do Ceará, 2009, 127 fls.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. **O nível socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras**. Belo Horizonte: Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME); São Paulo: Instituto Unibanco, 2012.
- AQUINO, J. G; ARAUJO, U. F. **Direitos Humanos em Sala de Aula**. São Paulo: Moderna, 2001.
- ARAUJO, G. C. de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “o problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, abr. 2011, p. 279-292.
- ARELARO, L.R.G.; JACOMINI, M.A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, jan./abr. 2011, p. 35-51.
- ASSIS, A. E. Q. **Direito à Educação**: diálogo entre poderes. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Campinas, 2012.
- AZANHA, J. M. P. Democratização do Ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.2, maio/agosto, 2004, p. 335-344.
- AZEVEDO, F. de. A transmissão da cultura: parte 3. São Paulo. In: **A Cultura Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. S. A Produção do Conhecimento sobre a Política Educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educação & Sociedade**. Campinas/SP, v. XXII, p. 49-70, 2001.
- BARBOSA, L. M. R. Estado e educação em Martinho Lutero: a origem do direito à educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, Dec. 2011 .
- BARROS, F. P. As Políticas para o Financiamento da Educação Básica Pública no Brasil: primeiras aproximações. **Revista Percursos**, vol. 4, n.2. Maringá: UEM, 2007
- BATRA, P. Empoderamento dos professores entre direito à educação e mudança social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, Dec. 2012, p. 920-949.
- BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A Relação Escola - Pais: um modelo de trocas e colaboração. **Caderno de Pesquisa**, nº 106, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a09.pdf>. Acesso em setembro de 2014. Acesso em 10 de mai 2013.

BORBA, V. R.; DINALLI, A. O direito ao ensino de qualidade: representações sociais de uma comunidade. **Nucleus**, v.6, n.1, abr. 2009, p.169-178.

BOURDIEU, P. O capital social – notas provisórias. In: CATANI, A. & NOGUEIRA, M. A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A Reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL, Ministério da Educação e Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em julho de 2014.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Brasília, DF, Senado, 1934. (CF/1934).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

BRAZIL, Império do. **Constituição Política do Império do Brasil**. Casa Civil, 1824.

BUSQUETS, M. D. et. al. **Temas Transversais em Educação**: bases para uma formação integral. São Paulo: Atica, 2000.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CARVALHO, L. R. de. **As Reformas Pombalinas da Instrução Pública**. São Paulo: Saraiva/Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

CARVALHO, I. C. M; STEIL, C.A. Percepção e ambiente: aportes para uma epistemologia ecológica. **Revista do Mestrado em Educação Ambiental**, n.V, março, 2013.

CHARTIER, R. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHAUI, M. **Convite à filosofia**, São Paulo Ática, 1999.

CHIAVENATO, J. J. **O golpe de 64 e a Ditadura Militar**. São Paulo: Moderna, 2004.

CORRÊA, A. L. **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS/Mobral, 1979.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.

CUNHA, M C. **Antropologia do Brasil**: mito, história, etnicidade. São Paulo: Brasiliense, 1986

CURY, C. R. J. A Desoficialização do Ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. **Revista Educação Social**. Vol.30, nº108. Campinas, 2009.

DENZIN, N. K. *The Research Act*, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1989.

DIOGO, J. *Parceria escola-família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora, 1998.

ESQUINSANI, S. A Educação como um Direito: o desafio da qualidade em uma experiência de escola pública, **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 35, n. 2, p. 251-268, jul./dez. 2010, p. 253-268.

FREIRE, A.; CASTRO, C. As Bases Republicanas dos Estados Unidos do Brasil. In: GOMES, C.; PANDOLFI, D. C.; ALBERTO, V. (orgs). **A República no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes/Edart, 1979.

FREITAS, K, S.; PILLA, S. B. Gestão Democrática da Educação. In: **Pradime**: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 109, Dec. 2009, p. 1059-1079.

GHIRALDELLI JR. P. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOLANDA, S. B. de. **História Geral da Civilização Brasileira**: a época colonial. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1984.
http://www.flacso.org.br/portal/pdf/serie_estudos_ensaios/George_zarur.pdf. Acesso em 22-11-2012. Acesso em 25 jun 2013.

INGOLD, T. *The Perception of the Environment. Essays*, In: **Livelihood, Dwelling and Skill**. London/New York: Routledge, 2000.

LIBÂNEO, J. C. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **HISTERDBR** On-line, n.32. Campinas, 2008. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br>. Acesso em junho de 2014.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. A Educação Brasileira no Período Pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, vol.32, n.3. São Paulo, set/dez, 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003. Acesso em maio de 2014.

MÁRQUES, F.T. **No cais do corpo**: um estudo etnográfico da prostituição viril na região portuária santista. Tese (Doutorado em Sociologia) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2002.

_____. Intolerâncias e in[ter]venções: "menores" e "crianças" no imaginário social brasileiro. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**. Manizales, v. 9, n. 2, July 2011, p. 797-809. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2011000200021&script=sci_arttext. Acesso em 10 de mai 2014.

_____. A violência que convém perceber: normalização e produção social da identidade e da diferença na escola. In: CALÇADO, G.; GUTIER, M. S. (Orgs.). **Uma visão transdisciplinar do cotidiano**. Uberaba, MG: W/s Editora, 2014, p. 68-99.

MINAS GERAIS. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Professora Corina de Oliveira**. Uberaba: MIMEO, 2013.

MINAS GERAIS. **Regimento Interno da Escola Estadual Professora Corina de Oliveira**. Uberaba: MIMEO, 2013.

MINAS GERAIS, Polícia Militar. **Coletânea do Instrutor**. 2ª ed. Belo Horizonte, 2007.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MONTALVÃO, S. Educação na ordem constitucional brasileira: da monarquia à república. **Revista Contemporânea de Educação**, nº11. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Rio de Janeiro, 2003. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação (PENESB). Disponível em: <http://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Acesso em: 10 abr. 2013.

NEAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

NISKIER, A. **LDB**: a nova Lei da Educação. Rio de Janeiro: Consultor, 2001.

NOVAIS, F. O Brasil nos quadros do antigo sistema colonial. In: **Brasil em Perspectiva**. São Paulo: Difel, 1969. Disponível em: <http://www.usp.br/cje/anexos/pierre/NOVAISFernandoOBrasilnosquadrosdoantigosistemacolonial.pdf>. Acesso em 30 de fev. 2014.

NUNES, I. R. **Exercer a autonomia**: um desafio para a gestão da escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2005.

OLIVEIRA JUNIOR, W. L. de. A Educação Pública Brasileira enquanto Direito Fundamental, e a sua ação política na busca permanente ao Estado Democrático de Direito. V CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO. Caxias do Sul, maio, 2010.

PALMA FILHO, J. C. **Política educacional brasileira**: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos. São Paulo: Cte, 2005.

PARO, V. H. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, jul./set. 2011. p. 197-213

PILETTI, C.; PILETTI N. **História da educação**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1996.

RESENDE, L. A. V. Reorganização Educacional: as escolas polivalentes como uma das vias para a profissionalização do ensino. ANAIS DO V SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E A POLÍTICA, Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação: a organização escolar**. São Paulo: Editores Associados, 1998.

ROSADO, C. T. C.; CAMPELO, M.E.C. Educação escolar: a vez e a voz das crianças. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, June 2011, p. 401-424.

ROSÁRIO, M. J. A; SILVA, J. C. da. **A educação jesuítica no Brasil colônia**. [mimeo] UFPA/UFSCAR, 2004.

SAHLINS, M. **Cultura e Razão Prática**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2002

SHUELER, A. F. M.; MAGALDI, A. M. B. M. Educação Escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Revista Tempo**, n. 26. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>. Acesso em 30 de jun 2014.

SILVA, I. B.; SILVA, E. F. **Aspectos Históricos dos Planos Nacionais de Educação do Brasil**: da década de 30 à de 80. Rio Grande do Norte: CEFET, 2006.

SILVA, I. C. **Educação**: direito fundamental, requisito par o exercício da cidadania. Dissertação (Mestrado em Direito). Centro Universitário UNIFIEO, São Paulo, 2011, 124 fls.

SILVA, J. A. **Um Estudo Sobre as Especificidades dos/as Educandos/as nas Propostas Pedagógicas de Educação de Jovens e Adultos – EJA**: tudo junto e misturado! Belo Horizonte, 2011.

SOUSA, J. M.. **Estudo sobre o Ceará**. MEC, INEP, Companhia de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar, n°. 8, 1955

SOUZA, M. A. A.; RIBEIRO, B. O. L. Batalhão da Força Pública mineira e Grupo escolar Minas Gerais: concordâncias e acordos políticos e educacionais nos anos de 1927 a 1944. VI CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA EM MINAS GERAIS, Universidade Federal de Viçosa, Agosto de 2011. Disponível em <http://www.cch.ufv.br/copehe/trabalhos/ind/Marilsa.pdf>. Acesso em 03 agosto 2014.

TEIXEIRA, A. V. Educação no Brasil. Revista **Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.37, n. 86, abr./jun. 1962.

TEIXEIRA, M. C. O Direito à Educação nas Constituições Brasileiras. **Revista do Curso de Direito**, vol.5, n.5. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, 2009. Disponível em www.metodista.br. Acesso em março de 2014.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 7º Ed. São Paulo: Libertad, 2000

VASCONCELLOS, E. L.F. **Do público (face) ao Privado**: o direito social à educação na Constituição de 1988, Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2011, 210 fls.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.17-18, 2002, p. 81-103.

ZARUR, G. C.L. A guerra da identidade: raça e mestiçagem no pensamento latino-americano. **FLACSO-Brasil**. v.1, p. 38-65- junho /2009. Série Estudos e Ensaios /Ciências Sociais. Disponível em: <http://www.georgezarur.com.br/artigos/166/a-guerra-da-identidade-raca-e-mesticagem-no-pensamento-latino-americano>. Acesso em 12 de mai 2014.

ANEXO 1- PARECER CONSUBSTANCIADO CEP-UNIUBE

UNIVERSIDADE DE UBERABA – UNIUBE
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Título da Pesquisa: Direito à Educação: das garantias legais às percepções pessoais

Pesquisador: Fernanda Telles Márques

Versão: 1

CAAE: 18565713.0.0000.5145

Instituição Proponente: Sociedade Educacional Uberabense

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 502.270

Data da Relatoria: 19/12/2013

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa sobre as percepções de professores e alunos do ensino médio a respeito do direito à educação básica gratuita e de qualidade. A pesquisa será realizada em uma escola pública de Uberaba, MG, tendo como sujeitos alunos e professores do primeiro ano. Como procedimentos metodológicos será feito uso da Triangulação, envolvendo pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Os dados coletados em campo serão trabalhados pela análise de conteúdo na modalidade categorial temática.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa é discutir o direito à educação pública e de qualidade a partir das percepções de professores e de alunos do ensino médio. São objetivos específicos: contextualizar política e historicamente o direito à educação pública e de qualidade; discutir o significado da educação como um direito fundamental; levantar as percepções de professores e de alunos sobre o direito à educação pública e de qualidade; analisar comparativamente as percepções dos sujeitos da pesquisa; demonstrar concepções teóricas que fundamentam a educação como direito.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O Projeto de pesquisa estuda a importância do direito à educação gratuita e de qualidade. Ao trabalhar esse tema, a mestranda objetiva contribuir para o aprofundamento das análises que sustentam a luta pelo acesso à educação. Considera-se, ainda, que o principal benefício do projeto está em ressaltar a importância do direito à educação na formação da cidadania, o que, para os alunos que participam da pesquisa, envolve o desenvolvimento da capacidade de reivindicar por uma educação pública adequada, e, para os docentes, a valorização da educação e do ensino de qualidade. Para evitar o risco da perda da confidencialidade, a responsável científica e sua orientanda comprometem-se a: a) Manter em sigilo as identidades de todos os sujeitos da pesquisa, indistintamente; b) só utilizar para a composição da dissertação e de outros trabalhos científicos conteúdo que tenha sido autorizado pelos sujeitos e obtido mediante a assinatura de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e de Termos de Anuência; c) restringir o uso do material coletado ao contexto da produção de

trabalhos científicos. Uma vez que os sujeitos e/ou seus responsáveis legais ficarão com uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente assinada pelas pesquisadoras, a responsável científica está ciente, ainda, de que poderá responder em caso de descumprimento dos termos acordados entre as partes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta relevância científica e suporte na literatura especializada. Portanto, o relator sugere a aprovação sem recomendações.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram devidamente e regularmente apresentados.

Recomendações: não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: não há.

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Em 19/12/2013 a plenária votou com o relator pela aprovação do projeto.

UBERABA, 19 de Dezembro de 2013

**Assinador por:
Geraldo Thedei Junior
(Coordenador)**

APÊNDICE A: INSTRUMENTO ALUNOS

1. Sexo:

- A () feminino
B () masculino

2. Idade: _____ anos.

3. Você se considera:

- A. () Negro
B. () Branco
C. () Indígena
D. () Asiático/Oriental
E. () Mestiço
F. () Outro: _____

4. Em qual das faixas abaixo você calcula estar a **SOMA** da renda mensal das pessoas da sua casa?

- A. () Menos de R\$ 1.000,00
B. () De 1.000,00 a R\$ 1.500,00
C. () De R\$ 1.501,00 a R\$ 2.000,00
D. () De R\$ 2.001,00 a R\$ 2.500,00
E. () De R\$ 2.501,00 a R\$ 3.000,00
F. () De R\$ 3.001,00 a R\$ 3.500,00
G. () De R\$ 3.501,00 a R\$ 4.000,00
H. () Mais de R\$ 4.000,00

5. Você desempenha alguma atividade remunerada?

- A. () Não trabalho e nunca trabalhei
B. () Já trabalhei, mas atualmente não trabalho
C. () Trabalho _____ horas por semana

6. Você sempre estudou em escola pública?

- A. () Sim
B. () Não

7. Identifique o grau de instrução da sua mãe:

- A. () não sei
B. () sem instrução escolar
C. () Ensino Fundamental incompleto
D. () Ensino Fundamental completo
E. () Ensino Médio incompleto
F. () Ensino Médio completo
G. () Ensino Superior incompleto
H. () Ensino Superior completo

8. Identifique o grau de instrução do seu pai:

- A. () não sei
B. () sem instrução escolar
C. () Ensino Fundamental incompleto
D. () Ensino Fundamental completo
E. () Ensino Médio incompleto
F. () Ensino Médio completo
G. () Ensino Superior incompleto

H. () Ensino Superior completo

9. O que **mais motiva** você a frequentar a escola?

10. Identifique as **DUAS** atividades que são mais praticadas por você em suas horas livres:

- A. () Ler jornais e/ou revistas
B. () Ler livros em geral (literatura, ficção, poesia, etc.)
C. () Assistir programas televisivos
D. () Ir ao cinema ou teatro
E. () Navegar pela Internet
F. () Jogar (sozinho ou pela Internet)
G. () Praticar atividades físicas, esportivas ou artísticas
H. () Reunir com amigos
I. () Passear em shoppings ou centros de compras
J. () Outros (especificar): _____

11. Você considera correto que a Educação escolar seja reconhecida, no Brasil, como um Direito Fundamental de todos?

- A. () Sim
B. () Não

12. Em sua opinião, caberia ao Estado garantir a todos o acesso à Educação escolar gratuita e de qualidade?

- A. () Sim
B. () Não

13. Caso tenha respondido **SIM**, a Educação gratuita e de qualidade deveria ser garantida pelo Estado até:

- A. () o 5º ano do Ensino Fundamental
B. () a conclusão do Ensino Fundamental
C. () a conclusão do Ensino Médio
D. () a conclusão da Graduação
E. () a conclusão de Pós graduações

14. Justifique a resposta da questão anterior

15. Em seu entendimento, na maioria das escolas públicas brasileiras o direito ao ensino está sendo concretizado?

A. () Sim, pois _____

B. () Não, pois _____

16. Caso tenha respondido **NÃO**, o que você acha que deveria ser feito para garantir a concretização deste direito?

18. Se precisar lutar pela efetivação de um dos direitos que lhes são assegurados como cidadão brasileiro, você sabe a que órgão ou instituição recorrer?

A. () Sim
 B. () Não
 C. () Depende _____

19. Você acha que **seus pais** saberiam a quem recorrer caso precisassem lutar pela efetivação de um dos direitos que lhes são assegurados?

A. () Sim
 B. () Não
 C. () Depende _____

20. E **seus professores**, saberiam a quem recorrer caso precisassem lutar pela efetivação de um dos direitos que lhes são assegurados?

A. () Sim
 B. () Não
 C. () Depende _____

21. Os direitos do cidadão são discutidos na sua escola, em sala de aula?

A. () Frequentemente
 B. () Às vezes
 C. () Raramente
 D. () Nunca

22. Os direitos humanos são discutidos na sua escola, em sala de aula?

A. () Frequentemente
 B. () Às vezes
 C. () Raramente
 D. () Nunca

Opine sobre a importância dos itens abaixo para assegurar a qualidade da educação pública

23. Biblioteca com materiais instrucionais e livros em quantidade e qualidade suficientes.

A. () Muito importante
 B. () Importante
 C. () Pouco importante

24. Professores com formação superior, satisfeitos com sua remuneração e que não precisem dividir sua carga horária entre duas ou mais escolas.

A. () Muito importante
 B. () Importante
 C. () Pouco importante.

25. Professores que não atribuam os resultados de aprendizagem às famílias, mas sim ao seu próprio desempenho e ao desempenho dos estudantes.

A. () Muito importante
 B. () Importante
 C. () Pouco importante.

26. Abordagem, na escola, de questões como: fome, drogas, violência, saúde sexual e reprodutiva, gênero, raça e etnia, direitos humanos e cidadania.

A. () Muito importante
 B. () Importante
 C. () Pouco importante.

27. Compromisso dos pais com a aprendizagem dos filhos.

A. () Muito importante
 B. () Importante
 C. () Pouco importante.

28. Participação dos pais nas decisões e no cotidiano escolar.

A. () Muito importante
 B. () Importante
 C. () Pouco importante.

Apresente as **duas** palavras ou expressões que primeiro lhe vêm à mente em relação aos conceitos destacados:

29. **Escola Pública**

30. **Direito à Educação**

31. **Direito Fundamental**

Agradecemos por sua colaboração.

APÊNDICE B – INSTRUMENTO PROFESSORES

DADOS PESSOAIS

1. Sexo:

- A () feminino
 B () masculino

2. Idade: _____ anos.

3. Tem filhos?

- A. () Não
 B. () Sim. Quantos? _____

4. Você se considera:

- A. () Negro
 B. () Branco
 C. () Indígena
 D. () Asiático/Oriental
 E. () Mestiço
 F. () Outro: _____

5. Em qual das faixas abaixo você calcula estar a **SOMA da renda mensal dos membros da sua casa?**

- I. () Menos de R\$ 1.000,00
 J. () De 1.000,00 a R\$ 1.500,00
 K. () De R\$ 1.501,00 a R\$ 2.000,00
 L. () De R\$ 2.001,00 a R\$ 2.500,00
 M. () De R\$ 2.501,00 a R\$ 3.000,00
 N. () De R\$ 3.001,00 a R\$ 3.500,00
 O. () De R\$ 3.501,00 a R\$ 4.000,00
 P. () Mais de R\$ 4.000,00

6. Em termos políticos você se considera:

- A. () Reacionário
 B. () Conservador
 C. () Reformista
 D. () Progressista

7. Considerando *também* outras ocupações, além da docência, com que idade você começou a trabalhar?

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Em que tipo de escola você estudou **por mais tempo?**

8. Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental:

- C. () pública
 D. () privada

9. Do 6º ao 8º. Ano do Ensino Fundamental:

- A. () pública
 B. () privada

10. No Ensino Médio

- A. () pública
 B. () privada

11. No Ensino Superior

- A. () pública
 B. () privada
 C. () não se aplica

12. Caso tenha nível superior, que curso você fez/ faz:

13. Ano de Conclusão: _____

14. Sua titulação (concluída) mais elevada é:

- A. () Magistério/ Técnico
 B. () Graduação/Faculdade
 C. () Especialização em: _____
 D. () Mestrado em: _____

15. Há quanto tempo você exerce a docência nesta IE?

- A. () menos de um ano
 B. () de 1 a 2 anos
 C. () de 2 a 5 anos
 D. () de 5 a 8 anos
 E. () de 8 a 10 anos
 F. () mais de 10 anos

16. Há quanto tempo você é professor(a)?

- A. () menos de um ano
 B. () de 1 a 2 anos
 C. () de 2 a 5 anos
 D. () de 5 a 8 anos
 E. () mais de 8 anos
 F. () mais de 10 anos

17. Identifique as **DUAS atividades que são mais praticadas por você em suas horas vagas:**

- K. () Ler jornais e/ou revistas
 L. () Ler livros em geral (literatura, ficção, poesia, etc.)
 M. () Assistir programas televisivos
 N. () Ir ao cinema ou teatro
 O. () Navegar pela Internet ou jogar

- P. () Praticar atividades físicas ou artísticas
- Q. () Reunir com amigos
- R. () Passear em shoppings ou centros de compras
- S. () Outros (especificar): _____

QUESTÕES ESPECÍFICAS À TEMÁTICA

18. Você considera correto que a Educação escolar seja reconhecida, no Brasil, como um Direito Fundamental?

- A. () Sim
- B. () Não

19. Em sua opinião, caberia ao Estado garantir a todos o acesso à Educação escolar gratuita e de qualidade?

- A. () Sim
- B. () Não

20. Caso tenha respondido **SIM, a Educação gratuita e de qualidade deveria ser garantida até:**

- A. () o 5º ano do Ensino Fundamental
- B. () a conclusão do Ensino Fundamental
- C. () a conclusão do Ensino Médio
- D. () a conclusão da Graduação
- E. () a conclusão de Pós graduações

21. Justifique a resposta da questão anterior

22. Em seu entendimento, na maioria das escolas públicas brasileiras o direito ao ensino está sendo concretizado?

A. () Sim, pois _____

B. () Não, pois _____

23. Caso tenha respondido **NÃO, o que deveria ser feito para garantir a concretização deste direito?**

24. Se precisar lutar pela efetivação de um dos direitos que lhes são assegurados como cidadão brasileiro, você sabe a que órgão ou instituição recorrer?

- A. () Sim
- B. () Não
- C. () Depende, pois _____

25. Em sua opinião, os pais de seus alunos saberiam a quem recorrer caso precisassem lutar pela efetivação de um dos direitos que lhes são assegurados?

- A. () Sim
- B. () Não
- C. () Depende, pois _____

Opine sobre a importância dos itens abaixo para assegurar a qualidade da educação pública

26. Biblioteca com materiais instrucionais e livros em quantidade e qualidade suficientes.

- A. () Muito importante
- B. () Importante
- C. () Pouco importante

27. Professores com formação superior, satisfeitos com sua remuneração e que não precisem dividir sua carga horária entre duas ou mais escolas.

- A. () Muito importante
- B. () Importante
- C. () Pouco importante.

28. Professores que não atribuam os resultados de aprendizagem às famílias, mas sim ao seu próprio desempenho e ao desempenho dos estudantes.

- A. () Muito importante
- B. () Importante
- C. () Pouco importante.

29. Abordagem, na escola, de questões como: fome, drogas, violência, saúde sexual

e reprodutiva, gênero, raça e etnia, direitos humanos e cidadania.

- A. () Muito importante
- B. () Importante
- C. () Pouco importante.

30. Compromisso dos pais com a aprendizagem dos alunos.

- A. () Muito importante
- B. () Importante
- C. () Pouco importante.

31. Participação dos pais nas decisões e no cotidiano escolar.

- A. () Muito importante
- B. () Importante
- C. () Pouco importante.

Apresente as **duas** palavras ou expressões que primeiro lhe ocorrem em relação aos conceitos destacados:

32. Escola Pública

33. Direito à Educação

34. Direito Fundamental

Agradecemos por sua colaboração.