

UNIVERSIDADE DE ITAÚNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO
MESTRADO EM PROTEÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS
MARIA CECÍLIA DE CARVALHO SILVA LUNA

**RESPONSABILIDADE INTERNACIONAL DO BRASIL POR
DESCUMPRIMENTO AO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO:
uma análise qualitativa**

Itaúna
2015

MARIA CECÍLIA DE CARVALHO SILVA LUNA

**RESPONSABILIDADE INTERNACIONAL DO BRASIL POR
DESCUMPRIMENTO AO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO:
uma análise qualitativa**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Itáuna, como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Proteção dos Direitos Fundamentais.

Orientadora: Renata Mantovani de Lima.

Itáuna

2015

L961r Luna, Maria Cecilia de Carvalho Silva.

Responsabilidade internacional do Brasil por descumprimento ao direito fundamental à educação: uma análise qualitativa / Maria Cecilia de Carvalho Silva Luna. -- Itaúna, MG: 2015.

343 f.: il.; 29 cm

Bibliografias: f. 139-147.

Possui apêndices e anexo.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Direito em Proteção dos Direitos Fundamentais, Universidade de Itaúna.

Orientadora: Dra. Renata Mantovani de Lima.

1. Responsabilidade internacional. 2. Políticas públicas - Brasil. 3. Direitos humanos. 4. Educação. I. Lima, Renata Mantovani de; Orientadora. II. Universidade de Itaúna. III. Título.

CDU: 342.7:37



Universidade de Itaúna

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

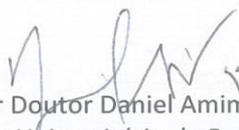
MESTRADO EM PROTEÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

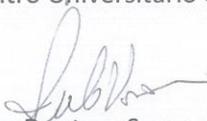
Reconhecido pela Portaria do Ministério da Educação nº 1324/2012 (DOU de 09/11/2012, Seção 1, Pag.10)

***“RESPONSABILIDADE INTERNACIONAL DO BRASIL POR DESCUMPRIMENTO AO DIREITO
FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO”.***

Dissertação de Mestrado apresentada por **MARIA CECÍLIA DE CARVALHO SILVA LUNA**, do Mestrado em Proteção dos Direitos Fundamentais, em 24 de setembro de 2015, ao Mestrado em Direito- Área De Concentração: Proteção Dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna - MG, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:


Professora Doutora Renata Mantovani de Lima
Orientadora – Universidade de Itaúna


Professor Doutor Daniel Amim Ferraz
Centro Universitário de Brasília


Professora Doutora Susana Camargo Vieira
Universidade de Itaúna - MG

A todas as crianças que deixaram de se tornar cidadãos do bem, pela ausência de um sistema educacional que atendesse a todos com qualidade.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Marília, e minhas tias, Maristela, Maria da Glória, Marina, Maria de Fátima, Mariza e Marilda, pôr me proporcionarem o privilégio de crescer ao lado de verdadeiras mestras na arte de educar mostrando-me a diferença que a educação faz na melhoria da qualidade de vida de todas as pessoas;

À tia Mariângela, em especial, que foi sempre precisa em oferecer ajuda, exatamente nos momentos mais difíceis;

Aos meus sogros, Aurélio e Luiza, por andarem todos os quilômetros necessários para cuidarem dos meus filhos enquanto eu estudava;

Ao meu marido, Frederico, que a cada dificuldade do caminho se mostrava cada vez mais forte e compreensivo;

Aos meus filhos, Frederico Filho, Francisco e André, que ainda tão crianças, aprenderam a dar espaço para a mamãe estudar;

À minha orientadora Renata, pelas elucidações e paciência;

A Deus e à Nossa Senhora por inspirar o amor e a providência em todos.

“Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública”.

Anísio Teixeira

RESUMO

O Estado brasileiro participou dos principais tratados e convenções de direitos humanos, tanto no Sistema global quanto no Sistema regional, de proteção aos direitos humanos. O direito humano à educação e todos os seus desdobramentos positivos em relação ao desenvolvimento dos povos e conquista e manutenção da paz social, é objeto de importantes tratados e convenções internacionais com reflexos nas legislações internas dos países- membros. A moderna literatura especializada afirma que a violação desses compromissos enseja Responsabilidade Internacional e os critérios utilizados para a configuração são objetivos. Considerando a complexidade do objeto da pesquisa buscou-se dados para análise em uma pesquisa etnográfica que, somada aos números da educação pôde dar um panorama razoável da análise da oferta do direito humano à educação no Brasil, direito essencial para a concretização de todos os demais direitos fundamentais. O sistema educacional de duas cidades brasileiras (Estância- SE e Itaúna- MG), compõem a amostra. Esses serão avaliados com o intuito de saber se as determinações internacionais do Plano de Ação de Dakar acerca da universalização, qualidade e atenção especial aos alunos mais vulneráveis, estão sendo cumpridas. O percentual da amostra escolhido foi 10% e deste modo 10% das escolas foram avaliadas. A Política Pública educacional, base da análise, o PNAIC (Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa), tem por objetivo a diminuição da defasagem educacional dos alunos e para tanto oferece propostas didáticas que se destinam à alfabetização completa até os 8 anos de idade, o que, em regra corresponde ao 3º ano do Ensino Fundamental. Os alunos, pais e professores que foram entrevistados eram do 4º ano, para que não houvesse discrepância temporal no momento da realização da pesquisa qualitativa. A escolha das cidades se deu em virtude dos números do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que avalia os resultados educacionais em todo o território nacional.

Palavras chave: Brasil. Responsabilidade Internacional. Políticas Públicas. Direitos Humanos. Educação.

ABSTRACT

The Brazilian state participated in the main treaties and conventions of human rights in operation in both the global system as the regional system, the protection of human rights. The human right to education and all its positive consequences for the development of peoples and achievement and maintenance of social peace, it is important object of international treaties and conventions reflected in the domestic legislation of the member countries. The modern specialized literature states that the violation of these commitments entails international responsibility and the criteria used for setting goals are. Considering the complexity of the research we attempted object data for analysis in an ethnographic research, in addition to education numbers could give a reasonable overview of the analysis of the supply of the human right to education in Brazil, right essential to the realization of all other fundamental rights. The educational system of two Brazilian cities (Estância- SE and Itaúna-MG), make up the sample. These will be evaluated in order to know whether the international regulations of the Dakar Plan of Action on the universalization, quality and attention to the most vulnerable students are being met. The sample percentage chosen was 10% and thus 10% of schools were evaluated. The Public Policy Education, the basis of analysis, PNAIC (National Pact for Education Certain Age), is aimed at reducing the educational gap of students and both offers didactic proposals designed to complete literacy to 8 years of age, which as a rule corresponds to the 3rd year of elementary school. Students, parents and teachers who were interviewed were the 4th year, so there were no temporal discrepancy at the time of realization of qualitative research. The choice of cities was due to the numbers of IDEB (Education Development Index Basic), which evaluates educational outcomes across the country.

Keywords: Brazil. International responsibility. Public policy. Human rights. Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|---|
| AEE - | Atendimento Educacional Especializado |
| ANEB - | Avaliação Nacional da Educação Básica |
| BF - | Bolsa Família |
| BRICS - | Grupo de países em desenvolvimento, formado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. |
| CADH - | Convenção Americana sobre Direitos Humanos ou pacto de San José da Costa Rica |
| CDC - | Convenção sobre os Direitos das Crianças |
| CIDH - | Corte Interamericana de Direitos Humanos |
| CIJ - | Corte Internacional de Justiça |
| CRAS - | Centro de Referência da Assistência Social |
| CRFB - | Constituição da República Federal Brasileira |
| DI - | Direito Internacional |
| DIDH - | Direito Internacional dos Direitos Humanos |
| DOPS - | Departamento de Ordem Política e Social |
| DPI - | Doutrina de Proteção Integral |
| DUDH - | Declaração Universal dos Direitos do Homem |
| EB - | Educação Básica |
| EJA - | Educação de Jovens e Adultos |
| EM - | Escola Municipal |
| EPT - | Educação para Todos |
| EPT's - | (Objetivos de Educação para Todos) |
| ES - | Educação Superior |
| FHC - | Fernando Henrique Cardoso |
| FUNDEB - | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. |
| IBGE - | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB - | Índice da Educação Básica |
| IDH - | Índice de Desenvolvimento Humano |
| IFET - | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia |
| INEP - | Instituto Nacional de Estatística e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |

| | |
|----------------|---|
| INSPER - | Centro de Políticas Públicas do Instituto de Ensino e Pesquisa |
| IPEA - | Instituto de Pesquisa Aplicada |
| LDB - | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LDBEN - | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC - | Ministério da Educação e Cultura |
| NAIC - | Núcleo de atendimento Integral à Criança |
| OCDE - | Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| OEA - | Organização dos Estados Americanos |
| ONU - | Organização das Nações Unidas. |
| OSCIP - | Organização da Sociedade Civil de Interesse Público |
| PAC - | Programa de Aceleração do Crescimento |
| PAR - | Plano de Ações Articuladas |
| PDE - | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PIB - | Produto Interno Bruto |
| PIBID - | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PIDCP - | Pacto Internacional sobre Direitos Cíveis e Políticos |
| PIDESC - | Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais |
| PIP - | Programa de Intervenção Pedagógica |
| PISA - | Programa Internacional de Avaliação de Alunos |
| PNAD - | Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio |
| PNAIC - | Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa |
| PNE - | Plano Nacional de Educação |
| PROUNI - | Programa Universidade para Todos |
| Prova Brasil - | Avaliação Nacional de Rendimento Escolar |
| PSD - | Partido Social Democrático |
| PTB - | Partido Trabalhista Brasileiro |
| REUNI - | Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| RI - | Responsabilidade Internacional |
| SAEB - | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SFN - | Sistema Financeiro Nacional |
| SIS - | Síntese de Indicadores Sociais |
| SUS - | Sistema Único de Saúde |

| | |
|----------|--|
| TPE - | Todos pela Educação |
| UAB - | Universidade Aberta do Brasil |
| UDN - | União Democrática Nacional |
| UFS - | Universidade Federal de Sergipe |
| UFVJM - | Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri |
| UNESCO - | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| USP - | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E RESPONSABILIDADE INTERNACIONAL | 24 |
| 1.1 A educação como direito humano | 24 |
| 1.2 A responsabilidade internacional pelos direitos humanos | 31 |
| <i>1.2.1 O instituto da responsabilidade</i> | <i>35</i> |
| <i>1.2.1.1 A Responsabilidade Internacional do Estado e seus elementos: de uma concepção intersubjetiva a uma abordagem objetiva da responsabilidade</i> | <i>37</i> |
| <i>1.2.2 A imputação da obrigação internacional ao Estado Brasileiro</i> | <i>46</i> |
| <i>1.2.2.1 A reparação por violações dos Direitos Humanos na Ordem Internacional</i> | <i>53</i> |
| <i>1.2.3 A responsabilidade por fato internacionalmente ilícito</i> | <i>57</i> |
| 1.3 Educação: direito individual e coletivo | 62 |
| <i>1.3.1 O princípio solidário na concretização de um plano nacional para a educação brasileira</i> | <i>66</i> |
| CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO E SEUS CONCEITOS | 69 |
| 2.1 A escola como espaço estratégico de desenvolvimento pessoal e social | 72 |
| <i>2.1.1 A transformação social na escola e suas questões filosóficas – a visão existencialista</i> .77 | |
| 2.2 O conceito de Educação básica na Constituição Federal Brasileira | 81 |
| <i>2.2.1 O conceito educacional que funciona no Brasil</i> | <i>83</i> |
| CAPÍTULO 3 - POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL | 89 |
| 3.1 O Plano de Desenvolvimento da Educação | 92 |
| 3.2 O bolsa-família garante educação de qualidade? | 99 |
| CAPÍTULO 4 – OS NÚMEROS DO IDEB E A VOZ DA ETNOGRAFIA | 108 |
| 4.1 O IDEB – Índice De Desenvolvimento Da Educação Básica | 108 |
| 4.2 A etnografia do ensino fundamental brasileiro | 114 |

| | |
|--|------------|
| 4.3 A pesquisa etnográfica na cidade de Estância- Sergipe..... | 116 |
| <i>4.3.1 Escola Municipal Dom José Bezerra Coutinho.....</i> | <i>117</i> |
| <i>4.3.2 Escola Municipal Zarría Gabriel Jasmim.....</i> | <i>120</i> |
| 4.4 A pesquisa etnográfica em Itaúna-MG..... | 124 |
| <i>4.4.1 Escola Municipal “Dr Lincoln Nogueira Machado”. Itaúna, MG.....</i> | <i>125</i> |
| 4.5 Comentários à pesquisa etnográfica..... | 127 |
| CONCLUSÃO..... | 131 |
| REFERÊNCIAS..... | 139 |
| APÊNDICE A - ESCOLAS MUNICIPAIS DE ESTÂNCIA - SERGIPE..... | 148 |
| APÊNDICE B - ESCOLAS MUNICIPAIS DE ITAÚNA – MINAS GERAIS..... | 151 |
| APÊNDICE C PERGUNTAS BASE PARA AS ENTREVISTAS DA PESQUISA ETNOGRÁFICA..... | 153 |
| 1 Alunos..... | 153 |
| 2 Professores..... | 153 |
| 3 Bibliotecária..... | 154 |
| 4 Outro funcionário..... | 154 |
| 5 Famílias..... | 154 |
| 6 Diretores..... | 154 |
| 7 Secretário/a de Educação..... | 155 |
| 8 Membro da comunidade local..... | 155 |
| APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO DA PESQUISA ETNOGRÁFICA EM ESTÂNCIA-SERGIPE..... | 156 |
| Transcrição das entrevistas na Escola Municipal Dom José Bezerra Coutinho no bairro Alagoas em Estância- Sergipe. 02 de junho de 2014..... | 156 |
| Transcrição das entrevistas na Escola Municipal Professor Zarría Gabriel Jasmin no bairro Alecrim em Estância- Sergipe. 03 de junho de 2014..... | 197 |
| Transcrição da entrevista com Leila Angélica Oliveira Moraes de Andrade (membro da comunidade escolar local) em Estância- Sergipe. 04 de junho de 2014..... | 277 |

| | |
|---|------------|
| Transcrição da entrevista com Inádia Lima Prado (Adjunta de Educação) em Estância-Sergipe. 04 de junho de 2014..... | 289 |
| APÊNDICE E - TRANSCRIÇÃO DA PESQUISA ETNOGRÁFICA EM ITAÚNA-MINAS GERAIS..... | 296 |
| Transcrição das entrevistas na Escola Municipal Dr. Lincoln Nogueira Machado no bairro Lourdes em Itaúna – Minas Gerias. 09 e 10 de dezembro de 2014. | 296 |
| Transcrição da entrevista com a secretária de educação municipal de Itaúna - MG.... | 334 |
| ANEXO - PLANO DE AÇÃO DE DAKAR..... | 337 |

INTRODUÇÃO

O instituto da Responsabilidade Internacional é um pilar que sustenta qualquer ordem jurídica, sendo suas características responsáveis por revelarem a forma e o quão comprometido está um Estado com as normas internacionais de garantia e preservação da paz mundial. O sujeito de direito internacional que violar uma norma ou um dever a que está obrigado, ou causar prejuízo a outrem, incorrerá evidentemente em responsabilidade. O Estado responde pelos prejuízos decorrentes de atos e omissões dos seus órgãos e agentes. Na ordem internacional, não será diferente. Estado e demais sujeitos de Direito Internacional respondem pelos atos ilícitos que pratiquem ou por certos atos lícitos que lesem direitos e interesses de outros sujeitos. Nesse sentido, o instituto da responsabilidade internacional do Estado decorre de uma transgressão à norma jurídica internacional, bem como a incidência de uma conduta de natureza dolosa ou culposa do autor, ensejando, assim, a discussão sobre a responsabilidade subjetiva e a objetiva.

Classicamente, a responsabilidade jurídica era atribuída apenas aos Estados, uns perante os outros. Nesse contexto, autores como Malcolm N. Shaw, colocavam nela a presença de um dano efetivo a outro Estado, que, se comprovado, devia ser reparado. O Direito Internacional regulamentava apenas esse relacionamento formal entre Estados na paz e as regras mínimas de conduta na guerra, sempre baseado em conceitos básicos, como Reciprocidade e Inviolabilidade absoluta da soberania. Atualmente, há também a responsabilidade jurídica dos Estados perante as organizações internacionais e até perante o indivíduo.¹ Esse fato faz com que o Direito Internacional apresente como reais muitas mudanças.

A Responsabilidade Internacional no caso de violações de obrigações assumidas, ato de soberania estatal, é garantia do respeito e da paz entre os Estados, que aliada ao desenvolvimento dos povos, pode ser de grande importância para a tão almejada “paz perpétua”.

A busca pela paz ganha força a partir dos horrores da 2ª Guerra Mundial, ocasião da morte de milhões de judeus pelos alemães, e da destruição de duas cidades japonesas pela bomba atômica americana. A partir de então, a Sociedade Internacional partilha propósitos e valores que transcendem os Estados; valores que buscam proteção aos direitos dos cidadãos, em escala mundial. O desrespeito ao direito de um cidadão é questão que põe em risco o

¹ MIRANDA, Jorge. Sobre a Responsabilidade Internacional *Rev. Fund. Esc. Super. Minist. Público Dist. Fed. Territ.*, Brasília, DF, Ano 10, v. 20, p. 305-317, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.escolamp.org.br/arquivos/20_11.pdf>. Acesso em: 30 maio 2014.

direito de sobrevivência digna de todos os cidadãos do globo.

Temas como Direitos Humanos, Meio Ambiente, Integração Regional e Cooperação Interjurisdicional deixam de ser temas internos, para se tornarem pautas comuns que irão compor o Direito Internacional dos Direitos Humanos que, segundo André de Carvalho Ramos,² representam o “[...] o conjunto de direitos e faculdades que garantem a dignidade da pessoa humana e beneficiam-se de garantias internacionais institucionalizadas.”

As normas peremptórias gerais, que tenham o poder de obrigar os diversos estados e organizações internacionais devido à importância que sua matéria contém, o *Jus cogens* e, dentre estas, os Direitos Humanos, ganham força na elaboração do Projeto de Artigos da Comissão de Direito Internacional, aprovado em 2001. Em caso de simples constatação de violação do direito humano, conteúdo de obrigação internacional assumida, o fato será considerado internacionalmente ilícito. A Corte Internacional de Justiça, ao se referir ao projeto da Comissão de Direito Internacional de codificação da responsabilidade internacional de 1996 (modificado pelo de 2001), o apresenta “[...] como fonte fidedigna do estágio contemporâneo da teoria da responsabilidade internacional do Estado.”³

A ruptura com a condição preponderante é a de que a responsabilidade é gerada por um fato objetivo, que resulte de uma falta, quaisquer que possam ser as consequências. Esse sentido é trazido pela moderna doutrina de Alain Pellet, ao dispor que,

[...] o Estado que falte a uma de suas obrigações em virtude do Direito Internacional compromete a sua responsabilidade, independente de qualquer prejuízo que poderia ter resultado para outro Estado, porque é do interesse de toda a comunidade internacional que o direito seja respeitado.⁴

O Direito Internacional dos Direitos Humanos será então, para Pellet, “[...] o conjunto de direitos e faculdades que garantem a dignidade da pessoa humana e beneficiam-se de garantias internacionais institucionalizadas.”⁵

²RAMOS, André de Carvalho. *Responsabilidade internacional por violação de direitos humanos: seus elementos, a reparação devida e sanções possíveis: teoria e prática do direito internacional*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. 29.

³RAMOS, André de Carvalho *apud* BARTASSON, Vilma Aparecida Moreira. A responsabilidade Internacional do estado á Luz do Direito Internacional Público Contemporâneo. *COMMUNITAS. Revista de Direito*, v. 1, n. 2, p. 37, jul./dez. 2010. Disponível em: <file:///C:/!Mestrado/Alain%20Pellet%20e%20a%20Responsabilidade%20Internacional.pdf>. Acesso em: 30 maio 2014.

⁴PELLET, Alain. *Responsabilidade Internacional dos Estados e das Organizações Internacionais*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. p. 779.

⁵PELLET, Alain. *Responsabilidade Internacional dos Estados e das Organizações Internacionais*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. p. 779.

Visualiza-se então aqui um Regime Jurídico Objetivo, oriundo das normas internacionais de Direitos Humanos. As normas que tratam de Direitos Humanos não tratam dos direitos materiais dos Estados, regidos pelo princípio da reciprocidade: tratam de obrigações, cujo objeto e fim são a proteção dos direitos fundamentais da pessoa humana. O novo caráter objetivo de seu conteúdo exige que tais normas sejam interpretadas, não mais com foco nos Estados (partes contratantes), mas sim no indivíduo, o verdadeiro destinatário da norma de proteção de Direitos Humanos.

A análise feita no século passado, 1909, por Norberto Bobbio,⁶ aponta que “[...] o caminho contínuo, ainda que várias vezes interrompido, da concepção individualista da sociedade, procede lentamente, indo do reconhecimento dos direitos do cidadão de cada Estado até o reconhecimento dos direitos do cidadão do mundo”.

Desde a Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948, o Brasil participou das principais convenções internacionais de proteção aos Direitos Humanos, tanto do sistema global, quanto do sistema regional interamericano, assumindo, então, responsabilidade pelas violações comissivas ou omissivas, em se tratando de Direitos Humanos no país.

A Emenda Constitucional 45, de 2004, ao acrescentar o parágrafo 3^o ao artigo 5^o da Constituição Federal de 1988, concede ainda mais legitimidade aos Tratados Internacionais de Direitos Humanos internalizados pelo país. O Brasil, ao se tornar signatário ou participar de

⁶ BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. 9. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2004. p. 4.

⁷ Artigo 5^o parágrafo 3^o da Constituição Federal de 1988: Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada casa do congresso nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais.

O Ministro do STF Gilmar Ferreira Mendes coloca que a norma apresentada pela Emenda Constitucional 45/2004, contida no parágrafo 3^o do artigo 5^o da Constituição Federal de 1988 é uma norma suprallegal no caso dos tratados internacionais versarem sobre Direitos Humanos.

‘A *suprallegalidade* afirma que os tratados internacionais que versam sobre direitos humanos estão acima das leis, porém abaixo da Constituição Federal. Para Gilmar Mendes, a força normativa constitucional não poderia se sujeitar plenamente aos regramentos internacionais, pelo fato de que a soberania, decorrente do princípio federativo, também é cláusula pétreia, da mesma forma que os direitos e garantias fundamentais. Devendo haver harmonia e diálogo entre os princípios já insculpidos a nível constitucional, evitando, dessa forma, as colidências oportunamente surgidas em virtude do excesso legislativo brasileiro. Assim sendo, na ótica do Ministro do Excelso Pretório, ainda seria muito cedo para o Brasil adotar a *tese da constitucionalidade dos tratados de direitos humanos*, tendo em vista que a supremacia constitucional assegura o primado soberano da ordem interna, evitando situações em que a recepção de tais tratados pode gerar mais ônus do que benefícios para a realidade brasileira. A presente decisão por ser de índole conservadora e publicistas, de qualquer maneira, mitiga os avanços do ordenamento jurídico brasileiro para a nova realidade internacionalista, que a cada dia se torna mais nítida. Representando verdadeiro retrocesso que tenderá, ao mais breve lapso temporal, ser superado.’ Explicação dada por CARDOSO, Daveslley Oliveira. Disponível em: <http://ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13846&revista_caderno=29>. Acesso em: 1 out. 2014. Outra linha de pensamento, capitaneada pelo também Ministro Celso de Mello e também Caçado Trindade, Valério Mazzuolli e Flávia Piovesan, harmonizam a norma do parágrafo 3^o com o parágrafo 2^o, dando aos Tratados Internacionais de Direitos Humanos o status de norma materialmente constitucional, mais condizente na nossa opinião com os princípios internacionais.

Convenções Internacionais que tratam de Direitos Humanos, assume dois tipos de obrigações. A de respeito aos Direitos Humanos, que limitará a atividade estatal face aos direitos do indivíduo, ou seja, ela não poderá exercer sua administração em desconsideração aos Direitos Fundamentais do Homem, por estarem elencados internacionalmente, e na Carta Magna, à qual o Administrador Público deve obediência irrestrita.

E a assumida pelo Estado brasileiro ao se aliar aos Direitos Humanos que é a obrigação de garantia. Esta concretiza uma obrigação ativa, de verdadeiramente fazer e que consiste na organização, pelo Estado, de estruturas e procedimentos capazes de prevenir, investigar e mesmo punir toda violação pública ou privada, dos direitos fundamentais da pessoa humana, mostrando a faceta objetiva desses mesmos direitos.

A Convenção Americana de Direitos Humanos afirma em seu artigo 1.1⁸, que os Estados ficam obrigados a zelar pelo respeito aos Direitos Humanos reconhecidos e garantir o exercício dos mesmos por parte de toda pessoa que é sujeita à sua jurisdição.

A Corte Interamericana de Direitos Humanos salienta que a obrigação de garantia se manifesta de forma preponderantemente positiva, tendo por conteúdo o dever dos Estados partes de organizarem o “[...] aparato governamental e, em geral, todas as estruturas através dos quais se manifesta o exercício do poder público, de maneira tal que sejam capazes de assegurar juridicamente o livre e pleno exercício dos direitos humanos”.⁹

Desse modo, o Brasil tem o dever de criar estruturas que previnam a ocorrência de violações de direitos protegidos. A consciência, acerca da legislação internacional e suas motivações, aliada à observância das normas internas de direitos humanos revestidas de dignidade constitucional com proteção pétreia, conduzirão as políticas públicas estruturantes acerca dos direitos fundamentais.

O Direito fundamental à educação é o grande exemplo de interdependência e indivisibilidade dos Direitos Humanos¹⁰, sendo, portanto, um caminho seguro na busca das

⁸Convenção Americana de Direitos Humanos (1969) - Pacto de San José da Costa Rica. Artigo 1º Obrigação de respeitar os direitos- 1 Os Estados- partes nesta Convenção comprometem-se a respeitar os direitos e liberdades nela reconhecidos e a garantir seu livre e pleno exercício a toda pessoa que esteja sujeita à sua jurisdição, sem discriminação alguma, por motivo de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas o de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição social.

⁹RAMOS, André de Carvalho. *Responsabilidade internacional por violação de direitos humanos: seus elementos, a reparação de vida e sanções possíveis: teoria e prática do direito internacional*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. 41.

¹⁰A Convenção de Viena de 1993, determina em seu artigo 5 que; “ Todos os Direitos do homem são universais, indivisíveis, interdependentes e interrelacionados. A comunidade internacional tem de considerar globalmente os Direitos do homem, de forma justa e equitativa e com igual ênfase. Embora se devam ter sempre presente o significado das especificidades nacionais e regionais e os antecedentes históricos, culturais e religiosos,

soluções para as graves e históricas questões sociais brasileiras, e motivo pelo qual foi escolhido como objeto de investigação, nessa pesquisa.

A pesquisa será realizada na forma etnográfica do tipo qualitativa e estratificada, muito apropriada para o meio educacional. Além dos diferentes papéis cumpridos pelos atores (pais, poder público, gestores educacionais, professores, alunos, funcionários administrativos e sociedade civil) do meio educacional, os quais o concebem e o constroem de forma diferenciada, necessária se torna, ainda, a oitiva de todos para que a avaliação forneça elementos de conclusão, com números positivos ou não.

Os sistemas educacionais¹¹ de duas cidades brasileiras serão analisados. Decidiu-se por um município do norte ou nordeste, pela tradição de baixa escolaridade, sem que representasse o extremo da pouca escolaridade e pobreza, já que a cidade a qual se faria a segunda fase da pesquisa seria Itaúna, em Minas Gerais; cidade situada no entorno da região metropolitana de Belo Horizonte e num estado que está entre os mais ricos e com os melhores índices de qualidade educacional do país¹². A cidade de Estância, em Sergipe, representa uma realidade educacional de destaque, no contexto regional nordestino, deixando a comparação com a segunda cidade com relativo equilíbrio.

O universo a ser pesquisado será o das escolas municipais públicas que atendam ao Ensino Fundamental do 1º segmento (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental). O percentual de análise será de 10% das escolas, alunos, pais e professores, além dos diretores, secretários municipais de educação, e outros membros da comunidade escolar que no decorrer da pesquisa sejam necessários.

A pesquisa escolheu uma análise direta de rendimento dos alunos e uma análise do sistema educacional, para que as conclusões representem melhor a realidade avaliada. A política pública escolhida para análise é o PNAIC¹³, pacto entre Governos Federal, estadual e municipal para alfabetizar todas as crianças matriculadas no ensino regular até os 8 anos de idade, ou ao final do 3º ano do ensino fundamental, com a adesão de 90% dos municípios e

compete aos Estados, independentemente dos seus sistemas político, econômico e cultural, promover e proteger todos os Direitos do homem e liberdades fundamentais. Declaração de Viena e Programa de Ação. Disponível em: <www.un.org>. Acesso em: 30 maio de 2015.

¹¹O termo sistema deve ser compreendido, como a rede de Ensino daquela localidade/ município, mas que trabalha em parceria com seus respectivos Estados e a União.

¹²Os últimos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), divulgados em 2011, demonstram que as escolas estaduais mineiras estão entre as melhores do país. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a rede estadual mineira é a melhor do Brasil com índice 6,0. Nos anos finais, a rede estadual é a 2ª no país com nota de 4,4. No ensino médio, a rede de Minas é a 3ª melhor do Brasil com 3,7. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/cidadao/ideb>>. Acesso em: 30 maio 2014.

¹³Oficializado pelo Senado Federal através da MP 586/2012.

que já se encontra em fase avançada de implantação. Mesmo recebendo críticas por não considerar o diferencial de cada região do país, o PNAIC é a primeira proposta que almeja atingir tantos profissionais, especificadamente alfabetizadores (cerca de 350 mil), em um tempo determinado (dois anos) e com metas definidas e avaliação atrelada no fim do processo. Utilizar-se á esse conjunto de estratégias educacionais para verificar se as competências necessárias para serem considerados alfabetizados¹⁴ estão sendo adquiridas.

O marco legal internacional são “As Metas do Milênio”¹⁵, a meta 2, fala em Educação básica de qualidade para todos, e o “Plano de Ação de Dakar”¹⁶. Importante lembrar que ambos os documentos não são dotados de natureza jurídica, mas são evolução do processo de expansão dos ditames presentes no Tratado Internacional - PIDESC (Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais), de 1966, aprovado pelo Brasil pelo decreto Legislativo 226, de 1991, e promulgado pelo Decreto 591, de 1992.

Com referência à forma a qual o serviço educacional é ofertado, outros três critérios de análise foram retirados, do item 7 do “Plano de Ação de Dakar”.¹⁷ São eles: a universalização

¹⁴Nos termos do Pacto ,aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais se comprometem a alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática. O Pacto. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

¹⁵Em 2000, a Organização das Nações Unidas (ONU), ao analisar os maiores problemas mundiais, estabeleceu 8 Objetivos do Milênio – ODM, que no Brasil são chamados de 8 Jeitos de Mudar o Mundo – que devem ser atingidos por todos os países até 2015.

¹⁶O Marco de Ação de Dakar é um compromisso coletivo para a ação. Os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de Educação para Todos (EPT) sejam alcançados e mantidos. Essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais. Declaração de Dakar. Educação para Todos – 2000. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação Em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000. A íntegra do documento está no ANEXO deste trabalho.

¹⁷No item 7 da Declaração temos os objetivos:

- I expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- II assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
- III assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;
- IV alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
- V eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
- VI melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida. A íntegra do documento está no apêndice 1 deste trabalho e encontra-se disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

da educação (todas as crianças na escola); a qualidade educacional e a adequação do projeto pedagógico aos alunos com maior vulnerabilidade social.

Normalmente, aos 8 anos de idade os alunos estão no 3º ano do Ensino Fundamental. Decidiu-se conversar com os alunos do 4º ano, pelo fato de já terem sido expostos por mais tempo ao PNAIC (que é direcionado aos alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental - 1º segmento). Desse modo evitar-se-iam, distorções quanto ao momento letivo em que seria feita a pesquisa nas duas cidades.

Em atenção ao quesito universalização, a política pública de transferência de renda Bolsa Família também será objeto de análise por conter em suas condicionalidades, a matrícula e a frequência escolar dos filhos dos beneficiários.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹⁸ (PNAIC), busca melhores resultados na vida escolar futura, através de novas estratégias pedagógicas, com jogos, material concreto que atendam alunos em diferentes níveis de alfabetização, do 1º ao 3º ano, ano limite para que se tornem alfabetizados. A defasagem da alfabetização mal feita causa prejuízos por toda a vida escolar, e o pior deles é o abandono definitivo da escola por parte de alunos, que somente teriam a instituição de ensino formal como ferramenta de desenvolvimento pessoal e social.

A pedagoga Ruth Cunha¹⁹ orientou quanto aos testes que deveriam ser aplicados. Os testes elaborados avaliavam leitura, interpretação, escrita, diferenças de gêneros textuais, o domínio das quatro operações e do sistema monetário. Deveriam ser aplicados da forma mais lúdica e tranquila possíveis, para que as crianças não se sentissem pressionadas com os resultados.

A primeira fase da pesquisa ocorreu em Estância, Sergipe, município que contava com 15 escolas municipais de Ensino Fundamental de 1º segmento, e desse modo analisou - se duas destas, em obediência ao percentual de 10%. A outra fase aconteceu em Itaúna, MG, e

¹⁸Mais informações sobre o PNAIC. No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, quatro princípios centrais serão considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico: a) o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador; b) o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias; c) conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; d) a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. Dados retirados do portal do MEC. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

¹⁹Ruth Cunha é supervisora da Secretaria de Educação do município de Iguatama –MG.

com 10 escolas municipais de Ensino Fundamental de 1º segmento, com apenas uma escola visitada. O objetivo final é a avaliação da eficácia desta política educacional, nos dois sistemas, para respaldar a conclusão de que o Brasil viola ou não, a obrigação internacional de respeito e garantia do direito humano à educação, dentro da amostragem apontada.

O direito à Educação, presente em todas as Cartas de Direitos, segundo Norberto Bobbio²⁰, exige intervenção ativa e material do Estado, para sua concretização, em busca da igualdade material entre os seus indivíduos.

Ranieri²¹ assevera que, no plano individual, o direito à Educação pretende a realização pessoal e, neste sentido, é corolário da dignidade humana e dos princípios da liberdade (direito de primeira geração) e da igualdade. No plano coletivo, o direito à Educação conecta-se com a vida em sociedade, com a participação política, com o desenvolvimento nacional, com a promoção dos Direitos Humanos e da paz (direitos de terceira dimensão).

A Educação guarda íntima ligação com o desenvolvimento. E os países que forneceram aos seus estudantes educação de qualidade, conseguiram se desenvolver de forma mais eficaz, já que dispunham do conhecimento científico e tecnológico e formaram mão-de-obra qualificada. O exemplo mais notório e atual são os países do Leste Asiático. A esse respeito, Stiglitz afirma que o que separa os países entre os mais e menos desenvolvidos hoje, não é apenas uma distância de recursos, mas também um abismo de conhecimento, “[...] motivo pelo qual os investimentos em educação e tecnologia, em larga medida do governo, são tão importantes”.

O artigo 3º da Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento, adotada pela Resolução 41/128, da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 04.12.1986, enfatiza a responsabilidade primária do Estado, de criação das condições nacionais e internacionais favoráveis à realização do direito ao desenvolvimento.

A Educação também é grande ferramenta para o fortalecimento da cultura do Desenvolvimento Sustentável, conceito que integra direito ambiental, direito econômico e direitos humanos, e que é a única forma de desenvolvimento que viabiliza a qualidade de vida das gerações futuras.

A política educacional demanda grandes valores de investimento. O Brasil reúne condições confortáveis para realizar seus compromissos internacionais, em prol da dignidade

²⁰BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 2004. p. 75.

²¹RANIERI, Nina Beatriz. *O estado democrático de direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação*. Tese de Livre-Docência. Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, 2009. p. 288.

humana, investindo não apenas em Educação, mas em Saúde, o que elevaria ainda mais o seu Índice de Desenvolvimento Humano²² (IDH). Desde o Plano Real, há 20 anos, o Brasil passa por um grande desenvolvimento econômico e vê, a cada dia, seus indicadores sociais melhorarem. São cerca de 2,215 trilhões de dólares produzidos para uma população de 190.732.694 de habitantes. Segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística), nosso PIB *per capita* chega a R\$ 23.000.²³

Atualmente, o Brasil faz parte dos grupos formado por Brasil, Rússia, Índia, China e recentemente, África do Sul (BRICS) que são detentores de 22% do Produto Interno Bruto (PIB) mundial²⁴, países em franco desenvolvimento que se reuniram para aumentar sua influência geopolítica. No *ranking* das economias globais, o Brasil já ocupou a 6ª posição e hoje caiu para a 7ª colocação, mantendo-se entre as dez maiores economias.

Em outro *ranking*, porém, o Brasil está entre os 10 maiores do mundo: ele é o 8º do mundo em analfabetismo de jovens e adultos, segundo a UNESCO.²⁵ São 13 milhões de analfabetos no país a partir dos 15 anos. O mesmo relatório da UNESCO já adianta as causas: menos de 10% dos professores estão fazendo curso de formação custeados pelo Governo Federal; em muitas regiões do Brasil há má qualidade do ensino, com pouquíssimos atrativos nas aulas.²⁶

²²Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida comparativa usada para classificar os países pelo seu grau de "desenvolvimento humano" e para ajudar a classificar os países como desenvolvidos (desenvolvimento humano muito alto), em desenvolvimento (desenvolvimento humano médio e alto) e subdesenvolvidos (desenvolvimento humano baixo). A estatística é composta a partir de dados de expectativa de vida ao nascer, educação e PIB (PPC) *per capita* (como um indicador do padrão de vida) recolhidos a nível nacional. Cada ano, os países membros da ONU são classificados de acordo com essas medidas. O IDH também é usado por organizações locais ou empresas para medir o desenvolvimento de entidades subnacionais como estados, cidades, aldeias, etc. O índice foi desenvolvido em 1990 pelos economistas Amartya Sen e Mahbub ul Haq, e vem sendo usado desde 1993 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) no seu relatório anual. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/idh/IDH.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDH>. Acesso em: 25 maio 2014.

²³Dados disponíveis em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/contas-nacionais/pib-per-capita>>. Acesso em: mar. 2015.

²⁴SILVÉRIO, Maria. *BRICS: desigualdades sociais nos países emergentes*. Disponível em: <<http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=projects&id=123>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

²⁵Brasil é o 8º país com maior número de analfabetos adultos. In: *UNESCO*, 29/01/2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/01/brasil-e-o-8-pais-com-mais-analfabetos-adultos-diz-unesco.html>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

²⁶Diferença entre IDEB dos municípios chega a 5,8 pontos. A diferença entre o município com o índice mais baixo (Monteirópolis, em Alagoas, com 2,5) e a cidade com a nota mais alta (Claraval, em Minas Gerais, com 8,3), considerando as redes públicas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, é de 5,8 pontos. Essa diferença é maior do que o melhor desempenho do País registrado no IDEB deste ano, justamente para os anos iniciais: 5,0. In: *TODOS Pela Educação*, 2010. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/23910/diferenca-entre-ideb-dos-municipios-chega-a-58-pontos/>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

Esses índices já demonstram que o direito fundamental²⁷ à educação não está sendo ofertado pelo Estado brasileiro, mesmo dispondo dos recursos financeiros necessários.

O relatório desta pesquisa apresentará, no capítulo 1, a Educação como direito humano fundamental e a partir de quais documentos internacionais o Brasil se comprometeu com a obrigação internacional de respeito e garantia ao direito fundamental à educação.

O capítulo 2, tratará do conceito de educação, histórico e o que é vigente, na atual educação brasileira; análises históricas da educação brasileira com pontos de vista, inclusive filosóficos, foram colocadas para melhor compreender em que aspectos as formas de conceber a educação precisam evoluir. O capítulo 3, avaliará as políticas públicas educacionais brasileiras e uma especial análise da política pública de transferência de renda Bolsa Família.

O capítulo 4, trará os números do IDEB, que norteiam importantes conclusões acerca da realidade educacional brasileira, mas que não traz a voz e a opinião daqueles que deveriam se beneficiar da política pública governamental. A pesquisa qualitativa, por conseguinte, cumpre melhor o papel de oitiva além dos números, e os dados coletados em Sergipe e Minas Gerais forneceram importantes subsídios para as conclusões acerca do cumprimento, por parte do Brasil, do direito humano à educação.

Esclarece-se por último, que o estudo pretende se tornar um material importante de consulta e avaliação do direito humano à educação no Brasil, pois dispõe de dados objetivos primários, coletados nas entrevistas qualitativas e análise de teorias acerca dos direitos humanos, em especial aquelas discutidas no Brasil e nos demais países membros do sistema ONU e que tratam do fundamental direito humano à educação.

²⁷Utilizaremos neste trabalho o termo direitos fundamentais, como sinônimo de direitos humanos, nos vários momentos em que serão citados, em consideração ao fato de se tratarem de um mesmo conteúdo, que apenas se diferenciam na ordem interna ou internacional que estejam positivados e considerando também que a consciência no plano interno dos direitos fundamentais é a evolução que os direitos humanos precisam para se tornarem os pilares das modernas e verdadeiras democracias.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E A RESPONSABILIDADE INTERNACIONAL

A educação de qualidade contribui para a diminuição das desigualdades sociais e assim, é fundamental que seja oportunizado a todos o acesso à educação, adquirida nas instituições de ensino e chamada de Educação formal. A Constituição Brasileira de 1988, ao proclama-la como direito, confere à educação um significado muito especial, pois a institucionalização dos direitos Humanos, concede a estes o status de direito fundamental, fazendo com que o Estado empreenda o máximo de esforço na sua oferta e promoção.

O processo de globalização produziu mudanças culturais, políticas, sociais e econômicas em escala mundial que, quando negativas, devem ser enfrentadas por todos os países envolvidos e de forma conjunta. Dentre essas consequências temos o acirramento das desigualdades sociais causadas pelo aumento da acumulação de capitais nas mãos de poucos. A educação se torna então, um direito fundamental por disponibilizar aos seus beneficiários a ciência e compreensão da própria realidade social e como consequência, os meios para minimizar os problemas que esta apresenta.

A atenção ao direito humano à educação é objeto de muitos fóruns internacionais e dentre estes, na Tailândia em 1990 a comunidade internacional produziu a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, considerada um marco fundamental para as reformas educacionais nos diferentes países. Este e outros documentos internacionais que reafirmam a fundamentalidade do direito humano à educação tem como objetivo propiciar conhecimentos atualizados e significativos que conduzem à compreensão e modificação para melhor da realidade social e outros bens sociais que somente na escola se tem a certeza de aquisição.

1.1 A educação como direito humano

Os direitos humanos são as necessidades humanas que vão se tornando mais sofisticadas e abrangentes, conforme o indivíduo ou grupos sociais evoluem como cidadãos. No entendimento de Bobbio, Hanna Arendt e Flávia Piovesan, eles se afirmam quando afirmam que os direitos humanos, nasceram a partir das lutas humanas em busca de melhores condições de vida, e que por isso são, constantemente, construídos e reconstruídos. Desta afirmação podemos concluir que os Direitos Humanos são uma classe de direitos que, por sua natureza, devem ser universais, naturais e ao mesmo tempo históricos. São naturais e universais, porque vinculados à natureza humana; são históricos, no sentido de que mudaram, ao longo do

tempo, num mesmo país e o seu reconhecimento é diferente em países distintos, num mesmo tempo.

Considerando a historicidade dos direitos, Flavia Piovesan²⁸ afirma que a concepção contemporânea dos direitos fundamentais foi introduzida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e reiterada pela Declaração e Programa de Ação de Viena de 1993. Esta última declara que os direitos humanos e as liberdades fundamentais são direitos de todos os seres humanos e que os Governos têm responsabilidade primordial em sua proteção e promoção. Trata, ainda da autodeterminação dos povos, também da adoção de medidas eficazes que garantam e monitorem a aplicação das normas de direitos humanos, adverte sobre a necessidade do desenvolvimento com respeito ao meio ambiente, o que garante os recursos naturais às gerações futuras e dá aos meios de comunicação o importante papel de disseminação da cultura dos direitos fundamentais.

O ordenamento internacional tradicional, em que soberanias estatais se sobrepunham aos indivíduos, não foi capaz de evitar a intensificação e o uso de armamentos de destruição em massa, as violações maciças dos direitos em vários locais do mundo como o holocausto, o *gulag*, seguidos de novos atos de genocídio, no sudeste asiático, na Europa Central (ex-Iugoslávia) e na África (Ruanda). O fenômeno do Direito Internacional dos direitos humanos é próprio do pós-guerra, cuja vida humana foi descartada em nome da lei, como no caso do nazismo. É fácil ficar a conclusão de que, caso houvesse um sistema internacional de proteção dos direitos humanos, o já mencionado holocausto alemão e outras violações poderiam ter sido no mínimo, desencorajado, ou mais facilmente, punidos os seus responsáveis.

Thomas Buergenthal²⁹ afirma que o sistema internacional de proteção dos direitos constitui o legado maior da chamada Era dos Direitos, que tem permitido a internacionalização dos direitos humanos e a humanização do Direito Internacional contemporâneo. E no mesmo sentido, Louis Henkin; “O direito Internacional pode ser classificado como o Direito anterior à 2ª Guerra Mundial e o Direito posterior a ela. Em 1945, a vitória dos aliados introduziu uma nova ordem com importantes transformações no Direito Internacional”.³⁰

²⁸PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e Justiça Internacional: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano*. São Paulo: Saraiva, 2011. p. 37.

²⁹BUERGENTHAL, Thomas. Prólogo do livro de TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. *A proteção internacional dos direitos humanos: fundamentos jurídicos e instrumentos básicos*. São Paulo: Saraiva, 1991. p. XXXI.

³⁰HENKIN, Louis et al. *International Law: cases and materials*. 3. ed. Minnesota: West Publishing, 1993. p. 3.

Há portanto, um processo positivo e vertiginoso de aumento da consciência jurídica acerca da universalidade dos Direitos Humanos. O monopólio estatal e o positivismo exagerado que exclui o destinatário final das normas jurídicas, o ser humano, não são mais considerados. Neste sentido, Cançado Trindade:

[...] Neste final de século, temos o privilégio de testemunhar o processo de humanização do direito internacional, que passa a se ocupar mais diretamente da realização de metas comuns superiores. O reconhecimento da centralidade dos direitos humanos corresponde a um novo *ethos* de nossos tempos.³¹

A reconstrução do Direito Internacional em atenção aos Direitos Humanos acontece a partir de meados do século XX. A adoção da Declaração Universal de 1948, é seguida, ao longo de cinco décadas, por mais de 70 tratados de proteção, hoje vigentes nos planos global e regional. Não obstante a inoperância do sistema de segurança coletiva durante a guerra fria, o direito internacional passa a experimentar grande evolução através da atuação das Nações Unidas e agências especializadas, atuando também no domínio econômico e social, obtido a partir do desenvolvimento do comércio internacional. A democratização do Direito Internacional se torna uma realidade, considerando-se que o direito de autodeterminação dos povos é realidade, a partir da emergência de tantos novos estados na década de cinquenta e sessenta do século XX.

O final do século XX traz o fim da guerra fria e dos inúmeros conflitos internos dela decorrentes e, conseqüentemente, uma grande reflexão que desencadeou num ponto comum para a agenda internacional do século XXI bem esclarecido por Antônio Augusto Cançado Trindade:

[...] as condições de vida da população, particularmente os grupos mais vulneráveis, em necessidade especial de atenção, daí resultando o reconhecimento universal da necessidade de situar os seres humanos de modo definitivo no centro de todo o processo de desenvolvimento.³²

A proteção do ser humano e do meio ambiente, o desarmamento, a erradicação da pobreza crônica e o desenvolvimento humano³³, a superação das disparidades alarmantes

³¹TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. *A Humanização do Direito Internacional*. Del Rey: Belo Horizonte, 2006. p. 112.

³²Ibid., p. 111.

³³A partir da percepção mundial de que os recursos naturais eram exauríveis e que a vida humana estava ameaçada como um todo no planeta, o conceito de desenvolvimento buscado se torna, o desenvolvimento sustentável. Seu conceito integra direito ambiental, direito econômico e direitos humanos, temas tradicionais, mas que agora trabalham unidos em prol da manutenção da vida no planeta. Os princípios do desenvolvimento sustentável foram elaborados pela International Law Association (ILA) e adotados pela ONU no documento, UN doc. A/ 57/329. VIEIRA, Susana Camargo. *O componente Direitos Humanos do Desenvolvimento Sustentável: uma visão de Direito Internacional*. In: SALIBA, Aziz Tuffi; ALMEIDA, Gregório Assagra de;

entre os países e dentro deles, são as questões centrais que têm motivado a redefinição dos fundamentos e princípios do direito internacional contemporâneo. Isto coloca de lado soluções baseadas em conceitos clássicos de território e jurisdição e se concentra na noção de solidariedade. Com base nisto, Trindade afirma que, “[...] a razão de estado tem limites, no atendimento das necessidades e aspirações da população, e no tratamento equânime das questões que afetam toda a humanidade”.³⁴

O final do século XX e século XXI, assim, o momento definitivo da humanização do direito internacional que passa a se ocupar de metas comuns a todos os países. Dentre estas, temos os Direitos Humanos ou direitos fundamentais, termo utilizado no plano interno aos países. Sobre a importante função dos direitos fundamentais, Gregório Assagra de Almeida declara que:

A teoria dos direitos e garantias constitucionais fundamentais positivada na Lei Fundamental é o núcleo do agir transformador do Estado Democrático de Direito. É a luz que abre os caminhos para a implementação de um projeto constitucional construtivo e transformador.³⁵

Os direitos fundamentais, tais como o direito à vida, o direito ao meio ambiente equilibrado, o direito ao trabalho, o direito de ir e vir, o direito à proteção especial em caso de pertencimento a grupos minoritários (mulheres, crianças, idosos, índios...), quando ofertados de forma eficiente pelo Estado, tornam o ambiente social mais digno para o destinatário final das normas de Direitos Humanos: o ser humano. Em especial situação, está o direito fundamental à educação, pela sua capacidade de “desdobramento libertador” em relação à educação e aos demais Direitos Humanos.

Quando se trata do direito ao desenvolvimento sustentável, a Unesco afirma que a educação exerce um papel ainda mais importante, o de ampliar a visão transdisciplinar dos cidadãos em relação à mudança de atitudes e de comportamentos que a sociedade contemporânea tanto espera. O desafio da educação é a promoção do desenvolvimento de forma sustentável e comprometido com a democracia e a paz mundial, sendo crucial que a educação, em todas as suas modalidades, se volte a esse desenvolvimento em âmbito social,

GOMES JÚNIOR, Luiz Manoel. *Direitos Fundamentais e sua proteção nos Planos Interno e Internacional*. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2010. v. 1. p. 263.

³⁴TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. *A Humanização do Direito Internacional*. Del Rey: Belo Horizonte, 2006. p. 111.

³⁵ALMEIDA, Gregório Assagra de. *Direito Material Coletivo: Superação da Summa Divisio* Direito Público e direito Privado por uma *Summa Divisio* Constitucionalizada. Belo Horizonte: Del Rey, 2008. p. 364.

econômico, político e cultural.³⁶

Os direitos fundamentais possuem quatro características que permitem sua melhor interpretação e realização. A universalidade, que determina que todos têm direito a eles; a indivisibilidade, que significa que todos os direitos devem ser oferecidos de forma completa; a interdependência, que declara que a oferta de um depende da disponibilização do outro e a exigibilidade e justicialidade, realizadas através de mobilizações sociais ou acionada a justiça interna ou internacional, respectivamente. Tais características ganham no direito à Educação, infinitos desdobramentos na direção da emancipação e melhoria da qualidade das relações sociais de todos os indivíduos, tema que cada vez mais centraliza as preocupações da comunidade internacional.

A Educação é o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando a sua melhor integração individual e social.

Considerando os passos tradicionais que todo ser humano deve trilhar para seu progresso social, vivencia-se atualmente, uma mudança das relações intersubjetivas, em que a relação homem a homem é diminuída em detrimento da crescente relação dos homens com as instituições em diversos planos, razão pela qual o homem se sente dividido entre a autonomia e a relação com as instituições que, muitas vezes, exigem algum conhecimento técnico. Esse labirinto de escolhas em que se encontra o homem atual é agravado pela conjuntura social, decorrente de um modelo político econômico de capitalismo em que a acumulação de capital e de tudo o que seja inventariável têm como consequências negativas a formação de bolsões de pobreza onde os indivíduos têm grandes dificuldades em galgar diferentes e melhores espaços sociais de convivência, por disporem de poucas ferramentas para este fim.

O Direito Humano à educação oferece os meios mais seguros para que cidadãos que se encontrem em diferentes patamares financeiros, e de conscientização acerca de seu papel na sociedade, tenham, inicialmente, o conhecimento dos direitos e deveres fundamentais, que o farão, posterior e naturalmente, pensar sobre a própria condição e agir através da participação da vida social, e que, por ser consciente e direcionada, lhe trará progresso social e financeiro. Saberão onde interpor suas demandas, serão ouvidos pelos agentes públicos corretos e cumprirão seus deveres de cidadão à medida que seu nível de conscientização for aumentando. Este é o comportamento que faz aumentar o nível de bem estar social, objetivo maior dos Tratados e Convenções que tratam do Direito Internacional dos Direitos Humanos.

³⁶UNESCO. *Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para uma ação compartilhada*. Brasília: Ibama, 1999a.

Este percurso na direção da cidadania somente será possível se a Educação recebida desde o nascimento até o momento da morte, nos vários ambientes sociais a que o homem moderno é exposto, for acrescida da educação formal das Instituições de Ensino, para que a condição de sobrevivência seja maior, e crescente o nível de dignidade. Nesse sentido, “[...] o indivíduo não poderia adquirir suas estruturas mentais mais essenciais sem uma contribuição exterior, a exigir um certo meio social de formação, e que em todos os níveis o fator social ou educativo constitui uma condição de desenvolvimento”.³⁷

O Estado, ao garantir Educação de qualidade, tanto cumpre seus compromissos com sua população no tocante à capacitação para a vida social e para o trabalho - os objetivos constitucionais da educação³⁸, quanto garante que todos os demais Direitos Humanos sejam objeto de cumprimento e exigência por parte da população e, por consequência, sofram um processo positivo e infindável de expansão e efetivação. Ao afirmar que a educação é um bem público da sociedade, na medida em que possibilita o acesso aos demais direitos, o Ministério da Educação³⁹ reforça sua importância, esclarecendo que a Educação é um Direito Humano “habilitante” ou um “direito de síntese”. O indivíduo que recebe as etapas educativas com adequação e qualidade, tem conhecimento dos meios do melhor exercício de todos os seus outros direitos.

O Estado Democrático de Direito, ao elencar o Direito Humano à educação dentre os seus direitos fundamentais, garante também a cidadania aos seus beneficiados, para que construam o Estado conforme o paradigma democrático⁴⁰. O direito à educação é, ao mesmo

³⁷PIAGET *apud* TRINDADE, André. *Direito Educacional e Direitos fundamentais: uma relação real*. Direito Educacional - Sob uma Ótica Sistêmica. Curitiba: Juruá, 2007. p. 41.

³⁸Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

³⁹Direitos Humanos e Educação: formação de professores e práticas escolares. Disponível em <file:///C:/artigos%20para%20a%20%20disserta%C3%A7%C3%A3o/livro_etica_e_cidadania.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2015.

⁴⁰O paradigma do Estado Liberal questionado pela enorme acumulação de capitais e propriedades nas mãos de poucos, dá lugar ao estado social, que deve responder às enormes demandas sociais surgidas com a industrialização e os graves resultados da 1ª Guerra Mundial. O Estado deve ser um agente conformador da realidade social e que busca, inclusive, estabelecer formas de vida concretas, impondo pautas “públicas” de “vida boa”, como relata Marcelo Cattoni. José Alfredo de Oliveira Baracho Júnior explica que a superação deste Estado Social acontece em razão da incapacidade de ver o caráter privado essencial à própria dimensão pública, enquanto *focus* privilegiado da construção e reconstrução das estruturas de personalidade, das identidades sociais e das formas de vida. É precisamente esse aspecto da dimensão pública que deve agasalhar necessariamente o pluralismo social e político, constituindo-se em condição *sine qua non* uma cidadania ativa e efetiva, que se reconstrói quotidianamente na ampliação dos direitos fundamentais à luz da Constituição, vista como um processo permanente. Exatamente a redução do público ao estatal conduziu aos excessos perpetrados pelo Estado Social e sua doutrina. O direito no paradigma democrático é participativo e a sociedade civil exerce importante papel controlador e conformador do estado, pluralista, respeitando os

tempo, condição de possibilidade e finalidade da democracia, explicitando pois, uma relação circular. Eis que não há que se falar em democracia sem que haja cidadãos, e de outro lado, não haverá cidadãos sem que haja Educação de qualidade para todos.⁴¹

Graves questões sociais que ainda são recorrentes na sociedade, relacionadas às crianças, adolescentes, jovens, homens e mulheres, são sensivelmente abreviadas através do acesso à educação. Grupos minoritários ou não, saem da condição de pobreza social⁴² e econômica, seja pela inserção no mundo do trabalho, seja por possibilitar a sua participação política em prol da melhoria das condições de vida de todos. O acesso à educação contribui para evitar a marginalização das mulheres, a exploração sexual e o trabalho infantil, possibilitando o enfrentamento de discriminações e preconceitos. As políticas públicas educacionais devem, portanto, permear todos os setores da Administração Pública que se orientam verdadeiramente pela Constituição Federal de 1988 e pelos compromissos internacionais do Brasil para com os Direitos Humanos.

No artigo Uma Reforma Urgente, o então ministro da educação Tarso Genro afirma que “[...] a educação é vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural de nosso país e consolidar o projeto de nação democrática, autônoma soberana e solidária”.⁴³ E, dessa maneira, propiciando um crescimento do corpo social em direção a um Estado Democrático de Direito que efetive o atendimento dos Direitos Fundamentais.

Trindade aponta a dimensão da abrangência do direito à educação:

A educação é universal por constituir um direito de todos, sem distinção, devendo ser assegurada e mantida, em igualdade de condições, a todos os cidadãos; deve desenvolver o máximo da potencialidade, tendo em vista o mais perfeito aprimoramento do homem na sua condição pessoal e social; constitui um direito público subjetivo, sendo obrigatório o ensino fundamental, com progressiva extensão ao médio e superior, razão pela qual constitui garantia irrenunciável; é

diversos matizes sociais, na busca da implantação de direitos, quer de primeira, segunda ou terceira geração, visto como um complexo de direitos e garantias que não podem ser aplicados em separado. Nesse sentido, não importa ter direitos sociais ou, mesmo, proteção aos direitos difusos se não há garantias mínimas de que a atuação estatal, principalmente no âmbito jurisdicional, não atingirá os indivíduos em seus direitos fundamentais. In: PELLEGRINI, Flaviane de Magalhães Barros. *O Paradigma do Estado Democrático de direito e as teorias do processo*. Disponível em:

<<http://www.fmd.pucminas.br/Virtuajus/20DE%20DIREITO.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

⁴¹VELLO, Renata Pinto Coelho. O ativismo Judicial e o Direito Fundamental à Educação. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene P. P. (rg.). *Educação como direito fundamental*. Curitiba: CRV, 2011. p. 43.

⁴²O termo pobreza social deve ser entendido como a ausência de capacidades necessárias para compreender e usufruir dos recursos mínimos necessários para uma sobrevivência com dignidade, o que pode variar de região para região, principalmente no Brasil e que inclusive causa discussões na literatura especializada e saber que na ausência destes recursos, como saneamento básico, vagas nas escolas e qualidade nestas, indisponibilidade de atendimento médico e outros, o poder público deve ser acionado em suas responsabilidades.

⁴³GENRO, Tarso. Uma reforma urgente. O Globo, 21 dez. 2004. In: *Portal MEC*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2004.12.30.15.46.3.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

irreversível, porquanto, uma vez absorvido o conhecimento, este não pode ser anulado ou apagado, ou seja, o homem não pode voltar ao *status quo ante*. Por fim, a educação é personalíssima uma vez que deve considerar as condições pessoais do educando, suas necessidades e suas potencialidades.⁴⁴

Trechos das conclusões de uma pesquisa científica que avaliou os impactos da educação de jovens e adultos, em assentamentos da reforma agrária em Minas Gerais, ilustram positivamente a capacidade que a educação possui de propiciar desenvolvimento pessoal e social àqueles que a recebem. Observe-se um desses trechos:

[...] Para as educadoras, mais do que aprender a ler e escrever é preciso aprender a ler o mundo, entender-se enquanto sujeitos inseridos num processo histórico, tomar consciência de si mesmos e do projeto que pretendem implementar. A dimensão da formação política parece preponderar sobre a alfabetização em sentido estrito. Os educandos, embora considerem importante essa dimensão, uma vez que querem ‘aprender a ser Sem-Terra’, o decifrar o mundo das letras parece mobilizá-lo mais fortemente, pois permite resgatar a dignidade e sair de uma condição de exclusão.[...] as concepções de educação reveladas pelas entrevistas parecem buscar uma formação do tipo politécnica, na medida em que não estão só preocupadas em possibilitar o domínio da técnica da escrita e nem limitar os debates em sala ao âmbito da sobrevivência imediata. Ao contrário, para além de aprender a ler e escrever, procura-se formar politicamente os sujeitos capazes de compreender o mundo em que vivem e tomar partido.⁴⁵

A Educação é, portanto, elemento insubstituível de busca e efetivação dos direitos fundamentais e a universalização e qualificação terão como resultado o desenvolvimento de pessoas dotadas, de consciência e capacidade de participação, em uma sociedade politicamente organizada, mais igualitária e capaz de atender às necessidades sociais com maior equidade.

1.2 A responsabilidade internacional pelos direitos humanos

A sobrevivência do homem, atualmente, depende de vários fatores. Dentre eles há temas que são abordados, discutidos e positivados, de forma consensual, pela maioria dos países do mundo.

Direitos Humanos, Meio Ambiente, Integração Regional e Cooperação Interjurisdicional, dentre outros, demonstram que o Direito Internacional se desenvolveu

⁴⁴TRINDADE, André. Direito Educacional e Direitos Fundamentais: uma relação real. In: TRINDADE, André (Coord). *Direito Educacional*. Curitiba: Juruá, 2007. p. 44.

⁴⁵LAGES, Paulo Augusto. Impactos da Educação de Jovens e Adultos sobre os modos de vida em um Acampamento e Assentamento de reforma agrária em Minas Gerais. In: ALBUQUERQUE, Leonizia Santiago de et al. *Educação para diversidade e cidadania*. Recife: Do Organizador, 2007. p. 171.

fortemente desde a chamada época clássica, quando as normas internacionais regiam apenas o relacionamento formal dos estados na paz e as regras mínimas de conduta, na guerra.

Weiss coloca que, “[...] pertencer à espécie humana é a condição necessária e suficiente, para gozar de tais direitos, o que os distingue dos demais”.⁴⁶ Os destinatários dos direitos internacionalmente protegidos serão, assim, os homens, independente de sua nacionalidade; e o grande empurrão histórico para o consenso internacional de que a proteção do ser humano independente da sua nacionalidade é a primeira garantia para a paz, ocorreu após os desmandos de Hitler e seus comandados que usavam como estratégia de guerra o extermínio do que chamavam de raça inferior judia. Grave e igualmente determinante no contexto da mesma 2º Guerra Mundial, foi o uso da energia atômica, especificamente pelos Estados Unidos nas cidades de Hiroshima e Nagasaki no Japão, o que alertou para sempre a humanidade do grande perigo das armas nucleares para a vida humana.

Outro fator que se tornou ameaça latente à vida humana foram as mudanças climáticas que, a cada dia, obriga a humanidade a adotar um olhar diferenciado no uso dos recursos naturais disponíveis, que não são suficientes para a demanda global de alimentos e não mais proporcionam a todos, a qualidade de vida que atenda à necessidade de saúde da população.

Os temas tradicionais do Direito Internacional, tais como representação diplomática, imunidade de jurisdição, determinação do território e o regramento de solução de controvérsias, continuam sendo questões importantes, mas que, por si só, não colaboram com o que de mais importante se deve buscar: a vida pacífica do homem, com um mínimo de dignidade.

Deste modo, os Direitos Humanos internacionalmente protegidos serão aqueles “[...] que garantem a dignidade da pessoa humana e beneficiam-se de garantias internacionais institucionalizadas”, nos ensina Ramos⁴⁷.

O termo dignidade humana é objeto de análise de vários autores consagrados⁴⁸. O conceito de Ingo Wolfgang Sarlet é o que mais se aproxima dos melhores conceitos já dados:

⁴⁶WEISS, Carlos. *Os direitos humanos contemporâneos*. São Paulo: Malheiros, 1999. p. 20.

⁴⁷RAMOS, André de Carvalho. *Responsabilidade internacional por violação de direitos humanos: seus elementos, a reparação devida e sanções possíveis: teoria e prática do direito internacional*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. 29.

⁴⁸Fábio Konder Comparato assinala que a dignidade da pessoa humana não consiste apenas no fato de ser ela, diferentemente das coisas, um ser considerado e tratado como um fim em si e nunca como um meio para a consecução de determinado resultado. Ela resulta também do fato de que, pela sua vontade racional, só a pessoa vive em condições de autonomia, isto é, como ser capaz de guiar-se pelas leis que ele próprio edita. Daí decorre, como assinalou o filósofo, que todo homem tem dignidade e não um preço, como as coisas. Ricardo Lobo Torres acentua que o direito à alimentação, à saúde e educação, embora não sejam originariamente fundamentais, adquirem o status daqueles no que concerne à parcela mínima sem a qual a pessoa não

Temos por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão dos demais seres humanos.⁴⁹

Os direitos fundamentais necessários à dignidade humana estão contemplados nas declarações de direitos internacionais, e em capítulos especiais, nas constituições substanciais ou formais dos países livres. Eles gozam de destaque por serem a condição essencial da manutenção da vida em sociedade. Segundo Norberto Bobbio,⁵⁰ trata-se de uma das maiores conquistas da civilização, em prol da valorização da pessoa:

Do postulado de Norberto Bobbio, emergem três posicionamentos, a saber:

- a) a realidade das liberdades públicas globais configurarem um sistema único (catálogo universal por elas formatado), em face da diagnose lógico-analítica apurar uma natureza comum geral: *libertatum*;
- b) a existência de espécies (liberdades públicas básicas) que, ao serem mensuradas – Ronald Dworkin⁵¹ – pelas sociedades, formam tensão entre si e, desta forma, necessitam de acomodação harmonizadora;
- c) a localização do Estado, não como titular de direitos fundamentais, mas como obstáculo para os seus reais titulares (seres humanos). Em outros termos, os direitos fundamentais compõem os “elementos constitucionais limitativos” exatamente por objetivarem restringir (limitar) a ingerência do Estado nas liberdades dos seres humanos compreendidos tanto em grupo quanto isoladamente.

A normatividade internacional obedecerá à dupla lógica: a lógica da supremacia do indivíduo, como objeto ideal do Direito Internacional e a lógica realista da busca da

sobrevive. Para Luís Barroso dignidade da pessoa humana é uma locução tão vaga, tão metafísica, que embora carregue em si forte carga espiritual, não tem qualquer valia jurídica. Passar fome, dormir ao relento, não conseguir emprego são, por certo, situações ofensivas à dignidade humana. In: GUERRA, Sidney; EMERIQUE, Lílian Márcia Balmant. O princípio da dignidade da pessoa humana e o mínimo existencial. *Revista da Faculdade de Direito de Campos*, Ano 7, n. 9, p. 379, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.funorte.com.br/files/servico-social/13.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

⁴⁹SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional*. 11. ed. rev., atual. Porto Alegre: Livraria do advogado, 2012. p. 111.

⁵⁰BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 2004. p. 21.

⁵¹DWORKIN, Ronald. *Uma questão de princípio*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 269-304.

convivência e da cooperação pacífica entre os povos, capaz de ser encontrada através dos Direitos Humanos.

O indivíduo, gradativamente, assume posição central no processo de humanização do direito internacional já que se torna sujeito de direitos e deveres internacionais. Consoante as necessidades dos indivíduos no processo de relações e conflitos na seara internacional, o direito ao desenvolvimento aparece como ferramenta essencial para que, de forma consciente, essa participação ocorra. A Convenção Internacional da ONU, adotada pela Resolução 41/128, da Assembleia Geral das Nações Unidas de 04/12/1986, trata especificadamente da necessidade humana do desenvolvimento. E, para tanto, os Estados- Membros concordam em promover a elevação dos níveis de vida, o pleno emprego e as condições de progresso e desenvolvimento econômico, que são ferramentas na busca do respeito e observância universal aos Direitos Humanos e às liberdades fundamentais presentes na Carta das Nações Unidas de 1945. Carta essa assinada em São Francisco Califórnia (EUA), em 26/06/1945 e aprovada no Brasil pelo Decreto – lei 7.935, de 04/09/1945 e promulgada pelo Decreto 19.841, de 22/10/1945, entrando em vigor em 24/10/1945.

O desenvolvimento protegido pela citada declaração deve ser entendido, como não apenas como sinônimo de crescimento econômico. Segundo Rogério Nunes dos Santos Filho, o crescimento é um dado quantitativo vinculado ao aumento de indicadores de riqueza, ao passo que o desenvolvimento é um dado qualitativo que diz respeito à melhoria das condições de vida da população. Pode haver aumento da riqueza de um país (crescimento) sem que isso reflita na qualidade de vida de toda a sua população e, portanto, o desenvolvimento não tenha acontecido.

O desenvolvimento envolve então, a necessidade de uma renda (riqueza) suficiente para atender às necessidades materiais. Mas não se esgota nisso, exigindo também aspectos ligados à saúde, à educação, ao meio ambiente, à igualdade, à liberdade política. Foi a partir dessa noção que a ONU criou o Índice de Desenvolvimento Humano, calculado com base em indicadores de Educação (índice de alfabetização), saúde (expectativa de vida ao nascer) e riqueza (PIB *per capita*).

Os novos atores individuais das relações precisam de se desenvolver para que sua participação nos processos e relações internacionais seja real e efetiva. Guilherme Assis de Almeida dá o tamanho exato da importância que a garantia destes direitos humanos têm para o homem:

[...] é um valor que, para ser respeitado, requer o princípio normativo da não-violência. Garantida a dignidade humana por meio da não-violação de seus direitos

humanos mais essenciais, o que pode o ser humano fazer, daí em diante? O homem e a mulher, caso queiram, podem desenvolver-se.⁵²

Além da Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento de 1986, dezenas de outras convenções internacionais concretizam a preocupação e a responsabilidade internacional pelos Direitos Humanos.

No momento em que os países que fazem parte do Sistema ONU, e dentre eles o Brasil, aceitam suas Declarações ou as adotam em suas jurisdições internas, estão, por conseguinte, impossibilitados de alegar domínio reservado nas matérias abordadas por tais Convenções.

Cançado Trindade⁵³ diz então,

O desenvolvimento histórico da proteção internacional dos direitos humanos gradualmente superou barreiras do passado: compreendeu-se, pouco a pouco, que a proteção dos direitos básicos da pessoa humana não se esgota, como não poderia esgotar-se na atuação do estado, na pretensa e indemonstrável ‘competência nacional exclusiva’.

Fauzi Fassan Choukr⁵⁴, ensina que “[...] ainda que por sede argumentativa se queira recorrer aos padrões clássicos de soberania, é necessário ser destacado que mesmo a atuação nacional na celebração de tais tratados é manifestação da atividade soberana do Estado”.

1.2.1 O instituto da responsabilidade

O termo “responsabilidade” vem do latim *responsus* e do verbo *respondere*, que pode ser compreendido como a existência de um direito à determinada resposta frente a uma violação da norma jurídica. Por outro lado, Ramos⁵⁵ explica que, o conceito jurídico de responsabilidade é justificado pela afirmação da própria natureza do ser humano que tem o direito de ser respeitado como pessoa e não ser prejudicado em sua existência e patrimônio. A partir da aquisição da personalidade, deflui o direito a ter direitos, segundo a expressão

⁵²ALMEIDA *apud* RAMOS, André de Carvalho. *Responsabilidade internacional por violação de direitos humanos: seus elementos, a reparação devida e sanções possíveis: teoria e prática do direito internacional*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. 29.

⁵³CANÇADO TRINDADE *apud* André de Carvalho. *Responsabilidade internacional por violação de direitos humanos: seus elementos, a reparação devida e sanções possíveis: teoria e prática do direito internacional*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. 35.

⁵⁴CHOUKR *apud* RAMOS, André de Carvalho. *Responsabilidade internacional por violação de direitos humanos: seus elementos, a reparação devida e sanções possíveis: teoria e prática do direito internacional*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. 35.

⁵⁵RAMOS, André de Carvalho. *Responsabilidade internacional por violação de direitos humanos: seus elementos, a reparação devida e sanções possíveis: teoria e prática do direito internacional*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. 57.

clássica de direito humano fundamental de Hannah Arendt.⁵⁶ O resultado desse ‘direito a ter direitos’, é o direito ao respeito dos mesmos. Deste modo, a responsabilidade aparece como um dos elementos do conceito de pessoa, um fato da vida ao qual o Direito não pode desconsiderar.

Ramos elenca três grandes princípios os quais compõem o Direito que se relacionam com a responsabilidade: *Alterum non laedere, honeste vivere* e o *suum cuique tribuere*, respectivamente: não lesar o próximo, viver honestamente e dar a cada um o que é seu, conforme consagrado nas fórmulas romanas. Todo o trabalho do legislador, ao elaborar normas acerca da responsabilidade, deve ser orientado a partir destes postulados.

A responsabilidade decorre da imputação de consequências pela incidência do não cumprimento da norma jurídica. Ao tratar da responsabilidade, Alain Pellet⁵⁷ explica que na ordem internacional é necessária a aplicação da lei de forma correta. Se houver a tentativa de negar a responsabilidade, utilizando o argumento da soberania, somos forçados a negar também a existência de uma ordem legal internacional e conclui, afirmando que, “sem responsabilidade não há lei”, não há portanto, direito internacional.

Há sistemas normativos sem atribuição de responsabilidade, como por exemplo, em alguns sistemas constitucionais, em que a única consequência da violação é uma sanção política. Na lei civil francesa, por exemplo, a falha no cumprimento de uma “obrigação natural” não tem como consequência a responsabilidade do autor da omissão. Mas este fato não enfraquece a máxima *ubi responsabilitas, ubi jus*, enfatizada nas palavras de Alain Pellet: “Onde num sistema normativo, a violação das regras resulta em consequências óbvias, não há dúvidas de que o sistema pode ser qualificado como ‘legal’”.⁵⁸

A dificuldade de alguns estados de conceber o fato de que autoridades não podem gozar de imunidades de responsabilidades, tal qual, a máxima “o Rei não pode errar”, configura o início da irresponsabilidade do Estado, refletida nos países do leste europeu, no período da estabilização e consolidação dos mesmos como nações, é inconcebível na esfera internacional. Pellet analisa este comportamento como um eco dúbio da soberania que, dentro do Estado,

⁵⁶Celso Lafer, ao analisar o pensamento de Hannah Arendt, salienta que “[...] o primeiro direito humano, do qual derivam todos os demais, é o direito a ter direitos, direitos que a existência totalitária mostrou que só podem ser exigidos através do acesso pleno à ordem jurídica que apenas a cidadania oferece.” ARENDT *apud* ANNONI, Danielle. *Direitos Humanos e Acesso à justiça no Direito Internacional*. (1ª edição do ano de 2003) 6ª tiragem. Curitiba: Juruá, 2008. p. 38-39.

⁵⁷PELLET, Alain. The definition of responsibility in international law. In: CRAWFORD, James; PELLET, Alain; OLLESON, Simon. *The law of International Responsibility*. New York: Oxford University Press, 2010. p. 4.

⁵⁸*Ibid.*, p. 8. (tradução nossa).

denota o seu supremo e ilimitado poder, mas que no aspecto externo deve ser confrontada com a soberania de outros Estados, sendo a responsabilidade o melhor mecanismo regulatório inevitável através do qual conflitos são mediados para que cada Estado seja respeitado.⁵⁹

A partir desses elementos iniciais o fenômeno da responsabilidade pode ser definido, no caso concreto, como a relação jurídica entre duas partes, a primeira: aquele que foi lesado (ou o titular da pretensão ao ressarcimento do dano, pode-se pensar numa cessão da pretensão ao ressarcimento do dano, numa cessão da pretensão reparatória) e a segunda: aquele que deve reparar o dano (não necessariamente aquele que provocou o dano), pois se adota a concepção germânica que distingue dever jurídico de abstenção da conduta causadora de danos à outrem e responsabilidade. (SCHULD; HAFTUNG).⁶⁰

Na ótica do direito objetivo, a responsabilidade tem função essencialmente garantidora da ordem jurídica. A imputação do dever de indenizar quando houver causado dano a outrem, importa em atribuir consequências desfavoráveis àquele que desatendeu a um prévio dever de não-vulneração da esfera jurídica alheia.

No caso do Direito Internacional, a responsabilidade é uma garantia da ordem jurídica como um todo, já que possibilita a manutenção do equilíbrio e da equivalência entre os Estados-membros da comunidade internacional, o que, de resto, mantém possível a cooperação em um mundo de estados interdependentes. No atual momento histórico, a escassez de recursos leva a uma necessidade de cooperação jamais sentida pelos Estados.

1.2.1.1 A Responsabilidade Internacional do Estado e seus elementos: de uma concepção intersubjetiva a uma abordagem objetiva da responsabilidade

A Responsabilidade Internacional do Estado tem origem na doutrina tradicional da responsabilidade civil, que remonta ao século III a. C., com a ideia de culpa. Desde então, muito se tem estudado sobre responsabilidade civil e pode-se afirmar que, dentro do direito moderno, foi o instituto que mais evoluiu. A responsabilidade estatal seguiu pelo mesmo caminho, partindo da irresponsabilidade absoluta do soberano perante os súditos até sua responsabilização objetiva, pautada na teoria do risco administrativo.

⁵⁹Ibid., p. 5. (tradução nossa).

⁶⁰SCHULD; HAFTUNG *apud* RAMOS, André de Carvalho. *Responsabilidade internacional por violação de direitos humanos: seus elementos, a reparação devida e sanções possíveis: teoria e prática do direito internacional*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. 63.

“A história do instituto da responsabilidade civil pode ser escrita como a história da sua contínua e progressiva ampliação”, no dizer de Aliomar Baleeiro.⁶¹ A evolução da noção de responsabilidade estatal firmou-se, sobretudo, como exigência de justiça social, haja vista que a ideia de responsabilidade do Estado decorre, como consequência lógica e inevitável, da noção de estado de Direito, em que o Poder Público submete-se ao Direito.

O pensamento de Grotius, que o requisito do dano era necessário para que a obrigação da lei da natureza de reparação surgisse, orientou o pensamento sobre responsabilidade internacional por muito tempo. Vattel simplificou a ideia de responsabilidade (mesmo não usando este termo) à obrigação de reparação. Esta teoria clássica, ainda sustentada por Anzilotti concebe que o ato doloso, ou seja, de um modo geral, a violação de uma obrigação internacional, é, portanto, acompanhada pelo surgimento de uma nova relação jurídica entre estado e para o qual o ato é imputável, que é obrigado a reparar. Essa observação ecoa no famoso *dictum* da Corte permanente, segundo a qual, diz que a responsabilidade está limitada à obrigação de reparação. E sobre o tema ensina Pellet:

É um princípio de lei internacional, e até mesmo um conceito geral de lei, que qualquer violação de um compromisso, envolve uma obrigação de reparação. Esta abordagem estritamente privado/público, exclusivamente relativo a inter-relações do Estado, correspondeu bem às demandas da sociedade internacional de Westfalia, caracterizada pela presença de Estados soberanos. Só eles tinham um lugar em que a sociedade, e a concepção que eles elaboraram da sua soberania (e que foi incentivado pelas visões predominantemente positivistas de alguns autores) excluída de qualquer coisa parecida com uma punição criminal, o que implicaria necessariamente algum tipo de restrição. Além disso, a ausência de qualquer forma de solidariedade “transfronteiriça” (ou uma consciência da possibilidade de que tal solidariedade poderia existir) favoreceu essa abordagem puramente bilateral e interpessoal.⁶²

A responsabilidade pode ser caracterizada por comissão ou omissão. Dentre os casos analisados pela Comissão Europeia de Direitos Humanos, a responsabilidade estatal se manifesta mais por omissão à proteção de direitos de seus cidadãos ou estrangeiros, do que por atos comissivos que tenham gerado a violação. Esta é a situação que será verificada na oferta do Direito Humano à Educação no Estado Brasileiro. Se, dentro da amostra escolhida, a oferta do direito ocorre, e em ocorrendo falhas, se são fruto de ação ou omissão na

⁶¹BALEEIRO *apud* ANNONI, Danielle. *Direitos Humanos e Acesso à justiça no Direito Internacional*. (1ª edição do ano de 2003) 6ª tiragem. Curitiba: Juruá, 2008. p. 36

⁶²(Tradução nossa). PELLET, Alain. The definition of responsibility in international law. In: CRAWFORD, James; PELLET, Alain; OLLESON, Simon. *The law of International Responsibility*. New York: Oxford University Press, 2010. p. 7.

preparação, apoio e fiscalização dos profissionais da educação, dos pais e estrutura física das escolas, que quase sempre é antiga ou com um nível de adequação bem abaixo das necessidades atuais, o que pode resultar em uma qualidade do serviço bastante aquém do que o projeto pedagógico determina.

O Instituto da Responsabilidade Internacional tem grande importância para o sistema jurídico internacional, pois, pelo menos em tese, garante a ordem jurídica como um todo, já que possibilita a manutenção do equilíbrio e da equivalência entre os Estados-membros da comunidade internacional o que, de resto, mantém possível a cooperação entre os Estados. Fala-se em tese, pois as diferenças econômicas, sociais, militares e políticas fazem com que os Estados realizem a aplicação dos direitos fundamentais de forma diferenciada, de acordo com as suas próprias circunstâncias e, inclusive, chegam a escolher as normas internacionais que desejam cumprir.

A igualdade entre os Estados, ainda que formal, é, contudo, pressuposto lógico da responsabilidade internacional, pois um Estado não pode reivindicar para si uma condição jurídica que não reconhece a outro. É a aceitação do instituto da responsabilidade internacional do Estado, de seus direitos, mas, principalmente, de seus deveres perante a comunidade mundial, em especial do dever de reparar os danos causados, que tornará aquele ente estatal reconhecido pela sociedade internacional.

Em 1947 foi estabelecida a Comissão de Direito Internacional (CDI), com o objetivo de promover o desenvolvimento progressivo do direito internacional e sua codificação. Muitas das mais importantes convenções internacionais nasceram do trabalho da Comissão. A Comissão é auxiliada, em suas deliberações, por consultas com vários organismos, entre os quais o Comitê Consultivo Afro-Asiático, a Comissão Europeia de Cooperação jurídica e o Conselho Interamericano de Juristas.

Não obstante as dificuldades em alguns processos, como o que originou na Convenção sobre o Direito do mar, que demandou muitas conferências, em Caracas (1974), Genebra e Nova York (de 1975 a 1982), muitas outras importantes Convenções são fruto do trabalho da Comissão de Direito Internacional (CDI) e dentre eles está o projeto de artigos sobre responsabilidade internacional dos Estados, de 2001, que embora não seja uma Convenção, tem grande valor nos julgamentos da Corte Internacional de Justiça. Exemplo disso é o discurso proferido perante a Assembleia Geral da ONU em 1997, o presidente Schwebel, referindo-se à decisão do caso da Barragem de Gabčíkovo- Nagymaros no Danúbio, observou que o julgamento é notável, além de tudo, pela extensão e profundidade da importância que nele assumiram os produtos do trabalho da Comissão de Direito Internacional. O juízo da

Corte não se limita a fazer referência a tratados concluídos como resultado dos procedimentos da comissão: os que versam sobre o direito dos tratados, a sucessão entre Estados no que diz respeito a tratados e o direito dos cursos d' água internacionais. Atribui também grande peso a alguns dos Projetos de Artigos da Comissão sobre a Responsabilidade dos Estados; e os ditos projetos foram objetos da mesma consideração por parte da Hungria e da Eslováquia. E esse não foi um caso totalmente excepcional; pelo contrário, ilustra o fato de que, assim como os juízos e pareceres da Corte influenciaram o trabalho da Comissão de Direito Internacional, também o trabalho da comissão pode vir a influenciar o da Corte.⁶³

De acordo com o pensamento mais amplamente aceito nos dias atuais, “o termo responsabilidade internacional abrange as novas relações jurídicas que se colocam sob a lei internacional, em razão do ato internacionalmente ilícito de um Estado”.⁶⁴ Pellet afirma que essa concepção de responsabilidade não mudou. Ao contrário das condições que regem as circunstâncias em que essas novas relações jurídicas e o seu “conteúdo” (usando a formulação do título da segunda parte dos artigos sobre Responsabilidade Internacional dos Estados por Atos Ilícitos), tem sido objeto de uma reformulação conceitual radical, resultante de ambos os desenvolvimentos na sociedade internacional e a ressonância particular que Roberto Ago foi capaz de descrever esses desenvolvimentos dentro do contexto da codificação de um tópico da responsabilidade do estado pela Comissão de Direito Internacional.⁶⁵ O produto desse processo é notável, tanto pela consciência e seu âmbito de aplicação e pode ser visto nos dois artigos seguintes.

Art. 1º A responsabilidade do Estado por seus atos internacionalmente ilícitos
 Todo ato internacionalmente ilícito de um Estado acarreta sua responsabilidade internacional.

Art. 2º Elementos de um ato internacionalmente ilícito do Estado

Há um ato internacionalmente ilícito do Estado quando a conduta, consistindo em uma ação ou omissão:

a) é atribuível ao Estado consoante o Direito Internacional; e

b) constitui uma violação de uma obrigação internacional do Estado.⁶⁶

⁶³SHAW, Malcom N. *Direito Internacional*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla, Lenita Ananias do Nascimento, Antônio de Oliveira Sette-Câmara; coordenação e revisão da tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 94-95.

⁶⁴(Tradução nossa). PELLET, Alain. The definition of responsibility in international law. In: CRAWFORD, James; PELLET, Alain; OLLESON, Simon. *The law of International Responsibility*. New York: Oxford University Press, 2010. p. 5.

⁶⁵Ibid., p. 7.

⁶⁶Projeto da Comissão de Direito das Nações Unidas sobre Responsabilidade Internacional dos Estados tradução: prof. Dr. Aziz Tuffi Saliba. Disponível em: <<http://novodireitointernacional.com.br/wp-content/uploads/2012/02/Projeto-da-CDI-sobre-Responsabilidade-Internacional-dos-Estados.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

A nova abordagem refere-se a exclusão dos danos, como condição para a responsabilidade. Para que um ato internacionalmente ilícito possa envolver a responsabilidade de um estado, é necessário que dois elementos, (violação e atribuição) estejam presentes. Isto não significa a retirada do papel fundamental do prejuízo. O que determinará o desencadeamento dos mecanismos de responsabilidade, não mais será o dano, e sim as “novas relações jurídicas” que surgem do fato de se tornarem responsáveis pelo respeito e garantia das normas imperativas de Direito Internacional geral *Jus cogens*⁶⁷, algumas das quais são dependentes do dano causado para tal aplicação legal.

A Comissão de Direito Internacional, ao explicar a eliminação do dano esclarece que,

Se mantivermos a todo custo que dano é um elemento de qualquer ato internacionalmente ilícito, somos forçados a concluir que qualquer violação de um compromisso internacional para outro estado, envolve algum tipo de dano para aquele Estado. Mas isso é o mesmo que dizer que o dano inerente a qualquer ato internacionalmente ilícito é ao mesmo tempo, inerente a qualquer violação de uma obrigação internacional.⁶⁸

A exigência, a partir de então, é a violação da obrigação e com esta constatação passamos de uma concepção puramente intersubjetiva de responsabilidade para uma abordagem mais objetiva. E neste sentido Alain Pellet conclui:

O direito internacional deve ser respeitado independentemente das consequências de uma violação e, qualquer violação implica na responsabilidade do seu autor, enquanto o conteúdo de tal responsabilidade, e os seus efeitos concretos variam de acordo com o dano internacionalmente ilícito causado, e variam de acordo com a natureza da norma violada.⁶⁹

Esta reforma conceitual, alcunhada por Alain Pellet de revolucionária, testemunha o progresso (relativo) da solidariedade na sociedade internacional.⁷⁰

A organização do mundo, anterior à nova concepção, eram estados soberanos justapostos, cuja maior preocupação era a independência dos Estados. Mas as novas

⁶⁷Violações graves de obrigações decorrentes de normas imperativas de direito internacional geral. Artigo 40-1. Este Capítulo se aplica à responsabilidade que é acarretada por uma violação grave por um Estado de uma obrigação decorrente de uma norma imperativa de Direito Internacional geral. Projeto da Comissão de Direito das Nações Unidas sobre Responsabilidade Internacional dos Estados tradução: prof. Dr. Aziz Tuffi Saliba. Disponível em: <<http://novodireitointernacional.com.br/wp-content/uploads/2012/02/Projeto-da-CDI-sobre-Responsabilidade-Internacional-dos-Estados.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

⁶⁸(Tradução nossa). PELLET, Alain. The definition of responsibility in international law. In: CRAWFORD, James; PELLET, Alain; OLLESON, Simon. *The law of International Responsibility*. New York: Oxford University Press, 2010. p. 5. (tradução nossa).

⁶⁹Ibid., p. 5. (tradução nossa).

⁷⁰Ibid., p. 5. (tradução nossa).

necessidades de coexistência e interdependência típicas da comunidade internacional concedem ao Direito Internacional, novas funções: a defesa de interesses que transcendem as entidades estatais e que aumenta, como nunca, a importância das regras desenvolvidas para garantir o progresso ordenado das relações entre os seus membros e que devem ser constantemente e escrupulosamente respeitadas.

No direito internacional consuetudinário não existe uma regra que traz as mesmas conclusões em relação à responsabilidade objetiva, como a do artigo 1º do Projeto de artigos sobre Responsabilidade Internacional da Comissão de Direito Internacional. Este fato causa problemas, já que no atual estágio do Direito Internacional, não há uma definição clara de atividades perigosas e de determinação do limiar da gravidade do dano, necessária para o desencadeamento das responsabilidades. Somada a esta questão temos a resistência por parte dos Estados, que resultou na falta de consenso no trabalho da Comissão de Direito Internacional, sobre o tema “Responsabilidade Internacional por Consequências Prejudiciais Decorrentes de Atos não proibidos pelo Direito Internacional”. Os motivos principais da resistência dos membros se referem aos riscos de atividades perigosas não proibidas, que exigiriam do Estado e seus operadores a obrigação de prevenção, além da consequente prestação de indenização das vítimas destes danos. Apesar destes impedimentos, concorda-se com Pellet ao afirmar que ainda é possível discernir os contornos de uma responsabilidade suave.

Do artigo 2º depreende-se os pressupostos clássicos da responsabilidade do Estado. O elemento mais claro sempre foi o sujeito ativo desta relação jurídica que é todo e qualquer cidadão, administrado ou pessoa jurídica, que venha a sofrer um dano. O sujeito, causador do dano, no caso, o Estado, que por meio de seus agentes direta ou indiretamente, tenha agido de forma que o resultado fosse o dano. O nexo de causalidade, diferentemente, é o elo que une o fato ao dano. É a maneira pela qual se evidencia que o desdobramento daquele ato do sujeito ocasionou o dano. Caso o fato – ato causador do dano - seja antijurídico, que se traduz por violação de um dever jurídico do direito de alguém, do dever geral de não lesar ninguém, temos a configuração do nexo de causalidade.

Ressalte-se, porém, que por ser antijurídico, o ato não precisa, necessariamente, ser ilícito, criminoso, ou eivado de vício, culpa ou dolo. O artigo 12 do Projeto de artigos da Comissão de Direito Internacional estipula que há violação de obrigação internacional quando um ato de estado não está em conformidade com o que dele se exige por essa obrigação, seja

qual for sua origem ou caráter⁷¹. Pode, principalmente em se tratando do Estado, haver responsabilidade por ato lícito, cometido no exercício regular das atribuições de um agente⁷² estatal e que veio a ocasionar dano injusto ao particular. A imposição da responsabilidade objetiva sobre o estado toda vez que um funcionário se envolver-se num ato ilegal, estimula o estado a exercer maior controle sobre seus vários departamentos e representantes. Também o estimula a tomar medidas para o cumprimento dos padrões objetivos de conduta nas relações internacionais.

A elaboração das medidas de cumprimento, através das políticas públicas, e o controle de seu cumprimento são o objeto do presente trabalho. Vai se avaliar a conduta dos agentes públicos da Educação Brasileira que, no exercício de suas atribuições, oferecem um nível de qualidade de ensino aos seus educandos muito abaixo das necessidades já elencadas pelo consenso internacional.⁷³ Isso dá origem a um dano que pode ser verificado nas dificuldades que acompanharão o lesado durante toda a sua trajetória acadêmica, não permitindo que ele alcance boas colocações de trabalho ou saiba gerir o seu próprio negócio e, a mais grave delas, que assombra os números da segurança pública brasileira⁷⁴, a não inserção pacífica no meio social. O dano que trata da dificuldade de atingir séries mais avançadas de forma eficiente foi verificado em 100% dos alunos do Sistema de Ensino pesquisado na 1ª fase da análise qualitativa, constante no item 4.3 deste trabalho.

Kelsen, em famosa passagem, afirma que,

No direito internacional, a responsabilidade não é civil, nem criminal. Na realidade, é a coexistência e mistura desses dois aspectos, civis e criminais, que dotam a

⁷¹Violação de uma obrigação internacional. Art. 12. Existência de uma violação de uma obrigação internacional. Há uma violação de uma obrigação internacional por um Estado quando um ato deste Estado não está em conformidade com o que lhe é requerido pela obrigação, seja qual for a origem ou natureza dela. Projeto da Comissão de Direito das Nações Unidas sobre Responsabilidade Internacional dos Estados tradução: prof. Dr. Aziz Tuffi Saliba. Disponível em: <<http://novodireitointernacional.com.br/wp-content/uploads/2012/02/Projeto-da-CDI-sobre-Responsabilidade-Internacional-dos-Estados.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

⁷²O termo agente deve ser entendido em seu sentido mais amplo, compreendidos todas as pessoas cuja vontade seja imputada ao Estado, podendo ser das três esferas de poder (no caso do Brasil), os servidores administrativos, os agentes colaboradores e aqueles que mesmo sendo funcionários da rede privada, agem em nome do Estado, na qualidade de agente público.

⁷³UNESCO. *Compromisso de Dakar*. Item 8 do Educação para todos: o compromisso de Dakar. In: UNESCO, 02/2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

⁷⁴O índice de mortes violentas no Brasil (somatório de homicídios, suicídios e acidentes de transporte) entre jovens de 13 anos é de 4 para 100 mil habitantes, mas sobe para 75 por 100mil na idade de 21 anos, índice que nem os países com conflito armado alcança. In: WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2014: os jovens do Brasil*. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil_Preliminar.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2015.

responsabilidade, e que tornam qualquer assimilação com essas noções em direito particular de cada país, tanto perigosos quanto abertos a questionamentos.⁷⁵

A Responsabilidade Internacional é civil, na grande maioria dos casos, pois envolve a reparação por um sujeito de direito para outro, ou a adoção de medidas defensivas que são (ou pelo menos dizem ser) simplesmente o substituto para o desempenho específico de uma ordem jurídica em que o poder judiciário e das autoridades públicas possam intervir apenas em casos excepcionais. A responsabilidade internacional é criminal, na medida que constitui uma sanção para uma violação da lei- como a definição contida no artigo 1º dos artigos da Comissão de Direito Internacional sobre Responsabilidade Internacional dos Estados deixa muito claro. Pellet exemplifica que, da mesma forma que um motorista que avança o sinal vermelho incorre em responsabilidade, independentemente de qualquer prejuízo que possa resultar para outro Estado, uma vez que é do interesse da comunidade internacional como um todo, que o direito internacional seja respeitado.⁷⁶

No âmbito internacional, três elementos se destacam na Responsabilidade Internacional. O primeiro elemento é a existência de um fato internacionalmente ilícito, o segundo é o resultado lesivo (dano) e o terceiro é o nexo de causalidade entre o fato e o resultado lesivo.

O fato internacionalmente ilícito é a infração de uma proibição estabelecida pela ordem jurídica, que acarreta consequências jurídicas para o autor do mesmo e que consiste na criação de novas obrigações, dentre as quais, a mais comum é a de reparar o dano.

Portanto, o fato internacionalmente ilícito ocorre no momento da realização de um comportamento, fundado em uma ação ou omissão, imputável ao Estado de acordo com o Direito Internacional, sendo esse comportamento uma violação de obrigação internacional previamente existente. Para Jimenez Archaga:

Tendremos un acto ilícito internacional realizado por tribunal sobre todo, cuando estos infrinjan el D.I., infringiendo al próprio tiempo el derecho interno: si, por ejemplo, no aplican, o aplican mal, un tratado internacional debidamente promulgado, o infringen una costumbre internacional reconocida también em el orden interno. Pero un tribunal puede obrar también em el D.I. infringiendo una

⁷⁵(Tradução nossa). PELLET, Alain. The definition of responsibility in international law. In: CRAWFORD, James; PELLET, Alain; OLLESON, Simon. *The law of International Responsibility*. New York: Oxford University Press, 2010. p. 13.

⁷⁶PELLET, Alain. The definition of responsibility in international law. In: CRAWFORD, James; PELLET, Alain; OLLESON, Simon. *The law of International Responsibility*. New York: Oxford University Press, 2010. p. 15.

norma jurídico- internacional, sin infringir su ordenamiento jurídico. El estado responde de igual manera em uno o outro caso.⁷⁷

O fato ilícito é composto por elementos subjetivos e objetivos. O elemento subjetivo é a identificação do Estado responsável, constatado pela obrigação primária violada. O elemento objetivo analisará se a conduta estatal representa violação de norma internacional. A análise da conduta dos órgãos imputados farão da ilicitude e da imputação os elementos do fato ilícito.

O fato internacionalmente ilícito é aquele que viola a norma internacional, não importando o que diz o direito interno. A Convenção de Viena sobre direito dos tratados, em seu artigo 27, já havia previsto que o Estado não pode invocar seu direito interno como justificativa para o descumprimento de uma obrigação internacional.⁷⁸

O estabelecimento da responsabilidade internacional passará, portanto, pela análise do fato tido como violador em dois aspectos: se o fato é ilícito e se é imputável ao Estado tido como violador. É necessária também, a análise do nexo de imputação, que não se confunde com o nexo de causalidade. Na responsabilidade civil, em geral, se fundamenta pela atuação culposa (dolo, negligência, imprudência e imperícia) do agente causador do dano. Em relação ao ente estatal, a razão da imputação é a teoria do risco, a ideia de risco criado pela atividade administrativa.

A responsabilidade do Estado é a responsabilidade objetiva, ou seja, independente de qualquer falta ou culpa, é a responsabilidade que emana do risco administrativo. A pessoa jurídica pública (ou privada prestadora de serviço público) ao realizar a atividade assume o risco. O nexo de imputação, ou seja, as razões pelas quais se imputa ao estado a responsabilidade objetiva pauta-se na ideia de risco criado pela atividade estatal. Ao contrário, no regime com regra da responsabilidade subjetiva, esse fundamento encontra-se na ideia do agir com culpa, do agente causador do dano.

Para que ocorra a imputação, há que se analisar se na conduta do Estado infrator, este realizava atos de Estado ou não. Nesta situação, o direito interno servirá, sim, como primeiro critério de atribuição de conduta de certo agente, ao Estado infrator. Entretanto, pode o Direito Internacional superar tal atribuição, pois não se vincula ao entendimento do direito

⁷⁷ARCHAGA *apud* ANNONI, Danielle. *Direitos Humanos e Acesso à justiça no Direito Internacional*. (1ª edição ano de 2003) 6ª tiragem. Curitiba: Juruá, 2008. p. 47.

⁷⁸ONU. *Convenção De Viena Sobre O Direito Dos Tratados* (1969). Aprovada no Brasil pelo Decreto Legislativo 496, de 17.07.2009, ratificada pelo governo brasileiro em 25.09.2009 e promulgada pelo decreto 7.030, de 14.12.2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7030.htm>. Acesso em: 30 abr. 2015.

local. Desse modo, o direito interno, no que tange à proteção dos Direitos Humanos, é visto como um fato, servindo para demonstrar a responsabilidade internacional do Estado.

Nesse sentido, o artigo 4º e 5º do Projeto da Comissão de Direito Internacional sobre Responsabilidade Internacional dos Estados⁷⁹, estabelece que a conduta de um órgão estatal ou não, no exercício de funções estatais, é fato imputável ao Estado. Por órgão de Estado entenda-se o órgão qualificado pelo direito interno, ou aquele que em nome do estado está agindo.

1.2.2 A imputação da obrigação internacional ao Estado Brasileiro

James Crawford⁸⁰ afirma que é sobre os Estados que a maioria das obrigações e responsabilidades incide. Os tratados de direitos humanos são grandes exemplos de conferência de direitos aos indivíduos, mas com imposição de obrigação aos Estados. As obrigações das pessoas físicas para com os direitos humanos, definem, por analogia ou por derivação, as obrigações que os estados têm para com os direitos humanos. Segundo Crawford, “A responsabilidade do Estado é, até agora, a forma mais ampla do modelo a ser seguido de responsabilidade no plano internacional”.⁸¹

A questão da atribuição de certo comportamento ao Estado está relacionada à sua condição de pessoa jurídica, distinta dos seus elementos constitutivos. Não sendo o Estado dotado dos meios naturais de ação exterior, como qualquer outra pessoa física, ele age em nome de pessoas, qualificadas de órgãos, ou agentes. A partir desta personalidade, o Estado pode celebrar Tratados ou Convenções, e na capacidade de agir praticando outros atos internacionais que produzem Direito. Outra consequência desta condição estatal, gera

⁷⁹ONU. *Projeto da Comissão de Direito Internacional das Nações Unidas sobre Responsabilidade Internacional dos Estados*: Art. 4º Conduta dos órgãos de um Estado 1. Considerar-se-á ato do Estado, segundo o Direito Internacional, a conduta de qualquer órgão do Estado que exerça função legislativa, executiva, judicial ou outra qualquer que seja sua posição na organização do Estado -, e independentemente de se tratar de órgão do governo central ou de unidade territorial do Estado. 2. Incluir-se-á como órgão qualquer pessoa ou entidade que tenha tal status de acordo com o direito interno do Estado. Art. 5º Conduta de pessoas ou entidades exercendo atribuições do poder público Considerar-se-á ato do Estado, segundo o Direito Internacional, a conduta de uma pessoa ou entidade que não seja um órgão do Estado, consoante o artigo 4º, que, de acordo com a legislação daquele Estado, possa exercer atribuições do poder público, sempre que a pessoa ou entidade esteja agindo naquela qualidade na situação particular. Disponível em: <<http://novodireitointernacional.com.br/wp-content/uploads/2012/02/Projeto-da-CDI-sobre-Responsabilidade-Internacional-dos-Estados.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

⁸⁰(Tradução nossa). CRAWFORD, James. The system of international responsibility. In: CRAWFORD, James; PELLEÉt, Alain; OLLESON, Simon. *The law of International Responsibility*. New York: Oxford University Press, 2010. p. 19.

⁸¹Ibid., p. 19. (tradução nossa).

consequências relevantes para a responsabilidade internacional do Estado que adquira capacidade delitual ou aptidão de que atos ilícitos lhes sejam atribuídos.

Como anteriormente colocado, a ocorrência de um ato ilícito depende atualmente do binômio atribuição e violação, sendo o primeiro o elemento subjetivo, e o segundo, o elemento objetivo.

O elemento objetivo é a violação de uma obrigação internacional que nasce a partir de tratados ou convenções de que um país se torna parte. O Brasil decidiu pela obrigação internacional de proteção aos direitos humanos, em especial, ao direito humano à educação, ao participar dos principais Tratados de Direitos Humanos a partir da carta das Nações Unidas em 1945 com especial importância, a Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), que, apesar de ser uma declaração sem natureza jurídica é o documento que unifica e inaugura a proteção dos direitos humanos, em nível internacional. Nesta Declaração, a Educação (sentido amplo) e o Ensino Formal institucionalizado são o meio único de promoção dos direitos por ela preconizados.

O Pacto Internacional sobre Direitos Políticos (PIDCP) e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) foram elaborados em 1966 para dar força jurídica vinculante às determinações da DUDH. Neste último pacto são elencados direitos em relação ao desenvolvimento cultural da população do continente americano, dentre eles o direito social à educação. Artigos tais quais o 10, determinam a proteção à família, às mães nos períodos pré e pós-parto, às crianças, que não poderão ser submetidas à exploração social e econômica. O artigo 11, trata do direito à dignidade da moradia, à proteção das famílias contra a fome, com a melhoria dos métodos de produção, conservação e distribuição dos gêneros alimentícios de forma equitativa. O artigo 12, trata das ações em prol da diminuição da mortalidade infantil, melhoria dos aspectos de higiene e conscientização, acerca do tratamento de doenças endêmicas. Todos os artigos remetem a políticas governamentais do tipo satisfativas, mas que também envolvem processos educativos. O direito humano à educação está especificamente previsto no PIDESC, no artigo 13, constituindo, portanto uma obrigação internacional brasileira.

Artigo 13 1. Os Estados Partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda a pessoa à educação. A Educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais. A Educação deve habilitar todas as pessoas a desempenharem um papel útil numa sociedade livre, promoverem compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e grupos, raciais, étnicos e religiosos, e favorecerem as atividades das Nações Unidas para a conservação da paz.

2. Os Estados Partes no presente Pacto reconhecem que, a fim de assegurar o pleno exercício deste direito:
- a) O ensino primário deve ser obrigatório e acessível gratuitamente a todos;
 - b) O ensino secundário, nas suas diferentes formas, incluindo o ensino secundário técnico e profissional, deve ser generalizado e tornado acessível a todos por todos os meios apropriados e nomeadamente pela instauração progressiva da educação gratuita;
 - c) O ensino superior deve ser tornado acessível a todos em plena igualdade, em função das capacidades de cada um, por todos os meios apropriados e nomeadamente pela instauração progressiva da educação gratuita;
 - d) A Educação de base deve ser encorajada ou intensificada, em toda a medida do possível, para as pessoas que não receberam instrução primária ou que não a receberam até ao seu termo;
 - e) É necessário prosseguir ativamente o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os escalões, estabelecer um sistema adequado de bolsas e melhorar de modo contínuo as condições materiais do pessoal docente.
3. Os Estados que fazem parte no presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais ou, quando tal for o caso, dos tutores legais de escolher para seus filhos (ou pupilos), estabelecimentos de ensino diferentes dos poderes públicos, mas conformes as normas mínimas que podem ser prescritas ou aprovadas pelo Estado em matéria de Educação, e de assegurar a Educação religiosa e moral de seus filhos (ou pupilos) em conformidade com as suas próprias convicções.
4. Nenhuma disposição do presente artigo deve ser interpretada como limitando a liberdade dos indivíduos e das pessoas morais de criar e dirigir estabelecimentos de ensino, sempre sob reserva de que os princípios enunciados no parágrafo 1 do presente artigo sejam observados e de que a educação proporcionada nesses estabelecimentos seja conforme as normas mínimas prescritas pelo Estado.

O PIDESC foi aprovado pelo Brasil pelo Decreto Legislativo 226/1991 e promulgado pelo decreto 591/1992. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989, aprovada por unanimidade pela Assembleia Geral das Nações Unidas, e aprovada pelo Brasil pelo Decreto Legislativo 28/ 1990 e promulgada pelo Decreto 99710/1990 e ratificada em 24/09/1990, conforme Liberati,⁸² “[...] representou até agora, dentro do panorama legal internacional, o resumo e a conclusão de toda a legislação garantista de proteção à infância”.

A Convenção definiu a base da Doutrina da Proteção Integral, ao proclamar um conjunto de direitos de natureza individual, difusa, coletiva, econômica, social e cultural, reconhecendo que criança e adolescente são sujeitos de direitos e, considerando sua vulnerabilidade, necessitam de cuidados e proteção especiais. Exige a Convenção, com força de lei internacional, que os países signatários adaptem as legislações à sua disposição e os compromete a não violarem seus preceitos, instituindo, para isto, mecanismos de controle e fiscalização.

⁸²MULLER, Crisna Maria. Direitos Fundamentais: a proteção integral de crianças e adolescentes no Brasil. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIV, n. 89, jun. 2011. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9619>. Acesso em: 9 nov. 2014.

No âmbito regional, com a Convenção Americana sobre Direitos Humanos de 1969, o Brasil se compromete interna ou mediante cooperação internacional, a buscar a efetividade progressiva dos direitos que decorrem das normas econômicas, sociais e sobre educação (artigo 26)⁸³. A presente Convenção foi aprovada no Brasil pelo Decreto Legislativo 27/1992 e promulgada pelo Decreto 678/ 1992, e regula a implantação dos direitos da pessoa humana no continente americano e inclusive dispõe de meios de proteção destes através do sistema de petições individuais (artigo 44 a 51) e a submissão dos estados violadores à Corte Interamericana de Direitos Humanos (artigo 61-69).

Através do Decreto nº 4.463, de 8 de novembro de 2002, o Brasil declara o Reconhecimento da Competência Obrigatória da Corte Interamericana de Direitos Humanos, sob reserva de reciprocidade, em consonância com o art. 62 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José), de 22 de novembro de 1969.

O Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1988 trata da violação de direitos humanos específicos, o direito livre associação sindical e liberdade sindical (artigo 18, alínea a⁸⁴) e do direito à educação (artigo 13⁸⁵). Segundo o artigo 19, meios de proteção, com o objetivo de

⁸³Artigo 26 - Desenvolvimento progressivo Os Estados Partes comprometem-se a adotar providências, tanto no âmbito interno como mediante cooperação internacional, especialmente econômica e técnica, a fim de conseguir progressivamente a plena efetividade dos direitos que decorrem das normas econômicas, sociais e sobre educação, ciência e cultura, constantes da Carta da Organização dos Estados Americanos, reformada pelo Protocolo de Buenos Aires, na medida dos recursos disponíveis, por via legislativa ou por outros meios apropriados. Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José). Disponível em: <http://www.oas.org/dil/esp/tratados_B-32_Convencion_Americana_sobre_Derechos_Humanos.htm>. Acesso em: 16 jun. 2015.

⁸⁴Artigo 8 Direitos sindicais 1. Os Estados Partes garantirão: a) O direito dos trabalhadores de organizar sindicatos e de filiar-se ao de sua escolha, para proteger e promover seus interesses. Como projeção desse direito, os Estados Partes permitirão aos sindicatos formar federações e confederações nacionais e associar-se às já existentes, bem como formar organizações sindicais internacionais e associar-se à de sua escolha. Os Estados Partes também permitirão que os sindicatos, federações e confederações funcionem livremente; b) O direito de greve. 2. O exercício dos direitos enunciados acima só pode estar sujeito às limitações e restrições previstas pela lei que sejam próprias a uma sociedade democrática e necessárias para salvaguardar a ordem pública e proteger a saúde ou a moral pública. e os direitos ou liberdades dos demais. Os membros das forças armadas e da polícia, bem como de outros serviços públicos essenciais. estarão sujeitos às limitações e restrições impostas pela lei. 3. Ninguém poderá ser obrigado a pertencer a um sindicato. Protocolo Adicional à Convenção Interamericana Sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Disponível em: < <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/oea/protsalv.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

⁸⁵Artigo 13 Direito à educação 1. Toda pessoa tem direito à educação. 2. Os Estados Partes neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar-se para pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm, também, em que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista, conseguir uma subsistência digna, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades em prol da manutenção da paz. 3. Os Estados Partes neste Protocolo reconhecem que, a fim de conseguir o pleno exercício do direito à educação: a) O ensino de primeiro grau deve ser obrigatório e acessível a todos gratuitamente; b) O ensino de segundo grau, em suas

assegurar o devido respeito dos direitos consagrados no protocolo, serão utilizados relatórios sobre o cumprimento das disposições, que deverão ser apresentados à Organização dos Estados Americanos (OEA), que serão distribuídos aos organismos especializados do Sistema Interamericano, dos quais sejam membros os Estados – Partes do Protocolo. O item 6 deste artigo 19, é o dispositivo que submete os membros do Protocolo a uma ação de Responsabilidade Internacional, o que concede o direito à livre associação e liberdade sindical, e o direito à educação, este último, objeto deste estudo, a fundamentalidade necessária para a manutenção e desenvolvimento da democracia brasileira de forma séria e definitiva. O citado protocolo foi aprovado pelo Brasil, pelo Decreto Legislativo 56/1995 e promulgado pelo Decreto 3321/ 1999.

Artigo 19 Meios de proteção

6. Caso os direitos estabelecidos na alínea a do artigo 8, e no artigo 13, forem violados por ação imputável diretamente a um Estado Parte deste Protocolo, essa situação poderá dar lugar, mediante participação da Comissão Interamericana de Direitos Humanos e, quando cabível, da Corte Interamericana de Direitos Humanos, à aplicação do sistema de petições individuais regulado pelos artigos 44 a 51 e 61 a 69 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos.⁸⁶

A partir destes documentos, o Brasil se submete ao Sistema coletivo global e interamericano de constatação e reparação por Responsabilidade Internacional, no caso de violação dos direitos humanos, em especial, o direito humano à educação e toma providências para efetivar tais direitos.

Na Constituição Federal de 1988, acrescenta ao artigo 6º, o artigo 227, inspirado na citada Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança:

diferentes formas, inclusive o ensino técnico e profissional de segundo grau, deve ser generalizado e tornar-se acessível a todos, pelos meios que forem apropriados e, especialmente, pela implantação progressiva do ensino gratuito; c) O ensino superior deve tornar-se igualmente acessível a todos, de acordo com a capacidade de cada um, pelos meios que forem apropriados e, especialmente, pela implantação progressiva do ensino gratuito; d) Deve-se promover ou intensificar, na medida do possível, o ensino básico para as pessoas que não tiverem recebido ou terminado o ciclo completo de instrução do primeiro grau; e) Deverão ser estabelecidos programas de ensino diferenciado para os deficientes, a fim de proporcionar instrução especial e formação a pessoas com impedimentos físicos ou deficiência mental. 4. De acordo com a legislação interna dos Estados Partes, os pais terão direito a escolher o tipo de educação a ser dada aos seus filhos. desde que esteja de acordo com os princípios enunciados acima. 5. Nada do disposto neste Protocolo poderá ser interpretado como restrição da liberdade dos particulares e entidades de estabelecer e dirigir instituições de ensino, de acordo com a legislação interna dos Estados Partes. Protocolo Adicional à Convenção Interamericana Sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/oea/protsalv.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

⁸⁶Protocolo Adicional à Convenção Interamericana Sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/oea/protsalv.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

Art 6º CRFB- São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 227 CRFB. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).⁸⁷

Em 1990, aconteceu em Jomtien, Tailândia a Conferência Mundial de Educação para Todos, na qual os países, dentre eles o Brasil, assumiram importantes compromissos para com as metas de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, erradicação do analfabetismo e universalização do acesso à escola na infância. A partir de então, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) promoveu a avaliação dessas metas em cada país, com realização de conferências preparatórias nos Continentes, e a posterior Convocação do Fórum Mundial sobre Educação em Dakar, em abril de 2000. Na ocasião, aconteceu a reafirmação da visão da citada Declaração Mundial de Jomtien, com o apoio da Declaração Universal dos Direitos humanos e da Convenção Universal sobre os Direitos da Criança, estabeleceram – se seis metas de melhoria educacional. Nestas metas, toda criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar sua sociedade⁸⁸. As metas deverão ser alcançadas até 2015, e estão presentes no item 7 do documento oficial:

1. expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;
2. assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
3. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;

⁸⁷BRASIL. *Coletânea de Direito Internacional, Constituição Federal*. Organização Valerio mazzuolii. 10. ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012. p. 32 e 147.

⁸⁸Educação para Todos: o compromisso de Dakar- Brasília: UNESCO, CONSED. Ação educativa, 2001. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação. Dakar, Senegal- 26-28 de abril de 2000. Inclui o marco Regional de Santo Domingo. Jan, 2001. A íntegra do documento está no ANEXO deste trabalho. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2014.

4. alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
5. eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
6. melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida.⁸⁹

No Marco de Ação de Dakar foi atribuída à UNESCO a tarefa de coordenar a ação desses parceiros, em colaboração com as outras quatro agências que patrocinaram o Fórum (PNUD, UNFPA, UNICEF e Banco Mundial).⁹⁰

No mesmo ano da edição do texto oficial do Plano de Ação de Dakar, o Brasil aprova a lei 10.172/2001, em cumprimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que determinava que a União, em colaboração a Estados e Municípios, regulamentasse o Plano Nacional de Educação (PNE), a cada 10 anos. Com base no artigo 214⁹¹ da Constituição Federal Brasileira, desde então, são reavaliadas as políticas públicas educacionais brasileiras de acordo com as determinações do Compromisso Coletivo de Dakar.

Pôde-se verificar que a atribuição quanto ao direito humano à educação ao Brasil é verificada, em nível internacional, regional e já internalizada no direito pátrio. A constatação da violação, que completa a configuração da Responsabilidade Internacional a este direito, será analisada nos sub tópicos seguintes e no capítulo 4.

⁸⁹A íntegra do documento oficial está no ANEXO deste trabalho.

⁹⁰Marco de Ação de Dakar. Disponível em: <<http://educacaosec21.org.br/objetivos-pos-2015/desafios-pos-2015/links-para-sites-e-documentos/#sthash.h1PD1iH.dpuf>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

⁹¹Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). (BRASIL, 2012).

1.2.2.1 A reparação por violações dos Direitos Humanos na Ordem Internacional

A constatação da Responsabilidade Internacional do Estado por violações de Direitos Humanos pode ser feita de forma unilateral ou coletiva. No mecanismo unilateral, aceita-se que, inexistindo o procedimento coletivo, as violações de Direitos Humanos sejam combatidas por outro Estado, que reage tal qual reagiria se a violação fosse a um tratado comercial bilateral.

Utilizando-se do mecanismo unilateral de constatação da responsabilidade internacional do Estado, pode um Estado violador sofrer sanções unilaterais de dezenas de Estados, todos alegando serem vítimas da violação constatada, mesmo que a violação tenha sido feita contra os Direitos Humanos de nacionais do próprio Estado violador. Por se tratar as normas de Direitos Humanos, de normas imperativas, o Estado alheio à violação, tem interesse jurídico na proteção de Direitos Humanos, porque não defende a si próprio, mas toda a comunidade internacional. Mas o efeito colateral da utilização do mecanismo unilateral pode ser devastador, se se considerar que os Estados membros não são tão altruístas assim. Além de sua generalização e banalização, pode ocorrer o uso indevido da pressão política e econômica de estados mais fortes militar e economicamente. Estas prováveis situações chocar-se-iam com o princípio da não-intervenção em assuntos domésticos, consubstanciado no artigo 2º, parágrafo 7º, da Carta das Nações Unidas.

A partir desse mecanismo unilateral, surgiu o temor de um novo colonialismo, reforçando a defesa da soberania estatal, com base no princípio da não-ingerência. Deste modo a consagração da forma coletiva de constatação e reparação foi inevitável.

Os mecanismos de constatação e reparação coletivos de responsabilidade internacional do Estado são importantes no aprofundamento da defesa internacional dos Direitos Humanos, pois evitam sua seletividade e a parcialidade típica do mecanismo unilateral. Logo, a responsabilidade internacional do Estado deve ser aferida por meio de procedimentos que assegurem o devido processo legal, tanto ao pretense estado violador, quanto ao ofendido. Dentre os sistemas coletivos, destaque-se o Sistema Global das Nações Unidas e os sistemas regionais europeus e interamericano, que contam com órgãos especializados em processar e julgar os Estados.

O processo coletivo de responsabilização internacional do Estado se consubstancia na verificação ou exame da conduta estatal a ser mensurada, segundo os parâmetros estabelecidos nas normas jurídicas internacionais. Estas decisões e deliberações podem ser classificadas, no tocante à proteção de Direitos Humanos, nas modalidades de supervisão,

controle e tutela. As modalidades diferenciam-se de acordo com a atividade desempenhada pelo órgão internacional, que pode ser de mera promoção de determinado comportamento ou mesmo a de completa descrição de conduta reparatória a ser cumprida obrigatoriamente pelo Estado.

Atualmente, os procedimentos de supervisão, controle e tutela, dentro das Comissões, interagem de modo a constituir um verdadeiro sistema completo de responsabilidade internacional do Estado. Como exemplo podemos citar os mecanismos existentes na ONU que, de mera supervisão, por meio de informes e relatórios às Comissões devidas, podem resultar na edição de sanções aos estados violadores dos Direitos Humanos, sob a égide do Conselho de Segurança.

O Relatório de Monitoramento de Educação para todos, no Brasil, traz alguns dados positivos, mas muito distantes do cumprimento das metas, e se considerarmos que, segundo a UNESCO,

O Brasil tem o papel catalisador de promover o apoio político e financeiro para a educação entre os governos por ser um dos países na liderança da Iniciativa Global pela Educação em Primeiro Lugar (GEFI), do secretário-geral das Nações Unidas. Além disso, o país é membro dos BRICS. Neste contexto, o Brasil tem um grande potencial para transformar a realidade educacional de sua população, bem como influenciar a mudança educacional dos outros países no processo para assegurar uma educação inclusiva e de qualidade para toda a vida no âmbito da agenda pós-2015.⁹²

Neste Relatório, O Brasil está perto de atingir o objetivo de universalização da educação compulsória, quando se leva em conta apenas o seu acesso. No indicador de qualidade, a taxa de sobrevivência na 5ª série está em sua pior situação: entre os 129 países avaliados, o Brasil ocupa a 93ª posição. Além disso se encontra em risco de não reduzir pela metade a taxa de analfabetismo e de não alcançar a paridade de gêneros nos ensinos fundamental e médio.⁹³

O relatório também aponta que, dentre os motivos pelos quais muitos países, e dentre eles, o Brasil, não atingiram ou não atingirão todas as metas até 2015 e nem até 2025, são as desigualdades sociais que certamente afetam a educação. Em praticamente todo indicador educacional brasileiro ficaram evidentes as desigualdades sociais, em todas as etapas educacionais, menos evidentes no ensino fundamental para o qual o acesso se encontra próximo da universalização. As distâncias regionais se aprofundam no Ensino Médio e mais ainda no Superior. A região Norte apresenta a pior situação na educação infantil, e a região

⁹²Representação da Unesco no Brasil. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

⁹³Relatório de monitoramento de Educação para Todos 2008: Educação para todos em 2015; alcançaremos a meta?. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

Nordeste está em maior desvantagem nas demais etapas. O sudeste só não está na melhor posição no ensino superior porque é ligeiramente superado pelo Sul.

As violações de Direitos Humanos sofridas por crianças e adolescentes no Brasil são objeto de outro Relatório apresentado em fevereiro deste ano de 2015, por ocasião da pré-sessão do Comitê sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas, em Genebra (Suíça).

Além de avaliar como o Governo brasileiro tem implementado, na prática, as diretrizes estabelecidas pela Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), que em 2014 completou 25 anos, o Relatório também reúne informações e análises, com base no período de 2004 a 2012, sobre as mais graves violações aos direitos de crianças e adolescentes identificadas no Brasil.

A entrega de relatórios à ONU, por meio do Comitê sobre os Direitos da Criança e sobre a implementação da Convenção, acontece a cada cinco anos e é uma determinação presente na CDC, da qual o Brasil é signatário desde 1990. Os países signatários que não cumprem as determinações podem sofrer sanções que vão desde uma carta de repúdio à exclusão da organização. Em paralelo ao relatório dos governos, a sociedade civil pode apresentar um relatório alternativo que é enviado ao Comitê dos Direitos da Criança e comparado com o do governo. Depois de receber o relatório de cada país signatário, o Comitê faz observações e aprova recomendações.⁹⁴

Constatada a violação ao Direito Humano, a reparação é, pois, a consequência maior da violação de obrigação internacional primária. Logo, o Estado cumpre com a obrigação internacional secundária, nascida da violação da norma primária de direito Internacional, ao reparar o dano causado. Segundo o posicionamento precursor da Corte Internacional de Justiça no caso da Fábrica de Chorzow (1928), a reparação é “[...] toda e qualquer conduta do estado infrator para eliminar as consequências do fato internacionalmente ilícito, o que compreende uma série de atos, inclusive as garantias de não-repetição”.⁹⁵

O termo reparação é considerado genérico pela Comissão de Direito Internacional da ONU, contando com várias espécies como a indenização, restituição na íntegra, satisfação, cessação do ilícito, garantias de não-repetição, dentre outras. Destas, a melhor forma de

⁹⁴BRASIL. Relatório sobre violações de direitos humanos de crianças e adolescentes no Brasil. Será apresentado à ONU. In: *Global*. Disponível em: <<http://global.org.br/arquivo/noticias/relatorio-sobre-violacoes-de-direitos-humanos-de-criancas-e-adolescentes-no-brasil-sera-apresentado-a-onu/>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

⁹⁵ANNONI, Danielle. *Direitos Humanos e Acesso à justiça no Direito Internacional*. (1ª edição do ano de 2003) 6ª tiragem. Curitiba: Juruá, 2008. p. 57.

reparação é restituição na íntegra, pois o autor do dano deve estabelecer o *status quo ante*. A indenização se refere ao pagamento de valores pecuniários e tem-se mostrado uma coerente forma de reparação de violações de Direitos Humanos. Indenizações por danos morais são também bastante frequentes, como no caso dos indivíduos que a receberam pelos danos morais sofridos na invasão do Kuwait pelo Iraque.⁹⁶

Outra espécie de reparação é a cessação do ilícito. A cessação da conduta violadora do Direito Internacional é considerada uma exigência básica para completa eliminação das consequências do fato ilícito internacional. A violação de norma de Direito Internacional pode ensejar até a modificação do direito interno e em alguns casos, se aceitos pela comunidade internacional, a modificação da norma internacional.

A satisfação é a espécie de reparação de conduta ilícita que não resultou em danos materiais. A doutrina moderna amplia esse conceito, entendendo-a como um conjunto de medidas de declaração da infração cometida e de garantias de não-repetição. Para Graefrath, “[...] a satisfação atua como forma de reparação válida para todo e qualquer tipo de violação da obrigação internacional”.⁹⁷

A satisfação pode ocorrer como pedidos de desculpas, admissão da responsabilidade internacional do Estado, a declaração de tribunal sobre a ilegalidade da conduta estatal, garantia de não-repetição ou pagamento de soma simbólica ao lesado pela conduta ilícita. No projeto da CDI sobre Responsabilidade Internacional há três categorias de reparação do dano: a declaração da ilicitude da infração cometida e demonstração de pesar pelo fato; o pagamento de soma correspondente ao grau da ofensa, revertida ao lesado; e, o dever de investigar e punir os agentes responsáveis pela violação aos Direitos Humanos.

A cessação do ilícito, juntamente com a satisfação, são as reparações consideradas mais adequadas para desencorajar a manutenção da possível violação do direito humano à Educação, já que, neste caso, há políticas públicas eficazes, mas mal aplicadas por diferentes órgãos, que fazem parte do processo educacional. Pais, prefeituras, diretores e professores têm sua parcela de responsabilidade na baixa qualidade educacional constatada no Relatório de

⁹⁶A resolução 687 do Conselho de segurança fez referência expressa ao dever de indenização do Iraque em face de indivíduos e corporações lesadas. Nos termos da Resolução, o Iraque “[...] is liable under international Law for any direct loss, damage, including environmental damage and depletion of natural resources, or injury to foreign Governments, national and corporations, as a results f Iraq’s unlawful invasion and occupation of Kuwait.” Resolução 687 do conselho de Segurança da ONU, parágrafo 16. Disponível em: <www.onu.org>. Acesso em: 30 abr. 2015.

⁹⁷ANNONI, Danielle. *Direitos Humanos e Acesso à justiça no Direito Internacional*. (1ª edição do ano de 2003) 6ª tiragem. Curitiba: Juruá, 2008. p. 61.

Educação para todos (PT) da UNESCO e confirmado na 1ª fase da pesquisa etnográfica feita, constante no item 4.3 deste trabalho.

1.2.3 A responsabilidade por fato internacionalmente ilícito

Caçado Trindade afirma que,

[...] o positivismo voluntarista mostrou-se incapaz de explicar o processo de formação das normas do direito internacional geral, e se tornou evidente que só se poderia encontrar uma resposta ao problema dos fundamentos e da validade deste último na consciência jurídica universal, a partir da asserção da ideia de uma justiça objetiva. Nesta linha de evolução também se insere a tendência atual de “criminalização” de violações graves dos direitos da pessoa humana, paralelamente à consagração do princípio da jurisdição universal.⁹⁸

Renata Mantovani de Lima coloca em sua obra:⁹⁹

“A Corte Internacional de Justiça reconheceu, em 1970, que todos os estados têm um interesse jurídico na observância de certas regras que afetam a comunidade internacional em seu conjunto e, portanto, são obrigações de natureza *erga omnes*. São as chamadas regras do *jus cogens*. [...]” Ademais, a consolidação da noção de normas de *jus cogens* é reforçada por sua consagração na Convenção de Viena sobre Direitos dos Tratados de 1969.”¹⁰⁰

Dentre os direitos mais citados nos trabalhos da Comissão de Direito Internacional e dos doutrinadores, como sendo direitos *Jus Cogens*, estão os princípios fundamentais dos Direitos Humanos, considerados a base para quaisquer sistema legal, inclusive no âmbito internacional, sobrepondo-se até mesmo às normas internas dos Estados.

A Comissão de Direito Internacional (CDI) reforça os efeitos do descumprimento das normas *Jus cogens* em seu Projeto de Artigos¹⁰¹ sobre Responsabilidade por fatos internacionalmente ilícitos, adotado em 2001 e anexo à resolução 56/83. Alain Pellet¹⁰² é

⁹⁸TRINDADE, Antônio Augusto Caçado. *A humanização do Direito Internacional*. Belo Horizonte: Del Rey, 2006. p. 112.

⁹⁹Ver o caso Barcelona Traction, CIJ. Rec 1970.

¹⁰⁰LIMA, Renata Mantovani de. *A contribuição dos Tribunais Híbridos e Justiça Internacional penal*. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2012. p. 38.

¹⁰¹Pellet comenta que o projeto de artigos da CDI poderia exercer neste domínio uma influência clarificadora benéfica. Em contrapartida, permanecem vivas as controvérsias no que respeita à eventual responsabilidade dos estados pelas consequências prejudiciais das atividades compatíveis com o direito internacional. In: PELLET, Alain; DAILLIER, Patrick; DINH, Nguyen Quoc. *Direito Internacional Público*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. p. 777.

¹⁰²PELLET, Alain; DAILLIER, Patrick; DINH, Nguyen Quoc. *Direito Internacional Público*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. p. 778.

claro em sua obra ao enfatizar o alcance do texto de Roberto Ago, redator especial da CDI, ao tratar dos citados artigos.

O fato internacionalmente ilícito é condição necessária e suficiente para o comprometimento da responsabilidade. Dele se deduz que a responsabilidade é comprometida independentemente de suas eventuais consequências tal é a verdadeira revolução, a verdadeira ruptura com a concepção dominante anteriormente: a responsabilidade é gerada por um fato objetivo, que resulta de uma falta, quaisquer que possam ser as consequências.¹⁰³

E continua Pellet:¹⁰⁴

[...] o Estado que falte a uma das suas obrigações em virtude do Direito Internacional compromete a sua responsabilidade, independente de qualquer prejuízo que poderia ter resultado para um outro Estado, porque é do interesse de toda a comunidade internacional que o direito seja respeitado.

Roberto Ago¹⁰⁵ é considerado o pai da codificação da responsabilidade do Estado, por sugerir por exemplo, que as normas substantivas de Direito Internacional não deveriam ser abordadas na elaboração dos códigos da Responsabilidade Internacional. Não deveriam ser ignoradas, mas efetivamente utilizadas, a título de exemplo. Tendo sua sugestão acatada pelos demais membros, facilitou o trabalho de elaboração das normas secundárias que efetivamente tratavam da Responsabilidade Internacional. Na prática, o trabalho da Comissão criou normas primárias, quando tratou das “Excludentes de Ilicitude”, cujo conteúdo foi imprescindível para a completude do trabalho. A distinção entre regras primárias e secundárias, proposta por Ago permitiu à Comissão de direito Internacional a conclusão exitosa de um dos projetos mais ambiciosos de codificação do direito internacional do século XX, sem misturar demais os aspectos técnicos da responsabilidade com as normas substantivas sobre violação, que desencadeiam a Responsabilidade do Estado.

Mas o reconhecimento ao trabalho de Roberto Ago é fruto de outra abordagem. Depois da rejeição por parte dos países do 3º mundo (termo usado por Alain Pellet), e os membros da

¹⁰³Ibid., p. 776.

¹⁰⁴Ibid., p. 776.

¹⁰⁵Roberto Ago, apresentou sua notável abordagem, quando ainda era um jovem professor italiano na Academia de Direito Internacional de Haia, em 1939, como um Manifesto, que pode ser chamado, segundo Pellet, sem exagero de “Revolução Ago”. PELLET, Alain. The ILC’s Articles on State Responsibility for International Wrongfull Acts and related texts. The system of international responsibility. In: CRAWFORD, James; PELLET, Alain; OLLESON, Simon. *The law of International Responsibility*. New York: Oxford University Press, 2010. p. 76.

Europa Oriental ao relatório de Garcia Amador, Ago, tem, segundo Alain Pellet, seu primeiro golpe de gênio:

[...] Ago afirma que deve-se notar que os estudos existentes sobre delitos internacionais começam a partir do ponto de vista da responsabilidade, isto é, do ponto de vista das consequências do delito, em vez de suas características ou elementos constitutivos. É verdade que existe alguma hesitação terminológica. Na mesma frase, Ago admite algo que ele mesmo desafia, uma vez que ele compara a responsabilidade de suas consequências, e parece excluir o ato do responsável pela geração do impasse o delito, ou melhor, o ato internacionalmente ilícito. Esta hesitação também pode ser encontrada em seus primeiros relatórios. Mas o ponto essencial está lá: a responsabilidade não pode ser reduzida às suas consequências, especialmente, não só para as consequências da obrigação de reparação.¹⁰⁶

Ao longo desta abordagem sobre a Responsabilidade do Estado permanece a ideia de que o direito internacional não é uma rede de normas intersubjetivas dedicadas à proteção dos interesses particulares de um determinado Estado, mas um sistema que garante a coexistência de Estados em seus interesses comuns.¹⁰⁷

A revolução capitaneada por Ago será materializada no 1º artigo do projeto de artigos da CDI, aprovado em 1ª e 2ª leituras (1996 e 2001), cujo dano material, centro da análise de Garcia Amador é descartado como gerador único da responsabilidade. Apesar da oposição da Argentina e da França, cujo objetivo era a criação de uma contra proposta, onde o dano deveria ser reintroduzido como condição autônoma, o Relator Especial, Crawford, adotou posição firme e a CDI não questionou um dos maiores progressos fundamentais, senão para o direito internacional, pelo menos para a ideia concreta que se tem do assunto. Os efeitos práticos desta solidariedade comunitária são mais facilmente notados nos planos regionais da União Européia e no Mercosul.

Indiscutivelmente, o fundamento dominante da responsabilidade internacional é a ilicitude, mas não será este o único. Os sujeitos de direito podem prever uma solução diferente em caso de consequências prejudiciais das atividades, que não são proibidas pelo direito internacional, e mesmo na ausência de qualquer tratado. Ter-se-á, então, uma responsabilidade objetiva ou uma responsabilidade partilhada.

George Scelles nos apresenta a sustentação da responsabilidade do Estado com o fundamento no risco. Tratou-se de mais uma premonição e de uma antecipação audaciosa do

¹⁰⁶(Tradução nossa). PELLET, Alain. The ILC's Articles on State Responsibility for International Wrongful Acts and related texts. The system of international responsibility. In: CRAWFORD, James; PELLET, Alain; OLLESON, Simon. *The law of International Responsibility*. New York: Oxford University Press, 2010. p. 76.

¹⁰⁷Ibid., p. 78.

que uma teoria verificada pela prática. No direito internacional como no direito interno, o caráter perigoso de algumas atividades, as já conhecidas dificuldades de provar determinados prejuízos, típicas da teoria subjetiva da responsabilidade estatal,¹⁰⁸ o maior sentimento de solidariedade financeira, favoreceram o reconhecimento de uma responsabilidade objetiva pelo risco. Apesar dos poucos resultados até o momento, a Comissão de Direito Internacional (CDI), empreende desde 1978 a codificação das regras aplicáveis à “Responsabilidade pelas consequências prejudiciais das atividades que não são interditas pelo direito internacional”¹⁰⁹.

As teorias que procuram justificar a responsabilidade internacional do Estado apresentam a teoria da culpa, em que a responsabilidade do Estado está comprometida pelo fato dele ter, culposamente, por ação ou omissão, transgredido uma norma de direito internacional; e a teoria do risco, em que o Estado ao praticar um ato, se obriga a indenizar terceiros por eventuais danos causados. Sua essência está na conexão existente entre a diligência do Estado e o fato desfavorável às normas internacionais, mesmo na carência de culpa.

A teoria do risco se aplica de maneira mais satisfatória no âmbito das relações internacionais, em virtude de sua maior segurança jurídica. Entretanto, a jurisprudência internacional consagra predominantemente a teoria da culpa que defere maior proteção ao Estado.

Nos dizeres do artigo 1º Projeto de Artigos da Comissão de Direitos Internacional (CDI); “[...] todo o fato internacionalmente ilícito de um Estado acarreta a sua responsabilidade internacional”. Esta será verificada caso haja um comportamento ativo ou omissivo atribuível a um Estado e que este comportamento seja uma violação de uma obrigação internacional (art. 2º CDI). Destacam-se, no texto, os termos ação e omissão, deixando para o Estado o dever objetivo de cuidado com os direitos internacionalmente protegidos.

¹⁰⁸Pela teoria subjetiva, além do descumprimento de uma norma ou obrigação jurídica internacional por parte de um Estado, deve este também ter agido com dolo ou culpa para que seja considerado responsável no plano internacional. Muitos autores já tiveram a oportunidade de defender a teoria subjetiva, destacando-se Hugo Grotius, Von Liszt, Hildebrando Accioly etc. Todavia, há segmentos que tecem severas críticas à mesma pelo fato de estar impregnada de elementos psicológicos de difícil comprovação; e proveniente do direito privado e não pode ser aplicada sem modificações ao meio interestatal; introduz uma complicação inútil nas relações internacionais enquanto parte de uma relação metafísica errônea do Estado. In: ROUSSEAU, Charles. *Derecho internacional público*. Barcelona: Ariel, 1966. p. 356. *apud* GUERRA, Sidney. A responsabilidade internacional do estado e a corte interamericana de direitos humanos. *Revista de Direito Brasileira*, RDRRAS, n. 1, p. 338, 2011.

¹⁰⁹PELLET, Alain; DAILLIER, Patrick; DINH, Nguyen Quoc. *Direito Internacional Público*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. p. 779.

Pellet¹¹⁰ esclarece que a noção de fato internacionalmente ilícito é totalmente autônoma em relação ao direito próprio dos sujeitos de direito internacional, como se afina do artigo 4º do projeto da CDI: “[...] o ato de um estado não pode ser qualificado de internacionalmente ilícito senão de acordo com o direito internacional”.

O projeto de Artigos da CDI em vigor desde 2001 não menciona distinções entre as obrigações¹¹¹, mas a doutrina tradicional civilista as divide em obrigações: de meio, mais facilmente perceptíveis, pois exigem resultados precisos e as obrigações de resultado, estas, por conseguinte, com resultados precisos; e as obrigações de resultado, que podem ocorrer em etapas e dependentes de conjunturas diferenciadas de Estado para Estado. Neste último caso, é necessário que se aguarde o percorrer de vários momentos de um fato estatal (ou de um fato de uma organização internacional) complexo; para que se decida sobre a violação da obrigação internacional. É necessária também, a verificação da compensação que o destinatário está recebendo pelo direito ainda não concedido inteiramente pelo Estado. Em todas essas compensações, há que se analisar, no caso concreto, o respeito da obrigação internacional. O princípio do esgotamento das vias de recurso internas é o que norteia a cuidadosa análise de violação da obrigação internacional.

A obrigação de comportamento requer apenas a constatação de que o seu destinatário não adotou a atitude esperada da sua parte, para daí se deduzir a violação de uma obrigação internacional. A ilicitude é relativamente fácil de se estabelecer.

Mas, ao contrário, se a obrigação for de resultado, Pellet assevera que,

[...] o único critério geral reside numa confrontação entre o resultado esperado e aquele que o Estado deveria ter assegurado, confrontação que deve ter em conta a latitude eventualmente deixada ao destinatário para corrigir por novas iniciativas os efeitos insuficientes da sua atitude inicial.¹¹²

Disso se conclui que todo o caminho deve ser percorrido pelo Estado nas diversas etapas do fato estatal complexo, como certamente, é o caso das políticas públicas educacionais, antes de poder decidir pela violação internacional.

¹¹⁰Ibid., p. 782.

¹¹¹A distinção entre obrigações de meio e de resultado, apesar de sua reconhecida influência sobre a determinação da ocorrência do ilícito, não foi mantida na versão final do projeto da CDI em razão da intensa crítica que mereceu dos comentadores. Tal crítica decorreu, primeiramente, da discordância sobre o critério diferenciados entre obrigações de meio e obrigações de resultado e, em segundo lugar, pelas dúvidas a respeito da relevância da distinção para o Projeto da CDI.

¹¹²PELLET, Alain; DAILLIER, Patrick; DINH, Nguyen Quoc. *Direito Internacional Público*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. p. 787.

No capítulo 4 que avalia os resultados da pesquisa qualitativa realizada, há dados que facilitarão as conclusões acerca dos caminhos estatais que estão sendo percorridos pelo Brasil, em direção à qualidade e à universalização da educação como meio de proteção das crianças e adolescentes mais vulneráveis da sociedade brasileira.

1.3 Educação: direito individual e coletivo

O direito humano à Educação está tipificado, no plano interno, no rol dos direitos fundamentais presentes na Constituição de 1988.

O artigo 6º é o primeiro artigo do capítulo II, do Título II da Constituição Federal, que trata dos Direitos e Garantias Fundamentais. Nele, há o direito social à Educação, protegido portanto, pela imutabilidade da cláusula pétrea presente no artigo 60 IV. Nele, há também o direito de proteção à maternidade e à infância, correlatos à nossa pesquisa.

Artigo 6º: São direitos sociais a Educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma da Constituição.

Artigo 60 parágrafo 4º Não será objeto de deliberação a proposta de emenda tendente a abolir: IV- os direitos e garantias individuais.¹¹³

A partir da consagração do Estado Constitucional de Direito, ocorreram várias transformações decorrentes da evolução em relação à concepção e à própria proteção jurídica dos direitos fundamentais. Tais transformações decorreram da evolução em relação à concepção e à própria proteção jurídica dos direitos fundamentais que foram gerando as diversas dimensões de direitos já descritas pela literatura jurídica especializada.

Ingo Sarlet explica que as dimensões de direitos, surgiram "como direitos dos indivíduos frente ao Estado, mais especificamente como direitos de defesa, demarcando uma zona de não-intervenção do Estado e uma esfera de autonomia individual em face do seu poder".¹¹⁴ Bonavides¹¹⁵, sobre essas dimensões ou gerações de direitos, afirma que são aqueles "[...] direitos de resistência ou de oposição perante o Estado, fazendo com que este não intervenha na órbita particular do indivíduo".

¹¹³A ausência do termo "coletivo" no texto constitucional, não compromete o direcionamento destes direitos a grupos determinados ou coletividades.

¹¹⁴SARLET, Ingo. *A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria Geral dos direitos Fundamentais na perspectiva constitucional*. 11. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1997. p. 41.

¹¹⁵BONAVIDES, Paulo. *Curso de Direito Constitucional*. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 1997. p. 50.

Devido ao “contexto de mutação histórica porque passa os direitos fundamentais”, nos termos de Ingo Sarlet¹¹⁶ os direitos fundamentais foram classificados em três ou quatro ou até cinco gerações.

Quando se trata do conteúdo das várias gerações dos direitos fundamentais, a literatura jurídica especializada não diverge, mas diferente é a situação, quando se trata do termo geração. Ingo Sarlet tira o caráter de cumulatividade para complementariedade dos direitos. Dimensão, segundo ele, seria o termo mais apropriado.

As opiniões se convergem cada vez mais na direção das dimensões dos direitos fundamentais, considerando-se que estes foram inaugurados como reconhecimento formal das primeiras Constituições escritas dos clássicos direitos de matriz liberal burguesa, que desde já nos aponta para a indivisibilidade e interdependência, típicos dos direitos humanos e que a multidimensionalidade requer. As constantes mudanças sociais se refletem então neste mutante catálogo de direitos que são vistos tanto nas cartas constitucionais como no Direito Internacional, que abarca diferenciadas posições jurídicas.

Sarlet conclui então, que:

Assim sendo, a teoria dimensional dos direitos fundamentais não aponta, tão somente, para o caráter cumulativo do processo evolutivo e para a natureza complementar de todos os direitos fundamentais, mas afirma, para além disso, sua unidade e indivisibilidade no contexto do direito constitucional interno e, de modo especial, na esfera do moderno “Direito Internacional dos Direitos Humanos”.¹¹⁷

Os direitos fundamentais de primeira dimensão serão então aqueles de cunho negativo, os que requerem uma abstenção estatal, que limitam o poder do estado, os que representam “direitos de resistência ou de oposição perante o Estado”, formulação de Paulo Bonavides, em seu Curso de Direito Constitucional.¹¹⁸ São eles: o direito à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei.

Os direitos fundamentais de segunda e terceira geração, por sua vez, serão os que caracterizarão a necessidade presente de oferta por parte do estado de educação, de forma universalizada e com alto nível de qualidade.

¹¹⁶SARLET, Ingo. *A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria Geral dos direitos Fundamentais na perspectiva constitucional*. 11. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1997. p. 45.

¹¹⁷Ibid., p. 46.

¹¹⁸BONAVIDES, Paulo. *Curso de Direito Constitucional*. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 1997. p. 517.

A industrialização do século XIX e os graves problemas sociais que causou determinaram que os estados saíssem de sua posição exclusivamente de abstenção, para agora frear os impactos da ação, até então livre do mercado.

O Estado Social de Direito surge para, de forma positiva, oferecer ao cidadão, os direitos chamados sociais, já que nem todos desfrutavam do novo bem-estar trazido pelo desenvolvimento econômico.

Celso Lafer assevera que a função estatal é a de garantir o “direito de participação do bem-estar social”.¹¹⁹ A liberdade não é apenas frente ao Estado, mas por intermédio dele. E para desfrutar dessa liberdade o Estado deve ofertar assistência social, saúde, trabalho, previdência social, educação, dentre outros. O Estado Social de Direito transforma as liberdades formais abstratas em liberdades materiais concretas.

Não obstante o direito à Educação estar no elenco dos direitos sociais, esta prestação estatal de educação ainda não representa o conceito educacional que deseja o consenso internacional e que pode ser inferido com este trabalho.

O direito social, naquele contexto, onde a classe operária precisava ser compensada pela extrema desigualdade social, da qual eram as principais vítimas, era um direito que tinha como destinatário as pessoas individuais. Não representavam valores coletivos que deveriam ser defendidos. O advento dos direitos de terceira geração é que completaram o direito à educação como valor comunitário, do qual o Estado não pode se abster em nenhuma hipótese, considerando-se que apenas a educação forma o homem que compõe as modernas relações comunitárias.

Segundo Ingo Sarlet, os direitos fundamentais de terceira dimensão, trazem como nota distintiva o fato de se desprenderem da figura do homem- indivíduo como seu titular, destinando – se à proteção de grupos humanos (família, povo, nação), e caracterizando-se como direitos de titularidade coletiva ou difusa.

Paulo Bonavides,¹²⁰ sobre os destinatários dos direitos humanos de terceira dimensão: “[...] o gênero humano mesmo, num momento expressivo de sua afirmação como valor supremo em termos de existencialidade concreta.”

Os direitos fundamentais de terceira dimensão mais citados pela doutrina se referem ao direito à paz, à autodeterminação dos povos, ao desenvolvimento, ao meio ambiente e qualidade de vida, bem como o direito à conservação e utilização do patrimônio histórico e

¹¹⁹LAFER, C. *A Reconstrução dos Direitos Humanos*. São Paulo : Companhia das Letras, 1991. p. 127.

¹²⁰BONAVIDES, Paulo. *Curso de Direito Constitucional*. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 1997. p. 523.

cultural e o direito à comunicação.

Deduz-se, assim, que a oferta de Educação, sem se considerar a sua universalidade e qualidade, sem considerar os valores dos grupos humanos locais e da comunidade global que a cada dia se comunica mais, será uma política pública vazia, frente às necessidades do homem pós-moderno. Dando liberdade de adaptação de acordo com as particularidades culturais dos diversos povos que compõem a comunidade internacional, os documentos internacionais fixam metas comuns às agendas de todos os países. A Educação é um valor além do direito social e sua oferta não deverá estar atrelada à vontade política do governante do momento, ela deverá compor a base, e deverá ser uma política perene de qualquer estado que se apresente como de Direito.

Neste sentido, Gregório Assagra de Almeida¹²¹ aponta grande inovação trazida pela Constituição Federal de 1988 e que garante mais força de concretização ao direito à Educação. Aquela é a primeira que traz em sua concepção¹²² o Estado Democrático, o que condiz com as necessidades alargadas da população brasileira atual. Além da tutela das liberdades, e da oferta de alguns direitos sociais, o Estado Democrático de Direito é o estado da justiça material, da transformação da realidade social, da tutela jurídica ampla, dinâmica, aberta, de direitos individuais e coletivos.

Gregório Assagra de Almeida ao apresentar o acesso à justiça como método de pensamento a partir do princípio democrático esclarece: “A concepção democrática do direito impõe a união entre teoria e *práxis*, entre teoria e resultado, entre Direito e sua efetividade material. Os modelos teóricos explicativos devem atentar para esse binômio: Direito – efetividade.”¹²³

Os direitos coletivos, são a outra novidade trazida pela Constituição de 1988 e apresentada por Assagra¹²⁴. De inserção inédita na história jurídica brasileira e internacional,

¹²¹ALMEIDA, Gregório Assagra de; ALMEIDA, Flávia Vigatti Coelho de. Os Direitos ou Interesses Coletivos no Estado Democrático de Direito Brasileiro. In: SALIBA, Aziz Tuffi; GOMES JÚNIOR, Luiz Manoel; ALMEIDA, Gregório Assagra de (Orgs.). *Direitos fundamentais e a função do estado nos planos interno e internacional*. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2010. v. 2. p. 223.

¹²²Art. 3º : Constituem objetivos fundamentais da república federativa do Brasil: I- construir uma sociedade livre, justa e solidária; II- garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.”

¹²³ALMEIDA, Gregório Assagra de. Teoria Crítica do Direito e o Acesso á Justiça como novo método de pensamento. In: SALIBA, Aziz Tuffi; GOMES JÚNIOR, Luiz Manoel; ALMEIDA, Gregório Assagra de (Orgs.). *Direitos fundamentais e sua proteção nos planos interno e internacional*. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2010. v. 1. p. 170.

¹²⁴ALMEIDA, Gregório Assagra de; ALMEIDA, Flávia Vigatti Coelho de. Os Direitos ou Interesses Coletivos no Estado Democrático de Direito Brasileiro. In: SALIBA, Aziz Tuffi; GOMES JÚNIOR, Luiz Manoel;

interesses difusos e coletivos são colocados no mesmo patamar de proteção e realização dos direitos individuais. Esses valores irradiaram sobre todo o sistema jurídico e deverão ser interpretados de forma a concretizar os direitos fundamentais.

Conrad Hesse¹²⁵, a respeito da interpretação concretizadora, afirma: “Interpretação constitucional é concretização. Exatamente aquilo que, como conteúdo da constituição, ainda não é equívoco, deve ser determinado sob inclusão da ‘realidade’ a ser ordenada’ [...]”.

1.3.1 O princípio solidário na concretização de um plano nacional para a educação brasileira

Os já citados direitos de terceira dimensão (direito à paz, à autodeterminação dos povos, ao desenvolvimento, ao meio ambiente e qualidade de vida, bem como o direito à conservação e utilização do patrimônio histórico e cultural e o direito de comunicação), ainda não têm o reconhecimento necessário no Direito Constitucional. Encontram-se em fase de consagração na seara internacional, prova disto os inúmeros documentos internacionais acerca destes direitos. Deste modo, caberá mais uma vez ao Direito Internacional a tarefa de irradiar os valores consagrados pela comunidade internacional, para dentro das legislações internas, de forma mais rápida e eficaz.

Os principais documentos internacionais que tratam da Educação são a Declaração do Milênio de 2000¹²⁶, a Declaração Mundial de Educação para Todos em 1990¹²⁷ e a reafirmação das metas no Plano de Ação de Dakar em 2000¹²⁸. A partir de então, os Planos Nacionais de Educação Brasileiros receberam os valores consagrados por todo o mundo, ratificando em seus conteúdos o caráter coletivo e universal do valor educacional. Percebe-se

ALMEIDA, Gregório Assagra de (Orgs.). *Direitos fundamentais e a função do estado nos planos interno e internacional*. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2010. v. 2. p. 223.

¹²⁵Ibid., p. 224.

¹²⁶Declaração do Milênio das Nações Unidas. 6. Consideramos que determinados valores fundamentais são essenciais para as relações internacionais no século XXI. Entre eles figuram: a liberdade, a igualdade, a solidariedade, a tolerância, respeito pela natureza, responsabilidade comum pela gestão do desenvolvimento econômico e social no mundo. A íntegra do documento está disponível em: <http://www.pnud.org.br/Docs/declaracao_do_milenio.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2015.

¹²⁷Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Educação para todos: objetivos 1 . Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem 2 . Expandir o enfoque 3 Universalizar o acesso à educação e promover a equidade 4 Concentrar a atenção na aprendizagem 5 Ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica 6 Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem 7 fortalecer as alianças (grifo nosso) 8 desenvolver uma política contextualizada de apoio 9 mobilizar os recursos 10 fortalecer a solidariedade internacional (grifo nosso). A íntegra do documento está disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2015.

¹²⁸A íntegra deste documento está no APÊNDICE A, deste trabalho.

aí um grande ganho que a globalização traz para o gênero humano, pois tornou-se titular dos melhores direitos atinentes à qualidade de vida e desenvolvidos por toda a humanidade.

Em todos esses documentos, a cooperação, as parcerias, o envolvimento de todos os setores públicos, em todas as suas esferas (municipais, estaduais e federais), a sociedade civil deverão ser convocados para que, cada vez maior seja a abrangência da educação proposta.

Neste mesmo sentido, Carlos Roberto Jammil Cury ensina que o modelo federativo brasileiro pressupõe também o compartilhamento do poder e da autonomia, o que reforça a necessidade da solidariedade e da fraternidade trazidas pelos direitos fundamentais de terceira geração, para concretizar o direito à Educação:

O Brasil é um país federativo. E um país federativo supõe o compartilhamento do poder e a autonomia relativa das circunscrições federadas em competências próprias de suas iniciativas. Outra suposição de uma organização federativa, decorrente da anterior, é a não centralização do poder. Isto significa a necessidade de um certo grau de unidade sem amordaçar a diversidade. E, na forma federativa adotada pela CF/88, com 27 estados e mais de 5.500 municípios, só a realização do sistema federativo por cooperação recíproca, constitucionalmente previsto, poderá encontrar os caminhos para superar os entraves e os problemas que atingem nosso país.¹²⁹

A Constituição Federal de 1988 reconhece o Brasil como uma República Federativa formada pela união indissolúvel dos estados e municípios e do Distrito Federal [...] (art. 1º da Constituição). E ao se estruturar, assim o faz sob o princípio da cooperação, de acordo com os artigos 1º¹³⁰, 18¹³¹, 23¹³² e 60, § 4º, I¹³³. O art. 23 lista as competências comuns, cuja

¹²⁹CURY, Carlos Roberto Jammil. *A Educação Básica No Brasil*. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

¹³⁰Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

- I - a soberania;
- II - a cidadania;
- III - a dignidade da pessoa humana;
- IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
- V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

¹³¹Art. 18. A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição.

¹³²Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

- I - zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas e conservar o patrimônio público;
- II - cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;
- III - proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos;
- IV - impedir a evasão, a destruição e a descaracterização de obras de arte e de outros bens de valor histórico, artístico ou cultural;
- ~~V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência;~~
- V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)
- VI - proteger o meio ambiente e combater a poluição em qualquer de suas formas;

efetivação se impõe como tarefa de todos os entes federativos, pois as finalidades nelas postas são de tal ordem que, sem o concurso de todos eles, elas não se realizariam. Deve-se assinalar o inciso V que diz ser competência comum proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência.

No art. 24, figuram as competências concorrentes entre União, estados e Distrito Federal. É preciso observar que, nesse caso, são assuntos sobre os quais estes entes federativos podem legislar. O inciso IX diz ser matéria concorrente de todos a Educação, a cultura, o ensino e o desporto.

A Constituição fez escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado, no qual se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo e recíproco que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Por isso mesmo, a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos e a participação supõe a abertura de arenas públicas de decisão.¹³⁴

Ao invés de um regime, um Sistema Nacional de Educação, tal qual o Sistema Financeiro Nacional, ou o Sistema Único de Saúde, e que optou por pluralizar os sistemas de ensino (art. 211¹³⁵) cuja articulação mútua será organizada por meio de uma engenharia consociativa e articulada com normas e finalidades gerais, por meio de competências privativas, concorrentes e comuns. A insistência na cooperação, a divisão de atribuições, a assinalação de objetivos comuns com normas nacionais gerais indicam que, nesta Constituição, a aceção de sistema se dá como sistema federativo por colaboração tanto quanto de Estado Democrático de Direito.

VII - preservar as florestas, a fauna e a flora;

VIII - fomentar a produção agropecuária e organizar o abastecimento alimentar;

IX - promover programas de construção de moradias e a melhoria das condições habitacionais e de saneamento básico;

X - combater as causas da pobreza e os fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos;

XI - registrar, acompanhar e fiscalizar as concessões de direitos de pesquisa e exploração de recursos hídricos e minerais em seus territórios;

XII - estabelecer e implantar política de educação para a segurança do trânsito.

Parágrafo único. Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

¹³³Art. 60. A Constituição poderá ser emendada mediante proposta:

§ 4º - Não será objeto de deliberação a proposta de emenda tendente a abolir:

I - a forma federativa de Estado;

¹³⁴CURY, Carlos Roberto Jammil. *A educação Básica no Brasil*. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

¹³⁵Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO E SEUS CONCEITOS

A educação em seu sentido geral é o meio natural que o homem possui para crescer e se desenvolver social e intelectualmente. É a aquisição de conhecimentos que vai acontecendo através de situações presenciadas e experiências vividas pelo indivíduo ao longo de sua vida. Mas o conceito educacional objeto deste trabalho é a educação em seu sentido formal, aquela adquirida nos ambientes institucionalizados, e dentre estes, o mais clássico, a escola. A análise se justifica, pois sem esta Educação formal nenhum dos direitos anteriormente citados, que pretendem proteger a infância e a adolescência, com o intuito de garantir uma idade adulta equilibrada e produtiva, terão eficácia.

O conceito de Educação, na atualidade, exige pensar, além do simples conceito, na sociedade na qual ele está inserido e os seus processos educativos específicos. Há uma relação intrínseca entre aspectos culturais típicos diferenciados e temas recorrentes, em todos os ambientes trazidos pela globalização. A lógica da competitividade, produtividade e desempenho, determinam a maioria dos conceitos educativos, condicionando portanto seus conteúdos e a didática utilizada, apenas às finalidades da sociedade capitalista em transformação e muito pouco à evolução do pensamento sobre o reflexo de tantas mudanças sobre o indivíduo.

Silva aponta em artigo intitulado “Unesco: Os quatro pilares da ‘educação pós-moderna’”¹³⁶ que a lógica do mundo globalizado se articula com a lógica da razão instrumental e, desta forma, a totalidade social e global racionaliza os processos e as estruturas, objetivando aquilo ao qual se põe a serviço: o capital mundializado. E continua citando Ianni¹³⁷ que “[...] esse é o reino da razão instrumental, técnica ou subjetiva, permeando progressivamente todas as esferas da vida social, em âmbito local, nacional, regional e mundial.”

Nesse cenário, a Educação institucionalizada precisa se adaptar cada vez mais às transformações da sociedade capitalista, fundada no pragmatismo e na razão instrumental.

Agências da ONU, como a UNESCO¹³⁸ já mencionada no artigo acima, e o Unicef¹³⁹,

¹³⁶SILVA, L. R. *Os quatro pilares da educação*. Disponível em: <www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/.../4689>. Acesso em: 24 jan. 2015.

¹³⁷Ibid.

¹³⁸A Unesco, agência das nações Unidas, especializada em educação, criada em novembro de 1945, tem como eixo central, o aprimoramento da educação mundial. Desenvolve também acompanhamento técnico, estabelece parâmetros e normas, criando projetos novos, articula redes de comunicação, atuando como catalisador na

especializadas em educação, infância e adolescência em geral, respectivamente, se mobilizam em torno das necessidades educacionais mundiais e organizam fóruns de discussão e conferências que produzem documentos com orientações para o ensino, nos diversos países associados.

Num desses fóruns, a UNESCO reuniu alguns dos maiores luminares do mundo na Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, a qual, elaborou o relatório "Educação: um tesouro a descobrir".¹⁴⁰ Nesse relatório, a Comissão destacou quatro pilares que nos fornecem os conceitos básicos da educação para todos, e das necessidades básicas da aprendizagem.

O primeiro pilar da Educação é aprender a conhecer o que significa dominar os instrumentos do conhecimento, o desenvolvimento do desejo e das capacidades de aprender a aprender: o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a compreensão do mundo que o cerca. É preciso que neste pilar sejam desenvolvidos conhecimentos necessários como a linguagem matemática e a linguagem verbal, para propiciar a construção de novos conhecimentos.

O segundo pilar é aprender a fazer. Conhecer e fazer, segundo o relatório, são indissociáveis. O segundo é consequência do primeiro. Aprender a fazer implica no desenvolvimento de competências, que envolvem experiências sociais e de trabalho diversas, que possibilitem às pessoas enfrentar, de forma mais autêntica, as diversas situações e a um melhor desempenho no trabalho em grupo.

O terceiro pilar é aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências, no sentido de realizar projetos comuns e se preparar para gerir conflitos. Nesse mister, faz-se uma reflexão sobre o respeito às diversidades (culturais, étnicas...) e se desenvolvem valores necessários à convivência harmoniosa na sociedade. Cabe à escola trabalhar conteúdos que contemplem assuntos como a diversidade da espécie humana e a promoção de um ambiente, que permitam ao aluno a valorização do próximo e o espírito de cooperação.

proposta, disseminando soluções inovadoras para os desafios lançados. Mais informações em <www.unesco.org.br/>. Acesso em: 24 jan. 2015.

¹³⁹O Unicef, Fundo das Nações Unidas para a Infância, é outro órgão internacional que trabalha em parceria com os governos municipais, estaduais e federais e com outras agências do Sistema ONU, com a sociedade civil e com o setor privado na realização de projetos e na prestação de apoio às políticas públicas que defendam e promovam os direitos de todas as crianças e adolescentes. Faz parcerias também com ONG's que ofereçam soluções locais para as questões da infância. Mais informações disponível em: <www.unesco.org.br/>. Acesso em: 24 jan. 2015.

¹⁴⁰Íntegra do documento disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

O quarto pilar é aprender-a-ser. A Educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, isto é, espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, possibilitando ao mesmo, um potencial significativo que lhe permita um pensamento reflexivo e crítico. Neste pilar é tarefa da Educação, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento e discernimento, para que os mesmos sejam capazes de construir a sua própria história, com autonomia e dignidade.

Sobre autonomia Miracy B.S.Gustin, afirma que se trata de uma “[...] necessidade primordial do ser humano na construção de seu bem-estar e de sua realização plena” e continua nos fazendo refletir acerca das necessidades no campo do direito:

As necessidades concedem ao indivíduo razões e argumentos sobre a justiça e a justeza das coisas e ele deve ser preservado em sua dignidade e em sua autonomia, no sentido de que, frente ao direito, é dono de seus atos e de suas decisões. O campo do direito identifica a pessoa como portadora de responsabilidade pessoal e social e, por conseguinte, de deveres. Essa atribuição de responsabilidade já supõe portanto, autonomia em relação aos demais? E, se se esta em desvantagem em relação aos outros indivíduos, pode- se ser capaz de participar socialmente como um desigual? [...].¹⁴¹

Fundamentada nos quatro pilares, pode-se pensar em uma escola como espaço de interação, de participação e de articulação entre os segmentos, buscando sempre o respeito mútuo, a criatividade, o construtivismo, a solidariedade, a cidadania, desenvolvendo habilidades que levem os alunos a serem agentes do seu próprio saber e construtores de novos horizontes, que lhes possibilitem uma vida mais feliz.¹⁴²

No documento acima citado, o relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional de Educação, para o século XXI,¹⁴³ aponta discussões e orientações para a educação na busca do desenvolvimento dos países, a busca da paz e a superação de problemas mundiais, já que se desenvolve de maneira rápida e com proporções gigantescas. Dentre esses problemas, destacam-se a pobreza, os conflitos étnicos, raciais e religiosos, a devastação ambiental e a tecnologização do trabalho.

Observando as orientações da UNESCO, percebe-se que elas confirmam o que acima foi apresentado. Elas refletem também as necessidades do atual sistema capitalista, em que o

¹⁴¹GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. *Das necessidades humanas aos direitos: ensaio de sociologia e filosofia do direito*. Belo Horizonte : Del Rey, 2009. p. 15-19.

¹⁴²Informações retiradas da íntegra do documento: EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

¹⁴³A íntegra do relatório está disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

modo de produção influencia também as ideias e concepções de mundo. Sua esquematização e racionalização se constituem de tal forma, que a sociedade tende a ser influenciada por esse sistema, realizando, conforme afirma Ianni¹⁴⁴, um processo civilizatório. Assim, a economia, a ciência, a cultura e em consequência, a Educação, desenvolvem-se segundo parâmetros do capital nos que se expande, invadindo territórios e mentes, o que faz refletir sobre os resultados desta Educação, voltada apenas para o mercado. O desenvolvimento de habilidades técnicas não garante a contribuição do ser humano com o progresso de um país, sem o desenvolvimento de habilidades pessoais, de convivência, de solução de conflitos psicológicos internos e da comunidade que o cerca.

2.1 A escola como espaço estratégico de desenvolvimento pessoal e social

O significado de Educação, de desenvolver as faculdades físicas, morais e intelectuais de uma criança ou mesmo de qualquer ser humano¹⁴⁵, o que reforça a necessidade da Educação voltar-se para o desenvolvimento primeiro das habilidades pessoais dos educando que serão a base para uma boa posição no mercado de trabalho.

Considerando renomados estudiosos da Educação como Lev Vygotsky¹⁴⁶, autor da aprendizagem mediada, em que o professor assume papel de destaque no processo de internalização dos saberes, pois coloca a interação realizada entre indivíduos face a face em posição de destaque no processo de conhecimento, verificar-se-á que a escola é o espaço de aprendizagem em conjunto mais eficaz, quando as atividades colaborativas entre alunos e professores acontecem de forma efetiva. Em sua obra “A Formação Social da Mente”, assevera que: “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.”¹⁴⁷

¹⁴⁴SILVA, L. R.. *Os quatro pilares da educação*. Disponível em: <www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/.../4689>. Acesso em: 24 jan. 2015.

¹⁴⁵SILVA, De Plácido e; SLAIB FILHO, Nagib; CARVALHO, Gláucia. (Atualizadores). *Vocabulário Jurídico*. 26. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010. 507 p.

¹⁴⁶Lev Semenovich Vygotsky (em russo *Лев Семёнович Выготский*, transliteração: *Lev Semënovič Vygotskij*, sendo o sobrenome também transliterado como *Vigotski*, *Vygotski* ou *Vygotsky*; Orsha, 17 de novembro de 1896 – Moscou, 11 de junho de 1934), foi um cientista bielorrusso. Pensador importante em sua área e época, foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. Veio a ser descoberto pelos meios acadêmicos ocidentais muitos anos após a sua morte, que ocorreu em 1934, por tuberculose, aos 37 anos. Vida e obra de Lev Vygotsky. Disponível em: <www.portaleducacao.com.br>. Acesso em: 14 mar. 2014.

¹⁴⁷Vida e obra de Lev Vygotsky . Disponível em: <www.portaleducacao.com.br>. Acesso em: 14 mar. de 2014.

O conhecimento que se apresenta ao aluno, os problemas locais e mundiais o instigam a pensar, dando-lhe suporte instrumental e psicológico, e, o fazem mais autônomo para decidir transformar a própria história e a história do seu país.

A Educação, desta feita, assume um papel estratégico dentre os objetivos maiores que envolvem diminuição das desigualdades sociais, através do desenvolvimento das nações, de forma mais igualitária e com consequências na manutenção da paz mundial e empoderamento de indivíduos.

A teoria educacional desenvolvida no Brasil ainda não está em consonância com os tratados internacionais, em que a Educação é elemento de real transformação, além dos tradicionais objetivos acadêmicos.

Paulo Freire¹⁴⁸ (1921-1997), educador brasileiro, com atuação e reconhecimento internacionais, tem o pensamento que muito se coaduna com as necessidades apregoadas pelos diversos documentos, acordos e tratados internacionais. Sua teoria coloca a educação como recurso fundamental na garantia de desenvolvimento dos indivíduos, com ênfase para aqueles que não possuem estruturas familiares e sociais que garantam os meios de evolução social.

A questão do “viver juntos”, presente nos quatro pilares da Educação, da UNESCO, já mencionada como conceito da Educação atual mundial, está, na teoria freireana, muito bem colocada.

José Eustáquio Romão¹⁴⁹, diretor do Instituto Paulo Freire em São Paulo, afirma : “Uma das grandes inovações da pedagogia freireana é considerar que o sujeito da criação cultural não é individual, mas coletivo”.¹⁵⁰

¹⁴⁸Paulo Freire nasceu em 1921 em Recife, numa família de classe média. Com o agravamento da crise econômica mundial iniciada em 1929 e a morte de seu pai, quando tinha 13 anos, Freire passou a enfrentar dificuldades econômicas. Formou-se em direito, mas não seguiu carreira, encaminhando a vida profissional para o magistério. Suas idéias pedagógicas se formaram da observação da cultura dos alunos - em particular o uso da linguagem - e do papel elitista da escola. Em 1963, em Angicos (RN), chefiou um programa que alfabetizou 300 pessoas em um mês. No ano seguinte, o golpe militar o surpreendeu em Brasília, onde coordenava o Plano Nacional de Alfabetização do presidente João Goulart. Freire passou 70 dias na prisão antes de se exilar. Em 1968, no Chile, escreveu seu livro mais conhecido, *Pedagogia do Oprimido*. Também deu aulas nos Estados Unidos e na Suíça e organizou planos de alfabetização em países africanos. Com a anistia, em 1979, voltou ao Brasil, integrando-se à vida universitária. Filiou-se ao Partido dos Trabalhadores e, entre 1989 e 1991, foi secretário municipal de Educação de São Paulo. Freire foi casado duas vezes e teve cinco filhos. Foi nomeado doutor honoris causa de 28 universidades em vários países e teve obras traduzidas em mais de 20 idiomas. Morreu em 1997, de enfarte.

¹⁴⁹ROMÃO, José Eustáquio. *Paulo Freire e a Cultura*. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

¹⁵⁰PAULO Freire: nós podemos reinventar o mundo. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/paulo-freire-podemos-reinventar-mundo-entrevista-40706.shtml>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

Freire (1977) diz que a valorização da cultura do aluno será, então, a chave para o seu processo de conscientização. Essa teoria está no âmago de seu método de alfabetização, formulado inicialmente para o ensino de adultos. Basicamente, o método propõe a identificação e catalogação das palavras que fazem parte do dia a dia do vocabulário dos alunos. Se o universo é o da construção civil, uma palavra chave será “tijolo”, pois os alunos se identificam com ela. Se ao contrário, o universo for uma favela do Rio de Janeiro, por exemplo, a palavra chave será “traficante”. Essas são chamadas palavras geradoras. Elas devem sugerir situações da vida comuns e significativas para os integrantes da comunidade em que se atua.

Diante dos alunos, o professor mostrará lado a lado a palavra e apresentação visual do objeto que ela designa. Os mecanismos de linguagem serão estudados depois dos desdobramentos em sílabas das palavras geradoras. O conjunto das palavras-geradoras deve conter as diferentes possibilidades silábicas e permitir o estudo de todas as situações que possam ocorrer durante a leitura e a escrita.

“Isso faz com que a pessoa incorpore as estruturas linguísticas do idioma materno”, diz Romão. Embora a técnica da silabação seja hoje vista como ultrapassada, o uso das palavras geradoras continua sendo adotado com sucesso em programas de alfabetização, em diversos países do mundo. Utilizar palavras do vocabulário local traz um conforto ao aluno diante do conhecimento novo e portanto, cria-se uma disposição em relação aos novos conteúdos.

Freire criticava a ideia de que ensinar era transmitir saber porque para ele, a missão do professor era possibilitar a criação ou a produção de conhecimentos. Mas esse autor não comungava a concepção de que o aluno precisava apenas de que lhe fossem facilitadas as condições para o aprendizado. Freire previa, para o professor, um papel diretivo e informativo, portanto, ele não podia renunciar de exercer a autoridade. Segundo o pensador pernambucano, o profissional de educação devia levar os alunos a conhecer conteúdos, mas não como verdade absoluta. Ele dizia que ninguém ensina nada a ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas. “Os homens se educam entre si mediados pelo mundo”, escreveu.¹⁵¹ Isso implica um princípio fundamental para Freire: o de que o aluno, alfabetizado ou não, chega à escola levando uma cultura que não é melhor nem pior do que a do professor; o que, de acordo com os tratados internacionais dos diferentes países que compõem o Sistema

¹⁵¹PAULO Freire: o mentor da educação para a consciência. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/mentor-educacao-consciencia-423220.shtml>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

ONU, não deve ser ignorado. A cultura local valorizada oferece ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento das vocações para o trabalho específicas daquele lugar.

Ainda segundo a teoria freireana, em sala de aula, os dois lados aprenderão juntos, um com o outro e para isso é necessário que as relações sejam afetivas e democráticas, garantindo a todos a possibilidade de se expressar.

Outro conceito educacional da Unesco, o “aprender a conhecer”, é perfeitamente perceptível na teoria de Freire, pois além do fato do conhecimento facilitar a evolução acadêmica, ele habilita o aluno a “ler o mundo”, famosa expressão do educador. Trata-se de aprender a ler a realidade (conhecê-la) para em seguida, poder reescrever essa realidade (transformá-la), dizia Freire. A alfabetização é, para o educador, um modo dos desfavorecidos romperem o que ele chamou de “cultura do silêncio” e transformarem a realidade, “como sujeitos da própria história.”

No item 3 da Declaração de reafirmação dos compromissos de Dakar¹⁵², retirou-se um conceito educacional que traduz perfeitamente a teoria freireana acima transcrita: “É uma educação que se destina a captar talentos e o potencial de cada pessoa, e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades.”¹⁵³

No conjunto do pensamento de Paulo Freire encontra-se a ideia de que tudo está em permanente transformação e interação. Por isso, não há futuro *a priori*, como ele gostava de repetir no fim da sua vida, como crítica aos intelectuais de esquerda, que consideravam a emancipação das classes desfavorecidas como uma inevitabilidade histórica. Esse ponto de vista implica na concepção do ser humano como histórico e inacabado, e, conseqüentemente, sempre pronto a aprender. No caso particular dos professores, isso se reflete na necessidade de formação rigorosa e permanente. Freire dizia com muita propriedade que “o mundo não é, o mundo está sendo.”

No mesmo sentido, está a teoria da pós-Modernidade trazida por Silva. L. R.¹⁵⁴, em que as múltiplas e rápidas circulações de informações e o pragmatismo fazem com que a Educação não fique imune às transformações da base material da sociedade.

¹⁵²A íntegra da Declaração de Dakar se encontra no ANEXO deste trabalho.

¹⁵³Declaração de Dakar. Educação para Todos – 2000 Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação, em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

¹⁵⁴SILVA, L. R. *Os quatro pilares da educação*. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/5272>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

Embora o trabalho de alfabetização de adultos desenvolvido por Paulo Freire tenha passado para a história como um método, a palavra não é a mais adequada para se definir o trabalho do educador cuja obra se caracteriza por uma reflexão sobre o significado da educação: “Toda a obra de Paulo Freire é uma concepção de educação embutida numa concepção de mundo”, afirma José Eustáquio Romão¹⁵⁵. Mesmo assim, distinguem-se na teoria do educador pernambucano, três momentos claros da aprendizagem. O primeiro é aquele em que o educador se inteira daquilo que o aluno conhece, não apenas para avançar no ensino de conteúdos, mas principalmente para trazer a cultura do educando para dentro da sala de aula. O segundo momento é o da exploração das questões relativas aos temas em discussão – o que permite que o aluno construa o caminho do senso comum para uma visão crítica da realidade. Finalmente, volta-se do abstrato para o concreto, na chamada etapa de problematização; o conteúdo em questão apresenta-se dissecado, o que deve sugerir ações para superar impasses. Para Paulo Freire, esse procedimento serve ao objetivo final do ensino, que é a conscientização do aluno, e o que dá ao ensino força transformadora da realidade social.

No mesmo sentido da educação que se presta à transformação social, tem-se Hannah Arendt (1906-1975), uma das principais pensadoras de política no século XX que a obra inspira estudos em muitas áreas, entre elas, a Educação. Poucos intelectuais atuaram tão diretamente em seu tempo como Arendt, que foi vítima, ainda jovem, da perseguição nazista na Alemanha, sua terra natal. Como uma filósofa (designação que a desagradava) interessada em particular no fenômeno do pensamento e no modo como ele operava em “tempos sombrios”, Arendt não poderia deixar de se ocupar do ensino. Em uma de suas obras, “A crise na educação”, ela critica o tipo de Educação considerada à época, e até hoje, moderna. “A função da escola é ensinar as crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver”, escreve Arendt. Sua argumentação é a favor da autoridade na sala de aula e sua visão educativa é assumidamente conservadora. Isso não quer dizer que ela defenda um professor autoritário, diz Mara de Fátima Simões Francisco, professora de filosofia da educação da Universidade de São Paulo. Nem se trata de ser favorável à escola como um agente da

¹⁵⁵PAULO Freire: o mentor da educação para a consciência. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/mentor-educacao-consciencia-423220.shtml>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

manutenção da ordem estabelecida. Ao contrário, Arendt acreditava que o aluno deve ser apresentado ao mundo e estimulado a mudá-lo.¹⁵⁶

Se a literatura especializada em educação discutida em fóruns de diversas naturezas comprovou que o ensino tradicional, oferecido nos espaços escolares, é determinante para o desenvolvimento mental e social dos alunos, serão neles, que as carências não só pedagógicas, mas de socialização, de evolução cidadã, de aquisição de saberes típicos de sua cultura, de atendimento psicológico em caso de risco social, de fornecimento de treinamento técnico necessário para o mercado de trabalho, de assistência médica preventiva aos discentes, docentes e pais inclusive, deverão acontecer.

2.1.1 A transformação social na escola e suas questões filosóficas – a visão existencialista

A educação para a transformação da realidade social envolve uma análise mais profunda de Filosofia da Educação, já que esta nos faz pensar, faz –nos refletir sobre o que é educação, palavra tão falada e pouco compreendida.

“É proibido pensar.”

Com essa frase Simone de Nardi Grama, termina seu artigo acerca da visão filosófica da educação brasileira.¹⁵⁷

Uma educação que realmente transforme a realidade social, deve passar necessariamente por resoluções de questões que foram percebidas, discutidas e que despertaram soluções que devem ser testadas, a partir dos conteúdos já documentados pela literatura especializada.

A realidade brasileira, por exemplo, é cheia de contradições sociais as quais a literatura sociológica ainda não deu conta. Existem um sem número de leis, decretos, que ainda não deram conta dos inúmeros problemas antigos de nossa sociedade, como o tráfico de drogas, por exemplo. Será que a escola brasileira coloca em seu universo as posições já experimentadas dos conteúdos em questão, não apenas para informar aos alunos, mas para que estes descubram soluções diferentes para antigos problemas comunitários, regionais ou até nacionais?

¹⁵⁶Hannah Arendt. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/biografia/hannah-arendt.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

¹⁵⁷GRAMA, Simone de Nardi. *Educação Brasileira: uma visão filosófica*. Disponível em: <<http://filosofia.uol.com.br/filosofia/ideologia-sabedoria/45/artigo302515-4.asp>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

Sabe-se que não. Um reduzido número de alunos que têm acesso a uma melhor cultura, em grande parte, parece não se importar, e os que se importam por vivenciarem situações sociais que precisam de modificações mais profundas, não recebem a cultura necessária que possibilite novas e eficientes soluções para as questões que atrapalham o seu desenvolvimento próprio e de sua comunidade.

No cerne deste trabalho estão os acordos internacionais, acerca de uma base educacional que possibilite ao aluno-cidadão perceber seus problemas, solucioná-los e evoluir na escala social, de modo que a segurança do país se baseie na prosperidade das pessoas que compõem a nação.

Parte-se, assim, para uma questão que envolve o estudo da nossa cultura e da criação de saberes específicos do Brasil, e a partir destes, as soluções mais facilmente surgirão. Neste ponto há, tanto em nível nacional quanto internacional, o dilema do simples respeito à culturas muito diferentes ou à informação acerca deste ou daquele ritual, para que se crie uma liberdade de escolha, envolvendo grandes problemas quanto ao acesso à educação formal para as meninas, principalmente em países árabes, de tradição religiosa fundamentalista.

Outro item questão que chama atenção é o fato de as escolas e universidades estarem pouco ou nada preparadas para a troca de conhecimentos que envolve questionamentos, inclusive do conteúdo que é passado pelo professor. Acabam portanto, usando o mesmo método, esquecendo as diferenças e os interesses de cada ser humano ali presente.

Grana¹⁵⁸ destaca qual é a atuação correta do professor:

Tendo o educador a função de educar e não apenas de transmitir conhecimentos, e respeitando ainda, o interesse de cada aluno, e valendo-se da não referência, ele não falha ao trocar saberes com seus alunos, mesmo aqueles que não desejam ouvi-lo, pois o papel da educação é o de informar, conscientizar para que cada um possa fazer sua escolha, consciente daquilo que está fazendo. A Educação pode desmitificar inúmeras verdades que hoje não mais se sustentam, demonstrar novos caminhos, novas possibilidades de vida, de forma a que cada um passe a enxergar o todo, e não apenas aquilo que a sociedade modela. A escolha, no entanto, continua sendo de cada um.

Outra questão que influencia muito o não- aprendizado para a vida é o fato de que muitos professores não são preparados ou não estão dispostos a se libertarem do dogmatismo educacional. O grande exemplo atual é a Ética biocêntrica e os Direitos dos não- humanos. Ambos já estão no cenário filosófico há muitos anos, e, na maioria das escolas e universidades

¹⁵⁸GRAMA, Simone de Nardi. *Educação Brasileira: uma visão filosófica*. Disponível em: <<http://filosofia.uol.com.br/filosofia/ideologia-sabedoria/45/artigo302515-3.asp>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

não foi incluído de forma séria. A Dra. Vânia Márcia Damasceno Nogueira apresenta este valor ainda incipiente no Brasil, mas muito difundido em muitos países do mundo, em sua obra “Direitos fundamentais dos animais”¹⁵⁹. Os animais ainda são vistos pelo Código Civil como “coisa”, mas quando a Constituição Federal Brasileira introduz o art. 225¹⁶⁰, o direito deve partir não mais exclusivamente para homem, mas de todo um meio ambiente equilibrado, e, deste modo, os animais deverão ser considerados sujeitos de direito.

Gramá¹⁶¹ destaca o tamanho da questão:

Educar, desde sempre, deveria ser educar para uma vida harmoniosamente plena, de modo que cada aluno, ciente de suas escolhas e de suas responsabilidades para com os outros, pudesse então repensar suas escolhas em relação a como elas iriam influir em termos gerais, o que nos leva também a pensar em termos humanísticos, pois o aquecimento global, a desertificação de algumas regiões, a poluição das águas e dos lençóis freáticos, bem como a morte de bilhões de animais não humanos todos os anos, não é um problema distante dos seres humanos, ao contrário, é um problema gritante entre todos, e que o sistema educacional ignora grande parte das vezes. Esse antropocentrismo exagerado no campo educacional, não ajuda a diminuir esses problemas, não melhora as nossas relações sociais, nem liberta o oprimido, ao mesmo tempo em que não incentiva os alunos a uma reflexão sobre isso, esquecendo-se que tal pensamento, paradigmático e determinista, é o que também ajuda a aumentar a diferença entre ricos e pobres, entre abastados e famintos, e alimenta o sistema social que mantém tais diferenças. E ainda assim o antropocentrismo impera na educação.

Neste mesmo sentido, podem ser percebidos outros valores que sofrem alta resistência das instituições escolares para se instalar. O Veganismo é um valor crescente dentro do âmbito mundial. A cada dia o número de seus adeptos aumenta, provando que é possível ao ser humano sobreviver sem alimentos de origem animal. Porém, dentro do sistema educacional, muitos professores ainda repetem aos seus alunos a pirâmide alimentar onde a carne, segundo a visão secular e dogmatista, ainda é necessária ao organismo e que sem ela, a alimentação ficaria deficiente.

Mariângela Victor de Carvalho¹⁶² afirma que a introdução desses novos valores é possível no sistema educacional nacional, desde que precedidos de campanhas, projetos e

¹⁵⁹NOGUEIRA, Vânia Márcia Damasceno. *Direitos fundamentais dos animais*: a construção jurídica de uma titularidade para além dos seres humanos. Belo Horizonte: Arraes, 2012.

¹⁶⁰Constituição Federal art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

¹⁶¹GRAMA, Simone de Nardi. *Educação Brasileira*: uma visão filosófica. Disponível em: <<http://filosofia.uol.com.br/filosofia/ideologia-sabedoria/45/artigo302515-3.asp>> Acesso em: 24 jan. 2015.

¹⁶²Mariângela Victor de Carvalho (MASP 2840551- Secretaria Estadual de educação de Minas Gerais) atuou em várias cidades do estado de Minas Gerais durante sua carreira, que se iniciou como professora e terminou como supervisora pedagógica.

programas bem elaborados de conscientização dos alunos, já que a informação acerca do Veganismo e outros valores inovadores, já fazem parte do dia a dia dos alunos da atualidade, que nasceram na era da informação¹⁶³. A educadora ressalta uma informação que julga essencial: “Dentro do universo educacional, tais incultamentos nunca atingem 100% do alunado, e é considerado um bom percentual, um número de 10% de absorção de tais conceitos para o aluno e conseqüentemente para a família.”

O existencialismo de Sartre¹⁶⁴ ensina que o homem nasce livre e este age por sua total liberdade de escolha: “Ao tomar uma decisão, percebo com angústia que nada me impede de voltar atrás. Minha liberdade é o único fundamento dos valores”.

Sartre é enfático em dizer que uma Educação que apenas reproduz saberes, é uma Educação normativa, e não permite aos seres humanos se libertarem dela, pois seguem todos, alunos e professores, uma educação impositora e desprovida do que seja realmente o conceito de liberdade.¹⁶⁵

Se nem professores, nem alunos se percebem livres para questionarem e produzirem conhecimento novo, a escola e a universidade atual não serão capazes de dar ferramentas para que os oprimidos, nos termos freireanos; aqueles que se encontram em alto risco social, nos termos dos diversos tratados internacionais, evoluam e recriem as próprias histórias, no sentido do real desenvolvimento.

Não se quer dizer que na Educação não pode haver repetição de saberes e formação de profissionais que sejam úteis ao mercado de trabalho. Mas que em todas estas situações haja, prioritariamente, a troca de saberes entre teorias e realidades, um olhar ininterrupto para a sociedade e para as transformações que nela ocorrem. Isso daria à Educação um conceito além do Ensino, o que permitiria a aprendizagem dos conteúdos para libertar-se e incentivar o pensamento de cada um, a fim de se propiciar a busca por mais respostas. E finalmente,

¹⁶³Era da informação (também conhecida como era digital ou era tecnológica) é o nome dado ao período que vem após a era industrial, mais especificamente após a década de 1980; embora suas bases tenham começado no princípio do século XX e, particularmente, na década de 1970, com invenções tais como o microprocessador, a rede de computadores, a fibra óptica e o computador pessoal. (CASTELLS, 2003).

¹⁶⁴Jean-Paul Charles Aymard Sartre (Paris, 21 de Junho de 1905 — Paris, 15 de Abril de 1980) foi um filósofo, escritor e crítico francês, conhecido como representante do existencialismo. Acreditava que os intelectuais têm de desempenhar um papel ativo na sociedade. Era um artista militante, e apoiou causas políticas de esquerda com a sua vida e a sua obra. Repeliu as distinções e as funções oficiais e, por estes motivos, se recusou a receber o Nobel de Literatura de 1964. Sua filosofia dizia que no caso humano (e só no caso humano) a existência precede a essência, pois o homem primeiro existe, depois se define, enquanto todas as outras coisas são o que são, sem se definir, e por isso sem ter uma "essência" que suceda à existência. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/biografias/jean-paul-sartre.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

¹⁶⁵GRAMA, Simone de Nardi. *Educação Brasileira: uma visão filosófica*. Disponível em: <<http://filosofia.uol.com.br/filosofia/ideologia-sabedoria/45/artigo302515-3.asp>>. Acesso em: 24 jan. 2015

chegar-se à escolha da ação que irá definir cada indivíduo e a sociedade na qual ele vive.

2.2 O conceito de Educação Básica na Constituição Federal Brasileira

A Educação básica é a base sobre a qual repousará todas as demais fases da educação e sua qualidade determinará incontestavelmente o nível da aprendizagem futura por todo o restante da vida acadêmica do aluno.

Na etimologia da palavra, o termo base provém do grego e significa ao mesmo tempo pedestal, suporte, fundação e andar, pôr em marcha, avançar.

Carlos Roberto Jammil Cury nos dá notável lição acerca da completude da educação básica:¹⁶⁶

“Resulta daí que a educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é o seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes.”

Na esteira das determinações e da importância da Educação para o desenvolvimento individual e social, determinada pelo consenso internacional, o Brasil, na Constituição de 1988 dá, segundo Carlos Roberto Jammil Cury, um conceito novo, original e amplo. Conceito este constante no art. 22 da LDB ao estabelecer os fins da educação básica:

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Além de reforçar o desenvolvimento do educando, em etapas que precisam formar um conjunto orgânico e sequencial, o conceito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ao apresentar o termo “progressão nos estudos posteriores”; tempera o constante no artigo 205 da Constituição Federal, que trata da intencionalidade maior da Educação, mas que dá margem a uma interpretação dualista entre cidadania e trabalho, como se a única função da educação fosse a qualificação para o mercado de trabalho e não também, a qualificação para o progresso cultural do indivíduo: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

¹⁶⁶CURY, Carlos Roberto Jammil. *A educação básica como direito*. Disponível em: <http://acrux.astro.ufsc.br/~lacerda/EED5187/02_-_Cury_-_A_educacao_basica_como_direito.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2015.

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O artigo 4¹⁶⁷ da LDB completa o novo conceito internacional de educação, internalizado pelo Brasil em sua legislação e pelo qual deve se guiar na elaboração das políticas públicas educacionais.

Destaca-se o fato de colocar a Educação como direito do cidadão e dever do Estado e que esta oferta seja de qualidade, em todas as fases acadêmicas, mesmo para aqueles que se encontram em defasagem escolar.

Terezinha Saraiva alega que: “Sabemos que o crescimento de um país é fruto da convergência de vários fatores; mas no caso da Coreia do Sul, os analistas apontam que os investimentos em educação e na formação de capital humano, foram os principais responsáveis pela arrancada de Seul.”

¹⁶⁷Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- II - universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
 - a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
 - b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
 - c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
- IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
- IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.
- X - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008).

O livro “Febre educacional: sociedade, política e o exercício da escolaridade na Coreia do Sul”, do professor Michael Seth, da Universidade James Madison, em Virgínia, explica que o sistema educacional na Coreia do Sul foi desenvolvido de forma sequencial, a começar pelo ensino fundamental. Só depois de sua universalização é que o Estado passou a investir no ensino médio. O modelo concentra sua força na educação básica. A parte mais fraca do sistema é o ensino superior, diz o professor, mas isto é compensado pelo fato de os coreanos buscarem as melhores universidades internacionais para estudarem, e pelos programas de treinamento financiados pela iniciativa particular.

Os resultados positivos dessa prioridade pela educação são inúmeros; o país saiu de uma guerra, na década de 60, que levou a uma trágica divisão de seu território, e de uma economia agrária pobre, tornou-se, nos últimos anos, um dos maiores PIB’s da Ásia. Em 1945, com o fim da colonização japonesa, apenas 22% da população eram alfabetizados. Hoje, o índice é superior a 98%. Os alunos sul-coreanos estão entre os melhores do mundo em matemática, ciências e leitura; revelam os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).¹⁶⁸

Em termos de legislação educacional, o caminho do Brasil está correto, mas o exemplo da Coreia demonstra o quanto nossas políticas públicas necessitam de maior eficiência para melhorar. A Coreia é modelo mundial de desenvolvimento e a prioridade conferida à Educação é apontada como um dos fatores fundamentais para o estabelecimento dessa realidade.

Concluindo, Carlos Alberto Jammil Cury, mostra a importância do cumprimento do direito à Educação, por parte dos estados contratantes, entre eles o Brasil: “[...] da mola insubstituível que põe em marcha este direito a uma educação básica: a ação responsável do Estado e suas obrigações correspondentes.”¹⁶⁹

2.2.1 O conceito educacional que funciona no Brasil

A filósofa Viviane Mosé,¹⁷⁰ apresenta em sua obra “A escola e os desafios

¹⁶⁸SARAIVA, Terezinha. *O exemplo da Coreia do Sul*. Disponível em: <http://cra-rj.org.br/site/cra_rj/espaco_opinioao_artigos/index.php/2010/01/01/o-exemplo-da-coreia-do-sul/#6pUL1JwWfHUMbGwE.99>. Acesso em: 21 jan. 2015.

¹⁶⁹CURY, Carlos Roberto Jammil. *A educação básica como direito*. Disponível em: <http://acrux.astro.ufsc.br/~lacerda/EED5187/02_-_Cury_-_A_educacao_basica_como_direito.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2015.

¹⁷⁰Viviane Mosé (Vitória, 16 de janeiro de 1964) é uma poetisa, filósofa, psicóloga, psicanalista e especialista em elaboração e implementação de políticas públicas. Mestre e doutora em filosofia pelo Instituto de Filosofia e

contemporâneos”¹⁷¹, um brevíssimo histórico da educação brasileira.

Segundo ela, a escola brasileira começa sem seu objetivo maior, que é o de ensinar a pensar, e sim com a doutrinação dos jesuítas, doutrina esta que é usada até hoje na Escola jurídica brasileira. Esses, ao se aportarem no Brasil para doutrinar os índios, eram também os mais cultos, recebendo portanto, uma outra função, a de educadores. Esta forma de ensinar conteúdos, como se fossem dogmas arrastou-se até o século XIX, com resultados péssimos para a população brasileira, pois apenas uma pequena elite tinha acesso às escolas.

No século XX, as coisas começaram a melhorar. O Manifesto da Escola Nova de 1932 e todos os intelectuais que nele contribuíram, pela primeira vez, estruturaram a Educação brasileira e o fizeram com a cara do Brasil e dos brasileiros: uma escola viva, cheia da cultura nacional e conseqüentemente, alegre. Fizeram parte desse rico momento histórico brasileiro, Anísio Teixeira¹⁷², um gênio de nossa educação que criou a Escola Integral, Cecília Meireles¹⁷³, Darcy Ribeiro¹⁷⁴ e muitos outros nomes.

Da década de 30 até a década de 50, os frutos dessa reestruturação começaram a aparecer, mas o Brasil precisou se industrializar e a escola ganha de uma nova função, que até os dias de hoje está enraizada; a de formar mão de obra para o mercado. À época, os conteúdos foram modificados, para que todos se formassem e “participassem do processo

Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Publicou sua tese de doutorado *Nietzsche e a grande política da linguagem* em 2005 pela editora Civilização Brasileira.

Escreveu e apresentou, em 2005 e 2006, o quadro *Ser ou não ser*, no Fantástico, onde trazia temas de filosofia para uma linguagem cotidiana. Tem diversos livros de poesia, filosofia e psicanálise publicados. Hoje é sócia e diretora de conteúdo da Usina Pensamento, comentarista do programa Liberdade de Expressão, na Rádio CBN, com Carlos Heitor Cony e Artur Xexéo e palestrante. As declarações da filósofa *ipsi literis* estão entre aspas. Disponível em: <<http://www.cpfcultura.com.br/palestrante/viviane-mose/>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

¹⁷¹MOSÊ, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p. 34-38.

¹⁷²Anísio Spínola Teixeira (Caetité, 12 de julho de 1900 — Rio de Janeiro, 11 de março de 1971) foi um jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. Personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, difundiu os pressupostos do movimento da *Escola Nova*, que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em preferência à memorização. Reformou o sistema educacional da Bahia e do Rio de Janeiro, exercendo vários cargos executivos. Foi um dos mais destacados signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*¹, em defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório, divulgado em 1932. Fundou a Universidade do Distrito Federal, em 1935, depois transformada em *Faculdade Nacional de Filosofia* da Universidade do Brasil. Na ideia de educação para todos, expressa por Anísio Teixeira, está a base de sua atuação como educador e sua contribuição para a educação no Brasil, importante até hoje!. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/biografias/anisio-teixeira.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

¹⁷³Cecília Benevides de Carvalho Meireles (Rio de Janeiro, 7 de novembro de 1901 — Rio de Janeiro, 9 de novembro de 1964) foi uma poetisa, pintora, professora e jornalista brasileira¹. É considerada uma das vozes líricas mais importantes das literaturas de língua portuguesa. Disponível em: <http://www.releituras.com/cmeireles_bio.asp>. Acesso em: 23 jan. 2015.

¹⁷⁴Darcy Ribeiro (Montes Claros, 26 de outubro de 1922 — Brasília, 17 de fevereiro de 1997) foi um antropólogo, escritor e político brasileiro, conhecido por seu foco em relação aos índios e à educação no país.. Disponível em: <<http://www.fundar.org.br/controller.php?pagina=12>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

produtivo brasileiro” tendo como consequência, o desestímulo nas escolas da capacidade de pensar. Com exceção de grandes educadores já citados e outros como Paulo Freire, que já se apresentava como o educador que mais refletia o consenso internacional sobre educação, e Lauro de Oliveira Lima, a estrutura educacional brasileira foi sempre voltada para a economia.

E para completar a história educacional brasileira, em que o pensamento livre foi sempre relegado ao segundo plano, houve o golpe maior, que abre a maior ferida na educação brasileira, a ditadura militar. Ela, segundo a citada filósofa, existiu para ir contra a inteligência brasileira, no caso, os jornalistas, professores, intelectuais em geral e os alunos do movimento secundarista, fortíssimo no Brasil à época. Eles queriam uma mudança estrutural no país. O resultado de toda a repressão àqueles que não paravam de usar o seu pensamento em prol de uma mudança positiva para o país, reporta à discussão filosófica do item 2.1.1, deste trabalho, em que se afirma “É proibido pensar”.

O povo ficou com pavor de pensar¹⁷⁵, dar sua opinião e lutar pelo que acreditava, significava ser fichado no Departamento de Ordem Política e Social (DOPS).¹⁷⁶ As escolas passaram a ter função de disciplinadoras, a colocar tudo em caixinhas. Tornou-se proibido pensar na sociedade brasileira. A passividade diante do governo deixava as pessoas e suas famílias mais seguras.

A indústria brasileira já possuía uma forte estrutura e o empresário também não desejava ter em sua folha de pagamento pessoas inteligentes e lideranças que, ao pensar na própria condição de trabalhadores, poderiam perceber abusos. As greves e o movimento sindical eram o grande medo do empresário. Hoje, por causa das crises diferenciadas, como as financeiras de alcance mundial, a da água, a tecnológica e crises ambientais, o empresário precisa de um empregado treinado para pensar com muita criatividade e espírito positivo de mudança. As ideias inovadoras desses funcionários são as únicas chances de sobrevivência da empresa.

Está então, lançado o desafio, sair de uma escola que formava trabalhadores braçais,

¹⁷⁵MOSÊ, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p. 34-38.

¹⁷⁶O Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), criado em 30 de dezembro de 1924, foi o órgão do governo brasileiro, utilizado principalmente durante o Estado Novo e mais tarde no Regime Militar de 1964, cujo objetivo era controlar e reprimir movimentos políticos e sociais contrários ao regime no poder. O órgão, que tinha a função de assegurar e disciplinar a ordem no país, foi instituído em 17 de abril de 1928 pela lei nº 2304 que tratava de reorganizar a polícia do Estado. Disponível em: <<http://www.falandodehistoria.com.br/paginasespeciais/arquivos-ditadura/dops.htm>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

bem disciplinados, mas que não pensavam por conta própria, para uma escola que, além de universal, deixa brotar em seus alunos o gosto pelo que é novo, como resultado de um desenvolvimento sério de pensamento.

“O aluno tem que estudar parado! [...] É esse movimento que leva, não ao pensamento e à criatividade, mas à reprodução e à passividade que nós carregamos, mas nem queremos mais, carregamos sem querer, nós temos o problema de cultura educacional que tem que se transformar!”, afirma Mosé.¹⁷⁷ O desafio do Brasil é, então, do tamanho de suas dimensões continentais, mas não é impossível. Esta comparação é útil para se pensar que o sistema educacional do Brasil parte de um princípio, apresentado no capítulo anterior, constante na Constituição Federal e na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), mas que inevitavelmente deverá ser implementado de acordo com culturas, realidades e pessoas que compõem “vários Brasis”.

Deste modo, na elaboração do plano pedagógico, é importante a consideração dos problemas diários dos alunos, tanto as questões dos alunos do bairro Jardins em São Paulo, que vive a violência e um trânsito engarrafado, quanto a seca perene e a falta de alimentos vivenciados pelos alunos da caatinga nordestina. Todos estes alunos são brasileiros e todos vivem em “Brasis que devem ser notados”, no momento da feitura do plano pedagógico de cada localidade brasileira.

Pode-se encarar esta questão como um grande empecilho para um projeto educacional brasileiro. Mas se se cogitar, dar voz aos professores, por exemplo, que representam os agentes multiplicadores da educação, aos pais, que têm o primeiro interesse na educação de seus filhos e às autoridades locais, que sabem quais as ferramentas que funcionam localmente, ter-se-á um conceito educacional eficaz e ainda se estará mais próximo do cumprimento das obrigações internacionais acerca da educação.

Duas cidades brasileiras¹⁷⁸, que se destacaram no *ranking* do Índice da Educação Básica¹⁷⁹ (IDEB), o qual mede o nível de qualidade das escolas públicas brasileiras, de nível

¹⁷⁷MOSÉ, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p. 34-38.

¹⁷⁸Foz do Iguaçu e Sobral se destacam em avaliação sobre Educação Básica. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/30085/foz-do-iguacu-e-sobral-se-destacam-em-avaliacao-sobre-educacao-basica/>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

¹⁷⁹O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações

básico, apresentam experiências positivas e que respeitam as culturas e realidades educacionais locais.

Foz do Iguaçu, no Paraná e Sobral, no Ceará. As escolas públicas destas duas cidades obtiveram as melhores notas do país. Com os mesmos princípios constantes na Constituição, que falam em colaboração da sociedade, pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Elas realizam de formas muito diferentes uma educação de qualidade.

O secretário de educação de Sobral, no Ceará, Júlio César Alexandre, conta que o resultado da melhora da qualidade educacional de uma das escolas, foi devido ao espírito positivo de seus professores: nós podemos, e aí começou.

O professor Júlio afirma, ainda, que o processo em Sobral começou com um rigoroso processo de seleção de diretores das escolas e teve como resultado um grupo novo de diretores, pois 75% dos antigos, que tiveram que participar do processo seletivo, não foram aprovados.

Nas reuniões da rede municipal, havia a troca de experiências positivas e as soluções passaram a ser socializadas, assim, a rede de aprendizagem foi se construindo. A diretora de uma escola local conta que o resultado imediato foi professores satisfeitos, com o olho brilhando por ter conseguido alfabetizar todos os alunos.

A questão do abandono escolar foi resolvido da forma simples e típica das cidades do interior do nordeste. Um funcionário da escola ia de moto, até a casa dos alunos que faltavam à aula para saber os motivos, aconselhar os pais e, se possível, levá-los para escola. Há anos o índice de abandono escolar é zero.

O índice do IDEB que era 3,9 em 2005, foi para 8 em 2011, e em 2013, a meta era o índice 9. O diretor da escola, quando perguntado se não era demais, respondia: “Não é, já estamos no 8, tem que ser pra frente, né!”

No extremo sul do Brasil, em Foz do Iguaçu, a Escola Santa Rita de Cássia é vista pelos pais como a segunda casa de seus filhos. A secretária de Educação do município explica que a trajetória de sucesso do município começou com a oitava das escolas locais, sobre suas próprias necessidades e deficiências. O trabalho da Secretaria Municipal de Foz do Iguaçu se baseia em três eixos: o da infraestrutura, que envolve reforma e construções de novas instalações escolares; o do fortalecimento pedagógico, em que professores são chamados a

do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

discutir o projeto pedagógico e eles mesmos produzem o material didático e, o último eixo, o do fortalecimento da gestão democrática, em que as famílias são incluídas nas decisões e execuções dos projetos da escola, além dos professores e diretores.

Construiu-se uma relação de solidariedade e confiança entre a escola e os pais, deixando os alunos cada vez mais confortáveis para aprender e questionar.

Conclui-se que o município melhorou por causa da proximidade entre pais, prefeitos e secretário de educação e acrescenta que só há educação quando a comunidade está na escola.

A evasão escolar nesse município precisou ser enfrentada com recursos bem mais sofisticados do que os de Sobral, no Ceará. Uma equipe composta de fonoaudiólogas, assistente social e psicólogo enfrentaram questões, que vão além da evasão escolar pura e simples, e que são identificadas “no chão da escola”, nos termos típicos do lugar. Questões como exploração do trabalho infantil, drogadição, violência em geral, tráfico de crianças, são identificadas pela equipe que pretende diminuir a evasão escolar e que sabe o quanto refletem no desenvolvimento das crianças envolvidas. Vê-se a capacidade de percepção social que a instituição escolar tem, muito além de qualquer instituição pública de controle de seguridade social. O comportamento das crianças, bem como sua evolução acadêmica, são os espelhos da realidade sócio-familiar à qual pertencem, e o Estado Brasileiro precisa equipar essas instituições de material humano capacitado e envolvido, para que resultados como o de Foz do Iguaçu se tornem uma política de Estado Nacional.

A assistente social Leila de Melo explica, sobre seu trabalho: “A gente tem visto muitas coisa, então assim... o nosso trabalho é de formiguinha”

Julio César Alexandre, o secretário municipal de Educação de Sobral, no Ceará, termina afirmando: “Esse é o processo estratégico de uma gestão pública: fazer com que as pessoas se apaixonem por aquele processo. E percebam que tem coisas muito valorosas que não podem ser colocadas em questão, quando se refere ao direito das crianças, aos valores morais da comunidade e ao valor da educação na manutenção destes, juntamente com a importância das pessoas em toda e qualquer política pública que se pretenda ser de sucesso.

CAPÍTULO 3 - POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Birkland¹⁸⁰ afirma que não há consenso sobre o conceito de política pública, mas alguns atributos se destacam: a política é feita em nome do público, a política é geralmente feita e iniciada pelo Governo, política é interpretada e implementada por atores públicos e privados, política é o que o governo intenciona fazer, política é o que o governo escolhe não fazer.

O desenvolvimento de uma sociedade resulta das decisões formuladas e implementadas pelos governos em suas diversas instâncias, em conjunto, com as demais forças da sociedade, sobretudo as de mercado. Em conjunto, essas decisões e ações do governo e de outros atores sociais se constituem nas “políticas públicas”.¹⁸¹

As políticas públicas brasileiras deverão ser instrumentos do Estado Brasileiro para se concretizem suas diretrizes que, principalmente, devem tratar de dar ao cidadão uma vida digna e torná-lo capaz de tomar decisões que contribuam para o desenvolvimento nacional.

O amadurecimento da soberania nacional depende de melhores oportunidades para toda a população. A democracia para se consolidar precisa de uma população que saiba utilizar os espaços de diálogo disponíveis para que a tomada de decisão no momento do voto seja algo bem mais consciente, para um número bem maior de brasileiros. Lima e Mendes, ao abordar conceitos de Gramsci como Sociedade Civil, Hegemonia e Consentimento na defesa do Estado Ampliado, defende, nas palavras de Neto “a participação política e o acesso aos bens materiais e culturais historicamente produzidos”.¹⁸²

Garantir o mínimo aos seus miseráveis, e disponibilizar escolas e ensino de qualidade é uma obrigação do Estado Brasileiro, e é considerada pela doutrina civilista, uma obrigação de meio, ou seja, aquelas em que o Estado deve se esforçar para obter certo resultado, e gozam portanto, de um conteúdo mais ambíguo e contam com maior subjetividade em comparação com a obrigação de resultado. No momento da avaliação do resultado, o que será observado é o nível de esforço do Estado para obtê-lo. Neste sentido, constitui expressão típica da

¹⁸⁰SILVA, Cristian Luiz da; BASSI, Nadia Solange Schmidt. Políticas Públicas e desenvolvimento local. In: SILVA, Cristian Luiz da (Org.). *Políticas Públicas e desenvolvimento local*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 16.

¹⁸¹Ibid., p. 17.

¹⁸²LIMA, Rosângela Novaes; MENDES, Odete da Cruz. A Gestão da Política de Educação: Contrapontos entre Descentralização e Avaliação na Lógica da Reforma do Estado. In: CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma; LIMA, Rosângela Novaes. *Política Públicas de Educação no Brasil: Compartilhando Saberes e Reflexões*. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 60.

obrigação de meio e a chamada *due diligence*¹⁸³ no direito internacional. No momento em que o Estado tiver agindo em desconformidade com sua obrigação internacional, surge então a responsabilidade internacional.

No projeto de artigos da CDI não há a distinção entre obrigações de meio e de resultado, em razão do volume de críticas que recebeu por parte de seus comentadores. Deste modo, empresta-se o conceito civil para demonstrar que em diversos aspectos o esforço estatal brasileiro é insuficiente e ineficiente, diante do montante financeiro e tecnológico¹⁸⁴ que o Estado possui.

De acordo com aceção de Bourdieu,¹⁸⁵ o campo político pode ser entendido como um campo de luta e também um campo de forças, onde os que operam na política estão em permanente disputa pelo monopólio dos instrumentos de produção política. Monopólio este que conduz à acumulação de capital político, fator determinante para continuar a gerar produtos (leis, políticas de implementação, ações e prescrições) que possibilitam continuar a operar em tal campo, o que equivale permanecer no poder ou, pelo menos, dele participar.

O grau e o refinamento dos instrumentos de percepção e participação serão acolhidos pelas leis, políticas de implementação, ações e prescrições, passivamente ou não, a depender do grau de distanciamento dos indivíduos da produção das políticas sociais. Quanto mais distantes estiverem os indivíduos da produção das políticas sociais, maiores as possibilidades de equívocos nos conteúdos das mesmas.

E quando se tratar de produtos políticos que versam sobre a Educação, eles trarão resultados duplamente importantes. Tanto maior os acertos dessas políticas, maior será o grau futuro de aproximação dos indivíduos que se beneficiarem delas, dos instrumentos de percepção e dos espaços de participação política.

A influência dos tratados e convenções internacionais dos quais o Brasil é signatário, reforçam uma cultura normativa educacional presente desde a Constituição de 1824, a primeira constituição exclusivamente brasileira, ainda sob a égide de D. Pedro I. Matérias

¹⁸³Sintetizada por Max Huber, árbitro no caso da Ilha das Palmas (1928), como “the obligation to protect within the territory the rights of other States, in particular their right to integrity and inviolability in peace and war, together with the rights which each State may claim for its nationals in foreign territory” (Island of Palmas (Netherlands/USA) (1928). United Reports of International Arbitral Awards, v.II, p. 838). ARANTES NETO, Adelino. *Responsabilidade do Estado no Direito Internacional e na OMC*. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2008. p. 64.

¹⁸⁴A tecnologia aqui deve ser entendida como o conjunto de conhecimentos, princípios científicos, que se aplicam a um determinado ramo de atividade, no caso a atividade educacional, que possui vasta literatura e vasto campo técnico experimentado. Conceito retirado do Dicionário Aurélio da língua portuguesa. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. p. 2015.

¹⁸⁵ZAMPIRI, Marilene; SOUZA, Ângelo R. O direito ao Ensino Fundamental em uma leitura de resultados do IDEB e da política educacional em Curitiba-PR. *Em Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Fundação Cesgranrio, v. 22, n. 84, p. 758, jul./set. 2014.

relativas à Educação, como oferta, manutenção e desenvolvimento do ensino, gratuidade, obrigatoriedade, vinculação de recursos, ensino religioso entre outros, são temas recorrentes em todos os seguintes processos constituintes nacionais fornecendo material para avanços e retrocessos na área, a depender do momento histórico.

Em 1824, a Educação aparecia de forma tímida, como o fornecimento de instrução primária gratuita e aberta a todos os cidadãos.¹⁸⁶ Hoje, na Constituição Federal de 1988, percebe-se uma grande mudança. A Educação é um direito de todos e dever do Estado e da família...,¹⁸⁷ sendo a implementação de sua oferta e efetivação imposta como dever do Estado. Ainda mais ampliado se torna este direito quando essa carta declara que o acesso ao ensino obrigatório é direito, público subjetivo¹⁸⁸ e que a oferta gratuita deverá ser assegurada a todos, inclusive para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria.¹⁸⁹ A Educação sai de

¹⁸⁶Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte: [...] XXXII. A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos.

¹⁸⁷Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

¹⁸⁸Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: **VII** - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

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

¹⁸⁹Art. 208 da Constituição de 1988 Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

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

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

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

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

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

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

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

uma possibilidade aberta a todos em 1824 para a impossibilidade de se alienar desse direito em 1988. Souza e Zampiri¹⁹⁰ afirmam que neste percurso, a educação foi matéria debatida, negociada, disputada e barganhada em todos os processos constituintes pelas lideranças políticas em cada momento histórico. A bem da verdade, foi preciso mais de um século e meio de lutas para a Educação constituir-se de fato em um direito social.

3.1 O Plano de Desenvolvimento da Educação

Os compromissos assumidos por sucessivos governos brasileiros com os organismos internacionais produziram várias leis, planos e programas que pretendiam então resolver as questões do sistema educacional brasileiro. Durante o segundo mandato do governo Lula,¹⁹¹ profundas modificações foram feitas no sistema educacional e através do Ministro da Educação Fernando Haddad que lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).¹⁹²

A principal razão do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação é o enfrentamento da desigualdade de oportunidades, que coloca os jovens brasileiros em situação precária diante das questões sociais que precisam lidar no dia a dia, do desenvolvimento pessoal e social, e que não conseguem alcançar a qualificação para o mercado de trabalho brasileiro e mundial, cada vez mais exigente e competitivo.

Reforçando-se o fato de que o direito ao desenvolvimento passa por uma oferta de Educação de qualidade, o documento oficial do PDE afirma que há que se ter um enlace entre educação e desenvolvimento, nos seguintes termos:

A relação recíproca entre educação e desenvolvimento só se fixa quando as ações do Estado são alinhadas e os nexos entre elas são fortalecidos, potencializando seus efeitos mútuos. Desse movimento de busca de sintonia das políticas públicas entre si depende a potencialidade dos planos setoriais, inclusive o educacional, que passam nesses termos, à condição de exigência do desenvolvimento econômico e social, garantindo-se que o todo seja maior que a soma das partes.¹⁹³

¹⁹⁰ZAMPIRI, Marilene; SOUZA, Ângelo R. O direito ao Ensino Fundamental em uma leitura de resultados do IDEB e da política educacional em Curitiba-PR. *Em Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Fundação Cesgranrio, v. 22, n. 84, p. 758, jul./set. 2014.

¹⁹¹Os dois mandatos do presidente Luís Inácio Lula da Silva no Brasil se deram de 2003 a 2006 e 2007 a 2010.

¹⁹²Os decretos presidenciais que deram origem ao PDE foram: 6.093/07 (dispõe sobre a organização do Programa Brasil Alfabetizado); 6.094/07 (dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação); 6.095/07 (estabelece diretrizes para a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET) e 6.096/07 (institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI).

¹⁹³PLANO de Desenvolvimento da Educação Razões, Princípios e Programas, p. 7. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

O PDE é um conjunto complexo de programas e ações governamentais que institui diversas reformas, abrangendo todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro: a Educação Básica, a Educação Superior, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional, a Educação Especial, a Educação Indígena e Quilombola. Tais reformas criam mudanças nas políticas de financiamento da Educação, com a alteração de certas regras de distribuição do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e do Salário-Educação. Novas estratégias de ingresso e expansão da Educação Superior, com a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI); instituem o Piso Salarial Nacional para os professores que atuam na Educação Básica em todo país e políticas de formação docente, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O PDE também altera as regras de realização dos exames nacionais e cria o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual é calculado com o cruzamento das notas obtidas pelos alunos das escolas públicas nas provas e os dados referentes às taxas de matrícula, reprovação e evasão de cada rede pública de ensino e das escolas. O IDEB passa a ser o indicador básico de medição da qualidade da Educação Básica e é usado como elemento justificador das reformas em curso. É com base no discurso da necessidade de elevar a qualidade da educação, melhorando os resultados do IDEB, que são propostos novos planos para a gestão da Educação Básica, como o Compromisso Todos pela Educação e o Plano de Ações Articuladas (PAR), que reivindicam a mobilização e responsabilização de diferentes setores sociais para sua efetivação.¹⁹⁴

Historicamente, os projetos e os planos para a educação são construídos de forma democrática, mas no caso do PDE, isso não ocorreu. O PDE não nasceu de um movimento amplo e democrático de discussão das políticas educacionais que permitisse a participação efetiva dos segmentos sociais e educacionais, de entidades sindicais e representações dos educadores e demais profissionais da Educação. Tal situação gerou insatisfação e profundas críticas ao governo Lula e ao PDE. Para Werle (2009):

“Não se pode caracterizar um tal projeto como de estímulo à organização dos educadores, ou de valorização à organização dos sistemas de ensino e estabelecimentos de

¹⁹⁴VOSS, Dulce Mari da Silva. *O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contexto e discursos*. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1542/1449>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

estratégias de colaboração. Ao contrário, nesse momento, há um reforçamento do tradicional centralismo brasileiro”.¹⁹⁵

Outra crítica sofrida pelo PDE, é sua desarticulação em relação ao PNE, Plano Nacional de Educação,¹⁹⁶ aprovado ainda no Governo FHC, embora tenha recebido por ele muitos vetos em seus artigos. Diferentemente do PNE, o PDE traz implícito o discurso da gestão como principal elemento indutor da qualidade na Educação, desconsiderando o tripé financiamento adequado, gestão democrática e valorização dos profissionais, como ponto fundamental para ampliar o acesso e melhorar a qualidade na Educação.

Ghirdelli¹⁹⁷ esclarece que: “A ideia básica do PAC era a de que se tornaria um programa capaz de preparar a infraestrutura do país para um crescimento que deveria vir a partir de uma reforma tributária e política, puxada por um forte apoio governamental em projetos sociais. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi considerado, então, o PAC da Educação”.

Apesar de debilidades na elaboração, que acarretaram em problemas de execução, a concepção que inspirou o PDE se coaduna com o pensamento que propõe este trabalho. Considera-se que tanto o respeito ao indivíduo quanto sua socialização e a relação dialética que se estabelece, são importantes num processo educacional de formação primordialmente humana. O objetivo é então, a formação de indivíduos autônomos que sejam capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo.

Segundo publicação oficial “A educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado nesse esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho”.¹⁹⁸

¹⁹⁵VOSS, Dulce Mari da Silva. *O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contexto e discursos*. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1542/1449>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

¹⁹⁶Em 9 de janeiro de 2001, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, foi sancionada a Lei nº 10172, responsável pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). Tal documento, criado a cada dez anos, traça diretrizes e metas para a educação em nosso país, com o intuito de que estas sejam cumpridas até o fim desse prazo. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/politica-educacional/plano-nacional-educacao-pne.htm>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

¹⁹⁷GHIRDELLI *apud* VOSS, Dulce Mari da Silva. *O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contexto e discursos*. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1542/1449>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

¹⁹⁸Plano de Desenvolvimento da Educação Razões, Princípios e Programas. p. 8. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

Cara¹⁹⁹ considera o PDE em parte positivo, uma vez que os municípios sem condição técnica de participar dos programas do MEC, ou dos governos estaduais, terão acesso a recursos do MEC. Contudo, segundo o mesmo autor, a utilização de um índice incompleto como o IDEB, que analisa todo o sistema educacional a partir, apenas, do desempenho dos alunos e do fluxo escolar, pode impor dificuldades no cumprimento das metas para os municípios, já que a infraestrutura das escolas e as condições de trabalho dos professores exercem também grande influência inclusive na busca por melhoria dos índices de qualidade. O resultado, que já foi constatado em alguns estados, foi o de professores ensinando os seus alunos a “responderem bem” às avaliações de qualidade, em detrimento da qualidade real do ensino.

O PDE produziria melhores resultados para a qualidade da Educação se considerasse as metas fixadas pelo PNE²⁰⁰ e os desafios propostos por ele, especialmente na articulação entre

¹⁹⁹VOSS, Dulce Mari da Silva. *O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contexto e discursos*. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1542/1449>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

²⁰⁰Anexo da lei 13005/14

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a

acesso e qualidade na Educação.

Incorporado também ao PDE está o Plano de Metas e Compromisso e Todos pela Educação. A partir de uma iniciativa da classe empresarial brasileira o Todos pela Educação é um Movimento da Sociedade Civil, fundado em 2006, que tem como missão contribuir para que, até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, através de um sistema articulado de ações que envolvem produção de conhecimento, fomento da consciência da sociedade acerca da urgente questão educacional e mobilização de novos atores, o Brasil assegure a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade.²⁰¹

Em fevereiro de 2014, o movimento teve seu estatuto reformado para se qualificar como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Fazem parte do movimento empresários do Grupo Gerdau (empresa multinacional do campo da siderurgia) e outras empresas como a Suzano Papel e Celulose, Odebrecht, Dpaschoal, Instituto Camargo Corrêa, Fundação Bradesco, Santander, bem como Instituto Ayrton Senna, o Instituto Ethos e pessoas físicas, incluindo secretários de Educação de alguns estados, diretores de órgãos do MEC, além de professores universitários, com o objetivo de proporcionarem melhor nível de

qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

²⁰¹O TPE. Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

educação aos alunos brasileiros, mirando a formação de capital humano que coloque o Brasil em melhor posição de competitividade empresarial.

O empresário Jorge Gerdau Johannpeter explica a intenção dos empresários envolvidos: “[...] a única forma de competirmos globalmente é garantindo uma educação de qualidade para todos”, e que isto se daria através da competência gerencial da classe empresarial e continua afirmando que grande seria a contribuição das empresas, pois “[...] governos e organizações sociais têm pouca competência para o trabalho de gestão”.²⁰²

Percebe-se que o mesmo erro do governo ao decretar o PDE de forma centralizadora acomete a classe empresarial. Estes também não incluíram o diálogo com a escola no movimento Todos pela Educação, considerando que a lógica empresarial²⁰³ resolveria as questões educacionais tanto quanto as produtivas.

A especialista em política educacional, Nora Krawczyk, explica as falhas que aparecem quando a lógica do mercado tenta solucionar as questões educacionais:

São soluções pragmáticas, eficientes, de baixo custo – porque a eficiência sempre aparece atrelada ao baixo custo – e de resultado rápido. Uma política que não tem resultados rápidos não é eficiente. E em educação não existem resultados rápidos, lamentavelmente. Então, esse pragmatismo acaba levando a constantes mudanças nas ações. Por exemplo, a multiplicação de avaliações e como se isso permitisse controlar a prática escolar e obter melhores resultados. O que acontece de fato é que os professores param de ensinar e ficam a serviço das avaliações.²⁰⁴

O uso de tecnologias de governança, como as estatísticas comparativas, constitui-se cada vez mais uma ferramenta que torna comensuráveis os diversos arranjos sociais e modos de vida, um aspecto importante das entidades internacionais contemporâneas, que produzem relatórios sobre o progresso educacional entre nações. Na produção de relatórios internacionais e nacionais sobre o desempenho das políticas educacionais, os números ali contidos não apenas descrevem certos aspectos sociais e educacionais, mas passam a constituir certas realidades como tal. A constituição de um local como sendo de risco (no caso

²⁰²VOSS, Dulce Mari da Silva. *O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contexto e discursos*. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1542/1449>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

²⁰³A lógica da regulação empresarial da Educação é analisada por Foucault (2008b), que considera o neoliberalismo atual como exercício global do poder político que tem por base os princípios de uma economia de mercado. Segundo o autor, não se trata de liberar um espaço vazio para o mercado, mas de relacionar, de referir, de projetar, numa arte geral de governar, os princípios formais de uma economia de mercado. Ou seja, “[...] a economia de mercado pode efetivamente enformar o Estado e reformar a sociedade”. VOSS, Dulce Mari da Silva. *O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contexto e discursos*. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1542/1449>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

²⁰⁴“Sob a lógica do mercado”. Disponível em: <<http://www.cartanaescola.com.br/single/show/349>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

do IDEB, uma escola ou uma rede com baixa qualidade de ensino), depende, assim, do uso que se faz do saber estatístico (POPKEWITZ, 2001).²⁰⁵

Diretores, professores, intelectuais e administradores educacionais possuem as competências necessárias para gerir as escolas tanto quanto os empresários as possuem para administrar a linha de produção de uma empresa. Uma escola não é uma linha de produção, não tem um produto final: tem alunos com personalidades e culturas diferentes que precisam encontrar ali, no espaço acadêmico, seu caminho pessoal e profissional. Se empresários desejam contribuir com a Educação, financeiramente e com os seus saberes, é algo muito positivo, pois se trata de uma questão de responsabilidade social, mas desde que haja a consideração com o objeto de trabalho da escola, a formação humana dos alunos.

O discurso da mobilização e da responsabilização está no bojo do PDE, “compromisso de todos pela melhoria da qualidade da educação”. Tal compromisso é consubstanciado na elaboração do plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que se fundamenta em 28 diretrizes educacionais que norteiam a elaboração do plano de Ações Articuladas (PAR) de cada localidade que adere ao programa do MEC. O PAR considera a diversidade das localidades e a participação dos gestores e educadores locais, mediante a utilização de instrumentos técnicos de avaliação da situação educacional de cada escola ou rede de ensino.

Segundo o PDE: “Avaliação, financiamento e gestão se articulam de maneira inovadora e criam uma cadeia de responsabilização pela qualidade do ensino que abrange tanto os gestores, do diretor ou da diretora da escola ao Ministro da Educação, quanto a classe política, do prefeito ou da prefeita ao Presidente da República”.²⁰⁶

Na página 17 do documento oficial do PDE, há os seis pilares que sustentam o PDE. E dentre eles há o regime de colaboração, “um imperativo inexorável”, segundo o próprio PDE, o que significa compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da Educação, de forma a consertar a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia. Esta simples divisão de tarefas, se articulada em grandes eixos (educação básica, superior, profissional e continuada), com regras

²⁰⁵POPKEWITZ, 2001 *apud* VOSS, Dulce Mari da Silva. *O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contexto e discursos*. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1542/1449>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

²⁰⁶Plano de Desenvolvimento da Educação Razões, Princípios e Programas. p. 25. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

transparentes e metas precisas, passíveis de acompanhamento público e controle social, pode pôr em marcha um avanço perceptível e sólido”.²⁰⁷

3.2 O bolsa-família garante educação de qualidade?

Segundo dados do IPEA-Instituto de Pesquisa Aplicada, divulgados no dia 05 de novembro de 2014, o número de miseráveis no Brasil, em 2013, era de 10,452 milhões de pessoas.

O critério usado para saber quem estaria dentro deste contingente populacional é a renda, que deve ser inferior a R\$ 70,00 por mês, critério semelhante ao usado para concessão da política pública brasileira Bolsa Família, independente se possuem dependentes ou não.

A preocupação com a pobreza se dá pelo fato de que as pesquisas comprovam, há décadas, que as famílias que se encontram em estado de extrema pobreza, têm grandes dificuldades para que suas crianças e adolescentes tenham acesso à escola e nela permaneçam. A inserção precoce no mercado de trabalho formal ou informal, a incompreensão da família sobre a importância da Educação e escolarização e a urgência de necessidades presentes e naturais acerca da sobrevivência, são as questões que impedem ou colocam a educação das crianças em planos muito distantes do ideal para essas famílias.

O insucesso na trajetória escolar pode acarretar também menor acesso a direitos básicos, como conscientização acerca de sua própria história dos direitos e deveres comunitários, inserção na comunidade, proteção social contra violência, alimentação e serviços de saúde, desconhecimento quanto aos órgãos de segurança e controle social, entre outros.

O não exercício desses direitos básicos tem como resultado a reprodução do ciclo de pobreza da geração anterior. A Educação então deixou de exercer seu papel fundamental no rompimento deste ciclo à medida que disponibiliza às crianças e adolescentes, sujeitos de direitos internacionalmente reconhecidos, os meios para construir sua história em bases sociais mais evoluídas do que a geração anterior.

Tais considerações colocam os beneficiários do Bolsa família em posição de destaque no elenco das crianças brasileiras, já que para estas a Educação de qualidade oferecida pelo Estado, é a única forma de garantia de desenvolvimento pessoal, social e de, conseqüentemente, de se tornarem cidadãos que contribuem verdadeiramente com o progresso

²⁰⁷Plano de Desenvolvimento da Educação Razões, Princípios e Programas. p. 10-11. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

nacional. O Bolsa Família²⁰⁸ é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria que tem como foco de atuação os milhões de brasileiros com renda familiar *per capita* inferior a R\$ 77,00 mensais²⁰⁹ e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos.

Todos os meses, o governo federal deposita uma quantia para as famílias que fazem parte do programa. O saque é feito com cartão magnético, emitido preferencialmente em nome da mulher. O valor repassado depende do tamanho da família, da idade dos seus membros e da sua renda. Há benefícios específicos para famílias com crianças, jovens até 17 anos, gestantes e mães que amamentam.

A gestão do programa instituído pela Lei 10.836/2004 e regulamentado pelo Decreto nº 5.209/2004, é descentralizada e compartilhada entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Os entes federados trabalham em conjunto para aperfeiçoar, ampliar e fiscalizar a execução.

A seleção das famílias para o Bolsa Família é feita com base nas informações registradas pelo município, no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal, instrumento de coleta e gestão de dados que têm como objetivo identificar todas as famílias de baixa renda existentes no Brasil.

Em relação à Educação, a preocupação desta política pública se refere principalmente à frequência escolar. Atualmente, o acompanhamento da frequência escolar se dá entre os estudantes de 6 a 17 anos de idade, filhos dos beneficiários do Bolsa Família. A rede nacional do acompanhamento da frequência inclui os 5570 municípios brasileiros, com a participação de 30 mil operadores do Sistema Presença (MEC)²¹⁰. Em cerca de 170 mil escolas existe pelo menos um beneficiário estudante do programa.²¹¹ Antes de ulteriores análises acerca da qualidade do ensino ofertado às crianças e adolescentes beneficiários do Bolsa Família, será

²⁰⁸MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 9 nov. 2014.

²⁰⁹O benefício básico passa de R\$ 70 para R\$ 77. Os variáveis pagos por gestante, nutriz, criança ou adolescente de até 15 anos sobem de R\$ 32 para R\$ 35. Já o benefício variável vinculado ao adolescente de até 17 anos aumenta de R\$ 38 para R\$ 42 mensais. O reajuste foi oficializado em decreto publicado no dia 2 de maio de 2014, no Diário Oficial da União (DOU). Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/saladeimprensa/noticias/2014/junho/novos-valores-do-bolsa-familia-comecam-a-ser-pagos-na-segunda-feira-16>>. Acesso em: 9 nov. 2014.

²¹⁰Sistema Presença - DEAVE/SECAD/MEC. O Sistema de Acompanhamento da Frequência Escolar do Programa Bolsa Família foi desenvolvido em uma plataforma Web a fim de permitir o acesso ao sistema em todas as regiões do País.

²¹¹Dados da obra que comemora os 10 anos Do Programa Bolsa família. CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes (Orgs.). *Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania*. Brasília: IPEA, 2013. p. 110.

feita mais uma avaliação sobre outras influências do programa.

O economista Naércio Aquino Menezes Filho, coordenador do Centro de Políticas Públicas do Instituto de Ensino e Pesquisa (INSPER), o antigo Ibmecc- São Paulo, e professor de Economia da Universidade de São Paulo (USP) e seu aluno Paulo Henrique Landim Júnior, fizeram os cálculos para uma pesquisa publicada no Estado de São Paulo,²¹² em outubro de 2014, em que concluem pelo impacto positivo das transferências de renda do Bolsa família no PIB nacional. A cada R\$0,04 do Bolsa Família, aumenta o PIB em R\$ 1,00. Nas palavras de José Paulo Kupfer:²¹³ “Fica assim provado, com números, que o assistencialismo do Bolsa Família move profundamente a economia”.

Como se aventou anteriormente, a questão econômica no Brasil não é um grande problema. Pelo contrário, os números do PIB²¹⁴, da arrecadação governamental²¹⁵, dos lucros dos bancos²¹⁶, do agronegócio²¹⁷, são sempre muito promissores, mesmo em tempos de crises internacionais ou em tempos de alta inflacionária. Esses números determinam um cenário muitíssimo confortável para programas de transferência de renda, como o Bolsa Família e

²¹²Reportagem em Disponível: <<http://digital.estadao.com.br/download/pdf/2009/10/16/A9.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2015.

²¹³José Paulo Kupfer é jornalista desde 1967. Foi repórter, editor, secretário de redação, editor-chefe e diretor de diversas publicações em São Paulo, Rio e Porto Alegre. Colunista do Estadão, escreve no Estadão Noite, edição para *tablets*, e é comentarista da TV Estadão. É também articulista do jornal O Globo. Começou na internet em 2003, com uma coluna e um blog no Mínimo, levando o blog para o IG em 2007. Em 2009, transferiu o blog para o Estadão. Graduado em economia pela USP. Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/blogs/jpkupfer/impactos-economicos-do-bolsa-familia/>>. Acesso em: 9 nov. 2014.

²¹⁴A economia brasileira aparece como a sétima maior do mundo pelo critério de paridade de poder de compra (PPP, na sigla em inglês) no relatório do Programa de Comparação Internacional, divulgado pelo Banco Mundial na noite de terça-feira. Em 2011, o PIB do Brasil era de US\$ 2,8 trilhões, valor equivalente a 18% do PIB americano. Pelos números do estudo, é possível concluir que a China caminha rapidamente para se tornar a maior economia do mundo, devendo superar o PIB dos Estados Unidos ainda em 2014. © 2000 – 2014. Todos os direitos reservados ao Valor Econômico S.A. Verifique nossos Termos de Uso em: <<http://www.valor.com.br/termos-de-uso>>. Este material não pode ser publicado, reescrito, redistribuído ou transmitido por broadcast sem autorização do Valor Econômico. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/internacional/3532202/estudo-do-banco-mundial-mostra-brasil-como-7#ixzz3IO9J5ntt>>. Acesso em: 9 nov. 2014.

²¹⁵O número impressiona: R\$ 960 bilhões. É difícil imaginar tanto dinheiro, mas foi o que as famílias e empresas pagaram em imposto para o governo no ano passado. Obviamente, um recorde, 10% a mais do que em 2010. Dinheiro que vem de todos e de todos os lugares. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/JC/sites/educacao_basico/sociedade.html>. Acesso em: 9 nov. 2014.

²¹⁶A soma do lucro registrado por quatro bancos brasileiros em 2013, que chegou a cerca de US\$ 20,5 bilhões, é maior que o Produto Interno Bruto (PIB) estimado de 83 países no mesmo ano, segundo levantamento feito com base em dados do Fundo Monetário Internacional (FMI). Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/2014/02/lucro-somado-de-4-bancos-brasileiros-e-maior-que-o-pib-de-83-paises.html>>. Acesso em: 9 nov. 2014.

²¹⁷Setor mais competitivo da economia nacional, o agronegócio representa hoje 20% do PIB. Sem ele, a balança comercial brasileira sofreria um baque: 41% das exportações vêm do campo, cuja expansão dependerá fortemente da produtividade nos próximos anos. Disponível em: <<http://www.noticiasagricolas.com.br/noticias/agronegocio/140448-os-numeros-que-mostram-o-poder-do-agronegocio-brasileiro.html#.VFzF1fnF9WI>>. Acesso em: 9 nov. 2014.

determinam de forma definitiva a atuação governamental, no sentido de colocá-los em prática. Observe-se a questão sob outro viés, o da análise qualitativa,²¹⁸ que deixa os números e busca as pessoas que compõem o Bolsa Família, dando-lhes voz para que digam o que pensam acerca deste programa.

Walquiria Leão Rego e Alessandro Pinzani²¹⁹ realizaram durante 5 anos uma pesquisa qualitativa em locais onde o Bolsa Família era bastante utilizado e perceberam como indiscutivelmente ele era necessário. Utilizando-se as teorias das “*capability approach*”²²⁰, ou enfoque das capacidades, de Sen e Nussbaum, e a teoria do dinheiro de Marx e Simmel²²¹, eles entrevistaram famílias em cidades de Alagoas, Piauí, Maranhão e Recife e no Vale do Jequitinhonha Mineiro.

Vejam-se algumas dessas entrevistas,²²² de forma resumida.

No Povoado da Cruz, no sertão alagoano, na moradia de Dona Claudineide, uma casa muito pobre, cedida por um parente. Ela, uma jovem de 25 anos, mãe de três filhos (um de 5 anos, um de 3 e um bebê de 5 meses) e com marido desempregado. Recebia, então, o benefício de R\$ 65,00 desde 2003. Reclamou muito da pobreza e de sua situação difícil e foi logo dizendo que preferia que o marido tivesse emprego com carteira assinada. O fato de o cartão da Cidadania estar em seu nome não lhe fazia nenhum sentido especial. Disse ela: Para mim tanto faz. Seria a mesma coisa se estivesse no nome dele. Nessa casa, naquele momento, teve-se a forte impressão de se encontrar um ambiente deprimido. Os rostos de Claudineide e o de seu marido estavam carregados de uma grande tristeza. O marido ficou de lado, cabisbaixo, exibindo sua humilhação escancaradamente. Não falou uma única palavra.

²¹⁸ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da *Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta*. [...] A análise qualitativa de dados é um fenômeno recentemente retomado, que se caracteriza por ser um processo indutivo que tem como foco a fidelidade a o universo de vida cotidiano dos sujeitos, estando baseada nos mesmos pressupostos da chamada pesquisa qualitativa. 1 Segundo André (1983) ela visa apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem com o captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/paideia/article/viewFile/46422/50178>>. Acesso em: 9 nov. 2014.

²¹⁹A pesquisa tomou forma da obra literária: REGO, Walkiria Leão; PINZANI, Alessandro. *Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

²²⁰Para Alexandre Goerne o *capability approach* pode representar um aparelho conceitual para avaliar políticas públicas, no caso de combate á pobreza. In: REGO, Walkiria Leão; PINZANI, Alessandro. *Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania*. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 38.

²²¹Salienta Amartya Sen que, “a pobreza deve ser vista como privação de *capabilities* básicas em vez de meramente como baixo nível de renda, que é o critério tradicional de identificação da pobreza”. In: REGO, Walkiria Leão; PINZANI, Alessandro. *Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania*. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 145.

²²²A íntegra de todas as entrevistas em: REGO, Walkiria Leão; PINZANI, Alessandro. *Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania*. São Paulo: Editora Unesp, 2013. Capítulo 3.

Em outro ano, 2007, com a mesma Claudineide e outras mulheres, todas afirmaram que o Bolsa é utilizado para comprar gêneros alimentícios básicos como arroz, farinha, feijão, macarrão e carne de frango (a prefeitura tem um programa de distribuição de leite gratuito para as crianças). Claudineide disse que conseguiu comprar, pela primeira vez, bolachas para suas crianças. Outra mulher do grupo disse, com satisfação mal escondida, que agora ela comprava macarrão de pacote, ou seja, um pacote inteiro e não somente uma parte (em algumas lojas da região os comerciantes aceitam vender as mercadorias em quantidades menores do que as contidas nos próprios pacotes). Nenhuma das mulheres era alfabetizada, exceto uma que disse orgulhosamente que sabia ler e escrever. Todas as crianças porém estavam na escola, conforme exigência do Bolsa Família.

Numa nova visita, em 2011, à casa de Dona Claudineide, já em outra residência com varanda, ela recebeu a equipe de entrevistadores com ar muito triste, do lado de fora, com cadeiras velhas doadas. Dava para perceber a TV ligada e o marido enrolado em cobertores, deitado em um colchão. Logo disse que ela estava muito mal, com pressão alta e depressão, mas não soube responder se estava em tratamento médico. Continuando a conversa pôde-se perceber que o seu casamento estava em crise e que ela não se separava do marido por medo. A equipe questionou se havia procurado o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e ela respondeu que não resolviam nada, que tinha carro e tudo e nem iam lá para ver se estavam bem. O povoado da Cruz fica a uns 10 Km de Delmiro Gouveia, sede da prefeitura. Na saída da entrevista, foram à prefeitura marcar um horário para falar com o prefeito. No dia seguinte, no horário marcado, ele não apareceu e depois soube-se que ele chegara à prefeitura bem mais tarde.

Veja outra entrevista com várias mulheres, em Maragogi, já no litoral de Alagoas. A maioria delas são beneficiárias do Bolsa Família e só podem aumentar sua renda com a catação de um molusco chamado maçunim. Trabalho “fichado” para os maridos é coisa rara. Dona Joana, avó, que recebe o Bolsa Família por causa dos netos que moram com ela, diz “A minha valência são os meus mariscos na maré”. Fala com grande força expressiva sobre a dureza do trabalho da cavação dos mariscos: “Quando eu chego (do mar), eu chego toda quebrada. Não aguento mais, não. Tem que ficar assim acorçado, o tempo todinho até encher o balde, um balde grande, de costas, quando eu chego, estou com isto daqui (aponta para sua coluna vertebral)..., a coluna não aguenta. Hoje eu tive que cavar, tive que molhar e cheguei aqui com tanto frio que não aguentei a coluna. Ela vende os maçunins por R\$ 10,00 o quilo, quando não precisa abaixar o preço pela concorrência com outras catadoras. O marido

trabalha como tirador de coco, quando dá. Quando perguntada se o Bolsa Família a liberava do trabalho duro, ela responde que serve para as meninas, se referindo às netas.

Apesar de Maragogi ser uma bela praia, cheia de hotéis, pousadas e restaurantes, essas mulheres não conseguem emprego. São consideradas sem experiência para os trabalhos nesses locais, normalmente frequentados pela classe média alta. Não dispõem de capacitações, nem de experiência, pois em sua grande maioria são analfabetas ou pouco escolarizadas; portanto, dificilmente conseguem trabalhar nos hotéis e restaurantes lá existentes.

Em Pasmadinho, Vale do Jequitinhonha, na residência de Dona Amélia, de 41 anos, mãe de dez filhos, com marido desempregado, que faz bicos quando estes aparecem. Um dos filhos foi morto quando tinha 17 anos (“Tinha um mais velho que mataram na porta da escola. ‘Tava formado’, ‘tava com dezessete anos’. No último dia de aula dele, o homem chegou lá drogado e deu lá para atirar e quando eles atiram, atiram mesmo, né?”). Agora fez ligadura das trompas para não engravidar mais.

Ela recebia, em 2008, a quantia de R\$ 172,00 por mês. Como tem acontecido com quase todas as entrevistadas, Dona Amélia queixa-se da insuficiência do valor do rendimento (“para mim tá servindo, né? Mas que é pouco, é? Muita criança né? Quando vai comprar material de escola mesmo, tem vez que nem dá. A gente gasta mais do que ganha. Muitas vezes eu vou pagar a mercearia e não dá pra pagar tudo. Tem que remontar a conta”). Mas se refere ao Bolsa Família como a “coisa boa que é esta bolsa” e salienta que agora a família já não passa fome (“as vezes não tinha para almoçar ou não tinha para jantar. Aí, agora, ficou melhor né? Mesmo que a gente passe dificuldade, mas mesmo assim. Eu ‘tou achando bom”). Perguntou-se sempre se o recebimento da renda mudara-lhe um pouco da vida dura. Dona Amélia responde que sim:

- Porque a gente tem mais liberdade no dinheiro.
- Por que tem mais liberdade?
- Porque a gente pode comprar mais o que a gente quer, né?

Porque o marido também tem liberdade, mas se ele vai comprar, ele compra o que ele quer e se for eu, eu compro o que eu quero.

Nessa casa, notou-se a presença de um inalador para uso em crises asmáticas. Foi perguntado se havia alguém com asma na casa. Havia sim, um dos meninos, e contou que com a bolsa, havia conseguido comprar um inalador, e que isso havia diminuído o sofrimento do garoto nas crises asmáticas. Disse, ainda, que outra menina estava com anemia profunda, mas que faltava leite, as crianças recebiam leite do governo do estado, mas somente dois litros

por semana, e verdura. Perguntada se não dava para plantar no quintal e ele respondeu:

- Não dá porque a água é pouca. A gente só tem água duas horas por dia, só. (...) Aí não dá para regar a planta. Fazer horta não dá, porque gasta muita água. E agora mesmo a gente vai ter água potável, não tem como água potável molhar a plantação.

- Potável? Aí não tem como pagar a água, é isso?

- Nós não temos como pagar.

À pergunta que foi feita, se considerava a bolsa um favor ou uma obrigação do governo, respondeu que considerava “obrigação do governo”, pois ela ajudava o governo com seu voto.

Amartya Sen não vincula a pobreza apenas, à ausência de renda financeira, apesar de reconhecer que é uma de suas principais causas. Afirma em sua teoria que a pobreza deve ser vista como privação de *capabilities* básicas em vez de meramente como baixo nível de renda, que é o critério tradicional de identificação da pobreza.²²³

Presente também na teoria de Sen²²⁴, a obrigação dos países economicamente desenvolvidos, que dispõem da renda necessária para uma ajuda financeira mínima, a obrigação de fazê-lo, como faz o Brasil com o Bolsa Família.

Os depoimentos mencionados acima, com o objetivo de qualificar os números da pobreza no Brasil, que fundamentam a política pública de transferência de renda, dão a clara noção de que há o que comemorar. A saciedade alimentar essencial, a que a política pública se propõe, e até o fato de movimentar a economia a ponto de influenciar o PIB nacional, mas na verdade, as capacidades que verdadeiramente permitiriam aos beneficiários, mais autonomia, mais consciência de seu papel na sociedade, ainda estão bem distantes da realidade.

Graves são as ausências de assistência social, rede de saúde eficiente e acessível, assistência judiciária, existência, incentivo e acompanhamento em cursos de capacitação para empregos formais e empreendedorismo.

O sentido de cidadania²²⁵ também é pouco entendido, e nada exercido, já que, os beneficiários do Bolsa Família não possuem os meios para isso, deixando-os a mercê de favores políticos, que lhes permitem pouco ou nenhum desenvolvimento político - pessoal e

²²³REGO, Walkiria Leão; PINZANI, Alessandro. *Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania*. São Paulo: Unesp, 2013. p.145.

²²⁴Ibid., p.148.

²²⁵Cidadania: Segundo a teoria que se afirma entre nós, a cidadania, palavra que se deriva de cidade, não indica somente a qualidade daquele que habita a cidade, mas , mostrando a efetividade dessa residência, o direito político que lhe é conferido, para que possa participar da vida política do país em que reside.[...] In: SILVA, De Plácido e. *Vocabulário Jurídico*. Atualizadores: Nagib Slaib Filho e Priscila Pereira Vasques Gomes. 30. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013. p. 289.

social.

Mais grave ainda se torna a situação se se considerar que, segundo o Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome, o Bolsa Família possui três eixos principais. E dentre eles estão políticas que dariam a essas famílias a garantia da assistência estatal, direcionados a uma menor dependência do programa a médio e longo prazo. São eles: a transferência de renda para promover o alívio imediato da pobreza, aliado às condicionalidades que reforçam o acesso a direitos sociais básicos nas áreas de Educação; saúde e assistência social; e as ações e programas complementares, objetivando-se o desenvolvimento das famílias, de modo que os beneficiários consigam superar a situação de vulnerabilidade.

Sobre a questão educacional, foco deste trabalho, há sem sombra de dúvidas um grande ganho, já que as crianças frequentam o ambiente escolar. Na obra que comemora os dez anos do Bolsa Família²²⁶, existe a boa notícia de que há na literatura um certo consenso acerca do fato, de que o número de crianças que trabalhavam diminuiu entre os beneficiários do programa e entre os adolescentes e aumentou o número daqueles que só estudam. O que pode ser positivo, nos casos em que maior investimento temporal em Educação é feito, ou negativo, se se considerar que o ócio pode significar risco social, a depender do local onde vive.²²⁷

Em relação à repetência, nos estudos de Oliveira e Soares,²²⁸ os alunos participantes do programa possuem 11% menos probabilidade de repetência do que os demais alunos. Número positivo, mas relativamente pequeno.

Na Prova Brasil,²²⁹ alunos do 5º e 9º ano têm seu desempenho escolar avaliado. No conjunto desses alunos, os beneficiários do Bolsa Família têm desempenho pior, mas com notável decréscimo dessa diferença, se se comparar os alunos do 5º ano, que se expuseram mais tempo ao programa do que os alunos do 9º ano, no último ano da avaliação.²³⁰

²²⁶CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes (Orgs.). *Bolsa Família: Uma década de inclusão e cidadania*. Brasília: IPEA, 2013.

²²⁷Ibid., p. 349.

²²⁸OLIVEIRA, Luis Felipe Batista de; SOARES, Sergei S. D. Bolsa Família e repetência: resultados a partir do Cadúnico, Projeto Frequência e Censo Escolar. In: CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes (Orgs.). *Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania*. Brasília: IPEA, 2013. p. 293.

²²⁹A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324>. Acesso em: 9 nov. 2014.

²³⁰Dados retirados da obra: CIRENO, Flávio; SILVA, Joana; PROENÇA, Rafael Prado. Condicionais, Desempenho e percurso Escolar de beneficiários do Programa Bolsa Família. In: CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes (orgs.). *Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania*. Brasília: IPEA, 2013. p. 300.

Estes dados nos fazem concluir que, quanto mais tempo os alunos se expõem ao programa, menos influentes se tornam as baixas condições sócio econômicas e as precárias características da escola.

CAPÍTULO 4 – OS NÚMEROS DO IDEB E A VOZ DA ETNOGRAFIA

4.1 O IDEB – Índice De Desenvolvimento Da Educação Básica

A Constituição Federal Brasileira atenta às exigências internacionais de qualidade no ensino, prevê, no artigo 206²³¹, a necessidade de, além de garantir ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurar a garantia de padrão de qualidade.

A garantia desse padrão de qualidade, segundo o aparato legal, poderá ser atestado através de sistemas de avaliação externos, criados em regime de colaboração com os Estados e municípios, reafirmando a importância da avaliação em todos os seus segmentos para a reorganização do trabalho pedagógico eficaz.

Mello e Souza²³² enfatizam em sua obra, a necessidade de se avaliar a Educação para que seja verdadeiramente eficiente.

O Decreto nº. 6.094/2007 que regulamenta o “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”, que integra o PDE, estabelece no Capítulo II, artigo 3º:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do Censo Escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

A partir do IDEB, o Governo Federal, em parceria com estados e municípios, poderá não apenas detectar as deficiências do sistema educacional, mas intervir técnica e financeiramente para saná-lo.

Escolheu-se o IDEB como referência útil dessa pesquisa por considerá-lo um passo importante, mas não o único, na busca de uma qualidade educacional, há séculos almejada no país.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica,²³³ consiste então, num

²³¹Artigo 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VII-garantia de padrão de qualidade.

²³²In: PAZ, Fábio Mariano da. *O IDEB e a qualidade da educação no ensino fundamental: fundamentos, problemas e primeiras análises comparativas*. p. 1. Disponível em: <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1953/2082>>. Acesso em: 9 nov. 2014.

²³³Mais informações disponível em:

indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) - obtidas pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) - com informações sobre rendimento escolar (aprovação).

Martins discorda desse índice por considerá-lo central e que não considera as especificidades regionais. Ele é de extrema importância para dar à Educação um significado na realidade fática dos alunos. Afirma a autora:²³⁴

Mesmo que se considere a realização de avaliação externa sobre os resultados obtidos pelas escolas, um importante indicador para que os gestores dos sistemas de ensino possam corrigir problemas e reorientar decisões e percursos institucionais, são as metodologias que desconsideram a diversidade cultural, que permeia as redes de escolas, e não captam a efetiva dinâmica das unidades escolares, com base apenas nos resultados finais obtidos por testes padronizados.

O IDEB se origina da Prova Brasil e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criados pelo INEP, avaliações para diagnóstico, em larga escala. Os testes são aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do Ensino fundamental e terceiro ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e questionários socioeconômicos.

Como já se disse, a combinação desses indicadores de fluxo (aprovação, repetência e evasão) e de proficiência (Prova Brasil e Saeb) dos alunos, que resultam no IDEB, é calculada em valores de 0 a 10. A meta do MEC é a de que o Brasil atinja até 2021, ano que antecede a comemoração do bicentenário da Independência do Brasil, níveis educacionais de países desenvolvidos, o que corresponde à média 6 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme a tabela de projeções:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2014.

²³⁴In: PAZ, Fábio Mariano da. *O IDEB e a qualidade da educação no ensino fundamental: fundamentos, problemas e primeiras análises comparativas*. p. 1. Disponível em: <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1953/2082>>. Acesso em: 9 nov. 2014.

Tabela 1 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental²³⁵

| | IDEB Observado | | | | | Metas | | | | |
|-----------------------------------|----------------|------|------|------|------|-------|------|------|------|------|
| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2021 |
| Total | 3.8 | 4.2 | 4.6 | 5.0 | 5.2 | 3.9 | 4.2 | 4.6 | 4.9 | 6.0 |
| Dependência Administrativa | | | | | | | | | | |
| Estadual | 3.9 | 4.3 | 4.9 | 5.1 | 5.4 | 4.0 | 4.3 | 4.7 | 5.0 | 6.1 |
| Municipal | 3.4 | 4.0 | 4.4 | 4.7 | 4.9 | 3.5 | 3.8 | 4.2 | 4.5 | 5.7 |
| Privada | 5.9 | 6.0 | 6.4 | 6.5 | 6.7 | 6.0 | 6.3 | 6.6 | 6.8 | 7.5 |

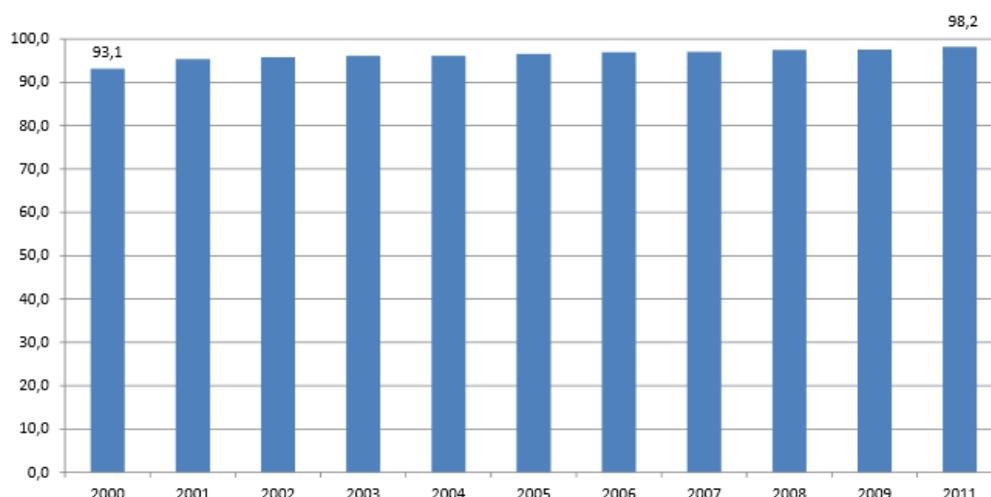
Fonte: INEP, 2015.

Observando, pormenorizadamente os números do IDEB das localidades, as cidades de Maragogi e Delmiro Gouveia, onde está Povoado da Cruz, ambas do estado de Alagoas e a cidade de Araçuaí, onde está o povoado de Pasmadinho, em Minas Gerais, percebe-se que a qualidade pouco ou nada evoluiu após o advento desta política específica de transferência de renda, em que dentre suas condicionalidades, há a frequência escolar, mesmo considerando o fato de que esta condicionalidade é satisfatoriamente cumprida de acordo com o gráfico²³⁶ seguinte, nos 10 anos do programa, atingindo 98,2% das crianças.

²³⁵Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=2605642>>. Acesso em: 9 nov. 2014.

²³⁶Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/apresentacao_efa_29012014.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2014.

Gráfico 1 – Taxa de Frequência à Escola de 6 a 14 anos – Brasil 2000-2011

Fonte: IBGE – Pnad 2001 a 2011 e Censo demográfico 200; **Elaborado por MEC/Inep/DEED.**
Nota: Exclusivo a população rural de RO, AC, RR, PA E AP de 2001 a 2003.

Minas Gerais, estado onde se localiza a cidade de Araçuaí, é o estado com maior índice no IDEB, já ultrapassou a meta nacional em 2013, atingiu 6,2. Se compará-lo com o estado de Alagoas, também citado no capítulo anterior, este alto índice se reflete positivamente nas cidades do Vale do Jequitinhonha, mesmo se tratando de umas das regiões mais pobres do Estado. O povoado de Pasmadinho, onde estudam os 10 filhos de Dona Amélia, faz parte do município de Araçuaí, localizado no Médio Jequitinhonha, e é sede de Superintendência Regional de Ensino. Possui o tradicional Colégio Nazareth e muitas outras escolas particulares bem avaliadas. Possui o IFET e aguarda a instalação de um *campus* da UFVJM. As escolas do município obtiveram 5,3 na 4ª série, ficando em 44º lugar entre os municípios do Vale. Na 8ª série, obteve 4,0 ficando em 42º lugar no ranking do Vale do Jequitinhonha.²³⁷ Em 2013, os dados não estão disponíveis na página do INEP, por questões tais como insuficiência de alunos que realizaram a prova ou por não terem cumprido os requisitos ou, por não terem podido realizar a prova. Conclui-se, então, que a frequência escolar dos alunos de Araçuaí, conseguida a partir das condicionalidades do Bolsa Família, não está sendo, nem de longe aproveitada para verdadeiramente oferecer oportunidades de Ensino aos alunos.

Situação mais grave foi percebida em Alagoas, onde moram e estudam os três filhos de Dona Claudineide, no Povoado da Cruz, no município de Delmiro Gouveia, e os três netos de Dona Joana, catadora de maçunim de Maragogi.

²³⁷Disponível em:

<http://www.gazetadearacuai.com.br/noticia/696/cidades_do_vale_do_jequitinhonha_levam_nota_vermelha_d_o_ideb/>. Acesso em: 12 nov. 2014.

A (FIG. 1) mostra a variação do IDEB dos dois municípios e comprova o fato de que Alagoas ser o pior estado no *ranking* do IDEB de 2013. Figuras do IDEB.²³⁸

Figura 1 – IDEB – Resultados e Metas – Araçuaí, MG

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: UF:

Município: Rede de ensino:

Série / Ano:

4ª série / 5º ano

Não existem resultados para a série informada.

Obs:
 * Número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados.
 ** Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep nº 304 de 24 de junho de 2013.
 *** Sem média na Prova Brasil 2013: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.
 **** Não divulgado por solicitação da Secretaria/Escola devido a situações adversas no momento da aplicação.
 Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: INEP, 2015.

Figura 2 – IDEB – Resultados e Metas – Delmiro Gouveia, AL – 4ª série/ 5º ano

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: UF:

Município: Rede de ensino:

Série / Ano:

4ª série / 5º ano

| Município ↕ | Ideb Observado | | | | | Metas Projetadas | | | | | | | |
|-----------------|----------------|--------|--------|--------|--------|------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | 2005 ↕ | 2007 ↕ | 2009 ↕ | 2011 ↕ | 2013 ↕ | 2007 ↕ | 2009 ↕ | 2011 ↕ | 2013 ↕ | 2015 ↕ | 2017 ↕ | 2019 ↕ | 2021 ↕ |
| DELMIRO GOUVEIA | 3.1 | 2.8 | 3.0 | 3.4 | 3.5 | 3.1 | 3.5 | 3.9 | 4.2 | 4.5 | 4.8 | 5.1 | 5.4 |

Obs:
 * Número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados.
 ** Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep nº 304 de 24 de junho de 2013.
 *** Sem média na Prova Brasil 2013: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.
 **** Não divulgado por solicitação da Secretaria/Escola devido a situações adversas no momento da aplicação.
 Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: INEP, 2015.

²³⁸Todas as figuras estão disponíveis em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=2611743>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

Figura 3 – IDEB – Resultados e Metas – Delmiro Gouveia, AL – 8ª série/ 9º ano



Fonte: INEP, 2015.

Figura 4 – IDEB – Resultados e Metas – Maragogi, AL – 4ª série/ 5º ano



Fonte: INEP, 2015.

Figura 5 – IDEB – Resultados e Metas – Maragogi, AL – 8ª série/ 9º ano



Fonte: INEP, 2015.

4.2 A etnografia do ensino fundamental brasileiro

O estudo Síntese de Indicadores Sociais (SIS) 2014 aponta uma realidade positiva dos avanços pelos quais o Brasil passa na área de educação, e também demonstra que muitos erros ainda acontecem no percurso educacional e o quanto se está distante de uma situação que garanta uma evolução educacional de qualidade para crianças e adolescentes.

O SIS 2014²³⁹ tem como principal base de informações a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio (PNAD) 2013.

Segundo essa pesquisa, a escolaridade média da população de 25 anos aumentou de 2004 para 2013, passando de 6,4 para 7,7 anos de estudo, e uma notícia ainda melhor é que aí estão 20% da população com menores rendimentos. Esta faixa populacional aumentou de 3,7 para 5,4, os anos de estudo.

Outro número importante, em 2004, é que apenas 1,4% dos estudantes do ensino superior, pertencentes aos 20% com os menores rendimentos (1º quinto), frequentavam universidades públicas. Em 2013, essa proporção chegou a 7,2%.

Mas indicadores dessa mesma pesquisa, demonstram que a oferta de uma política educacional que atenda às demandas das diferentes realidades geográficas, culturais e sociais do Brasil ainda não existe.

Entre 2004 e 2013, a proporção de pessoas da faixa etária 25 a 34 anos com ensino superior praticamente dobrou, passando de 8,1% para 15,2%. Porém, o percentual é o menor, se comparado aos países da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Os estudantes do ensino fundamental regular, de 13 a 16 anos de idade, que faziam parte do quinto mais pobre, possuíam taxa de distorção idade-série 3,3 vezes maior do que a taxa dos 20% mais ricos (5ºquinto), fazendo com que o atraso escolar afetasse mais da metade desses estudantes (54,0%) em 2013. Em 2004, a distância entre essas taxas para o 1º quinto e o 5º quinto era ainda maior (4,3 vezes).

Para comprovar, ou não, a hipótese principal desta pesquisa, a de que o Brasil não cumpre o seu reiterado compromisso internacional de oferta de Educação de qualidade, irá se concentrar neste último dado que trata da distorção, idade - série entre as classes mais baixas.

²³⁹Pesquisa SIS 2014 foi divulgada na Sala de Imprensa do portal do IBGE. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2796>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

Considerando que para a garantia de desenvolvimento humano, exatamente as populações com menos renda deverão ter à sua disposição políticas públicas que efetivamente as tirem deste círculo vicioso de pobreza, o que jamais ocorrerá sem Educação de qualidade.

O já mencionado Plano de Ação de Dakar²⁴⁰, compromisso coletivo em que o Brasil e demais países que compõem a ONU se comprometeram no ano 2000, em Senegal, a assegurar uma série de metas em torno da educação, forneceu a esta pesquisa três critérios que serão observados na oitiva das pessoas envolvidas nos sistemas educacionais pesquisados (alunos, pais, professores, funcionários da escola, membros da comunidade local, diretores e secretários de educação). São eles: a universalização, a qualidade e a atenção especial aos alunos mais vulneráveis socialmente.

Os resultados da política pública Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cujo objetivo é a garantia de alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade, servirão para avaliar a eficiência das Políticas públicas educacionais brasileiras.

Os Objetivos de Educação para Todos (EPT's) propõem a universalização da Educação mas com o atendimento, às necessidades educacionais daquelas crianças, que estejam em situação social de risco, e com o aumento gradual da qualidade da educação.

O documento que avalia a atuação dos países envolvidos²⁴¹ no Plano de Ação Dakar, cita o Brasil como exemplo, já que desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado atendeu aproximadamente a 8 milhões de pessoas com mais de 15 anos de idade. Mas através dos números do SIS 2014²⁴², percebe-se grande percentual de crianças em atraso escolar, e exatamente das classes mais pobres da população, fazendo com que grande parte destes “atrasados” escolares percam o estímulo pela escola e se tornem os vulneráveis sociais, que são as principais preocupações dos acordos internacionais sobre Educação, que buscam a paz social mundial.

Nenhuma sociedade é perfeita. Por natureza, todas comportam uma impureza incompatível com as normas que proclamam e que se traduz de modo concreto numa certa dose de injustiça, de insensibilidade, de crueldade. Como avaliar essa dose? A pesquisa etnográfica consegue. (STRAUSS).²⁴³

²⁴⁰A integra do plano de Ação de Dakar, se encontra no ANEXO deste trabalho.

²⁴¹Relatório de Monitoramento Global de EPT 2010. Educação para Todos. UNESCO 2010. Impresso no Brasil. p. 18.

²⁴²Pesquisa SIS 2014 foi divulgada na Sala de Imprensa do portal do IBGE. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2796>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

²⁴³Levi Strauss, em Tristes tópicos.

Tantos acordos internacionais que geraram aqui no Brasil normas constitucionais e ordinárias e quantas políticas públicas interessantes na área educacional, que deveriam ser a linha em direção ao sucesso dos alunos. Mas ao contrário, o Brasil ainda é 8º país no mundo, com maior índice de analfabetos,²⁴⁴ de acordo com a UNESCO. 13,2 milhões de brasileiros não foram beneficiados com a tão almejada escolarização. E, para compreender porque crianças e adolescentes que frequentam a escola não conseguem evoluir pedagogicamente, valeu-se de uma pesquisa etnográfica dentro das instituições de Ensino Fundamental brasileiras.

A pesquisa etnográfica tem bases antropológicas ou etnográficas, baseia-se na observação e levantamento de hipóteses, em que o etnólogo procura descrever o que, na sua visão, ou seja, na sua interpretação, está ocorrendo no contexto pesquisado.²⁴⁵ E o que de mais importante traz a pesquisa etnográfica é a voz das pessoas, dos expostos à política pública por trás dos números, são as vivências das pessoas que compõem a estatística. E os seus diferenciais ajudaram a confirmar as hipóteses e conhecer novos ângulos da mesma questão. Percebe-se que o Estado não é o único responsável pelas incoerências dos números, e o quão importante são os fatores culturais num sistema educacional.

4.3 A pesquisa etnográfica na cidade de Estância - Sergipe

Decidiu-se que a pesquisa seria feita em uma cidade do norte ou nordeste, em que era notória a baixa qualificação dos brasileiros oriundos destas regiões em relação aos brasileiros do sul e sudeste. Dados do IDEB constataram que 15% dos alunos do 2º ano do ensino fundamental do Ceará liam e compreendiam um pequeno texto, e somente 42% conseguiram produzir um pequeno texto (nenhum destes textos, foi considerado ortográfico). Além disso, foram detectados problemas na formação inicial dos professores alfabetizadores e isso resultava, na sala de aula, na maioria deles não possuindo método para alfabetizar.²⁴⁶ A verificação da veracidade deste quadro comum no nordeste e os motivos se faziam fundamentais. A cidade de Estância, em Sergipe, por critérios técnicos, representava uma

²⁴⁴De acordo com a mais recente Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2012 e divulgada em setembro de 2013, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais foi estimada em 8,7%, o que corresponde a 13,2 milhões de analfabetos no país. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/01/brasil-e-o-8-pais-com-mais-analfabetos-adultos-diz-unesco.html>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

²⁴⁵Conceito disponível em: <<http://www.significados.com.br/etnografia/>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

²⁴⁶Ceará, o berço do Pacto. *Revista Educação*, p. 72, maio 2013.

realidade relativamente semelhante, em termos econômicos, porte da cidade e nível de crescimento, em relação à cidade de Itaúna MG, com a qual se fez uma comparação, num segundo momento de pesquisa e por se ter um contato de confiança, na rede escolar, que pôde abrir os caminhos desta pesquisa. O estado de Sergipe é o que possui o maior PIB *per capita* do Nordeste²⁴⁷ e, deste modo, representa a melhor realidade econômica e social da região, devido ao recente esforço governamental na atração de empresas, nos investimentos em políticas sociais e no incentivo às pequenas empresas.

O município de Estância se encontra no Vale do São Francisco e possui, portanto, muita riqueza climática e econômica, em relação a muitas cidades que poderiam ser escolhidas nos estados do nordeste, mas que inviabilizaria a comparação com Itaúna, que se encontra numa região de grande prosperidade econômica do Brasil. Estância está entre os cinco municípios mais ricos de Sergipe, por possuir um histórico de desenvolvimento industrial antigo e conseguir manter esta tradição.²⁴⁸

O Sistema educacional²⁴⁹ de Estância²⁵⁰ conta com 15 instituições municipais de Ensino que atendem crianças do Ensino Fundamental. Deste modo, decidiu-se avaliar duas escolas, uma do centro e uma de um bairro com um nível relativamente parecido com o das escolas que serão avaliadas em Minas Gerais, em outra fase da pesquisa. O IDEB (Índice da Educação Básica) de Estância 2013, nos anos iniciais da rede municipal cresceu para 3,8, mas não atingiu a meta do município 3,9 e ficou distante 6,0, a meta nacional.

4.3.1 Escola Municipal Dom José Bezerra Coutinho

A Escola Municipal Dom José Bezerra Coutinho é uma escola nova, inaugurada em 2011. Ela atende do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. As entrevistas serão realizadas no 4º ano que funciona no período vespertino e nessa instituição não há projetos de segundo tempo

²⁴⁷Dados do IBGE de 2011.

²⁴⁸Dados retirados da análise econômica do IBGE de 2010 para Sergipe disponível em: <<http://infonet.com.br/economia/ler.asp?id=138016>>. Acesso em: 25 maio 2014.

²⁴⁹O termo Sistema educacional não deve ser entendido como um sistema autônomo e fechado, considerando que, por força constitucional, trabalha em parceria com os estados e governo federal. A escolha do termo ocorreu para haver uma facilitação na comparação das características diferentes de cada cidade e região pesquisada.

²⁵⁰Estância é um município brasileiro do estado de Sergipe. A cidade, denominada por Dom Pedro II como o jardim de Sergipe, dos sobrados azulejados, das festas juninas e do barco de fogo, ainda possui um belo acervo arquitetônico, apesar das constantes perdas provocadas por destruições e mutilações de prédios históricos. População de 67,491 de acordo com o IBGE de 2013. IDH-M 0,672 médio PNUD/2000. PIB R\$ 1 132 534mil IBGE/2011. PIB *per capita* R\$ 15.969,36. Disponível em: <<http://www.cidadesdomeubrasil.com.br/SE/estancia>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

de aulas ou Educação em tempo integral. A escola tem bom conceito e os pais lutam muito por uma vaga para os filhos.

Além do Ensino Fundamental, a escola atende ao Educação de Jovens e Adultos (EJA).²⁵¹ As estruturas físicas básicas se constituem de sala de leitura (como chamam a Biblioteca), com uma iluminação muito ruim, salas separadas para os professores, secretaria de coordenação pedagógica. Há também a sala para recursos multimídia. O espaço para o recreio é bom, mas não há espaço para recreação infantil, nem parquinho. O espaço destinado à construção da quadra foi cedido (não se tem conhecimento de qual modalidade) pela prefeitura, para a construção de uma faculdade privada. Há uma pequena cantina e mesões de refeição já danificadas pelos alunos, em menos de três meses de uso.

Na escola há 48 alunos no 4^a ano e deste modo deveríamos conversar com 5, para obedecer a amostra de 10%. Mais de 5 crianças foram entrevistadas. Muitos desejaram participar, e justamente pela sua condição de crianças, não poderiam ser ignoradas. Além dos dados pessoais, responderam a questões acerca de como se sentiam na escola e a questões específicas de conteúdo, para avaliar o nível de alfabetização,²⁵² que já deveriam ter adquirido, por terem passado pelas três primeiras séries do Ensino Fundamental, período tratado pelo Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC). Leitura de revistinhas e textos clássicos infantis foram apresentados, jogos com cruzadinhas e panfletos de propaganda para diferenciarem outras formas textuais. Moedas e cédulas foram utilizadas como material concreto para saber se conheciam o sistema monetário. Balas e balões foram o material concreto para verificar o domínio das quatro operações básicas.

Das crianças, apenas uma teve dificuldades em mais de um teste. Todas gostam de ir à escola, fazem atividades próprias da infância nos horários livres. Estudar, brincar de bola e boneca, ver TV, navegar na Internet. Esta pergunta foi feita para saber se havia crianças que precisavam de trabalhar. Todas afirmaram que nunca são presenteadas com livros, apenas

²⁵¹A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos no ensino fundamental e no ensino médio. A idade mínima para ingresso na EJA é de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.

A EJA, é ofertada por meio de cursos presenciais e a distância.

Há, ainda, os exames oficiais de certificação – ENCCEJA (Ensino Fundamental) e ENEM (Ensino Médio) ofertados pelo Ministério da Educação. Mais informações, disponível em: <portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 dez. 2014.

²⁵²As questões foram elaboradas sob orientação da Supervisora Educacional da Secretaria Municipal de Iguatama-MG, Ruth Cunha.

com brinquedos e lanches. Uma das crianças era deficiente auditiva e para ela a Secretaria Municipal mantém uma intérprete que a acompanha em tudo e inclusive nesta entrevista.²⁵³

O primeiro responsável pelas crianças que conseguimos contato foi exatamente a avó dessa criança, que nos concedeu uma entrevista. Contou que todas as manhãs, ela precisa ir até à capital Aracaju, a 75 Km de distância, para frequentar uma escola específica para deficientes. Faz futebol duas vezes por semana e aparenta ser muito bem orientada e cuidada tanto pela família, quanto pela escola.

Entrevistou-se também, outra avó de aluna, em defasagem de idade. Está no 4º ano com 14 anos de idade. Segundo a avó aparentemente semianalfabeta, a mãe sempre ajuda a filha nas tarefas de casa, demonstrando preocupação com a sua educação. Porém, essa mesma preocupação se manteve igual com os demais pais entrevistados.²⁵⁴ Os áudios dessas entrevistas não puderam ser transcritos devido aos ruídos captados.

Entrevistou-se também, a Coordenadora Pedagógica, a Sr.^a Maria Antonia. Ela deu bastante ênfase ao fato de os pais não terem cultura suficiente para compreender a importância de acompanhar a vida escolar dos filhos e por não o desejarem fazer: Parece que jogam os filhos nas mãos da escola e o que ocorrer lá, tá bom! E continua afirmando ter a impressão de que os pais não se consideram donos e responsáveis pela educação que os filhos recebem na escola.²⁵⁵

A entrevista seguinte foi com a diretora da escola na qual, houve a grata surpresa de saber que sua indicação para o cargo não era política. O novo prefeito decidiu que o cargo seria decidido pelos professores entre membros daquela instituição que aceitassem se candidatar, dando claro recado que a experiência pedagógica e a aceitação por parte dos colegas teria ênfase sobre os interesses eleitoreiros, comuns em muitos municípios.

Há um Conselho de pais e mestres que decide acerca dos investimentos da escola. A estrutura física da escola é nova, porém pouco cuidada pelos alunos. E quando perguntamos à diretora sobre a facilidade de se conseguir as verbas necessárias para os projetos educacionais, ela responde: “(...) Que nós temos muitos problemas com salário ainda, com questões de administração, Secretaria Municipal, professor, Essa queixa (...) Ou seja lá o que aconteça, não sei o que ocorre lá, a gente não sabe. (...)”

Quanto ao empenho dos professores, ela faz duras críticas, pois sempre alegam que o salário é baixo, no momento de recusarem ou não aproveitarem os cursos de capacitação

²⁵³A íntegra das entrevistas está no APÊNDICE E deste trabalho.

²⁵⁴A íntegra das entrevistas está no APÊNDICE E deste trabalho .

²⁵⁵A íntegra das entrevistas está no APÊNDICE E, deste trabalho.

oferecidos pelo município, estado e governo federal e não quererem fazer uma pós graduação. Naquela instituição há 7 alunos deficientes visuais e nenhum professor se prontifica a fazer o curso de libras. Ela concorda que o salário é baixo, mas é o piso nacional²⁵⁶ e acredita que essa alegação dos professores em geral, é um subterfúgio para o não - desejo de melhorar a qualidade do Ensino que oferecem.

Quanto ao PNAIC, a principal questão foi a que ele não representou nenhum ganho para a escola, e, pelo mesmo motivo, desinteresse dos professores por capacitações, oferecidas pelo Estado.

Considerando-se que a Instituição possuía dois professores do 4º ano, entrevistou-se um deles para manter a amostra de 10%. A professora Ana é uma dessas professoras que nasceu para a profissão. Percebeu-se o brilho de sua vocação ao descrever seu trabalho e sua turma, o que difere um pouco da situação geral dos professores acima citados pela diretora. A professora Ana não julga excessivo o número de aluno, na mesma sala de aula 38. Acredita que a estrutura escolar é muito boa, em relação a outras que já conheceu, pois foi professora da rede rural de ensino. Aparenta claramente um jeito calmo de trabalhar e precisou recuperar dois alunos que vieram do terceiro ano sem saber ler e escrever. Também não fala de nenhum ganho do PNAIC (Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa) para a sua atividade cotidiana.

4.3.2 Escola Municipal Zarria Gabriel Jasmim

Essa é uma escola situada em um bairro mais distante e com baixa urbanização, já que nos seus arredores existem muita área verde e pequenas lavouras. Inaugurada em 2002, foi reformada em 2011.

A estrutura física é razoável, apesar da Coordenadora Pedagógica comentar que o engenheiro responsável poderia ter pedido opinião dos profissionais que ali trabalham, antes de fazer o projeto de reforma.

As salas são arejadas, mas considerando que a média climática local é de quase 27 graus, elas deveriam ter algum sistema de climatização. O único local da escola que possui ar condicionado é a sala de computadores, que, a propósito, possui 8 computadores que não funcionam por falta de manutenção. É visivelmente o local mais agradável da escola, muito diferente das salas de aula.

²⁵⁶O piso nacional da carreira de professor da Educação Básica é de R\$1697,00 em 2014.

Há banheiros suficientes e até para cadeirantes. Salas separadas para professores, direção, secretaria e até para reuniões. A cantina é espaçosa, apesar de ter uma pia com péssima aparência. Não há refeitório e as crianças comem com o prato na mão.

Durante as quatro horas que duraram as entrevistas, com as aulas e o recreio acontecendo, havia pedreiros consertando os passeios da escola, em frente às salas, inviabilizando a qualidade da reforma e o trânsito livre dos alunos.

Entre as salas há um grande canteiro central, onde, ao invés de uma horta, há apenas uma grama mal cuidada. O acesso à quadra da escola é à saída da escola, o que torna o trajeto dos alunos mais complicado. O tanque da escola é sujo e os panos utilizados na cozinha ficam estendidos no mesmo espaço em que os alunos brincam no recreio.

Naquele dia, os alunos foram liberados mais cedo, pois haveria uma reunião de professores, e para a maioria dos alunos que tiveram que esperar pelos pais no horário normal, não havia nenhuma atividade planejada. Ficaram correndo, se sujando e até brigando uns com os outros, com apenas dois funcionários de pátio controlando.

Havia em uma das salas um ensaio de danças típicas para a Festa Cultural que aconteceria na próxima 6ª feira.

Entrevistou-se primeiramente os pais dos alunos. A escola já havia convocado alguns, já que se conseguiu um contato prévio no local. Considerando os objetivos da pesquisa qualitativa, esse não foi o melhor cenário, pois todas as mães que compareceram compunham um grupo homogêneo, das que acompanham a vida escolar dos filhos.

A maioria das mães não possui 1º grau completo, o que dificulta a cultura familiar e a ajuda que estas crianças precisam ter em casa. Todas são donas de casa ou empregadas domésticas. Apesar da dificuldade em orientar os filhos com os deveres, pela baixa escolaridade, estão todas sempre atentas à vida escolar dos filhos.

A entrevista com as crianças foi a parte mais preocupante, pois há crianças que ignoram completamente o significado das letras, mesmo estando no 4º ano. Muitas possuem mais de 6 irmãos e demonstram não ter nenhum apoio familiar para as atividades escolares. Foram entrevistadas mais crianças do que o necessário porque a escola as apresentou e, por serem crianças, não puderam ser dispensadas.

A primeira criança, muito interessante, tem 12 anos, não lê, nem escreve e precisa da ajuda dos colegas para entender as aulas. Possui muitos irmãos, estava suja, e pelo que se pôde perceber, se participa de algum projeto de intervenção pedagógica, ele não facilita sua trajetória escolar.

Os demais alunos entrevistados responderam às questões apresentadas, mas sem

firmeza. As meninas se saíram um pouco melhor, mas com inconsistências.

A escola possui 60 alunos no quarto ano e desses, 6 foram entrevistados obedecendo-se à amostra de 10%.

Metade dos entrevistados frequentavam o segundo turno, pertenciam ao Programa Mais Educação,²⁵⁷ que oferecia oficinas de dança, capoeira, Letramento, Matemática, entre outras. Dos que não frequentavam o programa, muitos iam “pra banca”, nome dado para orientadora ou professor particular.

Todos os alunos disseram gostar da escola e que faziam atividades típicas da infância quando não estavam na escola e nem na aula particular. Apenas uma menina precisava ajudar a mãe nas horas de lazer, o que nos tranquilizou acerca do trabalho infantil.

A entrevista que se seguiu foi com o professor daquelas crianças. Percebeu-se suas preocupações com sua turma, principalmente quando perguntado sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Segundo ele, o PNAIC não trouxe estratégias diferenciadas para os diferentes níveis de alfabetização, comum em sua e em outras turmas.

O professor julga o programa Mais Educação ineficiente, pela limitada estrutura física da escola para receber as crianças tanto no horário normal quanto no segundo tempo escolar. As oficinas do Mais Educação, Letramento e Matemática acontecem em salas multisseriadas, todas os anos na mesma sala, deixando o trabalho muito tumultuado e os resultados esperados nunca são alcançados.

Foi enfático ao desejar mais cobrança por parte dos pais e que isso o faria se sentir mais valorizado por seu trabalho. Para ele, a maioria dos pais usam a escola, como “depósitos” das crianças. Acredita que menos de 30% dos pais acompanham a vida escolar dos filhos. Insiste nas críticas aos pais que só aparecem de bom grado na escola, quando o assunto é matrícula ou algum outro assunto relacionado ao Bolsa Família. Sugere que à condicionalidade do Bolsa Família, que trata da matrícula e frequência dos filhos na escola, seja acrescentado o progresso deles na instituição escolar. Isso seria uma boa garantia da presença e mostraria preocupação dos pais com a vida escolar dos filhos, elemento essencial para educação de

²⁵⁷O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Dados retirados do portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1115>. Acesso em: 14 dez. 2014.

qualquer criança. Conclui-se que o professor gosta muito do seu trabalho tanto que trabalha em mais um turno.

Conversou-se também, com uma das senhoras que fazem a merenda escolar. Foi uma breve conversa, mas muito interessante. Ela julga pesado o seu trabalho e segundo, ela o número de “merendeiras” deveria ser maior. Acredita que a qualidade da alimentação das crianças é boa. Também fez duras críticas aos pais, que estão sempre esperando uma oportunidade para reclamar e usam a liberdade que possuem para deixar funcionários e professores acuados com constantes ameaças de denúncia e até agressões. Não esclareceu o tipo de agressão e pode-se perceber uma ausência de cooperação entre família e escola.

Para conversar com o diretor da escola, esperou-se a reunião de professores terminar. A ansiedade era grande, pois talvez nessa conversa se compreenderia o motivo de tantos problemas na aplicação das políticas públicas propostas pelo governo e o pouco espírito de equipe entre pais e professores, dando como resultado o baixo rendimento médio dos alunos.

O diretor João, um jovem professor da casa, está no cargo há seis meses. Eleito pelos colegas por reunir as melhores condições para o cargo, comenta que neste breve período em que está num cargo de direção, já repensou muitas atitudes de outrora, quando era professor.

Perguntado sobre o nível de autonomia que possui, disse que não tem problemas quando precisa tomar decisões. Na medida do possível, consegue atender a todas as requisições dos professores, mas faz ressalvas, pois estes em muitas situações, não cumprem o planejamento pedagógico, sob alegação de baixos salários e que não serão mais valorizados por executarem projetos. Ele atribui este comportamento a um comodismo e uma repetidora posição derrotista da classe em geral. A título de observação os professores da rede municipal de Estância recebem o piso salarial nacional, como os demais professores do país. Conta que as iniciativas de inovação pedagógica propostas pelas políticas públicas, ou por ele, ou outros colegas, esbarram na resistência por parte da maioria da equipe, o que o deixa, em suas palavras “enfraquecido em suas ideologias”. Continua contando que as raras iniciativas de aulas mais interessantes são motivo de surpresa para os alunos acostumados com o “feijão com arroz”, termo esclarecedor usado por ele.

Quando questionado sobre o percentual alto de casos de crianças que não conseguem evoluir pedagogicamente, mesmo frequentando os dois turnos de aula, e, ainda não estão sequer alfabetizadas, ele nos dá uma visão diferente da Educação, na qual não se havia pensado.

Explica que o modelo escolar vigente só atende a quem dialoga, a quem se adapta a ele. Esses alunos que não se alfabetizam, não progridem, são os que não quiseram se adequar ao

citado modelo escolar.

Nas palavras do professor: “Porque a escola como tal, não absorve esse aluno. Ela não está sendo projetada para esse aluno que tem problemas sociais externos à escola. A escola pensa num modelo de aluno ou cria um modelo que possa interagir com o aluno, que saia desse muro. Então a escola quer é estar estática, ela é meio egocêntrica, achando que todo mundo tem que vir e comungar com ela, com a proposta dela.” Apesar disso, acredita no seu trabalho e pretende continuar lutando.

Ao sair da escola, procurou-se alguém da comunidade escolar local, que pudesse dar mais dados acerca dos muitos problemas apontados. Chegou-se a uma profissional de educação com notoriedade na cidade, professora de história em duas escolas da rede estadual, mãe, militante e coordenadora do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial do Estado de Sergipe (SINTESE).

A professora demonstrou grande conhecimento acerca das realidades educacionais tanto do estado quanto do município de Estância. Ela colocou duas questões principais que reforçam opiniões já mencionadas. As políticas públicas que chegam sem uma estrutura física apropriada e o mau hábito dos professores de alegarem baixos salários, para justificar o pouco interesse na busca por melhor qualificação e para colocar em prática os bons recursos pedagógicos que aprendem nos treinamentos das políticas públicas tanto do PNAIC, quanto do Mais Educação.

A Secretária adjunta de Educação esclareceu questões acerca da escolha democrática dos diretores nas escolas e o quanto o prefeito atual não desrespeita e ainda garante respaldo administrativo para as decisões da secretária de educação. Em seguida, apresentou o coordenador local do PNAIC, profissional que recebeu o treinamento para repassar aos professores. Ele explicou os motivos pelos quais o PNAIC não obteve êxito na cidade. Dentre eles estão o atraso no convênio estadual com a entidade responsável a Universidade Federal de Sergipe (UFS), o pouco interesse dos professores, o atraso no pagamento da bolsa de estudos, o atraso do material pedagógico necessário para as novas técnicas de alfabetização e a pouca estrutura das escolas para a implantação do Pacto.

Essas duas últimas entrevistas não foram colocadas neste trabalho porque como já se disse, o áudio não ficou compreensível, pelo alto nível de rumores que captou.

4.4 A pesquisa etnográfica em Itaúna-MG

Pesquisando-se o sistema educacional de Itaúna, verificou-se que a avaliação pelo

menos numericamente é melhor em relação ao sistema educacional de Minas Gerais como um todo e em comparação com o sistema de Sergipe. Teve-se o intuito de obter um bom padrão de comparação. A cidade de Itaúna foi escolhida não apenas por facilidades práticas, mas por ser o local de residência da pesquisadora e onde está a Instituição na qual se liga a pesquisa, a Fundação Universidade de Itaúna, e também por representar um dos melhores níveis educacionais do Brasil de acordo com os números do IDEB²⁵⁸. Nos anos finais do Ensino Fundamental, Minas Gerais obteve nota 4,8, maior índice do país, seguido por São Paulo e Goiás, que alcançaram 4,7.²⁵⁹

O sistema educacional municipal de Itaúna possui 10 instituições de Ensino Fundamental, incluindo a que fornece atendimento especializado para adultos, das quais 7 atendem crianças do 1º ao 5º ano, segundo dados fornecidos pela Secretária Municipal de Educação da cidade (listagem completa no APÊNDICE B). Deste modo, uma escola deveria ser avaliada para se manter os 10% de análise, decididos para a pesquisa qualitativa em questão. No dia 8 de dezembro último, aconteceu a primeira reunião entre a pesquisadora e a diretora da Escola Municipal “Dr. Lincoln Nogueira Machado”, o que permitiu e facilitou o seu acesso aos alunos, professores e demais entrevistados.

4.4.1 Escola Municipal “Dr. Lincoln Nogueira Machado” – Itaúna, MG

Mais uma vez, entrevistou-se, do dia 8 a 11 de dezembro, 10 % dos alunos do 4º ano, já que se pretendia avaliar os resultados reais do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), e considerando que essa política pública deve atender às crianças até o 3º ano, decidiu-se conversar com elas no ano seguinte, para não haver dúvidas quanto ao tempo que foram expostas ao programa em questão. Num universo de 46 alunos nessa instituição, foram entrevistadas 5, em respeito aos 10% da nossa amostra.

Todos os alunos gostam muito da escola, de estudar e de ler, e nas horas vagas realizam atividades apropriadas para a infância, estudar, ler, brincar, jogos *on line*, o que demonstrou

²⁵⁸O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. Conceito retirado do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

²⁵⁹Dados retirados do <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

que com elas não havia problemas em relação à questão do trabalho infantil. Estão socialmente protegidas pelos pais, pois nenhuma brinca na rua, o que demonstra a crescente insegurança das ruas, principalmente pra elas. Iniciaram-se as entrevistas e em todas as questões propostas aos alunos avaliando a alfabetização²⁶⁰ de acordo com o PNAIC, eles deram respostas positivas e com um ótimo nível de conhecimento.

Como verificado nas transcrições das entrevistas²⁶¹, foram propostas aos alunos as mesmas atividades das entrevistas anteriores, ou seja, que eles fizessem caça-palavras, lessem trecho de estórias em quadrinhos e de livros clássicos, que diferenciasses estas histórias de panfletos, para que se avaliassem os conhecimentos linguísticos. Balas e balões foram oferecidos como material concreto para verificar as operações básicas de matemática e moedas e cédulas foram usadas para verificar o conhecimento do sistema monetário.²⁶²

Na instituição, há 2 professores do 4º ano e então decidiu-se por conversar com um deles. A conversa com a professora Adriana Mara Rodrigues Aquino foi muito esclarecedora, principalmente sobre a aplicação prática do PNAIC. Em geral ela se sente muito valorizada pelo seu trabalho, julga o número de 22 alunos por turma razoável e coloca como única dificuldade ao seu trabalho os diferentes níveis de alfabetização que chegam à sua classe, o que não prejudica o seu resultado geral positivo. Em relação ao PNAIC, gostou muito de todas as fases do programa, mesmo tendo aumentado sua carga de trabalho, pois as aulas eram ministradas pelas multiplicadoras, à noite, após a jornada normal de trabalho. Tanto ela como suas colegas de trabalho obtiveram a nota 7 ou mais para serem aprovadas e julgaram o

²⁶⁰Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.

No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, quatro princípios centrais serão considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico:

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

²⁶¹A íntegra da entrevista está no APÊNDICE E.

²⁶²As questões foram elaboradas sob orientação da Supervisora Educacional da Secretaria Municipal de Iguatama-MG, Ruth Veloso Cunha. Ferreira.

material pedagógico trazido pelo PNAIC de grande valor. Em suas palavras; “(...) material riquíssimo (...).”²⁶³

4.5 Comentários à pesquisa etnográfica

No compromisso coletivo denominado “Marco de Ação de Dakar”, elaborado no Fórum Mundial de Educação na cidade de Dakar, no Senegal, no ano 2000, houve consenso acerca de 6 objetivos importantes a serem alcançados pelos governos parte.

A presente pesquisa teve como base de análise o cumprimento pelo estado brasileiro, do compromisso II e o de número VI, que basicamente tratam de universalização, qualidade e atenção especial aos alunos mais vulneráveis socialmente. São eles:

II- assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita até o ano de 2015.

VI- melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida.²⁶⁴

Observou-se assim se, as habilidades para a alfabetização tanto em português quanto em matemática ocorreram, e nas situações em que não aconteceram, quais foram os motivos que as impediram de acontecer.

No mesmo documento de Dakar há o ponto que descreve as formas que os governos devem utilizar para cumprir os objetivos e dentre estes, estão: desenvolvimento de planos nacionais de educação, envolvimento tanto do poder público quanto da sociedade, e desenvolvimento de políticas públicas específicas para os fins do compromisso coletivo para a Educação.

Com o objetivo de testar os resultados do PNAIC, através dos testes de rendimento já mencionados pode-se observar que os alunos entrevistados no estado de Sergipe, na Escola Municipal Dom Coutinho, estavam alfabetizados mas não de forma completa, já que nenhum realizou os testes com plena certeza. Na Escola Municipal Professor Zarría Gabriel Jasmim, todos apresentaram problemas graves nos testes, com necessidade inclusive de ajuda na leitura e nos cálculos matemáticos. Destaque para um aluno que não lia e nem escrevia e já

²⁶³A íntegra da entrevista está no APÊNDICE E, deste trabalho.

²⁶⁴A íntegra do documento está disponível no APÊNDICE A, deste trabalho.

tinha doze anos (normalmente as crianças fazem o quarto ano com 9 anos). Por esses resultados percebeu-se que a política pública PNAIC não atingiu seus objetivos neste estado do Brasil, deixando uma preocupação acerca das condições dos demais conteúdos a ser absorvidos por estes alunos, sem o pré-requisito fundamental da alfabetização.

Um dos motivos é facilmente perceptível: a política pública não foi apresentada para todos os professores e para os que a conheceram, foi de forma ineficiente, com atrasos e impropriedades e sem uma estrutura física escolar adequada.

No estado de Minas Gerais, a situação foi oposta. Todos os alunos entrevistados na Escola Municipal Dr. Lincoln Nogueira Machado responderam, com facilidade e tranquilidade, os testes, demonstrando alta capacidade de evoluir em seus estudos. Todos os professores participaram da capacitação para o PNAIC e foram aprovados.

Questão muito diferente também entre os estados foi o engajamento dos pais na vida escolar dos filhos. Nas três escolas visitadas, há um consenso de que a participação dos pais na vida escolar dos filhos representa grande trunfo para o sucesso dos filhos. Os 30% dos alunos em defasagem escolar e pedagógica em Sergipe, não possuem o acompanhamento dos pais e só atendem prontamente à escola quando se trata da política pública “Bolsa família”²⁶⁵. Em até 50% dos casos estas crianças fazem parte de famílias numerosas, possuem até 6 irmãos, o que revela questão social grave e ausência de planejamento familiar. Saliente-se que o aluno mencionado anteriormente que aos 12 anos não sabe ler e nem escrever, e que acompanha a aula através das explicações dos colegas, obviamente tem uma baixa autoestima com reflexos muito negativos em seu futuro. A escola deveria ter para ele um atendimento integralizado por profissionais multidisciplinares, já que é sério candidato a desistir da vida escolar e se tornar um marginalizado socialmente.

A meta de Dakar (meta II) que determina que a escola deve atender de forma especial às crianças que se encontram em situação difícil está, desse modo, sendo completamente ignorada.

O professor desta instituição critica muito a obrigação de se ater apenas ao conteúdo e não ter tempo para abordar assuntos alternativos que colaborariam com o dia a dia do aluno, e fazer a escola entrar na vida dos mesmos, principalmente em se tratando daqueles em situação de risco social. Ele propõe algo com o qual se concorda, pelo menos em princípio. A responsabilização dos pais, por não oferecerem condições domésticas aos seus filhos para

²⁶⁵Este dado não foi retirado das pesquisa etnográfica feita, pois só entrevistamos os pais engajados “que apareceram para a entrevista.” Estes números nos foi dado pelo professor e pelo diretor.

estudarem. É certo que este assunto exige maior aprofundamento teórico e de pesquisa pois relata um outro caso de um aluno de sua classe, que tem menos de 30% de frequência, porque os pais permitem que ele durma muito tarde, o que o impossibilita de acordar, no dia seguinte, no horário da escola.

Este caso demonstra que, pelo menos 1/3 dos pais, é negligente com a educação dos filhos, mas, especificamente sobre a frequência, é um caso isolado. Em todas as três instituições, o percentual de frequência ultrapassa os 90%. Mérito importante da política pública “Bolsa Família” que determina entre as condicionalidades a matrícula e a frequência dos filhos na escola, para se ter direito à quantia em dinheiro enviada pelo Governo Federal.

Na escola Dr. Lincoln Machado Moreira, avaliada em Itaúna, os pais acompanham a vida escolar dos filhos e não precisam de muito esforço para isso já que todas as defasagens educacionais são supridas pelas políticas públicas oferecidas pela escola, o que corrobora para uma inserção social mais tranquila.

Uma preocupação surgiu quanto ao comportamento de parte dos professores de Sergipe, que alegaram não valer a pena a qualificação, já que não terão maiores ganhos financeiros. Este fato demonstra uma questão cultural da classe de professores, o de reclamar dos baixos salários. Isto não foi percebido em Minas Gerais. Tanto os professores sergipanos quanto os mineiros recebem o piso salarial nacional como salário.²⁶⁶

A diretora da Escola Municipal Dom José Bezerra Coutinho da cidade de Estância explica as razões de nem todos os professores daquela instituição terem participado do PNAIC: “Então, se eu faço eu estou aderindo à vontade de... e aí eu não faço, eu não me qualifico, eu não melhora a minha qualidade de ensino. E penso que fazendo isso, está sendo bom para mim, porque ao mesmo tempo eu vou estar maltratando o outro, um colega que está lá exercendo a função de secretário e não está aumentando o salário e não está ajudando para que aumente”.²⁶⁷

Sobre a autonomia que os diretores possuem para pôr em prática as diretrizes dos projetos, todos os três entrevistados responderam que a possuem, mas no caso da Escola Municipal Dom José Bezerra Coutinho, em Estância, a diretora alega que enfrenta empecilhos de ordem organizacional. Seus pedidos são atendidos com muito atraso. No dia da entrevista

²⁶⁶Piso salarial dos professores terá reajuste de 8,32% em 2014. O piso nacional dos professores de educação básica deverá ser fixado este ano em R\$ 1.697,39, para uma jornada de 40 horas. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2014/01/piso-salarial-dos-professores-tera-reajuste-de-832-em-2014>>.

Acesso em: 19 fev. 2015.

²⁶⁷A integra destes relatos do APÊNDICE B, deste trabalho.

ocorreu uma poda de árvores na frente da escola. Ela a havia requerido há meses. Planejamentos extraclasse como levar os alunos a prédios públicos importantes em Aracaju, são abandonados, pela demora da resposta financeira das autoridades municipais responsáveis, o que difere bastante da que foi relatado pela diretora da E. M. Dr. Lincoln Nogueira Machado, de Itaúna, que afirma enfaticamente, que não faltam recursos financeiros para a Educação.

O envolvimento dos professores com os projetos, a consciência de se fazer parte de um plano nacional de educação é muito alto em Minas Gerais, em comparação com o notado espírito comodista de parte dos professores sergipanos. Parte essa que é suficiente para comprometer de forma desastrosa a implantação das políticas públicas educacionais.

A escolha dos diretores nas três instituições visitadas obedece o princípio democrático. Nas de Sergipe, os professores escolhem o diretor entre os colegas da casa, na de Itaúna, a escolha é pelo voto direto de toda a comunidade escolar.

É necessário esclarecer que se buscaram escolas com o mesmo padrão educacional mas que na prática parecem estar em países diferentes. A escola mineira já conta com o nível de excelência apregoado pelo compromisso de Dakar na meta VI, e isto faz com que a excelência traga mais excelência por parte dos alunos (Minas Gerais é o maior campeão em Olimpíadas de Matemática)²⁶⁸, dos professores, pais e diretores. Esse processo positivo de melhora da Educação, mostra que as políticas educacionais bem aplicadas geram bons resultados na Educação e na vida social dos alunos. O que causa preocupação é o grande número de alunos brasileiros que ainda não são expostos de maneira eficaz aos bons e reais projetos educacionais.

²⁶⁸Minas Gerais é o estado campeão da Olimpíada Brasileira de Matemática. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-08-27/minas-gerais-e-o-estado-campeao-da-olimpiada-brasileira-de-matematica.html>>. Acesso em: 19 fev. 2015.

CONCLUSÃO

O Brasil vivencia uma crise econômica grave e que já prejudica os investimentos em educação, mas ainda é um país capaz de gerar os recursos financeiros necessários às políticas públicas educacionais,²⁶⁹ além de fazer parte dos BRICS²⁷⁰, grupo de países que mais crescem, e que detém 25 % da riqueza produzida atualmente no mundo²⁷¹. Mas em relação ao desenvolvimento humano, dado qualitativo, que trata da melhoria das condições de vida da população, o Brasil apresenta números preocupantes. Ao mesmo tempo que bate recordes de arrecadação e de produção agrícola²⁷², por exemplo, tem grande número de analfabetos²⁷³, grande parte da população não dispõe de saneamento básico²⁷⁴ e ainda vive sem os recursos mínimos de vida com dignidade²⁷⁵.

Desenvolver significa propiciar gradualmente à população uma melhora de nível da qualidade de vida, através da efetivação dos direitos fundamentais. A renda produzida no Brasil seria suficiente para que o governo estabelecesse e realizasse políticas públicas nas áreas de saúde, meio ambiente, igualdade, liberdade política e educação. A soma e o sucesso

²⁶⁹O professor Carlos Roberto Jammil Cury apresenta os desafios da educação diante da crise econômica vivenciada pelo Brasil em 2015 e recorda que o mandamento da lei 13005, do Plano Nacional de Educação precisa que os investimentos no Pré sal sejam viabilizados, para que a meta de inclusão financeira no montante de 10% do PIB brasileiro na educação sejam viabilizados. Mais informações em Educação em tempos de crise. Disponível em: <<http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/43/educacao-em-tempos-de-crise-338974-1.asp>>. Acesso em: 20 set. 2015.

²⁷⁰BRICS é um acrônimo que se refere aos países membros fundadores (o grupo BRICS: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), que juntos formam um grupo político de cooperação.

²⁷¹BRICS. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3672&catid=159&Itemid=436&lang=pt-BR>. Acesso em: 14 mar. 2015.

²⁷²Apesar da seca no Sudeste, a produção brasileira de grãos deverá crescer 2,5% em 2015 em relação a 2014 e atingir 198,3 milhões de toneladas, informou o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) nesta terça-feira (11). Produção agrícola do país deve bater recorde em 2015, diz IBGE. Disponível em: <<http://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2014/11/11/producao-agricola-do-pais-deve-bater-recorde-em-2015-diz-ibge.htm>>. Acesso em: 2 ago. 2015.

²⁷³De acordo com levantamento divulgado pela Unesco, o Brasil possui a oitava maior população de adultos analfabetos. São cerca de 14 milhões de pessoas. Países com mais adultos analfabetos. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/brasil-e-o-8-pais-com-mais-adultos-analfabetos-do-mundo/>>. Acesso em: 2 ago. 2015.

²⁷⁴Quase 30% dos domicílios urbanos brasileiros não tinham acesso aos serviços básicos de saneamento (abastecimento de água, esgotamento sanitário, coleta de lixo e iluminação elétrica) em 2012. 93,5% não tinham esgotamento sanitário. Dados da pesquisa do IBGE Síntese de Indicadores Sociais. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013/11/29/falta-de-saneamento-basico-e-pior-no-norte-e-no-nordeste-diz-ibge.htm>>. Acesso em: 2 ago. 2015.

²⁷⁵Brasil ainda tem 20 milhões de pessoas em pobreza extrema. Pessoas em situação de pobreza extrema são aquelas que apresentam uma renda média de R\$ 2,36 por dia, ou R\$ 71,75 por mês. Disponível em: <<http://www.amambainoticias.com.br/brasil/brasil-ainda-tem-20-milhoes-de-pessoas-em-pobreza-extrema>>. Acesso em: 2 ago. 2015.

dessas atitudes governamentais garantiriam melhores níveis de desenvolvimento humano para os brasileiros²⁷⁶.

O compromisso em relação aos direitos fundamentais está na Constituição Federal de 1988, o que marca a feição de Estado Democrático de Direito, exigindo uma ordem estatal pautada na justiça e que abrange todos os valores fundamentais que deveriam informar a República Brasileira. A dignidade da pessoa humana é alçada a valor supremo (art. 1º III), o que nos faz concluir que a busca pela efetivação dos direitos fundamentais é a razão de ser maior do Estado Brasileiro e que qualquer caminho na direção contrária à dignidade humana caracterizaria desobediência ao principal pilar do Estado Brasileiro. Continua a Constituição Brasileira, no artigo 3º que elenca os objetivos da República, considerando-se que o cumprimento de cada um envolve a busca pela dignidade humana. O título II da Constituição estabelece uma longa lista de direitos-garantia, já que condiciona a atuação do Estado tanto na esfera individual quanto coletiva. A fundamentalidade desses direitos torna-se ainda maior ao se pensar que o governo e a população brasileira em colaboração, são responsáveis pelo seu cumprimento diante de seus cidadãos e da sociedade internacional.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que tem o Brasil como participante, assevera que todos os direitos fundamentais devem ser garantidos a todo e qualquer ser humano para que se pretenda a paz mundial.²⁷⁷ A partir de então, a participação do Brasil em todos os principais tratados promovidos pela ONU, no campo dos Direitos Humanos, foi a reafirmação do compromisso com a dignidade humana, por parte do governo brasileiro.

Os Direitos Humanos somados ao Direito ao Meio Ambiente Equilibrado, aos princípios humanitários presentes nas quatro Convenções de Genebra, aos demais princípios, da soberania, dos recursos naturais, ao “*pacta sunt servanda*” e da autodeterminação dos povos e às proibições de ameaça ou uso da força, de genocídio e de pirataria, compõem um grupo de normas imperativas e inderrogáveis, conhecidas como normas *jus cogens*, das quais nenhum país pode se furtar, sob pena de se cometer um ilícito internacional passível de

²⁷⁶O desenvolvimento não se resume ao simples crescimento, deve acarretar na melhora da condição de vida da sociedade, ocasionando a melhor distribuição dos recursos gerados, o que necessita de políticas específicas. As políticas públicas, sejam elas para efetivar direitos sociais, ou implementar políticas econômicas, devem ser direcionadas para o desenvolvimento. VASCONCELLOS; MENDONÇA. *Políticas públicas e sua importância para o desenvolvimento*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=rxm3tufdXvQ>>. Acesso em: 2 ago. 2105.

²⁷⁷DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

punição, independente de comprovação de dano, já que seu simples descumprimento já se configuraria violação da convivência produtiva e pacífica da comunidade internacional.

No elenco dos Direitos Humanos está o direito humano à educação, analisado nesta pesquisa por ser o caminho comprovado historicamente que melhor e mais seriamente assegura a evolução pacífica dos seres humanos. O Brasil cumpre de forma muito desequilibrada este compromisso, e, portanto pode ser responsabilizado internacionalmente. Na linha de Alain Pellet, a responsabilidade é gerada por fato objetivo, quaisquer que sejam os graus de consequências.

Apesar de não fazer parte da literatura especializada que trata do direito internacional, há uma divisão na literatura especializada civilista que fala em obrigações de meio e obrigações de resultado. Nas obrigações de meio, os resultados deverão aparecer de forma mais precisa. Nas obrigações de resultado há que se observar as etapas de um “fato estatal complexo”, como é o caso da criação de uma cultura educacional de qualidade crescente. O termo complexo remete a projetos de distintas espécies que o Estado Brasileiro deve estabelecer para que, ao término de cada um destes, uma etapa do objetivo final seja cumprida. Essas etapas são concretizadas através das políticas públicas propostas pelos entes federados. O governo federal aprovou o PDE e dentre as políticas públicas que concretiza este plano está o Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa.

As políticas públicas propostas pelo ente federal devem chegar a todos os sistemas educacionais da nação brasileira, não obstante as dimensões continentais e a grande diversidade cultural, fato que torna a homogeneidade algo difícil e devem guardar critérios mínimos de qualidade. Para minimizar os efeitos desta diferença de realidades a Constituição Federal determina que o direito humano à educação deve ser ofertado em colaboração entre os três entes federativos.

A oferta do efetivo direito subjetivo à Educação por parte do Estado Brasileiro foi percebida entrando em contato direto com dois sistemas educacionais brasileiros, em locais com cultura, história e geografia diferenciados, mas com porte físico e econômico relativamente semelhantes para guardar alguma coerência de comparação. Os critérios de observação que abaixo poderão ser verificados, foram retirados do Plano de Ação de Dakar: universalidade, qualidade e atenção especial aos alunos com maior vulnerabilidade social.

No primeiro sistema educacional pesquisado -Sistema Municipal de Ensino Fundamental de Estância-SE, o critério universalidade do ensino público presente no Marco de Ação de Dakar (item 7.2) é obedecido, com índices mínimos de não frequência e evasão

escolar. Uma das condicionalidades da Política Pública de transferência de renda “Bolsa Família” exige a matrícula e a frequência dos filhos dos seus beneficiários.

Quando se observa o critério qualidade (Marco de Ação de Dakar- item 7.6), não se pode dizer o mesmo. Todas as políticas públicas que foram propostas pelo Governo Federal não surtiram os efeitos desejados. A política pública, principalmente a analisada, o PNAIC, não é sequer conhecida por grande parcela dos professores. E aqueles que receberam a formação oficial do PNAIC não a usaram em sala de aula, por não conseguirem adequação aos projetos pedagógicos e por julgarem a estrutura física insuficiente.

Um ponto bastante grave constatado nas entrevistas, que pode ser um aspecto da cultura local, é que a grande maioria dos professores locais, não deseja fazer parte do projeto educacional proposto pelo PDE, com a justificativa de que a contrapartida salarial é baixa e sem esperança de melhoras. Como a minoria dos professores frequentou o curso, citado, a intervenção positiva no projeto pedagógico não ocorreu.

Foi observado também a presença da uma Política Pública “Mais Educação” em uma das escolas visitadas e que também não alcançou os importantes objetivos propostos, por ter sido realizada em sala multisseriada²⁷⁸ e por não ter oferecido as condições do reforço escolar pretendidas por suas oficinas.

As estruturas físicas das duas escolas visitadas realmente eram insuficientes pois apesar de serem estruturas relativamente novas, não possuíam refeitórios adequados, bibliotecas com espaço e luminosidade, sistema de refrigeração e ainda não havia manutenção dos computadores da sala de Informática, espaços lúdicos para as crianças menores e quadras adequadas para a prática de esportes.²⁷⁹

Grave resultado do mau funcionamento desse sistema educacional, é o não-atendimento das diferentes necessidades educacionais e, conseqüentemente pessoais e sociais dos alunos que ali estudam e se encontram em situação de risco social. O Plano de Ação de Dakar é enfático nesta questão, que, se, equalizada diminuiria e talvez, até extinguiria os tristes números que o Brasil possui de violência e homicídio²⁸⁰ e encarceramento da

²⁷⁸Alunos de anos diferentes num mesmo espaço físico/sala de aula.

²⁷⁹No portal do MEC há as novas regras para as construções de instituições escolares. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2015.

²⁸⁰Dados do Mapa da Violência de 2014, mostram que em 100.000 jovens brasileiros entre 19 e 26 nos de idade, 100 morrem de forma violenta, o que significa, homicídio, acidente de trânsito e suicídio. MAPA DA VIOLÊNCIA 2014: Jovens do Brasil. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2015.

população jovem²⁸¹. Consequências essas que podem ser atribuídas a um sistema falho de formação humana desses jovens. Isso incluiria uma oferta de Educação formal eficiente, que proporcionaria a esses jovens, os recursos sociais e acadêmicos de desenvolvimento e inserção segura na sociedade e no mercado de trabalho.

O segundo sistema educacional observado – Sistema Municipal de Ensino Fundamental da cidade de Itaúna – MG, passou impressões bem diferentes. Os critérios universalidade, qualidade e atenção às vulnerabilidades sociais foram suficientemente observados.

No tocante à universalidade, independentemente da política pública de transferência de renda, não houve problemas, e quanto à qualidade, todas as políticas públicas propostas pelo Governo Federal estavam em pleno e eficiente exercício na escola que foi visitada.

Sobre o PNAIC, a escola aderiu, todos os professores fizeram o curso de formação, aprenderam e testaram as técnicas e receberam avaliações positivas por parte dos formadores. As técnicas pedagógicas aprendidas durante a formação dos professores para o PNAIC passaram a fazer parte do planejamento de aulas dos professores dos alunos do 1º ao 3º ano fazendo com que todos aproveitem e sejam alfabetizados de forma muito eficiente, na idade colocada como meta da política pública, aos 8 anos de idade. Todos adoram a Biblioteca, leem bastante e são muito bem preparados em Matemática.

A estrutura física da escola é antiga e bastante aquém das necessidades educacionais modernas, mas, ao contrário de Sergipe, que possui inclusive, estrutura física mais nova, este fato não foi colocado como óbice na aplicação eficiente das políticas públicas educacionais.

As crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem por motivos de saúde, familiar ou social, recebem atendimento especializado de acordo com as distintas necessidades²⁸². Desse modo, nenhuma criança sai daquele sistema educacional sem

²⁸¹Dados da Secretária nacional da juventude demonstram que entre 2005 e 2012 a maioria da população prisional do país era composta por jovens entre 18 e 24 anos. Em 2005, dentre os presos para os quais havia essa informação disponível, 53.599 tinham entre 18 e 24 anos e 42.689, entre 25 e 29 anos. Já em 2012, 143.501 tinham de 18 a 24 anos e 266.356 destes tinham entre 25 e 29 anos. Olhando somente os dados de 2012 e considerando apenas a parcela para qual a informação sobre idade estava disponível, verificou-se que 54,8% da população encarcerada no Brasil era formada por jovens, segundo o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), ou seja, tinha menos que 29 anos. Versão preliminar do “MAPA DO ENCARCERAMENTO-Juventude encarcerada”. Disponível em: <<http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0009/3230/mapa-encarceramento-jovens.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

²⁸²A Diretora da Escola Municipal “Dr. Lincoln Nogueira Machado” afirma que a progressão continuada, que determina que o aluno não poderá ser retido no ano que cursou, deve acontecer de forma real. Em suas palavras, “que a lei se cumpra, que a lei da progressão se cumpra, mas com qualidade.” Antes que o aluno apresente baixo rendimento, políticas públicas são aplicadas para que suas deficiências sejam sanadas. A sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), é aplicada de forma muito produtiva na instituição. Definido pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o AEE é gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e deve ser oferecido de forma

capacidade intelectual de inserção nas etapas seguintes da Educação, pois detêm o conhecimento necessário para este fim.

Percebeu-se também que a segurança quanto ao domínio dos conteúdos causa nessas crianças outro efeito positivo, o de se sentirem mais tranquilas para o convívio na comunidade e nas demais instituições escolares que deverão frequentar: o Ensino Fundamental do 2º segmento (6º ao 9º ano) e Ensino Médio.

Quanto ao aporte de recursos, semelhanças nos dois sistemas foram percebidas, que embora não seja disponibilizado de forma organizada em Sergipe, é suficiente em ambos os estados. Concluiu-se que a gestão dos dois sistemas obedece igualmente o princípio democrático e que o mérito prevalece sobre a hierarquia.

Após o término das entrevistas e analisando os resultados do SIS 2014,²⁸³ os quais trazem conclusões que colocam os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio com

transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. De acordo com o decreto, o Atendimento Educacional Especializado compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar à formação de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/duvidas-educacao-especial>>. Outra política pública de atendimento especializado é o NAIC (Núcleo de Atendimento Integral à Criança), específico para crianças portadores de alguma síndrome, transtorno ou dificuldade de aprendizagem. Implantado em 2007 no município de Itaúna-MG, o Naic oferece assistência multidisciplinar aos estudantes com dificuldades na aprendizagem e desenvolvimento escolar. O trabalho é feito através de uma equipe especializada capaz de diagnosticar e desenvolver competências específicas a serem trabalhadas com o aluno. Normalmente o encaminhamento para o Naic, é realizado após a sua participação no AEE, aonde o professor identifica o grau necessidade do aluno. O Núcleo oferece aos estudantes da rede pública atendimentos com fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagoga; A equipe conta também com duas professoras do AEE, que fazem o acompanhamento pedagógico do aluno. Ainda estão em fase de contratação dois psicólogos e um arteterapeuta, que trabalha as competências através do desenvolvimento artístico. Disponível em: <<http://www.itauna.mg.gov.br/site/noticias/2014/04/03/aee-e-naic--ensinar-ao-aprender-e-aprender-ao-ensinar->>. Há também na instituição a aplicação do PIP (Programa de Intervenção Pedagógica), do governo estadual, para os alunos em dificuldade de aprendizagem. A Recuperação Contínua consiste no esclarecimento das dúvidas dos alunos fora do horário de aulas. Por iniciativa da própria instituição há o Projeto Biblioteca Viva onde conteúdos multidisciplinares são trabalhados na biblioteca.

²⁸³O SIS, Síntese de Indicadores Sociais é uma publicação que reúne múltiplas informações sobre a ampla realidade social brasileira, acompanhada de comentários que destacam, em cada uma das dimensões de análise, algumas das principais características observadas nos diferentes estratos geográficos e populacionais.

Os indicadores selecionados levam em conta os eixos de condições de vida, desigualdade e exclusão social, assim como as dimensões espaço e tempo no tratamento de cada um dos temas – *Aspectos demográficos, Famílias e domicílios, Educação, Trabalho, Padrão de vida e distribuição de renda e Saúde* – e estão ilustrados em tabelas e gráficos, para Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação, e, em casos selecionados, também para Regiões Metropolitanas. São elaborados, principalmente, a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2012, realizada pelo IBGE, e combinados a diversas outras fontes de dados, incluindo pesquisas e registros administrativos. As fontes internas analisadas contemplam, além da PNAD 2012, estatísticas da Pesquisa de Orçamentos Familiares - POF 2008-2009, da Pesquisa de Informações Básicas Municipais - MUNIC 2011, da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - PeNSE 2012 e da Pesquisa Mensal de Emprego - PME 2002-2012. As fontes externas abarcam as bases de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, do Ministério da Educação, do Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos - SINASC e do Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM, ambos

maiores problemas do que dos anos iniciais (o 4º ano faz parte destes primeiros anos), percebeu-se que muito importante para a compreensão da oferta do direito humano à educação será a realização de uma segunda fase de pesquisas nesses anos (6º ao 9º ano e Ensino Médio), onde há maior evasão escolar e perda dos potenciais desses alunos para a marginalidade social. A mencionada pesquisa com base no PNAD 2013 concluiu que no Brasil pouco mais da metade dos jovens terminam o Ensino Médio aos 19 anos de idade: 54,3%. No Ensino Fundamental a situação é um pouco melhor: 71,7% dos alunos com até 16 anos concluem a etapa. O indicador foi calculado com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) de 2013, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).²⁸⁴

Para Tuffi Machado²⁸⁵ é nos anos finais do Fundamental que se encontra hoje o maior problema do fluxo escolar brasileiro. Acrescenta esse autor:

Não se resolve o problema do Ensino Médio sem olhar para o Fundamental e é no segundo ciclo que está o problema. Muitas das políticas implantadas nos primeiros anos do Fundamental surtiram efeito e são elas as responsáveis pelos avanços nessas séries. No entanto, os Anos Finais ainda não recebem a atenção necessária.

O sistema global e o interamericano de proteção aos direitos humanos, responsabiliza indivíduos por violações que atingem grupos ou apenas um indivíduo. As duas realidades educacionais avaliadas nos fazem concluir que apenas 50% das hipóteses iniciais, que afirmavam que o Brasil não cumpre o direito humano à educação, foram confirmadas e ainda com a ressalva do critério universalidade que é cumprido de forma eficiente em 100%. Esse fato poderia ser motivo de comemoração, mas ao projetar o percentual sobre o valor numérico de crianças que vão à escola mas não recebem a educação de qualidade e a atenção especial que merecem, a situação se torna bastante grave. O número de alunos que frequentam a educação primária, o que corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental (com faixa

do Ministério da Saúde, bem como o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados - CAGED, do Ministério do Trabalho e Emprego.

A publicação apresenta ainda um glossário com os termos e conceitos considerados relevantes para a compreensão dos resultados.

A sistematização desses indicadores atende a recomendações internacionais e contribui para a compreensão das modificações nos perfis demográfico, social e econômico da população, possibilitando, assim, o monitoramento de políticas sociais e a disseminação de informações relevantes para toda a sociedade brasileira. Os indicadores mais recentes estão disponíveis em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese...2014/SIS_2014.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2015.

²⁸⁴Esta parte da pesquisa está disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador_educacao&id_indicador=22#filtros>. Acesso em: 14 dez. 2014.

²⁸⁵SOARES, Tuffi Machado. *Apenas 54, 3% dos jovens concluem o Ensino Médio até os 19 anos*. Disponível em: <www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 19 fev. 2015.

etária de 6 a 10 anos), no setor público brasileiro é de 25.431,566.²⁸⁶ A violação cujo resultado foi constatado nessa pesquisa se refere então a 13 000 crianças, sujeitas de direito internacional e alvo de convenções internacionais que colocam sua proteção em absoluta prioridade, como por exemplo, a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU²⁸⁷.

Outras análises, além da pesquisa qualitativa, foram feitas no decorrer deste trabalho que trouxeram explicações de outros sistemas educacionais brasileiros que encontraram o caminho da eficiência e da qualidade, conduzem à conclusão de que o Brasil tem capacidade de cumprir seu compromisso internacional para com o direito humano à Educação, mas deve fazê-lo em todo o seu território. Há uma moderna e eficiente literatura para a educação que proporciona ao aluno- indivíduo ferramentas de pensamento livre e científico, podendo portanto inserir-se na realidade e interferir nela de forma positiva. Este conhecimento deverá ser apresentado, estudado, aprofundado e adequado às diferentes realidades nacionais, para que façam parte das culturas locais ao longo de todo o Brasil e que tornem a excelência educacional uma busca possível, o que beneficiará definitivamente os estudantes, futuros e verdadeiros cidadãos brasileiros.

Na esfera internacional, conclui-se que o protagonismo positivo dos alunos brasileiros produzirá melhores resultados para a busca e manutenção da paz definitiva, do que o risco social a que estas crianças com má formação acadêmica são expostas todos os dias e ao consequente risco de responsabilização internacional a que o Brasil restou sujeito a partir desta pesquisa.

Diante do que foi explanado, enfatiza-se a necessidade de dar efetividade ao direito humano à educação dada sua fundamentalidade e imprescindibilidade, lembrando que o ambiente mais apropriado para este fim é a escola pública gratuita. A universalização já foi praticamente atingida e aos estados - membros do Sistema ONU resta o desafio da qualidade, tema dos inúmeros fóruns e documentos internacionais e responsável por conceder aos estudantes um papel definitivamente positivo na evolução pessoal e social da humanidade.

²⁸⁶Relatório Educação para Todos 2000-2015. Versão preliminar. Junho 2014. Disponível em: <file:///C:/artigos%20para%20a%20%20disserta%C3%A7%C3%A3o/ept_relatorio_06062014.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2015.

²⁸⁷Convenção sobre os Direitos da Criança, artigo 3º inciso 1: Em todas as medidas relativas às crianças, tomadas por instituições de bem-estar social públicas ou privadas, tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, terão consideração primordial os interesses superiores da criança. BRASIL. *Coletânea de Direito Internacional, Constituição Federal*. Organização Valério Mazzuoli. 10. ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Editora dos Tribunais, 2012. (RT Mini Códigos).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Gregório Assagra de. *Direito Material Coletivo: Superação da Summa Divisio* Direito Público e direito Privado por uma *Summa Divisio* Constitucionalizada. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.
- ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da *Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta*. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/paideia/article/viewFile/46422/50178>>. Acesso em: 9 nov. 2014.
- ANDRADE, Ana Maria de; GUIMARÃES, Magnus da Silva (Orientador). *Responsabilidade objetiva do estado*. Itaúna, 2010. 32 p. (Monografia).
- ANÍSIO Spínola Teixeira. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/biografias/anisio-teixeira.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2015.
- ANJOS Filho, Rogério Nunes dos. Direito ao desenvolvimento. *Jornal Carta Forense*, 2013. [Entrevista]. Disponível em: <<http://www.cartaforense.com.br/conteudo/entrevistas/direito-ao-desenvolvimento/11064>>. Acesso em: 16 jun. 20015.
- ANNONI, Danielle. *Direitos Humanos e Acesso à justiça no Direito Internacional*. (1ª edição do ano de 2003) 6ª tiragem. Curitiba: Juruá, 2008.
- ARANTES NETO, Adelino. *Responsabilidade do Estado no Direito Internacional e na OMC*. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2008.
- BARTASSON, Vilma Aparecida Moreira. A responsabilidade Internacional do estado á Luz do Direito Internacional Público Contemporâneo. *COMMUNITAS, Revista de Direito*, v. 1, n. 2, p. 37, jul./dez. 2010. Disponível em: <<file:///C:/!Mestrado/Alain%20Pellet%20e%20a%20Responsabilidade%20Internacional.pdf>> . Acesso em: 30 maio 2014.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 2004.
- BONAVIDES, Paulo. *Curso de Direito Constitucional*. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 1997.
- BRASIL. *Coletânea de Direito Internacional, Constituição Federal*. Organização Valério Mazzuoli. 10. ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Editora dos Tribunais, 2012. (RT Mini Códigos).
- BRASIL. Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização a alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. *Diário Oficial da União, Brasília*, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm>. Acesso em: 14 dez. 2014.
- BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade,

mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 14 dez. 2014.

BRASIL. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 14 dez. 2014.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 14 dez. 2014.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 14 dez. 2014.

BRASIL. Relatório sobre violações de direitos humanos de crianças e adolescentes no Brasil. Será apresentado à ONU. In: *Global*. Disponível em: <<http://global.org.br/arquivo/noticias/relatorio-sobre-violacoes-de-direitos-humanos-de-criancas-e-adolescentes-no-brasil-sera-apresentado-a-onu/>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma; LIMA, Rosângela Novaes. *Política Públicas de Educação no Brasil: Compartilhando Saberes e Reflexões*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. v. 1.

CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes (Orgs.). *Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania*. Brasília, DF: IPEA, 2013.

CECÍLIA Benevides de Carvalho Meireles. <http://www.releituras.com/cmeireles_bio.asp>. Acesso em: 23 jan. 2015.

CIRENO, Flávio; SILVA, Joana; PROENÇA, Rafael Prado. Condicionalidades, Desempenho e percurso Escolar de beneficiários do Programa Bolsa Família. In: CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes (Orgs.). *Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania*. Brasília, DF: IPEA, 2013. p. 300.

CONVENÇÃO Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José). Disponível em: <http://www.oas.org/dil/esp/tratados_B32_Convencion_Americana_sobre_Derechos_Humanos.htm>. Acesso em: 16 jun. 2015.

CONVENÇÃO de Viena sobre o Direito dos Tratados (1969). Aprovada no Brasil pelo Decreto Legislativo 496, de 17.07.2009, ratificada pelo governo brasileiro em 25.09.2009 e

promulgada pelo decreto 7.030, de 14.12.2009. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7030.htm>. Acesso em: 30 abr. 2015.

CRAWFORD, James. The system of international responsibility. In: CRAWFORD, James; PELLET, Alain; OLLESON, Simon. *The law of International Responsibility*. New York: Oxford University Press, 2010. p. 19.

CURY, Carlos Roberto Jammil. *A educação básica como direito*. Disponível em:
<http://acrux.astro.ufsc.br/~lacerda/EED5187/02_-_Cury_-_A_educacao_basica_como_direito.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2015.

DARCY Ribeiro. Disponível em: <<http://www.fundar.org.br/controller.php?pagina=12>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

DECLARAÇÃO DE DAKAR. Educação para Todos – 2000. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação, em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em:
<<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

DWORKIN, Ronald. *Uma questão de princípio*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

EDUCAÇÃO para Todos: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED. Ação Educativa, 2001. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2014.

EDUCAÇÃO.doc. Educação Pública de Qualidade. Disponível em:
<<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2014/04/foz-do-iguacu-e-sobral-se-destacam-em-avaliacao-sobre-educacao-basica.html>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

EQUIPE de elaboração Ulisses F. Araújo et al. *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade : inclusão e exclusão social*. Organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 4 v.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. A Recepção regional ao debate que precedeu a LDB 4.024/1961. *Revista HISTEDBR On-line*. Disponível em:
<www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art06_32.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda; FERREIRA, Marina Baird; ANJOS, Margarida dos (Coord). *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p.

FRANCISCHETTO, Gilsilene P. P. (org.). *Educação como direito fundamental*. Curitiba: CRV, 2011.

GENRO, Tarso. Uma reforma urgente. O Globo, 21 dez. 2004. In: *Portal MEC*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2004.12.30.15.46.3.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

GOMES, Maria Tereza Uille. *Direito humano à educação e políticas públicas*. Curitiba: Juruá, 2009.

GRAMA, Simone de Nardi. *Educação Brasileira: uma visão filosófica*. Disponível em: <<http://filosofia.uol.com.br/filosofia/ideologia-sabedoria/45/artigo302515-4.asp>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

GUERRA, Sidney. A responsabilidade internacional do estado e a corte interamericana de direitos humanos. *Revista de Direito Brasileira*, RDRRAS, n. 1, p. 338, 2011.

GUERRA, Sidney; EMERIQUE, Lílian Márcia Balmant. O princípio da dignidade da pessoa humana e o mínimo existencial. *Revista da Faculdade de Direito de Campos*, Ano 7, n. 9, p. 379, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.funorte.com.br/files/servico-social/13.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. *Das necessidades humanas aos direitos: ensaio de sociologia e filosofia do direito*. Belo Horizonte : Del Rey, 2009.

HENKIN, Louis et al. *International Law: cases and materials*. 3. ed. Minnesota: West Publishing, 1993. p. 3.

IDEB. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <www.ibge.gov.br/>.

JARDIM, Juliana Gomes. O uso da etnografia na pesquisa em educação jardim. *EDUCERE*, Curitiba, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/10590_6107.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

JEAN-PAUL Charles Aymard Sartre. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/biografias/jean-paul-sartre.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

LAFER, C. *A Reconstrução dos Direitos Humanos*. São Paulo : Companhia das Letras, 1991. p. 127.

LAGES, Paulo Augusto. Impactos da Educação de Jovens e Adultos sobre os modos de vida em um Acampamento e Assentamento de reforma agrária em Minas Gerais. In: ALBUQUERQUE, Leonízia Santiago de et al. *Educação para diversidade e cidadania*. Recife: Do Organizador, 2007. p. 171.

LIMA, Renata Mantovani de. *A contribuição dos Tribunais Híbridos e Justiça Internacional penal*. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Sistema Presença - DEAVE/SECAD/MEC*. Disponível em: <frequenciaescolarpbf.mec.gov.br>. Acesso em: 19 fev. 2015.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 9 nov. 2014.

MIRAGLIA, Paula. Aprendendo a lição: uma etnografia das varas especiais da infância e da juventude. *Novos estud.* – CEBRAP, São Paulo, n. 72, Jul. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002005000200005> . Acesso em: 15 jun. 2015.

MIRANDA, Jorge. Sobre a Responsabilidade Internacional *Rev. Fund. Esc. Super. Minist. Público Dist. Fed. Territ.*, Brasília, DF, Ano 10, v. 20, p. 305-317, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.escolamp.org.br/arquivos/20_11.pdf>. Acesso em: 30 maio 2014.

MORETTI, D. M. A responsabilidade internacional do Estado Brasileiro por violações do direito à educação a partir do sistema global de proteção dos direitos humanos. *Revista Digital de Direito Público*, v.1, n.1, 2012.

MOSE, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MOSE, Viviane. *Desafios contemporâneos: a educação*. [24 de junho, 2011]. Entrevista concedida ao Programa Café Filosófico. Disponível em: <<http://www.cpfcultura.com.br/palestrante/viviane-mose/>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

MULLER, Crisna Maria. Direitos Fundamentais: a proteção integral de crianças e adolescentes no Brasil. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIV, n. 89, jun. 2011. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9619>. Acesso em: 9 nov. 2014.

NOGUEIRA, Vânia Márcia Damasceno. *Direitos fundamentais dos animais: a construção jurídica de uma titularidade para além dos seres humanos*. Belo Horizonte: Arraes, 2012.

OLIVEIRA, Luis Felipe Batista de; SOARES, Sergei S. D. Bolsa Família e repetência: resultados a partir do Cadúnico, Projeto Frequência e Censo Escolar. In: CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes (Orgs.). *Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania*. Brasília: IPEA, 2013. p. 293.

ONU. *Convenção De Viena Sobre O Direito Dos Tratados* (1969). Aprovada no Brasil pelo Decreto Legislativo 496, de 17.07.2009, ratificada pelo governo brasileiro em 25.09.2009 e promulgada pelo decreto 7.030, de 14.12.2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7030.htm>. Acesso em: 30 abr. 2015.

ONU. *Projeto da Comissão de Direito Internacional das Nações Unidas sobre Responsabilidade Internacional dos Estados*. Disponível em: <<http://novodireitointernacional.com.br/wp-content/uploads/2012/02/Projeto-da-CDI-sobre-Responsabilidade-Internacional-dos-Estados.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

PACTO Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC). Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2014.

PAULO Freire: nós podemos reinventar o mundo. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/paulo-freire-podemos-reinventar-mundo-entrevista-40706.shtml>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

PAULO Freire: o mentor da educação para a consciência. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/mentor-educacao-consciencia-423220.shtml>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

PAZ, Fábio Mariano da. *O IDEB e a qualidade da educação no ensino fundamental: fundamentos, problemas e primeiras análises comparativas*. p. 1. Disponível em: <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1953/2082>>. Acesso em: 9 nov. 2014.

PELLEGRINI, Flaviane de Magalhães Barros. *O Paradigma do Estado Democrático de direito e as teorias do processo*. Disponível em: <http://www.fmd.pucminas.br/Virtuajus/1_2004/O%20PARADIGMA%20DO%20ESTADO%20DEMOCRATICO%20DE%20DIREITO.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2015.

PELLET, Alain; DAILLIER, Patrick; DINH, Nguyen Quoc. *Direito Internacional Público*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

PELLET, Alain. *Responsabilidade Internacional dos Estados e das Organizações Internacionais*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

PELLET, Alain. The definition of responsibility in international law. In: CRAWFORD, James; PELLET, Alain; OLLESON, Simon. *The law of International Responsibility*. New York: Oxford University Press, 2010. p. 4.

PELLET, Alain. The ILC's Articles on State Responsibility for International Wrongful Acts and related texts. The system of international responsibility. In: CRAWFORD, James; PELLET, Alain; OLLESON, Simon. *The law of International Responsibility*. New York: Oxford University Press, 2010. p. 76.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e Justiça Internacional: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano*. São Paulo: Saraiva, 2011.

PLANO de Desenvolvimento da Educação Razões, Princípios e Programas, p. 7. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

RAMOS, André de Carvalho. *Responsabilidade internacional por violação de direitos humanos: seus elementos, a reparação devida e sanções possíveis: teoria e prática do direito internacional*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

RANIERI, Nina Beatriz. *O estado democrático de direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação*. Tese de Livre-Docência. Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, 2009.

REGO, Walkiria Leão; PINZANI, Alessandro. *Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania*. São Paulo: Unesp, 2013.

ROMÃO, José Eustáquio. *Paulo Freire e a Cultura*. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

SACRISTAN, J. Gimeno. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SALIBA, Aziz Tuffi; GOMES JÚNIOR, Luiz Manoel; ALMEIDA, Gregório Assagra de (Orgs.). *Direitos fundamentais e sua proteção nos planos interno e internacional*. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2010. v. 1. 268 p. (Coleção Direitos Fundamentais, individuais e coletivos. 1).

SALIBA, Aziz Tuffi; GOMES JÚNIOR, Luiz Manoel; ALMEIDA, Gregório Assagra de (Orgs.). *Direitos fundamentais e a função do estado nos planos interno e internacional*. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2010. v. 2. 514 p. (Coleção Direitos Fundamentais, individuais e coletivos. 2).

SARAIVA, Terezinha. *O exemplo da Coreia do Sul*. Disponível em: <http://cra-rj.org.br/site/cra_rj/espaco_opiniao_artigos/index.php/2010/01/01/o-exemplo-da-coreia-do-sul/#6pUL1JwWfHUMbGwE.99>. Acesso em: 21 jan. 2015.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional*. 11. ed. rev., atual. Porto Alegre: Livraria do advogado, 2012.

SHAW, Malcom N. *Direito Internacional*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla, Lenita Ananias do Nascimento, Antônio de Oliveira Sette-Câmara; coordenação e revisão da tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 94-95.

SILVA, Cristian Luiz da; BASSI, Nadia Solange Schmidt. Políticas Públicas e desenvolvimento local. In: SILVA, Cristian Luiz da (org.). *Políticas Públicas e desenvolvimento local*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, De Plácido e; SLAIB FILHO, Nagib; CARVALHO, Gláucia. (Atualizadores). *Vocabulário Jurídico*. 26. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010. 507 p.

SILVA, L. R. *Os quatro pilares da educação*. Disponível em: <www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/.../4689>. Acesso em: 24 jan. 2015.

SILVÉRIO, Maria. *BRICS: desigualdades sociais nos países emergentes*. Disponível em: <<http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=projects&id=123>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

SOARES, Tuffi Machado. *Apenas 54, 3% dos jovens concluem o Ensino Médio até os 19 anos*. Disponível em: <www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 19 fev. 2015.

TPE. Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

TRINDADE, André. *Direito Educacional e Direitos fundamentais: uma relação real*. Direito Educacional- Sob uma Ótica Sistêmica. Curitiba: Juruá, 2007.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. *A Humanização do Direito Internacional*. Del Rey: Belo Horizonte, 2006.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. *A proteção internacional dos direitos humanos: fundamentos jurídicos e instrumentos básicos*. São Paulo: Saraiva, 1991.

UNESCO. *Compromisso de Dakar*. Item 8 do Educação para todos: o compromisso de Dakar. In: UNESCO, 02/2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

VASCONCELLOS; MENDONÇA. *Políticas públicas e sua importância para o desenvolvimento*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=rxm3tufdXvQ>>. Acesso em: 2 ago. 2015.

VIDA e obra de Lev Vygotsky . Disponível em: <www.portaleducacao.com.br>. Acesso em: 14 mar. de 2014.

VIDAL, Diana Gomes. *80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000300002&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 fev. 2015.

VIEIRA, Cilane da Rosa; ALBERT, Carla Estefania; BAGOLIN, Izete Pengo. *Crescimento e desenvolvimento econômico do Brasil: uma análise comparativa da desigualdade de renda per capita dos níveis educacionais* Porto Alegre: PUCRGS, 2007. 21 p. (Texto para discussão nº03/2007). Disponível em: <http://www3.pucrs.br/pucrs/ppgfiles/files/faceppg/ppge/texto_3.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

VIEIRA, Susana Camargo. Desenvolvimento sustentável. *Revista Jus Navigandi*, Teresina, ano 13, n. 1961, 13 nov. 2008. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/11961>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

VOSS, Dulce Mari da Silva. *O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contexto e discursos*. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1542/1449>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2014: os jovens do Brasil*. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil_Preliminar.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2015.

WEISS, Carlos. *Os direitos humanos contemporâneos*. São Paulo: Malheiros, 1999.

ZAMPIRI, Marilene; SOUZA, Ângelo R. O direito ao Ensino Fundamental em uma leitura de resultados do IDEB e da política educacional em Curitiba-PR. *Em Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Fundação Cesgranrio, v. 22, n. 84, p. 758, jul./set. 2014.

APÊNDICE A - ESCOLAS MUNICIPAIS DE ESTÂNCIA – SERGIPE
ESCOLAS MUNICIPAIS ZONA URBANA

1 - E. M. “João Nascimento Filho”

Rua Veríssimo Viana, 171 – Centro

Diretora: Maria Elze Plácido / Adilson

2 - E. M. “Senador Júlio César Leite”

Rua General Pedra, 516 – Centro

Diretora: Leonice / Edvagana

3 - E. M. “Laura Cardoso Costa”

Rua Zeca do Forte, 134 – Bairro Cidade Nova

Diretora: Josefa Josineide Santos / Adriana Souza dos Santos

4 - E. M. “Profº Dorijan dos Santos”

Rua Dr. Camilo Calazans, 828 – Bairro Cidade Nova

Diretora: Flora Cristina Soares Assunção

5 - E. M. “Núbia Lima Nascimento”

Parque Residencial Santo Antônio – Bairro Cidade Nova

Diretora: Josefa Lourdes da Silva

6 - E. M. “Profº Nilson Barreto Socorro”

Rua A, 10 – Conjunto Antônio C. Valadares - Bairro Cidade Nova

Diretora: Rosana Almeida Silva

7 - E. M. “Drª Maria Isabel C. N. D’Ávila”

Rua Antônio Bispo de Oliveira, s/n – Bairro São Jorge

Diretora: Gilvanete de Assunção Oliveira / Lindinalva do N. Araújo

8 - E. M. “Dom José Bezera Coutinho”

Praça José Alverino, s/n – Bairro Alagoas

Diretora: Rita de Cássia Dórea A. Lima / Maria Izabel Gomes

9 - E. M. “Profª Mariolanda Souto Santos”

Rua A, s/n – Conjunto Piauitinga - Bairro Alagoas

Diretora: Rita Célia do Socorro Vieira

10 - E. M. “Givelda Santos Martins”

Rua M, 153 – Conj. Pedro B. Siqueira - Bairro Alagoas

Diretora: Maria de Fátima V. França

11 - E. M. “Profª Cremildes Correia Freire”

Rua São Caetano, 564 – Bairro Botequim

Diretora: Rosely da Costa Rodrigues

12 - E. M. “Profº Azarias Santos”

Rua da Cachoeira, 1275 – Bairro Santa Cruz

Diretora: Adenildes Araújo Costa

13 - E. M. “Senadora Maria do Carmo N. Alves”

Alto São Vicente, s/n – Bairro Estancinha

Diretor: Douriedson Carvalho Santos

14 - E. M. “Dr. Antônio M. de C. Dantas”

Rua João Laureano, 147 – Bairro Candéal

Diretora: Lucizete Silva Ramos

15 - E. M. “Ana Lima Santos Aquino”

Rua A, 153 – Conjunto Camaçari - Bairro Bonfim

Diretora: Rejane Vilanova R. Aquino

16 - E. M. “Profº Zarria Gabriel Jasmim”

Av. Manoel Bonfim, 1418 – Bairro Alecrim

Diretor: Joza Wilhame dos Santos

APÊNDICE B - ESCOLAS MUNICIPAIS DE ITAÚNA – MINAS GERAIS
ESCOLAS MUNICIPAIS ZONA URBANA

1 - E. M. “Dona Cota” – 1º ao 5º ano

Rua Vó Almira, 358 - Bairro Morada Nova – **3241 4409**

Diretora: Jane Alves Resende Jorge

e-mail: emdcota@yahoo.com.br

2 - E. M. “Augusto Gonçalves” – 1º ao 5º ano

Rua João Cerqueira Lima, 82 - Centro - **Tel.: 3241 3498**

Diretora: Samanta Rodrigues Antunes

e-mail: emag@itauna.mg.gov.br

3 - E. M. “Maria Augusta de Faria” – 1º ao 5º ano

Rua Dona Neca. 155 - Bairro Piedade - **Tel.: 3241 2144**

Diretora: Soraia Graziela de Moraes

e-mail: mariaaugustadefaria@gmail.com

4 - E. M. “Artur Contagem Vilaça” – Educação Infantil e 1º ao 5º ano

Rua Dalmo Lúcio Coutinho, s/ nº - Bairro Cidade Nova - **Tel.: 3241 2489**

Diretora: Cláudia Luciane de Moraes Silva

e-mail: artur.contagemvilaca@hotmail.com

5 - E. M. “Dr. Lincoln Nogueira Machado” – Educação Infantil e 1º ao 5º ano

Rua Antônio Medeiros, 153 - Bairro de Lourdes - **Tel.: 3243 7051**

Diretora: Regina Célia Duarte Amaral Andrade

e-mail: escoladrlincoln@yahoo.com.br

6 - E. M. Souza Moreira – Educação Infantil e 1º ao 5º ano

Rua Leopoldina Correa, 530 - Bairro Santanense - **Tel.: 3242 6440**

Diretora: Taisa Nogueira Maia / Weslei Lopes da Silva

e-mail: escolasouzamoreira@yahoo.com.br

7 - E. M. Pe. Waldemar Antônio P. Teixeira – Educação Infantil, 1º ao 5º ano

Av. João Moreira de Carvalho, 770 - Bairro Parque Jardim - **Tel.: 3242 2439**

Diretora: Solange Geralda Souza e Santos

e-mail: padrewaldemar@yahoo.com.br

8 – E. M. Profª Celuta das Neves – 6º ao 9º ano

Rua: Nono Ventura, 391 – Lourdes – **Tel: 3242 8768**

Diretora: Gisele de Magalhães Ferreira Faria

e-mail: celutadasneves@yahoo.com.br

9 – E. M. Dona Dorica - 6º ao 9º ano

Capão da Várzea da Olaria – **Tel: 3243 6696**

Diretor: Daniel

e-mail: escoladonadorica@itauna.mg.gov.br

10 – Centro de Estudos Supletivos de Itaúna – CESU – Ed. Jovens e Adultos

Rua: João de Cerqueira Lima, 82 – Centro – **Tel: 3241 4680**

Diretora: Vanuza Maria Silva de Oliveira

e-mail: cesu@itauna.mg.gov.br

APÊNDICE C - PERGUNTAS BASE PARA AS ENTREVISTAS DA PESQUISA ETNOGRÁFICA

1 - ALUNOS

Nome:

Idade:

O que você faz quando não está na escola?

Tem irmãos?

Gosta da escola? Do que mais gosta?

Testes:

Caça palavras (para avaliar leitura e escrita)

Bloco amarelo (pedir para escrever o nome, avaliação de caligrafia)

Balas... quantos irmãos têm? (avaliação das quatro operações matemáticas)

Pratinhas e cédulas de baixo valor. Quantos reais tenho aqui? (avaliação do conhecimento do sistema monetário)

Apresentação de estória em quadrinhos e da estória em prosa do “Três Porquinhos”. O que prefere ler? Leia um trecho pra mim, por favor? (para avaliar a leitura e compreensão)

Quando recebe presentes dos seus pais é algo pra comer, pra ler ou pra brincar. Ou é lanche, brinquedo, ou revistinhas ou livrinhos?

2- PROFESSORES

Nome:

Número de alunos em sua sala de quarto ano:

Gosta do seu trabalho? Se sente valorizado por ele?

Qual a maior dificuldade que sente ao exercer seu trabalho?

Trabalha apenas em um cargo?

Conhece e o que acha do PNAIC?

Os pais participam da vida escolar dos seus alunos?

Quais foram os resultados do PNAIC na alfabetização das crianças?

3- BIBLIOTECÁRIA

Nome:

Os alunos frequentam a biblioteca apenas por conta das atividades propostas pelos professores? Ou vem por vontade própria?

4- OUTRO FUNCIONÁRIO

Nome:

Cargo:

Você gosta de trabalhar aqui?

O que acha que poderia melhorar?

5- FAMÍLIAS

Nome:

Nome e ano escolar onde estão os filhos:

Qual a importância da educação para você?

Você está satisfeita com a Educação do seu filho?

Você acompanha as atividades diárias do seu filho e vai á escola sempre que é chamada?

Você presenteia seus filhos com livros, revistinhas?

6- DIRETORES

Nome:

Nome da escola:

Número de turmas e professores do quarto ano:

O estado de Sergipe e a cidade de Estância aderiram ao pacto. Quais foram os resultados até o momento na alfabetização das crianças?

Qual a maior dificuldade que possuem ou tiveram na implantação do PNAIC?

Qual o nível de autonomia que o senhor/a possui na gestão da educação local?

Os empecilhos á gestão são de ordem política ou de ordem material local?

Os professores alfabetizadores são engajados, tem espírito de equipe, sabem que fazem parte de um projeto nacional de educação?

Qual a maior queixa destes professores?

7- SECRETÁRIO/A DE EDUCAÇÃO

Nome:

Qual o nível de autonomia que a senhora possui na gestão da educação local?

O estado de Sergipe/ Minas Gerais e a cidade de Estância/ Itaúna aderiram ao Pacto? Quais foram os resultados até o momento na alfabetização das crianças?

Qual é a maior dificuldade que possuem na implantação do PNAIC?

Qual o nível de escolaridade dos professores do 4º ano?

Qual a maior queixa dos professores?

Qual a opinião da senhora sobre a diminuição do IDEB de Estância em 2011?

8- MEMBRO DA COMUNIDADE LOCAL

Nome e qualificação:

Qual a sua opinião sobre as questões educacionais na cidade de Estância/ Itaúna?

APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO DA PESQUISA ETNOGRÁFICA EM ESTÂNCIA - SERGIPE

Transcrição Das Entrevistas Na Escola Municipal Dom José Bezerra Coutinho No Bairro Alagoas Em Estância- Sergipe. 02 De Junho De 2014.

*Algumas partes da entrevista não estão muito claras ou não foram puderam ser transcritas, por questões como áudio ruim por causa da comum algazarra que acontece no ambiente escolar no momento do recreio. Estas perdas não comprometeram a compreensão do contexto geral da situação apresentada.

LEGENDA

... → micropausa ou interrupção ou alongamento vocálico.

(...) → demonstração de corte em trechos não relevantes.

(inint) → palavra ou trecho que não conseguimos entender.

(palavra 1 / palavra 2) → incerteza da palavra / hipótese alternativa.

((palavra)) → comentários da transcrição.

P: Pesquisadora

R: Entrevistados

F: Voz feminina eventual

M: Voz masculina eventual

ALUNOS

João Paulo Cunha Santos (aluno)

(...) ((corte do transcritor))

P: Quantos anos você tem?

R: Nove.

P: Nove anos? E Você gosta da escola?

R: Sim.

P: Então tá bom. E... o que é que você faz quando não está aqui na escola?

R: Eu brinco. ((silêncio))

P: Só brinca? Então tá bom.

R: Jogo bola.

P: Joga bola? Hum...

R: E brinco com os meus irmãos.

P: E brinca com os irmãos também? Eu tenho assim um menino grande que tem que brincar com o irmão mais novo. ((risos)) Ou irmão. Então, tá bom. E você gosta mais de ler história ou de fazer continha?

R: De ler história.

P: De ler história? Ah... então tá bom. Eu estava precisando aqui que fosse um de cada vez.

(...) ((organização da entrevista))

P: João Paulo, se eu tivesse que mandar para você e seu irmão a mesma quantidade de bala, quantas balas você tem aqui?

R: Duas.

P: Duas? E se eu tivesse que mandar para você e seu irmão a mesma quantidade de balas? Quantas que eu precisava de mandar para você?

R: ((silêncio))

P: Eu tenho aqui duas. Eu vou mandar para o seu irmão a mesma quantidade que você escolheu. Quanto de bala que eu precisa de te entregar aqui?

R: (inint).

P: Isso. Menino inteligente. ((brinca)) Deixa eu te perguntar uma coisa? Toma, leva esse aqui para você e para o seu irmão. Eu quero saber, você prefere essas história assim, ou essa aqui?

R: ((silêncio)) Eu prefiro essa.

P: Você prefere essa? Então abre aí, e vamos...

(...)

P: Isso, e você lê para mim?

R: É para (ir), o Cebolinha bolando mais um plano para me ir derrotando, sabe que nunca vai dar certo. Parece que não se... se cansa de apanhar. (inint) Mas a Magali vive comendo, não se... não sei como, não tem dor na barriga. Tem o Do Contra, que vive contra em tudo. O (Franjinha) ou paixão, vive (inint) inventos malucos. O Jeremias nunca vira aquele boné. O Anjinho não é (inint) aberta, (inint). Mas querem saber? Não me importo com isso, são todos meus amigos. E você? Não tem ninguém assim na sua... na sua turminha?

P: ((acha graça)) Parabéns. E deixa eu te perguntar só mais uma coisa? Você sabe me contar qual que é a diferença disso aqui? E disso aqui? (jornal da cidade e mapa são apresentados)

R: A diferença?

P: Isso aqui é o que?

R: Um mapa?

P: Isso. E esse aqui é o que?

R: Jornal.

P: É uma notícia? É uma notícia de jornal não é? É isso aí. Parabéns. Muito obrigada. ((risos))

(...) ((entra outra criança na gravação))

Tamires Rocha dos Santos (aluna)

P: Tudo bem? Tamires...?

R: Rocha Oliveira.

P: Rocha... dos (Santos). E quantos anos você tem?

R: Nove.

P: Nove... e você gosta de vir para escola?

R: Gosto.

P: Gosta? E muito? Médio?

R: Muito.

P: Hum... menina gosta de vir para escola. (inint) E o que é que você faz quando não está aqui na escola?

R: (inint).

P: Hum. E não tem irmãozinho, não?

R: Só tenho uma irmã, Cristina, e a Talita.

P: É tão bom. Quantas balas você quer?

R: (inint)

P: Duas? Vou te dar três. Que eu te mandar para todos os teus irmãos, quanto que eu tinha que te dar?

R: Hã?

P: Se eu fosse mandar a mesma quantidade para todos os seus irmãos, quantas que eu tinha que dar? Quantas balas?

R: (inint).

P: Não. Eu vou mandar três para você e a mesma quantidade para sua irmã de 17 e para a sua irmãzinha.

R: (inint).

P: Hã? Não. Você tem três, não tem? Eu vou te mandar a mesma quantidade para a sua irmã de 17, e a mesma quantidade para a sua irmãzinha. Ela não vai comer, não é? Você vai chupar as dela.

R: Uhum.

P: E aí, quanto que vai dar todas as balas juntas?

R: ((silêncio)) (inint).

P: Hã?

R: (inint).

P: ((riso)) Nove, não? Você vai levar mais bala que aquele outro seu amigo, hein? Olha lá. Aí você vai (comer o) da irmã grande e da pequena. A irmã grande nem vai estar aí para isso. ((riso)) Deixa eu te falar? Qual que você prefere? Ler história assim, ou revistinha?

R: (inint)

P: História? Você me conta essa história? Você já conhece essa história?

R: Mais ou menos.

P: Mais ou menos? Hã? E você ele um pouquinho para mim? Lê?(estória dos “Três Porquinhos”)

R: Era uma vez (inint) que morava com a mãe. (inint) ele vê todo dia (inint), decidiram construir suas casas e ganhar alguma comida. (inint) decidiram (inint) ((ruído)) construir uma casa na (inint). Durante a construção o ((ruído)) (inint) assistia a (inint) ((ruído)) jantar.

((excessos de (inint) pois leu baixo porém de forma fluente))

P: E lembrou de que? Lembrou do (inint)?

R: (inint)

P: Um pouco, não é? Depois a gente acaba de... deixa ver esse agora. Você gosta disso, de fazer isso? (Palavra Cruzada)

R: Mais ou menos.

P: Você faz só uns dois para mim?

((silêncio))

P: Deixa o outro lado. (inint) não é?

((silêncio))

P: Hum. E aí vamos fazer assim, ó! Você vai botar cada letra em um lugar diferente. O 'B', 'E', o 'A', o 'C' e o 'A'. Vai fazer isso aqui então, entendeu? Só uma letra em cada quadradinho. Aí, ó! É isso aí.

((ruído)) ((moto))

P: Deixa eu ver? Não deu, não? Não deu? Tudo bem. Não tem problema, não. Deixa eu te perguntar uma coisa? Você gosta mais de ler história ou fazer continha?

R: Ler.

P: De ler história? Hum. E quando você vai para rua, você vai para a praça, (inint) com a família e tal, ((ruído)) sua mãe te dá alguma coisa, é de comer, de ler, ou de brincar?

R: De comer.

P: Geralmente de comer? Então, tá.

R: (inint).

P: Tá bom, mocinha, obrigada. ((riso)) Tchau.

Marília dos Santos Silva (aluna)

P: Como é que é teu nome?

R: Maria.

P: Maria?

R: Marília.

P: Marília?

R: (inint). ((acha graça))

(...)

P: Quantos anos você tem?

R: Nove... dez.

P: Dez. E você gosta de vir para a escola?

R: Gosto.

P: E quando você não está na escola, o que é que você faz?

R: Eu brinco, eu estudo.

P: Você brinca, estuda? (inint)? E tem irmãozinho?

R: Tenho.

P: Quantos?

R: Dois.

P: Dois?

R: Só que um é maior do que eu, (inint).

P: Uma menininha? Que bom que tem amigo, né? Eu, só tenho eu... e vou te dar duas balas. Só que quero (inint). Quantas balas eu preciso mandar para os outros dois?

R: Duas.

P: Hã?

R: Duas.

P: Duas para cada? E ao todo? Quanto é que vai dar? Quanto eu preciso por na sua mão para você entregar duas para cada um?

R: Quatro.

P: Mas você não tem mais duas? Está faltando quatro para eu colocar aí? É?

R: Não somente duas.

P: Não. Faltam quatro, ué. Não é dois para cada um?

R: (inint)

P: E está faltando quantos aí?

R: Duas.

P: Duas balas? Aí vai dar para o seu irmão mais velho.

R: Aí deu uma para a irmã mais velha, e uma pequena.

P: E você? Está faltando, não? ((riso)) Então, quantas vão dar no final?

R: ((silêncio))

P: Ao todo aqui tem quanto?

R: Seis.

P: Seis. E deixa eu te perguntar uma coisa? Você prefere ler história, fazer palavra cruzada, ou ler gibi?

R: Fazer palavra cruzada.

P: Você faz para mim?

P: Uhum.

P: Faz? Só duas? Ó! Está vendo? Ó! Esse, você vai colocar o nome desse aqui, olha, em cada letrinha.

((silêncio))

(...) ((comentários))

((silêncio))

P: Cabe mais um?

((silêncio))

P: Prontinho, moça. E você lê para mim, moça. E você lê um pedacinho para mim ou dessa estória ou dessa, se você quiser?

((silêncio))

R: (Lendo a estória dos “Três Porquinhos). Era uma vez, (inint) que moravam com a mãe (inint). Eles decidiram que era hora de sair de casa e ganhar algum dinheiro. Durante a construção, um outro (inint), este ((ruído)) (inint) deve dar um outro (inint) tentou-o.

P: Tá bom. E me conta aqui uma coisa? Conhece as pratinhas, que você pede de vez em quando para o seu pai ou para a sua mãe? Acha que é de quanto?

R: (inint).

P: Esse aqui é de quanto? Quanto dá aqui o custo, de dinheiro?

R: ((silêncio)) Sessenta.

P: É isso aí. Muito obrigada. Valeu. ((riso))

Gabriel Felipe Inocência (aluno) – deficiente auditivo, concedeu a entrevista com a ajuda de uma intérprete habilitada, também remunerada pela prefeitura municipal, que o acompanha em todas as aulas.

P: Essa experiência vai ser novíssima. ((acha graça)) Como é que eu vou perguntar o nome dele?

R: Fe...

P: Bento?

R: Fe-e-l-i... lipe, Felipe.

P: Felipe? Gente, brinquei tanto disso quando era criança com a Xuxa, estou pensando que eu não lembro mais. ((acha graça)) Felipe, esse vai ser show. Felipe...?

R: Inocência.

P: Inocência. ((silêncio)) Você quer escrever? Você quer escrever ao invés de falar? Aqui, olha, escreve aqui. ((acha graça)) Fiquei de trazer lápis para ele, porque eu parei de escrever.

R: A maioria já estão (inint).

P: É? Percebi. É, eu acho que na escola do outro também tem um, acho que depois do terceiro ano.

R: Eu ia deixar só no segundo semestre. Aí (inint) e eu acabei deixando.

P: E aí eu achava corretivo.

R: Eu falei para ele que quando errar, passasse com branquinho e colocava entre parênteses.

P: Eu (inint) aqueles corretivos mais, não.

R: Também. Eu acho bem melhor.

P: Aumenta um pouco o (inint). ((silêncio))

R: Inocência, i-n-o-c... ah não, ah, está certo, é Gabriel, ele estava falando Gabriele.

P: Felipe Gabriel Inocência?

R: É.

(inint) ((sirene))

P: Quantos anos ele tem?

((silêncio))

R: 9.

P: 9?

R: Daí ele (inint), ele fez aniversário dia 7.

P: É? Ele é alegrinho, né?

R: Se não for 7, depois eu ia ver.

(parei um pouco a entrevista para me organizar durante o recreio)

P: Você já tem que voltar para sala, né? Tem mais algum aí, ou só ele?

R: Tem mais uns.

P: Tem mais uns? Pode pedir para ele ficar esperando aqui? Para ele não ficar sozinho e para você poder voltar para sala. Aí você pode voltar para sala com os outros alunos.

R: Senta aqui. Já tem 9 anos.

F: Ela queria que eu (inint) você também, mas aí...

P: É, depois eu não sei se... a hora que você falar “não, agora eu posso”.

Recomeçando a entrevista com o Gabriel.

R: Eu (inint).

P: Está joia, obrigada. O que é que ele faz quando não está na escola?

((silêncio))

F: Qual o horário da escola?

P: Daí você brinca, vê televisão?

R: TV, jogar bola.

P: Tem irmão?

R: Internet, computador.

P: E não tem irmão?

R: Não tem irmão.

P: Ah, internet. Eu queria saber qual é o seu time? Escreve aqui para mim.

((silêncio))

R: Flamengo.

((silêncio))

R: ((acha graça)) (inint) é Flamengo? Eu não entendi ainda.

P: Aí menino, você prefere fazer continha ou ler história?

R: Ler história. ((silêncio)) português.

P: ((acha graça)) Gosta nada. Português? Gosta de português?

R: Gosta de português e de palavra cruzada. Você sabe (inint)?

P: É fácil, esse daqui é fácil.

R: É fácil?

P: Você faz para mim? Esse é...

R: Você vai achar alguma palavra aqui. P: Olha, verbo, queixo, diversão.

((silêncio))

R: (inint) procurando outro.

((silêncio))

P: Está bom. ((acha graça)) tchau. Senta aqui agora?

M: Obrigado, tá?

P: Foi nada. Depois eu te conto.

Mateus Henrique Nascimento Soares (aluno)

P: Seu nome?

R: Mateus.

P: Mateus do quê?

R: Henrique.

P: Henrique do quê?

R: Nascimento Soares.

P: Quantos anos você tem?

R: 10.

P: Teve que pensar, está esquecendo. ((acha graça)) E o que é que você gosta de fazer quando você não está na escola?

R: Assistir.

P: Televisão? Você gosta de vir na escola? Gosta? Gosta, da escola. Você só vê televisão? Um menino bonito desses aí.

R: Brinco.

P: Brinca. Tem irmão? Tem quantos?

R: Dois.

P: Dois irmãos? Eu estou querendo dar umas balinhas para você e seus irmãos. Eu vou te dar duas, se eu quiser dar a mesma quantidade para os seus outros dois irmãos, quantas balas eu tenho que te dar?

((silêncio))

R: Seis.

P: Isso aí, garoto. Leva as balas para o seu irmãos, não chupa, chega em casa (inint) ou então chupa e eles não vão nem ficar sabendo.

R: Ah, não. Eu só moro com um.

P: Ah, só mora com um? Então você chupa o do que não mora. ((acha graça)) vai demorar para ver. Você gosta mais de ler ou de fazer continha?

R: Fazer conta.

P: É? Então quanto que eu tenho aqui? ((silêncio)) E aqui também. ((acha graça)) Já que você gosta.(mostro algumas pratinhas pra ele)

R: Quatro e sessenta.

P: Isso aí, garoto, quatro reais e sessenta. Você sabe o que é que dá para comprar com quatro reais e sessenta? (inint) assim?

R: Dá.

P: Dá, né, dá e sobra, dá para você e seu irmão que mora com você. E agora, eu queria, você pode escolher, ou você vai ler um pedacinho da história para mim ou você vai escrever... o que é que você mais... qual desenho você mais gosta de ver na televisão.

R: Quero ler.

P: Ler um pedacinho da história. ((acha graça)) E qual é a sua revistinha? Essa aqui?

R: É.

P: (apresento pra ele uma revistinha do Cebolinha com estorinhas de apenas duas páginas)Então tá, então lê. É muito bonito (inint) mocinho. ((silêncio)) Todas as histórias são só duas páginas, você pode escolher o que você quiser. Pode ser do Cebolinha, está vendo? (inint). Esse não vale, não tem nada para ler. ((acha graça)) Pode escolher.

R: (inint) “Denise, o que é isso?” “resolvi aderir à moda do gênero rasgado, (inint) é todo mundo que está por dentro” “espere um pouco, (inint) que tal?” “hum, não está bom, claro que é bom, é uma (inint) ” “uau, que rasgo mais chocante, chocante, está na moda” “meu pai também aderiu, não acredito. E a sua mãe também, que barato. É tudo tão bem rasgadinho e transadinho, como é que vocês conseguem isso, hein?” “simples”.

P: ((acha graça)) Bota o gatinho para poder arrumar, né? Legal, né? Deixa eu te perguntar uma coisa, quando você sai na rua com a sua mãe ou com seu pai e ele compra alguma coisa para você, é de comer, de brincar ou de ler?

R: De brincar e comer.

P: Brincar e comer. De ler nunca? Revistinha assim, não? De comer. Então dá para (inint) “pai eu não quero brincar, eu quero de ler”, combinado? Muito obrigada, pode ir para sala, leva suas balinhas e guarda no bolso para os outros coleguinhas não ver, está bom? Senão eles ficam tristes, está bom? ((acha graça)) Valeu, Mateus.

Lucieide Santos de Jesus (professora do 4º ano)

P: É uma dissertação de mestrado que eu preciso embasar para uma pesquisa etnográfica. Por que tem que ser etnográfica? Eu tenho que ir na realidade, de baixo para cima, por isso que eu não quero conversar com prefeito, com Secretário de Educação, nada disso. Eu quero ir aonde a coisa acontece, que é os alunos, professores e o diretor. Então, conhecer algumas realidades educacionais, porque nós somos do interior de Minas, mas eu queria conhecer outras realidades educacionais, para ver se aquilo vai bater com a minha hipótese de que o Brasil descumpra o direito à educação, em várias medidas. Não fornece um recurso eficiente, não paga bem os professores, não dá estrutura para os alunos e você sabe bem quais são os outros problemas. ((acha graça)) E é bem isso a pesquisa. Não vai aparecer nome, nada disso. É só por quê? Foi até bom você me mandar cinco, porque eu precisava de 10 por cento de todos os alunos dessa escola de quarto ano. Como tem uma turma que é de manhã, eu não queria atrapalhar tanto pedindo cinco alunos, mas eu precisava de cinco. Parece que tem vinte e poucos agora, e trinta de manhã, não é? Mais ou menos assim que a diretora me falou.

R: Não, eu tenho trinta e oito.

P: Trinta e oito agora?

R: É, eu tenho trinta e oito.

P: Nossa, é muito aluno ((surpresa)) Então é vinte... (daqui a pouco está lotado)

P: É trinta e pouco agora, mas deve ser uns trinta e pouco de manhã também?

R: Pela manhã eu acho que é trinta e dois ou trinta e três.

P: Tinha que ser (sete) alunos. É a mesma quantidade que tem lá no (inint). Mas, tudo bem, não tem problema, não. Aí eu preciso botar um percentual. Então um percentual 'tal' de alunos teve esse resultado ou não, ou não conseguiu atender à expectativa. Então não vai aparecer nome, nada disso. Eu só preciso dos nomes para eles verem que eu não tirei isso do nada. Mas isso não vai aparecer em livro, nada disso, entendeu? Aí eu precisava que você lesse para mim, assinasse. Por isso que eu precisava de alguém perto, porque as crianças não podem assinar isso porque são menores de idade.

R: ((Leitura silenciosa)) ((dúvidas e esclarecimentos do termo))

P: Tem muitos Santos aqui, pelas crianças eu percebi. ((acha graça))

R: É. É a cultura. A região aqui, na época teve muito índio, né.

P: Ah, tá.

R: Lá em Minas não. Os (alunos) são diferentes.

P: Menos.

R: E aqui não. Aqui, a gente (que é) da Bahia, onde houve o descobrimento do Brasil.

P: Lá em Minas teve mais bandeirantes, imigração portuguesa mais.

R: É, aqui teve muito índio, muito africano. (inint) colocava sobrenome ((acha graça))

P: Interessante isso. Seguinte, quantos alunos você tem? Você já me respondeu, trinta e oito.

R: Trinta e oito.

P: Gosta do seu trabalho?

R: Amo.

(...) ((interrupção))

P: Que bom. E se sente valorizada por ele?

R: Sim.

P: (...) Qual é a maior dificuldade que você tem no seu trabalho?

R: Olhe. Hoje trabalhando aqui, eu não sinto porque tudo o que eu quero, eu vou na direção, eles sempre me ajudam. Em outras escolas eu já senti, na zona rural, por exemplo, eu já senti. Porque na zona rural você não tem tudo. E existe aquela equipe que já está efetiva e não se preocupam em querer ajudar o aluno. E aqui, não. Aqui todos os dias, todas as tardes, duas ou três vezes, vão sempre na sala, “e aí, professora? Está acontecendo alguma coisa?” – sempre assim. “Não, não está acontecendo”, porque os meninos são levados. Por sinal, até o ano retrasado, o ano passado estava um comentário de que essa escola era violenta. Quando me chamaram para vir trabalhar aqui eu fiquei com um certo receio. 'Paizim', quando cheguei aqui a realidade é outra. Que prejudica que mudou a direção, aí é sempre aqui é mais conversa. Eles gostam muito da conversa, do diálogo. Chamam o aluno para conversar. Sempre assim. Eles não vão, não agem de outra maneira. Por sinal tenho os meus alunos que

são levados, mas tenho aquele jeitinho de dominar para que não aconteça. Até essa menina que falou agora, que veio me falar, ela, o ano passado, era o ano todo problema. E ela só veio me trazer um probleminha agora em abril.

P: Então faltava era pulso, direção, cuidado, carinho?

R: É, também.

P: Faltava isso?

R: E eu não sou efetiva. Eu sou contratada. Mas eu amo.

P: Do jeito que você está, você vai ficar efetiva rapidinho ((acha graça)) porque...

R: Não, tem que passar em concurso.

P: Ah, tá. Tem que passar em concurso.

R: É, hoje é.

P: Você trabalha só em um cargo, só nesse cargo?

R: Aqui é. Mas eu tenho reforço escolar, um pela manhã e outro pela noite.

P: Mas em escolas ou na sua casa?

R: Em casa.

P: Ah, na sua casa.

R: Uhum.

P: O meu objetivo de conversar com as crianças do quarto ano, é porque eu estou avaliando se eles foram alfabetizados na idade certa até o terceiro. Então, eu queria saber de você se você conhece o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa. Já ouviu falar, participou de alguma capacitação?

R: Não, não participei ainda. Mas até...

P: Até o terceiro ano.

R: Até o terceiro ano, é. É até o segundo semestre, parece, né? Antes do segundo semestre, alguma coisa assim.

P: Mas você ouviu falar aqui na cidade de capacitação?

R: Não.

P: Então, por isso que eu estou entrevistando os do quarto. Porque até o terceiro ele tem que ter algumas habilidades. Como estão, assim, no meio do ano, falei, “é melhor os do quarto, porque terminou o terceiro ano, eles têm que ter aprendido”. E como os pais participam da vida escolar dos filhos? Tem uns que participam muito, menos?

R: A minoria muito, a minoria. A maioria eu acredito que quer defender.

P: Só defende?

R: Defende, mas a participação é muito pouca.

P: E o dever? Vem todo pronto, ou não? Eles fazem sozinhos?

R: Eles... tem alguns que fazem esforço e, às vezes vem, às vezes não. Que eu fico dizendo assim, “vai ficar sem recreio!” – mas o coração doi. Aí eu deixo cinco minutos, depois que toca... depois dos cinco é que eu libero para eles saírem. Não consigo deixar na sala. Prometo, mas, assim. Prometo para alguém trazer o lanche na sala, para não tirar o lanche. Mas acabo deixando. Eu não sei, porque eu não tenho filho, e sou doida para ter um filho, então fico com o coração mole. ((risos))

P: Eu tenho três e não tenho coração mole, não. ((risos)) Vou ter o terceiro agora, a gente fica bem dura. Então, eu queria saber de você o que você acha que poderia melhorar para você fornecer uma educação melhor para os seus alunos? Você falou para mim que não tem problema. Mas o que você acha que você colocaria nessa escola, ou de espaço físico, ou de recurso, ou de livro, para poder... qualquer coisa que você acha, assim, na sua opinião, o que poderia melhorar?

R: Olha, não sei se é porque eu já trabalhei em escolas muito piores, realmente, do que essa, que essa para mim está ótima. Então, assim, passou no concurso público, “quer ficar aonde?” – no (Dom Coutinho). Não me incomodaria se a sala tivesse quarenta alunos, de forma ou maneira nenhuma. Eu acho que quando você trabalha com a educação, você já tem que ir preparado, já sabendo o que você vai pegar. Não é você dizer que você vai sentar... eu não sento à tarde. Minha tarde todinha em pé, estou sentando agora.

P: ((acha graça))

R: (...) Eu acredito que aqui... não sei nem dizer o que precisa. Eu acho que uma quadra de esportes dentro da escola, porque não tem.

P: Uhum, tá bom. Muito obrigada.

R: Por nada.

P: A senhora ajudou muito.

R: ((riso))

P: Bom ver uma professora que gosta do que faz.

R: É, eu comecei com 12 anos, no reforço escolar. E eu já pedia à minha irmã dizendo que eu queria ser professora. E consegui, graças a Deus.

P: Tomara que você se torne efetiva.

P: Desde os 12 anos você já gostava?

R: Já, com 12 anos... ((sobreposição de vozes))

P: Eu ponho meu filho, tranquila e calma.

R: E, por sinal, essa turma minha, eles não sabiam, assim, ler. Eles tinham...

P: Agora, no começo do ano?

R: Sim, eles não tinham certas habilidades. Um ou outro sim, que até hoje domina tudo o que eu passo. Mas outros, não. E tem um que, devido... assim, porque eu acho que você tem que colocar o aluno para cima, não diminuir, porque você tem que trabalhar a autoestima do aluno. E eu tenho um aluno que ele não sabia nada, nada. E agora, você pega o caderno dele, e é lindo.

P: E é (inint)?

R: Não sabia nada. Agora eu estou trabalhando um outro – também já comentei até com a direção –, porque, assim, está mais difícil com esse outro, mas é a questão também da família, ele é muito solto na rua, tudo isso influi. E esse outro, não. Ele se dedica nos livros, fica ali olhando, tem curiosidade. Na prova passada, eu sofri com ele. Porque ele queria que eu lesse cada pedacinho. Mas para dar conta da sala toda? Aí eu não ia até ele, era ele que via

até a mim. Aí eu dizia, “você está me enjoando hoje, viu? Mas vai valer a pena esse enjoo, viu” – aí ele começava a rir. Agora, depois da prova, ele está bem melhor. Eu espero que agora essa prova que vai acontecer, dia 8, espero que ele esteja bem melhor.

P: Deixa eu te perguntar uma coisa. Você pode... só para eu procurar as pessoas certas, dos pais que buscam na porta, com quem eu poderia conversar? De dois alunos, pode ser desses mesmos que eu conversei aqui.

R: Olha, João Paulo. Ela pode não vir hoje, a mãe.

P: Mas quando vem a mãe, vem o pai, ou não vem ninguém?

R: Não, só a mãe. O pai eu nunca vi.

P: Mãe do João Paulo e a mãe de quem?

R: A vó, o pai de Mateus. E pode ser um outro, né?

P: Mateus é uma gracinha.

R: É, Mateus... ele é demais.

P: O pai da Tamires aparece por aí? O pai ou a mãe?

R: Tamires... vem o pai. O pai da Tamires.

P: O pai da Tamires?

R: É.

P: Estou querendo conversar com o pai da Tamires.

R: Ela é muito calma também. Ela quase não conversa na sala.

P: É?

R: É, por isso que eu coloquei ela para vir, porque ela quase não conversa. Já é do pai. Você vai ver o pai dela como é, ele é muito tímido. A timidez mata. A timidez, ela destrói. Você não pode ser totalmente tão tímido assim.

P: Será que ele vai responder? ((acha graça))

R: Ele responde. Mas (inint).

P: Direitinho? ((risos)) Então, tá. O pai do João Paulo vai estar aí. Porque o pai do Mateus...

R: Mãe do João Paulo. Disse que é mãe, mãe do João Paulo. Pai da Tamires 17:15 e o pai de Mateus.

P: Os pais do Mateus eu já vou poder (inint), porque o Mateus é uma gracinha.

R: É, Mateus, é.

P: O pai do Mateus.

R: E tem um outro também que entrou na sala, Victor.

P: Pai do Victor. Mas Victor esteve aqui? Não?

R: Não.

P: Não? Eu queria os mesmos que eu conheci, que aí eu vejo uma continuidade do que eu vi aqui, que eu vejo com o pai.

R: Aí a vó de Felipe.

P: Que mora com a vó?

R: Mora com a mãe e com a avó, mas a mãe trabalha...

P: É a vó que busca?

R: É.

P: Tá, pode ser. Porque dos Victor, eu prefiro que não. Muito obrigada, tá. Desculpa a confusão na tua sala. ((acha graça)) Então está jóia.

Silvia Cristina M.S. Souza (coordenadora pedagógica)

P: ... do Rio de Janeiro, então eu precisava que as pessoas me falassem o que realmente acontece nas escolas. Lógico, os números que a gente já viu, você pode, né, não ver a realidade.

R: Exatamente, era 2000 e pouco mesmo.

P: É. Exatamente. Aí eu queria saber a sua opinião sobre algumas questões.

R: É, eu vim junto por causa da gravidez, né? Vamos pegar a questão, dou de cara. Tem que chegar em Aracaju...

R: (inint) pesquisa, não, né? ((acha graça))

R: É. Estou de folga, então vamos junto, que aí...

F: Colocar você para a região. Até quarta-feira à noite.

M: Quarta-feira?

P: Foi rápido.

M: Deu tempo de conhecer algumas escolas...

P: Eu estou vendo ali, "sala de leitura", vocês têm bibliotecária?

F: Tenho.

(...) ((assinatura do termo))

P: O seu nome é Sílvia?

R: Sílvia Cristina Moraes.

P: Cristina Moraes. Eu vou conversar com as professoras e alunos na hora do recreio. E enquanto isso eu posso... ((acha graça))

R: Adiantar alguma coisa?

P: É.

(...) ((confirma data, dia 2))

R: O seu curso de formação é o que?

P: Eu sou formada em direito, e o mestrado em Direitos Fundamentais. Só que eu sou da área de internacional, que trata mais direitos humanos. E a dissertação é de "cumprimento do Brasil com obrigação internacional com educação". Certo?

R: Certo.

P: Então, as perguntas seriam mais ou menos assim. Mais é o que você acha, não é nada assim, é "sim" ou "não", é sua opinião mesmo. (...) isso vai ser transcrito e colocado, mas hora nenhuma vai ter assim, uma auditoria, nada disso, não. Está bom? Você gosta de trabalhar aqui?

R: Na escola? Gosto muito.

P: "Gosto muito"?

R: Gosto muito. Primeiro porque eu gosto da educação.

P: Em geral?

R: Em geral.

P: Uhum. Gosta do ambiente?

R: Do ambiente educativo, dos alunos, da juventude. É que a gente tem crianças do fundamental até... 1º até o 9º ano.

M: Pelo que eu entendi, a noite também essa... a 1º, 2º e 3ª etapa, educação jovens e adultos?

R: Não, isso é que são jovens... é EJA. Educação de Jovens e Adultos. É à noite, não é?

P: É.

R: É o ensino fundamental, só que direcionado para jovens com defasagens da série. Aí é à noite.

P: Então. Em relação às crianças do 1º, 2º e 3º ano? Porque eu estou (inint) que vou entrevistar os do 4º, quais são as maiores dificuldades que você enxerga para a alfabetização

deles na idade certa? Porque eu estou baseando as minhas perguntas no Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa.

R: Eles, na verdade, eles têm... a maior parte eles não estão com defasagem aqui em relação à nossa clientela. E a nossa dificuldade, eu acho que vem do âmbito mesmo do meio cultural que eles vivem, porque eles não têm o incentivo. A escola deixa a desejar em alguns pontos, mas que eu acho que tem avançado muito em relação a recurso e tudo o mais. Mas a questão do âmbito familiar, do apoio, incentivo, meio cultural, acesso à cultura, que eles não tem muito, aí eu acho que isso dificulta. Eles não ficam muito focados. A gente vê que a família, a força que a família dá, o estímulo, o acompanhamento, ele, o aluno que tem isso aí, ele avança muito mais. O aluno que não tem, provavelmente está sentindo a dificuldade. Porque... não dá aquela valorização à escola. Não é?

P: Entendi. Ontem a gente se surpreendeu positivamente com a festa que a gente viu lá na praça, que são manifestações culturais que a gente vê na televisão do Nordeste, que estavam todos ali. E isso não se reflete em casa? Essa preocupação com a cultura é só a festa em si, e não o hábito do estudo? Ou não?

R: A cultura, a cultura popular e manifestações, há uma participação. Mas a cultura escrita, sistematizada...

P: De ensino formal?

R: ... de (inint)... é. Ensino formal, aí infelizmente a escola pública... o pai ainda não percebeu que a escola pública tem que funcionar aqui, tem que exigir, que tem que acompanhar, que o filho tem que render, tem que aprender. Então, essa é a parte (formal). A parte de cultura popular, manifestação, muito boa.

P: Muito boa. (ainda falando sobre a festa Junina que conhecemos no dia anterior).

R: É.

P: Muito bonita, achei linda.

R: De fato é linda. Essa cultura formal que a gente incentiva a leitura, a escrita...

M: (inint)... vai chegando um ponto que...

P: A geração anterior...

M: ... as seis horas da tarde mais ou menos...

R: Virou barco de fogo...

M: Virou barco de fogo.

R: Vocês foram sortudos, não é?

P: M: É. ((sobreposição de vozes))

((sobreposição de vozes))

P: Chegamos na hora certinha.

R: Esse mês, vai ser todo, aqui, com a espada, que é aquele buscapé, é mais a espada, não solta na mão ((sobreposição de vozes))

P: É incrível como ninguém machuca. Eu perguntei assim para uma mãe...

M: É um foguete de um lado...

R: Mas é porque é espada, porque aquele fogo, ele não solta na mão a espada. E o buscapé, ele solta. Então, ele é perigoso, tem que ser numa sala ambiente, um show pirotécnico. Lá no forró-dromo tem, com grades. Porque aquela taboca, aquela que fica com o produto ali, pode machucar. Já até aconteceu de matar a pessoa. Bateu na pessoa ((clap)) né?

P: E eu perguntando para as pessoas, "isso não machuca?", "não, não machuca, não ".

R: Não machuca, não, porque aquele (inint), e o buscapé, ele tem um estouro no final. ((pá)) E aí o estouro acabou com a...

M: Pode machucar.

R: Pode machucar. Já aconteceu de matar pessoas, assim, acidentes, não é?

M: Achei interessante que ele bate de fogo, nunca (inint).

R: É. Inclusive é um patrimônio tombado há uns 7 anos, foi há uns 7 anos que...

P: É só aqui que tem?

M: Então é cultura daqui?

R: É. Vai assim para...

M: Espalhou em outros lugares?

R: É, mas é daqui.

P: Deixa eu te perguntar uma coisa? Você sabe me informar? A geração anterior desses pais, eles têm um número grande de analfabetos?

R: Até que tem.

P: Ah...

R: Tem um número grande de analfabetos e ainda existem pais... nível de vida eh... financeiro é muito...

P: Baixo.

R: Baixo. E a gente tem escola que não é periférica. É um bairro que não é periférico da cidade, e ainda há uma dificuldade muito grande.

P: E aí, por exemplo, aí agora, vamos saber... os alunos que mais dão trabalho não são os que os pais são analfabetos? Ou não, isso não tem... não tem relação?

R: Não, não tem relação. Tem pais analfabetos que sabem muito bem acompanhar, mesmo sem saber ler.

P: Que sabem incentivar? Até por serem analfabetos...

R: Inclusive exigir até uma conduta mais apropriada para o meio social, para a interação entre as crianças. Isso eu acho que não seja uma coisa que seja, hoje, decisiva, não, de forma alguma.

P: Então, eu entendi...

R: O fato de não ser analfabeto, não é? Está entendendo? – o fato de ser, aliás.

P: Eu entendi assim, mais ou menos, que o que falta seria o acompanhamento e até a exigência dos pais?

R: Até o acompanhamento dentro da escola, exigindo dos professores da escola...

P: Exigindo do Estado, da prefeitura, que melhore isso?

R: Também. Também, né? O cidadão sentir que...

M: E há quanto tempo (inint)...

R: Acho que a sociedade, os pais vivem uma vida tão sacrificada porque nem tem foco nisso. E eles mandam o filho para escola...

P: E pronto.

R: "E pronto". Né? Acham que escola é de graça, o curso é de graça, não tem uma noção de cidadania de que a escola tem que chamar, que eles têm que aprender, que eles têm um potencial...

P: Que eles são donos da escola.

R: Que deve ser exigido, e é aquilo.

P: Que eles são responsáveis e proprietários da escola.

R: E a gente que trabalha e tem uma visão voltada para... tem uma visão avançada para isso, a gente sabe do nosso papel, é a gente que fica tentando fazer o que a gente pode, não é? Quer dizer, dar o que a gente pode, o máximo possível.

P: Então tá bom. Muito obrigada, era só isso. ((riso))

((sobreposição de vozes))

R: Foi uma visita bem esclarecedora aqui da escola.

P: 'Nossa!' a gente está gostando. Acho que para aqui...

R: A gente fala assim, a escola aqui, precisa lutar a partir de agora ligar para (inint), a gente tem que ter aqueles avanços na (inint), Olimpíadas de matéria...

P: É, eu vim de (passar gente).

R: Tanto é que tem tentado, mas é difícil. O jovem de hoje, é ele tirar a atenção da vida que ele tem, dos compromissos, às vezes usa um pouco de drogas. E aí a gente fica preocupado, que foge muito à nossa alçada. A gente conseguir nesse jovem estudar, que até que para a fase dele...

P: Saiu da faixa...

R: Aqui, tem meninas de 13 anos já é moça, são casadas, um grupo.

M: Nós fomos ver agora na cidade nova, lá na entrada ali tem uma...

R: (inint) ((nome da escola))

M: Uma escola ali.

R: É. O (inint).

M: Aí só que não tinha a turma de 4º ano. E aí ficamos lá de manhã. A manhã ou...

P: A professora alegou que mudou o professor.

R: É?

P: É.

M: (inint) na quarta.

P: E ela tem assim, uma... desenvolve um trabalho muito.

M: Aí, eu observei, na (inint) que estava saindo, chegou um (maquineiro) saindo de lá, não estava saindo, eu vi uma turminha, uma menina nova e (inint) dela. Mas só acho que ela...

R: Ela não tem aquela liberdade de vida... você liga para o pai, "o seu filho está faltando, ele não está vindo na escola. O que é que está acontecendo?" que a gente tem outra coordenadora que também era do Estado. Aí ele "ah, ele saiu, ele foi ali". Quando ele chegava perguntava como é que vai botar o esquema para esposa, uma criança, um jovem de 14 anos, a mãe veio, "quando ele voltar, que saiu ali na rua, ele vai dizer se ainda vai para escola esse ano". Aí você vê que o controle dos pais sobre os filhos...

R: Para o Estado. Eles querem entregar o filho para o Estado.

P: E aí eu, uma...

R: Os pais perderam o controle também. É do pai, que não quer ter o trabalho. O pai que tem o nível de vida alto, ele dá também para ele também para o filho. O filho, "ah, toma um carro, vá passear, vai curtir, toma um dinheiro, vá viajar"... e porque ele também quer. E o pai que tem... que tomar a cachacinha dele, ele enchendo a cabeça, vai passear também. Aí, a

sociedade está mudada, ninguém quer ser 'dono', 'eles não tem dono'. Eles não têm 'dono' no bom sentido, sabe? Não é 'dono' no mau sentido, é no bom sentido, aquela pessoa que se preocupa, aquela pessoa que exige, a pessoa que diz um não, aquela que diz o sim.

P: Que ama, que dá um amor exigente. Né?

R: É. Não tem. Infelizmente não tem.

M: Não tem a ordem do 'não', assim.

P: É. Eu sou mãe de dois e a gente sabe que...

R: É? Eu tenho três.

P: Então. Se a gente não virar “bruxa”, eles não estudam.

R: Ah, mas só que eu não me incomodo de virar bruxa, não.

P: É. Então.

R: Uma bruxa má...

P: Eu já estou me virando uma bruxa, uma bruxa, porque a gente está no pé o tempo todo. É só homem que eu tenho, por enquanto só tenho.

R: E o bebê que vem é menino?

P: M: É homem também.

Maria Isabel Gomes Cruz (diretora)

R: 73, 75 por aí. Se você somasse 30, ela tem mais de 3, ela tem 34 por aí.

P: Deixa eu te perguntar, eu escolhi os alunos do 4º ano porque eu estou baseando na lei, no Pacto Nacional pela Idade Certa.

R: Isso, o PNAIC.

P: E o que é que o município aqui... teve capacitação? Formou professores?

R: Teve, teve capacitação. O ano passado teve capacitação, para os professores do 1º até 3º ano.

P: Isso. Por isso que eu resolvi ver o 4º, porque o 4º, eles já teriam passado pelo 4º ano... até o 3º ano. E teve algum resultado positivo, ou foi pouca diferença essa capacitação?

R: Na realidade, o resultado assim, aqui nessa escola o resultado não foi melhor, porque nem todos os professores participaram. Que nós temos muitos problemas com salário ainda, com questões de administração, Secretaria Municipal, professor. Essa queixa. Então, se eu faço eu estou aderindo a vontade de... e aí eu não faço, eu não me qualifico, eu não melhora a minha qualidade de ensino. E penso que fazendo isso, está sendo bom para mim, porque ao mesmo tempo eu vou estar maltratando o outro, um colega que está lá exercendo a função de secretário e não está aumentando o salário e não está ajudando para que aumente. Ou seja lá o que aconteça, não sei o que ocorre lá, a gente não sabe. Quando a gente está cada um em uma determinada situação, quando você vai viver a situação, você vê que é completamente diferente daquilo que você estava de fora imaginava. Não é? E aí cada caso é um caso diferente. Então aqui a gente não teve muito sucesso. Quem tem qualidade já, já tem porque tem, entendeu? Não tem aquele que só por causa do pacto, não. Se eu fosse dizer a você que é por causa do pacto, é mentira.

P: Entendi. Outra coisa, qual que é a maior dificuldade que essa escola tem de implementar os projetos que gostaria?

R: A dificuldade sempre é de lá, porque de onde vem do maior, porque a gente pede qualquer coisa, por exemplo, vou viajar para a gente concluir ou para a gente fazer alguma coisa ou crescer nisso, “vamos visitar algum lugar”. Então, a gente já tem o impedimento, o transporte. Entendeu? Então, aí pronto. Você, mesmo que você faça, que você conclua de alguma forma, não é do jeito que você queria. E aí você faz o que? Para. Ou para ou conclui

“já que não pode isso, vamos fazer outra coisa”, né, vamos para a segunda opção. Mas que às vezes não associa o mesmo efeito que a primeira fosse suprir. Até porque às vezes quando é uma viagem, uma coisa assim, o aluno gosta. É uma coisa diferente, sai da rotina, sai da escola.

P: Isso a gente adora. Aluno adora sair da rotina.

R: Olhe, para a gente passear dentro da própria cidade, não sei se você percebeu, ((sobreposição de vozes)) distante... não é assim tão... mas se a gente sair daqui para o comércio, é distante e a gente não pode pegar essas crianças e ir a pé. Para isso, no mínimo, para você ver a dificuldade. Para ir daqui, para a gente sair daqui para Aracaju. Entendeu? É complicado.

P: E você percebe que é uma resistência porque realmente não há dinheiro ou não é vontade de gestão?

R: Eu não sei lhe dizer não.

P: Não dá para saber?

R: Não dá para lhe responder não, essa pergunta.

P: É falta de gestão? Porque geralmente tem o dinheiro, mas é mau gerido ou vice-versa. Isso aí não dá para saber.

R: Eu não vou dizer se é o dinheiro que tem. Se o que tem é o que se gasta e que realmente se faz o que tem que se fazer com o que tem. Aí, eu não posso lhe garantir nada.

P: Normalmente o nível de formação de professores aqui é o que? É faculdade...

R: Superior.

P: Nível superior?

R: É. Tem mestrado. Aqui tem professores que tem mestrado.

P: Tem? Ah, que bom então. E qual que é o nível de autonomia que a senhora possui aqui dentro? É livre para fazer tudo? Alguma coisa tem que pedir...

R: Nós temos um conselho. A escola tem um conselho, então tudo que nós fazemos... nós temos um conselho, a unidade executora, é um conselho. Nós temos pais e mestres, onde

nós temos pais que fazem parte do conselho, entendeu, alunos. E todas as decisões que são tomadas dentro da escola... primeiro que para comprar qualquer coisa. Agora mesmo que chegou o dinheiro, nós vamos já estar marcando a reunião com o conselho para a gente se reunir e ver as necessidades principais da escola, que são muitas. De um ferrolho ao que você... o mínimo que você possa imaginar, uma facazinha, um ferrolho, tudo aqui precisa. Porque os alunos... eu não sei, eles não têm amor. Porque eu digo a eles “gente, aqui é público, é nosso”. Ao mesmo tempo que é nosso, não é nosso porque tudo nós temos que prestar conta. Uma carteira que quebra, a gente tem que devolver, a gente tem que fazer o relatório, quem quebrou, quem não quebrou, vai pagar, não vai pagar. Não é nosso. É um nosso que não é nosso, mas que está aqui, que a gente tem acesso, que não tinha. Não é que a gente tem que zelar, mas não há esse zelo, infelizmente. Olhe essa mesa, vocês estão vendo essa mesa? Essa mesa chegou aqui em março, ela tem uma estrutura branca aqui com essa parte de baixo, olhe. Isso aqui foi quebrado eles fazendo assim ((bate na mesa)) eles arrancaram essa parte todinha. Eu coloquei uma toalha plástica bem grossa aqui em cima branca, eles riscaram a toalha todinha. Aí tirei, deixei assim, “é assim que vocês querem, vou deixar assim”. Entendeu?

P: Os empecilhos então aqui, não parecem ser muito de ordem política então não?

R: Sempre tem.

P: Sempre tem.

R: A política sempre está envolvida em tudo, principalmente em escola pública que é onde você tem um domínio grande de alunos, de pais. Uma concentração grande tratar com aquelas pessoas, eh... como eu quero dizer, pessoas de controle, tipo acima, mas não é subcontrole, “eu posso ir naquela escola que eu sou o prefeito, eu sou a secretária, eu sou... eu vou chamar aqueles pais, vou convidar, vou fazer... ”, tipo manipular. Que a gente sabe que a manipulação existe em qualquer lugar, não é? E ela existe mesmo, você vem com jeitinho, bonitinho... "ave maria, aquela pessoa está tão séria", quem sabe o que tem ali por trás é só você. Então é complicado viu. Tudo é muito complicado. Você nunca sabe dizer se vai ou não vai, porque você depende sempre de alguém para estar lá dizendo “você pode, você não pode”. E a escola não é diferente disso, para você comprar qualquer coisa, você tem que ver se o dinheiro... que às vezes você tem o dinheiro, a necessidade da escola é muito grande de uma determinada coisa e você não pode comprar, porque o dinheiro que vem não é para comprar aquilo que a escola necessita.

P: É para comprar outra coisa?

R: É para comprar outra coisa. Então, a realidade assim é um negócio, é uma confusão, sabe, você fica às vezes sem saber o que fazer. Na escola é assim, você fica de mãos atadas, é a realidade.

P: Deixa eu te perguntar, já que eu comecei falando sobre o pacto. Os seus professores de 1º, 2º e 3º ano, eles são assim, eles formam uma equipe engajada no alfabetizar bem, no português, no que se pede em português e matemática? Ou uns são bons, outros nem tanto?

R: É. É por aí.

P: Não tem uma homogeneidade, não?

R: Até por falta do que, daquela questão como eu já lhe conversei. Nem todos acham que se qualificar é bom para ele, é bom para melhorar o trabalho dele. Então, quando ele vai deixando essa coisa de se qualificar, de estar fazendo. Aí vem um curso, uma coisa ou outra “não, eu não vou não. Porque a Secretaria também não me paga, o prefeito não atualiza meu salário, então eu não vou me qualificar”. Então aquilo que é novo, que está chegando, que os estudiosos estão aí vendo, um novo olhar, uma nova forma, que você realmente abre o olho “rapaz, realmente é aquilo, seria interessante que eu aplicasse na minha sala”. Aí eu faço questão de continuar com a mesmice. Aquele velho caderninho que eu vou atualizando, mudando a data, mas na realidade ele é velho porque eu também estou velha. Não é? Envelhecendo junto com o caderninho e aí eu não vou, não vou. Alguns fazem, outros não. Sabe, então não há esse ((sobreposição de vozes))

P: O pagamento de salário aqui é um problema, então?

R: Não, todo mundo recebe normal. A questão é que queriam receber mais. O pagamento é na data certa, o pagamento é na data certa, tudo direitinho. No final do mês todo mundo recebe. Todo mundo já recebeu o dinheiro. Hoje são 2, né? Pronto, todo mundo já está com dinheirinho no bolso. Enfim...

P: E pode me falar o valor, a média de salário?

R: A média aqui é 160 horas é mil...

P: Não, para quem tem um cargo é 160 horas?

R: Para quem tem cargo?

P: Um cargo só, quem trabalha só a tarde?

R: Só pela manhã ou pela tarde é mil seiscentos e pouco, base. Nessa faixa.

P: Não é diferente lá de Minas não.

R: É, essa faixa.

P: É 1 mil e 600. Então, não tem nada de diferente assim, lá também é mais ou menos assim. Então tá, era só isso. Muito obrigada.

R: Por nada.

PAIS**Natália Santos (avó do Felipe Gabriel)**

(...)

P: Vó do...?

R: Felipe Gabriel.

F: Felipe.

P: Do Felipe.

M: Achei interessante essas aulas. É bom assim, a prefeitura...

P: Disponibilizar, não é?

M: Disponibilizar. É.

(...)

P: Qual a importância que a senhora acha para ele?

R: Como assim? Importância? Que eu não entendi.

P: A senhora acha que é muito importante? É mais ou menos?

R: É claro, é muito importante. E espero que ele seja um menino bem estudioso, de estudado. Então isso é muita importância para ele.

P: A senhora está satisfeita com a educação que ele recebe?

R: Estou. Está bem essa coisa, pelo menos tem a intérprete para estar... interpretando as coisas para ele, a professora fala e essa outra explica a ele. Ele também tem a professora de manhã, em Aracaju, que ele vai também, de manhã para Acaraju.

P: É? Você vai para Aracaju?

R: É. Todos os dias.

P: 'Nossa!' que pais e mães maravilhosos.

R: Todos os dias eu vou para Acaraju com eles.

F: É paga.

R: É escola paga.

F: É uma escola para surdos.

R: É escola.

P: Ah, entendi. Eu não vou nem perguntar então se ele tem acompanhamento diário. Porque ele tem.

((risos))

R: F: Tem.

P: E ele ganha muito livrinho, muita revistinha? Ou mais brinquedo?

R: Não. Assim, na época de festa, eles dão os brinquedinhos, algumas vezes revistas, mas não...

P: Não muito?

R: ... muito assim, não.

P: Então, o que ganha mais é brinquedinho mesmo?

R: É.

P: Então tá bom, muito obrigada. Já vi que ele está bem encaminhado.

((risos))

P: Obrigada, tá? Eu precisava que a senhora assinasse um documento.

(...) ((amenidades))

R: Aí, é um futuro jogador do Brasil. Na próxima... (...) ele joga de dia de segunda e quarta. ((futebol))

Alice Ribeiro Souza (avó de Analice)

(...)

P: Ribeiro...?

R: Sousa.

P: Sousa.

R: É.

P: Vó do...?

R: Do (inint).

P: O que?

R: Ana Lucia. A minha neta.

P: Ana Lucia? Eh... a senhora acha a escola da educação para a sua neta? Muito importante? Médio?

R: Eu acho importante.

P: Acha importante?

R: É. Quem tem mais educação é mais forte.

P: Hã?

R: Eu não tenho condições de pagar uma escola bem forte. Eu não. Mas esta, está boa. (inint).

P: Ah, tá. É importante?

R: É. Tenho dois aqui.

P: Gostaria de poder pagar uma melhor?

R: Se eu pudesse, eu ia pagar uma melhor. Mas não pode, né. A escola, ele, não dá para pagar uma escola (inint). Tem só mais só do Estado só para... vixi...

P: E você está satisfeita?

R: Estou, que (inint) adotar...

P: Querendo uma melhor, não é?

R: É.

P: Mais essas coisas?

R: Aqui, que a escola é muito reforçar para ela, a menina, ela não se interessou de comer. Ela tira nota dez, nove.

P: E ela faz tudo sozinha, ou tem acompanhamento?

R: Falo para a mãe ajudar ela nas tarefas. Quando ela pede muito, ela ajuda.

P: E a mãe ajuda todo dia, sempre?

R: É. Ela nem sempre ajuda porque... ela trabalha, (inint) trabalha, às vezes fica fora quando (inint).

P: Como?

R: Vai trabalhar agora a mãe dela, vai trabalhar para fora agora.

P: E agora está acompanhando...

R: Está. É.

P: ... a menininha direitinho?

R: É. Ela trabalha no banco, mas lá só pagava... o dinheiro que eles pagava para fora.

P: Quando ela ganha presente é de comer, brincar ou ler?

R: Ela gosta das duas coisas. ((acha graça)) Ela gosta de brincar.

P: Então. Mas ela, ela ganha muito livrinho ou só brinquedinho?

R: Ela ganha... ganha livro.

P: Ganha livros?

R: É.

P: Livros tanto quanto brinquedos, ela ganha livros também?

R: Isso. Ela ganha também.

P: Ah, então tá bom. Era só isso.

R: Todo ano ela, "mãe, vamos comprar uma Barbie?", era o sonho dela, mas também (inint), (inint) e cai para ela.

P: Hã?

R: A mãe, de 29 anos. "Ah, mãe, me dá uma Barbie", ela fica animada logo, as duas. E (inint) que a mãe compra e dá a ela.

P: Dá a ela a Barbie?

R: Ela fica animada mesmo.

P: Ah, então tá. Senhora assina para mim?

R: Eu assino...

Transcrição Das Entrevistas Na Escola Municipal Professor Zaria Gabriel Jasmin No Bairro Alecrim Em Estância- Sergipe. 03 De Junho De 2014.

ALUNOS

Marcelo dos Santos de Jesus (aluno)

P: Como é teu nome?

R: Marcelo.

P: Marcelo. Você é que?

R: Gustavo (inint).

(...)

P: Quantos anos você tem?

R: 11.

(...)

P: Vocês já usam caneta aqui na sala?

(...)

P: Deixa eu perguntar uma coisa. Você tem irmão?

R: Tenho.

P: Quantos?

R: ((acha graça)) Seis.

P: Seis irmãos?

R: Ainda tem mais...

P: Hã?

R: Ainda tem mais, já morreu. O Caique, já morreu...

P: Hã?

R: ... o Caíque já morreu.

P: É? Morreu como? Ela era criancinha?

R: Ele ficou com (inint) .

P: Aonde?

R: Lá no (vale).

P: Deixa eu perguntar uma coisa, você tem seis irmãos então, não é? Se eu quiser mandar para os seus irmãos dois chicletes para cada um, quantos chicletes eu ia ter que mandar? Sabe me contar?

R: Não dá (inint). ((acha graça))

P: Por exemplo, eu vou mandar dois para você e dois para os mais seis irmãos que você tem. Ou então, dois não, um. Um chiclete para cada irmão, ia dar quantos chicletes?

R: Cinco.

P: Você não tem seis?

R: Tenho.

P: Com você seis ou tem mais seis?

R: Sete.

P: Então, eu preciso de quantos chicletes? Sete, não é? E seu eu quiser mandar dois chicletes para cada?

R: Diminuir agora. Né?

P: Não. Eu vou mandar dois para cada. Então, eu vou levar dois para você, dois para todos os outros. Ó, dois para todos os outros. Ó! Se eu for mandar, não são sete? Se eu quiser mandar o dobro? Você quer que os colegas... hein? Não conta. Hein?

R: Não sei.

P: Sabe não? Está beleza, não tem problema não. Então, leva os teus chicletes... já você não quer levar para os seus irmãos? ((risos)) Você gosta mais de revistinha ou de historinha, ou de nada disso, você gosta de futebol?

R: ((silêncio))

P: Historinha? Então, está bom. Você por acaso conhece essa história aqui?

R: ((silêncio))

P: Os três porquinhos?

R: (inint)

P: Você conhece essa história?

R: Do lobo mau.

P: Isso. E o que é que conta nessa história?

R: Ele tem casa de... – como é? – barro, de bloco.

P: Hum. E a ponta de pedra?

R: É.

P: E o lobo consegue destruir todas?

R: Não. Menos a de tijolo, aí ele cai dentro do caldeirão e aí morre.

P: Isso aí, né, quem mandou? Você sabe me contar a diferença disso aqui e disso aqui? Isso aqui é o que?

R: É uma propaganda, não é?

P: E esse aqui?

R: É um jornal.

P: É um jornal, não é?

(...) ((interrupção))

P: Esse aqui é uma propaganda e esse aqui é o que?

R: Um jornal.

P: Você lê para mim, o que está escrito na notícia do jornal?

R: Não sei não, ler.

P: Não? E como é que você faz na aula?

R: Hã?

P: Como é que você faz na aula?

R: Eu? Eu... eu leio um pouco, mas só que eu erro.

P: Ah, tá. E você não quer ler nem um pouquinho para mim?

R: É porque eu não sei, não.

P: Quantos anos você tem?

R: 11.

P: 11, tá. Está bom mocinho, muito obrigado, pode voltar para sala. Não desiste de ler não, tá? Tá bom? Deixa eu te perguntar uma coisa aqui, quando você vai na rua ou quando o seu pai te dá um presente ou sua mãe. É de comer, de ler ou de brincar? O presente?

R: De comer.

P: É lanchinho?

R: É.

P: É lanche de comer? Ah, então está bom. Obrigado, pode ir.

((Silêncio))

Cauã Silva Neres (aluno)

P: Vamos lá. Como é que é seu nome?

R: Cauã.

P: Cauã?

R: Cauã Silva Neres.

P: Neres? Esse nome é diferente. Quantos anos você tem?

R: 11.

P: Cauã, você gosta da escola?

R: Gosto.

P: Gosta de vir para a escola todo dia? Você fica aqui o dia inteiro ou só de manhã?

R: De manhã e de tarde.

P: Ah, você fica o dia todo então, né?

R: Vou para casa, almoço e volto... tomo banho e volto.

P: Aí na escola... o dever você faz que hora? Em casa ou aqui, quando você está aqui no outro horário?

R: Aqui, de tarde.

P: Ah, você faz de tarde? Tá. O que é que você faz quando você não está na escola? Por exemplo, não só durante a semana, no fim de semana.

R: Brinco, brinco de bola. Ando de cavalo. E é isso.

P: Só isso? Então, tá. O que você mais gosta aqui na escola?

R: Brinco e estudar.

P: Ah, menino. É preferência jogar bola ou estudar?

R: Estudar e jogar bola. Mais jogar bola. ((acha graça))

P: Mais jogar bola, tá certo. Eu só tenho menino também, eu sei que eles adoram jogar bola. Só que eu tenho vontade de furar a bola, porque não para. Você gosta mais de ler história ou de fazer continha?

R: De... de fazer conta.

P: De fazer conta? Você acha mais fácil fazer dois mais dois do que ficar lendo? Então, tá bom. Agora, eu vou fazer algumas coisas diferentes. Já que você gosta mais de fazer conta, eu quero saber se você vai saber fazer isso aqui. Não é prova não, você vai fazer se quiser. Tá? Está vendo aqui que tem uns sinaizinhos e aqui tem um número correspondente? Está vendo? Então, você consegue fazer essa continha assim? Por exemplo, a bicicleta é o 4, a bicicleta proibida aqui é o 1 e essa aqui é o 2. Tudo de menos, vai dar quanto? 4 menos 1 menos 2... quanto que vai dar aqui?

R: 3.

P: 4 menos 1, 3. Tem mais um menos... 4 menos 1... aqui, põe o número aqui do lado, fica mais fácil para você. Toma a caneta.

R: 2.

P: Põe aqui o 4... não, põe aqui o 4 do ladinho da bicicleta. Isso. Esse aqui vale quanto? Olha lá.

R: 1.

P: Isso. E esse aqui vale quanto?

R: 2.

P: 2. Aí vamos lá, 4 menos 1?

R: 4.

P: Não, 4 menos 1?

R: 3.

P: 3 menos 2?

R: 1

P: Então, põe o resultado aqui.

R: 1.

P: É isso daí. Agora deixa eu fazer outra agora, igual eu fiz com o seu colega. Você tem irmão?

R: Tenho.

P: Quantos?

R: 5.

P: 5? Nossa, você tem muito irmão, igual o teu amigo. Se você fosse dar uma balinha para cada um, um chiclete para cada um. Quantos você precisava levar?

R: 1.

P: 6, né? Também vai ganhar um, né, 6. E se você tivesse que levar 2?

R: 7.

P: Não, 2 chicletes para cada irmão?

R: 8.

P: Você não tem 8 irmãos, você tem 7. Ó! Você... como é que eles chamam?

R: Vinícius.

P: 2 para o Vinícius. 2 para Cauã, 2 para quantos mais?

R: 2 para Ícaro.

P: 2 para o Ícaro.

R: João.

P: 2 para o João.

R: Cauani.

P: 2 para a Cauani.

R: 2 para o Ryan.

P: Quanto você acha que tem aqui? Conta nos dedos. Você tem 7 irmãos, você botou 2 para cada um?

R: ((silêncio)) 8.

P: 8? Acho que são... ó! Vamos contar, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12. 12... por quê? São 6 e o 6 de novo, não é? Você está levando 2, não é? Então leva, leva no bolso e leva para os irmãos, senão vai fazer a maior bagunça na sala. Não, senta aí que eu vou te perguntar outra coisa. Eu queria que você lesse para mim um pedacinho de uma história, você prefere essa ou essa?

R: Não sei ler.

P: Hã?

R: Não sei ler muito, não.

P: Sabe não? Nem um pedacinho? Só o nome aqui para mim então. O título. Não, aqui ó! Lê.

R: Por...?

P: Esse aqui. “Os três...

R: Por-quinhos”.

P: Muito obrigada. Pode ir. Aí volta para sala, tá?

Everton da Silva Santos (aluno)

P: Oi.

R: Oi.

P: Vamos lá. Qual que é seu nome?

R: Everson.

P: Everton com 'W' ou com 'V' mesmo?

R: Com 'V'.

P: Everton da Silva Santos?

R: É.

P: Everton, você gosta de vir na escola?

R: Gosto.

P: Você vem de manhã e de tarde?

R: Não. Só de manhã.

P: Só de manhã?

R: De tarde eu vou pra banca.

P: Ah, na banca?

R: Uhum.

P: Ah, vai até a banca. E você gosta de ir para a banca?

R: Uhum.

P: Gosta?

R: Não falto um dia.

P: É? Que bom. ((acha graça)) E deixa eu te falar, e seu interesse é mais para português ou para matemática?

R: Mais para matemática.

P: Ah, você gosta mais de português, de ler? Gosta mais de ler? Então... e você tem irmão?

R: Tenho.

(...)

P: Tem quantos irmãos?

R: Tenho seis.

P: Todo mundo tem seis irmãos? ((acha graça)) Até agora foram todos 6 irmãos. E se você fosse dar 2 chicletes para cada irmão, quanto que você ia levar? Vamos pensar?

R: 7.

P: Não. Você vai dar 2 para cada um, 2 na mão de cada irmãozinho seu. Se você fosse levar um para cada um, seriam 7. Vocês são 7 irmãos, não são? E se fosse levar dois?

R: Dois para cada um?

P: Dois para cada um. Quantos que daria tudo? Quantos chicletes tenho que te dar?

R: 12.

P: Isso, garoto. Vai levar 12 chicletes. Só vou pedir para não ficar mostrando na sala, porque os coleguinhas que ficaram lá vão ficar com vontade, entendeu? 2-4-6-8-10-12. Bota no seu bolso e fica quietinho, tá? Deixa para você dar para os irmãozinhos lá em casa. E o que é que você faz quando não está na escola? Já que você fica...

R: Fico brincando no campo.

P: Brincando?

R: É

P: E aí você faz o dever lá na banca?

R: É.

P: E o que é que você mais gosta na escola? Fazer o que aqui?

R: Brincar, fazer dever.

P: Brincar e fazer dever?

R: É.

P: Tem hora que vocês vão para a quadra e aí vocês gostam de ficar brincando lá?

R: É.

P: Você já me respondeu. Você gosta mais de ler estória do que de fazer continha?

R: Ler e fazer continha.

P: Hã?

R: Estória é ruim para ler.

P: Mas você gosta mais de fazer continha?

R: Uhum.

P: Mas você diz que o que estuda mais é matemática na banca.

R: É.

P: ((acha graça)) Você gosta? Você estuda porque você gosta, não é? Não tem dificuldade não?

R: ((acha graça))

P: Ah, então tá. Então você vai fazer um favor, já que você é tão bom em matemática, você vai resolver para mim. Não, você já me respondeu um de matemática. Agora eu quero ver se você responde esse aqui para mim. Você já ouviu falar de palavra cruzada?

R: Não.

P: Então. O que é que é palavrinha cruzada? Você vai ver o objetivo e colocar as letrinhas dela aqui, ó!

R: Ah, eu sei.

P: Sabe? Então faz para mim. Duas palavrinhas.

(...)

R: Tem um objetivo aqui, e aí eu vou botar uma palavra aqui e outra aqui e aqui?

P: Uma letra. É.

R: (inint).

((silêncio))

P: É. Termina.

R: Um 'F' e um 'A'.

P: É isso aí. Faz mais um para mim, qualquer uma que você quiser.

R: (inint).

P: É isso aí, garoto. ((acha graça)) Valeu. E deixa eu te perguntar outra coisa. Você sabe a diferença disso aqui para isso aqui? (panfleto, jornal e mapa)

R: Não.

P: E isso aqui é o que? Deixa eu ver esse aqui, "ah, mãe, o que é que é isso?"

R: ((silêncio))

P: É uma propaganda? É? E esse aqui? Esse aqui é o que?

R: ((silêncio))

P: É um jornal, não é? Você lê para mim isso aqui?

R: 'P'.

P: 'P'? O nome do seu Estado?

R: Sergipe é... re... re... eh... ((silêncio)) registrado um... um caso de aids ponto, vírgula.

P: Quando você ganha um presente, é de comer, de brincar, ou de ler?

R: É mais de ler.

P: De ler? Parabéns.

R: Não tivemos (inint) livros só para ler.

P: Hã?

R: Daí só para ler. Livro.

P: Você... mas aí você ganha? Você pede? Ou geralmente você pede e ganha? Ou só fica pedindo?

R: Não. Ganho.

P: Você ganha? De quem? Do seu pai, da sua mãe?

R: Minha mãe.

P: É? Parabéns para sua mãe. Pode ir, vai com Deus. Ó! Esconde o chiclete, se não vai fazer a maior algazarra na sala.

R: Hum.

P: Tchau. Obrigada, hein?

(...)

Tainara Vieira dos Santos (aluna)

P: Oi mocinha. (...) Como é que é seu nome?

R: Tainara.

P: Seu nome todo?

R: Tainara Vieira dos Santos.

P: Gente... aqui é a terra dos Santos. Você estuda aqui de manhã ou de tarde? Ou os dois horários?

R: De manhã.

P: De manhã. Tainara, o que é que você mais gosta? Você gosta de vir aqui na escola?

R: ((silêncio))

P: Gosta? E quantos anos você tem?

R: 12.

P: 12 anos. Está no 4º, não é? 4º ano. E o que é que você mais gosta aqui da escola?

R: Estudar.

P: Estudar? Não gosta de ir na quadra e jogar bola igual os meninos, não? ((risos)) É, menina gosta mais de estudar mesmo. Está certo. E o que é que você faz quando você não está na escola? O que é que você faz em casa?

R: Eu fico brincando.

P: Brinca? Você brinca de boneca ainda? Não? Brinca, não é? Tem Barbie ou outra boneca?

R: Tenho Barbie.

P: É? Brinca de boneca. E que mais? Vê televisão? E na rua você não brinca não? Então tá. Eu já vi tanto menino brincando de bola sem parar, que eu estava achando que todo mundo brinca de bola na rua. E você gosta mais de ler estória? Ou de fazer continha?

R: De estória.

P: De ler história? E aqui na escola, você gosta mais de matemática ou português?

R: Português.

P: Português... e você tem irmãos?

R: Uhum.

P: Quantos?

R: Sete.

P: Sete? Só tem 'muito irmão'. ((risos)) E deixa eu te falar uma coisa. Se eu tiver que dar um chiclete para cada irmão, quantos que eu tinha que levar?

R: Hum?

P: Se eu quisesse dar um chiclete para cada irmão seu, contando com você, quantos chicletes tinha que levar para casa?

R: ((silêncio))

P: Você não tem 7 irmãos? E com você quanto que dá? Não é 8? Então, você precisava levar quantos para casa?

R: Oito.

P: Oito. E se eu quisesse dar 2 para cada um?

R: ((silêncio)) ((suspiro))

P: Sabe fazer essa conta? Não? Então tá. Então, se eu quisesse dar para os seus colegas que estão ali, vamos pensar que a gente tem 4 colegas. Quatro. E eu quero dar 2 chicletes para cada um, quanto eu tenho que dar?

R: Seis.

P: Não. Que lá tem 4. Se eu der 6, ó! Vai faltar chiclete. Você dá 2...

R: ((silêncio))

P: Pode fazer continha no dedo se você quiser.

R: ((silêncio)) Oito.

P: Isso, garota. Então leva 8 para os seus irmãozinhos, sem fazer confusão na sala, que os que ficaram lá... (...) não vieram aqui e nem ganharam chiclete. Então, põe no bolso e fica caladinha. Então leva para o irmão, bota na merenda... não fica carregando, não.

((silêncio))

P: Prefere revistinha ou estória?

R: Estória.

P: Você lê um pedacinho para mim? Você conhece essa história?

R: ((leitura a seguir transcrita como pronunciado)) "Era uma vez três porquinho mucho... pobri, probis que morava em a mãe, assim que crescerá, eles desistirá que era hora de sair de casa e ganhar a rua... a... algum de ser...

P: Algum?

R: ... de ser.

P: Dinheiro, não?

R: Dinheiro. ((acha graça))

P: É isso aí. ((acha graça)) lê mais um pedacinho para mim?

R: "Os porquinhos fora para a flo... florista e desistirá com...

P: Lê devagarinho. De...?

R: "Deci...

P: Deci...?

R: "Decirá...

P: Diram.

R: "desitirá contru... construir a sua casa. O primeiro porquinho construiu uma casa de paia".

P: É isso daí, menina. Deixa eu te perguntar mais uma coisa. Você sabe, se eu quisesse... quanto que eu tenho aqui de pratinhas? Vou contar o quanto eu tenho aqui de pratinhas? Eu tenho mais uma aqui.

((silêncio))

R: 110.

P: Não. Tá. Mas quanto que eu tenho de dinheiro tudo?

R: 1 real?

P: Se fosse juntar tudo?

R: ((silêncio))

P: Quantos centavos tem?

R: 50?

P: Hã?

R: 50?

P: Conta direitinho. Faltando um pouquinho.

R: ((silêncio)) 1 real?

P: Você está chutando. ((acha graça)) Me conta? 25 com 5 dá quanto?

R: Eh...

P: 30, não é? E com 10? 40. 50... 60. Certo? Me conta aqui? Isso aqui. Já que trouxeram para mim, o nome da sua boneca.

R: É Barbie.

P: Então, deu problema, que é Barbie? Hum. Ó! Bar? E cadê o 'R'? (...) É aí, moça. E agora escreve aí o nome de um irmão seu?

((silêncio))

P: Clara, um nome bonito. E de um menino?

((silêncio))

P: Luis. Obrigada. ((risos)) pode ir para a sala. Ó! Esconde o chiclete, tá?

R: Vai para sala?

P: É. Agora vai para a sala.

(...)

Lorena de Jesus Santos (aluna)

(...)

P: Vamos lá? Como é seu nome?

R: Lorena.

P: Lorena...?

R: De Jesus Santos.

P: De Jesus Santos. E você é bonita, Lorena.

R: Obrigada.

P: Quantos anos você tem?

R: 9.

P: E Lorena, você gosta de vir na escola?

R: Gosto.

P: Gosta? E o que é que você mais gosta de fazer aqui na escola?

R: Hum... gosto mais de estudar.

P: Estudar? E... quando você não está na escola... você vem de manhã e de tarde? Ou só de manhã?

R: De manhã e de tarde.

P: Ah, vem o dia todo. Então, quando você chega aqui, o dia todo, você já fez o dever? Você faz o dever aqui?

R: Faço.

P: E quando você chega em casa você faz o que?

R: Quando chego em casa, se tiver dever de casa, troco de roupa, faço o dever e ajudo a minha mãe a fazer as coisas.

P: Ah, ajuda a sua mãe pouquinho, não é?

R: É.

P: Você tem muitos irmãos?

R: Tenho duas famílias. E aí eu não sei quantos irmãos eu tenho.

P: ((acha graça)) E por quê? O seu pai mora numa casa e a sua mãe mora na outra?

R: Não. É porque eu tenho dois pais e duas mães. Uma que me criou e a outra que é verdadeira.

P: Ah, tá. Você tem mãe biológica e a sua mãe, mesmo?

R: Uhum.

P: Entendi. O dia todo? Tá. E você não sabe quantos irmãos, não?

R: Deixa eu ver. Sinara, Deise, deixa eu ver... sete.

P: 7? Todo mundo aqui é 6 ou 7. E aí os meninos 6, e você, as meninas...

R: Misturado é 7.

P: Aham. Tá bom. E se eu quisesse dar um chiclete para cada irmão, quanto você vai levar para casa?

R: Um.

P: Não. Tudo, ao todo?

R: Tudo?

P: É.

R: Para dar um para tudo?

P: É.

R: Eu levava... 7.

P: 7. E se eu quisesse dar dois para cada um?

R: ((silêncio)) Pegava... ((silêncio)) 8.

P: 8? Você vai dar para a sua mãe então? ((acha graça)) Porque você vai dar um para cada um? E se você fosse levar 2 para cada um? 2 para você, 2 para...

R: Para a minha irmã?

P: ... essa sua outra irmã, e 2... e 2... pensa, ó! Você vai levar um para cada um, são 7. E se eu quiser levar dois, aí eu vou ter que levar mais...?

R: Dois. Mais 7.

P: Mais 7. E quanto que vai dar?

R: ((silêncio)) 9.

P: 7 mais 7 é 9?

R: Então, 14.

P: É isso aí, moça. Vamos voltar? Não vale mostrar para os coleguinhas da sala, que os outros coleguinhas não vieram aqui. Tá?

R: Aham.

P: 2... (...) 12, 13, 14. (inint) E você sabe me contar quanto eu tenho no pratinho aqui?

R: ((silêncio)) Aqui você tem 50. Aqui tem 10. 50 e 10.

P: 50 e 10 dá quanto?

R: ((silêncio)) Vixi... não sei, não.

P: 60. (inint), não é? E você gosta mais de ler história ou fazer continha?

R: De ler história.

P: De ler? É? E não gosta muito de matemática não? Não? E você prefere ler estaria assim, ou revistinha?

R: História.

P: Assim? Então. Você lê para mim um pedacinho?

R: Leio. ((transcrição com base na pronúncia)) "Era uma vez três porquinho muito... pobre. Que morava com a mãe. Assim que cresceram, eles decidiram que era hora de sair de casa. E... caminhar a algum... e ganhar algum dinheiro". ((acha graça))

P: ((acha graça)) Lê a próxima.

R: "Os porquinhos foram para a floresta, de-ci-diram construir a sua casa. O primeiro porquinho construiu uma casa de palha".

P: É isso aí, mocinha.

R: "Durante a costu... construção, o lobo e... pé... perverso assistia a tudo. Só este porco é muito corin, deve dar um ótimo jantar, pensou a lobo... pensou o lobo".

P: "Pensou o lobo". É isso aí. Agora, você já viu isso aqui? (palavra cruzada)

R: Já.

P: Então. Você faz dois para mim?

R: Faço.

P: Escolhe o que você quiser e preenche aí.

((silêncio))

P: Isso aqui é o que?

R: Bolha.

P: Isso aqui é o que?

R: O 'F'.

P: Ah, é o 'F' ou o 'R'?

R: 'R'.

P: "Bolhar"? Acho que é bolhas. ((risos))

R: (inint).

P: Eu falei, "ué, ela vai colocar um 'S', mas botou um 'R'?", então, beleza. Muito obrigada, Lorena. Valeu. Ó! Esconde bem escondidinho porque os coleguinhas não ganharam. Bota no bolso aí, não fala para ninguém, vai caladinha e leva para casa. ((acha graça)) Que se não os outros ficam tristes, não é?

R: É. Que não ganham.

P: É, já não vieram aqui e não ganharam chiclete. ((acha graça)) Tchau, vai com Deus. Estuda matemática e português também, hein...

(...)

Maria Clara Santos Souza (aluna)

(...)

P: Como é que é seu nome?

R: Maria.

P: Maria? Nome bonito. (...) Maria...?

R: Maria Clara Santos Sousa.

P: Santos Sousa? E quantos anos você tem?

R: 9.

P: Maria Clara, você gosta de vir para a escola? Gosta? E o que é que você mais gosta de fazer aqui?

R: Brincar.

P: ((acha graça)) Brincar de que? De pique e pega? De que é que vocês brincam?

R: Brincar de pega-pega.

P: De pega-pega. E quando você vem aqui, vem aqui de manhã e tarde? Ou só de manhã?

R: Só de manhã.

P: Só de manhã? E quando você não está aqui, você faz o que em casa?

R: Assistindo televisão.

P: Ah, televisão. E o que mais?

R: Só.

P: Só? E não brinca?

R: Também.

P: Também? Você não tem irmão?

R: Tem, só que está grande, e aí...

P: Está tudo grande e não brincam com você? Ah. E você não tem uma bonequinha para brincar também?

R: ((silêncio))

P: Nenhuma? Ah, não acredito. Tem que pedir para o Papai Noel uma bonequinha. E o que é que você vê na televisão?

R: ((silêncio)) hum... ((silêncio))

P: Chiquititas e desenho?

R: ((acha graça))

P: É? Ah, então, tá. E você gosta mais de português ou de matemática? De ler estória ou fazer continha?

R: Fazer conta.

P: É? Então tá. Mas mesmo grande, você tem muitos irmãos?

R: Uma.

P: Só uma? Ó! Todo mundo que entrou com 6, com 7... ((risos)) e agora você só tem uma? Então tá. Então, para você está fácil o negócio. Se eu quisesse te dar um chiclete para cada uma, eu ia levar quantos?

R: Dois.

P: E se eu quiser dar 3? Três para você e para a irmã?

R: Seis.

P: É isso mesmo. Menina inteligente. Leva escondidinho para os seus coleguinhas da sala não verem, senão eles ficam tristes. Eu queria saber se a senhorita gosta mais de revistinha ou de livrinho?

R: De livro.

P: Você lê um pedacinho da estória para mim? Mesmo que você não saiba ler, então você conta o pedacinho que você saiba dessa história? Você conhece?

R: Não, eu sei ler.

P: Então, leia. ((acha graça))

R: Pode ler?

P: Aham.

R: ((transcrição com base na pronúncia)) "era uma vez três porquinhos muito pobre que moravam com a mãe. Assim que cresceram, eles decidiram que era hora de sair de casa e ganhar algum... algum dinheiro".

P: ((acha graça)) Aí, mocinha, lê muito bem. Parabéns. E deixa eu te perguntar outra coisa. Isso aqui foi uma continha mas é diferente. Ó! Tem que olhar o desenho aqui para ver o quanto que vale, tem que contar o quanto vai dar o resultado. Você faz para mim? Então... está vendo? O chicletinho vale 4, o ônibus vale 3. Aí você põe os valores do lado para ficar mais fácil para ti.

R: E aqui, bota 2?

P: É. E aí quanto vai dar?

R: 10.

P: Conta direitinho?

R: 9.

P: 9. Aí, ó!

R: ((acha graça))

P: É isso aí, mocinha, parabéns. Vamos ver se falta alguma coisa... não falta nada não. Boa aula, tá bom?

R: ((acha graça))

Eronildes de Matos (professor)

(...) ((corte do transcritor))

P: Eu faço mestrado e a minha pesquisa é sobre... eu quero comprovar, ou não, que o Brasil descumpra o direito à educação. É uma obrigação internacional que ele tem de ((ruído)) (inint) de direito à educação.

R: Sei.

P: Então. E aí eu preciso conversar com os alunos, professor, com quem vivencia as coisas do dia a dia em realidades diferentes do que eu estou vivendo, porque eu moro em Minas, a educação de Minas é uma das melhores do país. Só que preciso conhecer a realidade de outros lugares, Norte e no Nordeste, e em bolsões de pobreza em Minas também, em São Paulo, tal. Então, eu preciso conhecer algumas realidades do jeito que ela é em outro lugar, que não seja onde eu estou. Certo? E aí você pode me ajudar?

R: Posso.

P: Então, como é que é o seu nome?

R: Eronildes de Matos.

P: É bom ver um professor homem – para variar. ((acha graça))

R: ((acha graça))

P: Eu vejo muito professora. Você sempre dá aula para 4º ano? Ou varia?

R: Varia. O 6º ano, também.

P: Até o 6º?

R: É. Não... até o 9º.

P: Até o 9º? Ah, tá. Até o 9º...

(...) ((solicita autorização para a pesquisa por escrito))

((silêncio))

P: Primeiro, você gosta do seu trabalho?

R: Gosto. Já gostei mais, ((acha graça)) mas eu posso dizer que gosto. Entendeu? Eu acho que é assim, é uma... uma relação. É interessante, você ajudar pessoas a descobrir determinadas coisas, e que essa descoberta seja boa para o futuro, entendeu? Que possa eh... cultura direito, mas acho que... é que eu fui, faço parte dessa (inint)...

P: Eu gostaria de ter tido mais professores homens. ((acha graça))

R: ((riso))

P: Eu não lembro de quase nenhum. E quantos alunos você tem na sua sala?

R: 34, frequentando é 34.

P: Mas tem mais? Tem muitos que não...

R: Tem, sim.

P: Um só que não... só tem um que...?

R: Hã?

P: Só tem um que não... não quer falar?

R: É, mas é porque ela, acho que (inint) em São Paulo.

P: Ah, tá. 34. E você consegue atendê-los, ou preferiria que tivesse menos? Ou qual que é que você acha que é uma quantidade razoável?

R: Eu acho que a quantidade... teria que ser uma quantidade menor para que você pudesse dar pelo menos a atenção que é necessária para ele. Se for fazer um trabalho individual, aí você vai levar bastante tempo. Aí é assim, porque... a gente às vezes fica muito preso ao conteúdo, à pressão de um determinado cronograma. E aí, por essa questão de tempo, é que a gente está até repensando essa questão de conteúdos, conteúdos programáticos que você não consegue atingir, porque muitas vezes é o seguinte, você... sempre fica muito preso à questão de tempo, a questão de atingir um determinado cronograma, determinado conteúdo, muitas vezes não dá os resultados satisfatórios. Porque assim, o problema crucial nas séries iniciais é o domínio da leitura e da escrita, que não consegue conectar todos. Então, por exemplo esse programa PNAIC que é um programa que é ((sobreposição de vozes))

P: É (inint) no 4º ano.

R: ... que é alfabetizar na idade certa, e que aí é assim, aí vem o PNAIC e por uma questão por outra, alguns colegas interpretam de uma determinada... de uma forma errônea, porque é assim, o PNAIC veio para alfabetizar criança dentro da idade certa. Mas aí alguns colegas acabam agravando a situação, porque acham que alguns vão ser empurrados para a série seguinte. E daí é assim, dentro de um ano você não consegue fazer com que um aluno que veio empurrado de uma vinda de séries anteriores, (inint), você não consegue fazer com que ele leia e escreva. Porque assim, na deficiência de leitura e de escrita, a gente tem os fatores que contribuem para essa deficiência. O que a gente pode perceber é o seguinte, a carência afetiva. A carência afetiva, eu acredito que seja um dos fatores que mais prejudicam, entendeu? Porque assim, aí a avaria deles vem de lares desestruturados. Também não existe a garantia de que um lar estruturado faz com que a criança, ela seja alfabetizada e que ela seja um bom aluno. Existem essas questões. E existe a questão da pobreza também, que muitos assim.. se a família a gente percebe assim, de alunos que progridem, de alunos que desenvolvem, são aqueles alunos que justamente (inint) nível, aquelas pessoas que tem assim talvez até uma condição financeira melhor. Que assim, muitos pais ficaram na escola pública porque reforço não tem, só vem para a escola em circunstâncias de matricular, buscar declaração para o programa da bolsa-família, que isso vai garantir que ele receba esse benefício do governo, mas assim, que não participam do filho na escola. Não cobra dele, não cobra da gente também, não cobra da gente enquanto professor. E conseqüentemente também não cobra dos filhos. Quando a gente chama esse pai para conversar, para alguma coisa, pedir ajuda mesmo, ele já vem até aborrecido. Que dizem que tem que fazer como se não fosse importante a educação dos filhos. Talvez porque ele... até a idade deles, do pai, tenham conseguido sobreviver sem a educação, não é? E eles acham que talvez não tenha essa... tanta importância para o filho também, que o filho vai conseguir sobreviver como ele está sobrevivendo. Agora, de que maneira eles querem que sobrevivam, e me parece que não há mesmo muita... muita melhora para o futuro. O programa do governo que hoje dá uma bolsa-família de 100, cento e alguma coisa...

P: É 97 reais. Eu não sei se é por criança, ou é para a família toda também.

R: É, mas eu acho que esse valor varia, acaba variando. Então tem gente que recebe mais, tem gente que recebe menos. E aí é assim, o programa pode existir hoje e pode ser que não exista no futuro. E eles não têm essa noção de que precisam da educação para desenvolver, porque um ser humano melhor, a gente sabe que começa pela educação. É assim, é repensar, eu acho que... agora, se você não pensar, não valorizar a educação, para que as

peessoas comecem a ver a importância, que é a única mola para o desenvolvimento não só nosso como o da pessoa, é minha como ser humano, e de todas as pessoas.

P: (...) E eu ia te perguntar sobre o PNAIC, você já me falou. A maior dificuldade – que já falou aí de várias dificuldades –, que você vê? Por exemplo, digamos que o bolsa-família meio que infantiliza essas famílias. Porque ela tem dinheiro ali para o come-dorme do dia a dia, mas não quer nada além daquilo e não quer...

R: Exatamente.

P: ... que o filho também seja dependente de um outro bolsa-família, que se existe ou não. Você mudaria alguma coisa? Você colocaria alguma coisa? Você cortaria o bolsa-família assim? Você já pensou sobre isso?

R: É assim, quem sabe tem pessoas que tem... como renda o bolsa-família, que talvez o programa não estão vendo na realidade se o programa na propriamente para atender uma necessidade urgente que seria a fome, e que foi promulgada pelas questões sociais e que o governo construiu. Por exemplo, que eu acho que não cortar em definitivo, mas as pessoas assim, precisavam entender o seguinte, que só a bolsa, a bolsa pode existir hoje. Mas pode não existir futuramente. Mas suspender essa bolsa, chamar o pai...

P: Para aquela família, você dar um...

R: É. E dizer o seguinte, que a bolsa-família estaria condicionada também ao desenvolvimento, ao progresso do filho dele na escola também. Entendeu? Porque acabou virando algo assim, assistencialista, sabe? E que eles também não percebem que governo também acaba tirando proveito deles. E quem paga essa bolsa-família somos nós que estamos trabalhando, em tese, estamos...

P: Trabalho de verdade, não é?

R: É. Na ativa, e que estamos pagando a bolsa-família. Então assim, que eles pudessem entender o seguinte, que a bolsa-família também impulsionando também ao progresso do filho dele na escola.

P: Não só a matrícula na escola, mas o progresso.

R: É. Porque é assim, matricula o menino, é um ano reprovando, dois anos, que no caso extingue. A reprovação a gente sabe que acaba desmotivando também de alguma forma o

aluno, e que às vezes se sente não tentado a aprovar, mas a fazer mais esforço para que o aluno, ele possa ir progredindo e não seja reprovado logo no segundo ano. E qual que é o pacto do governo? O impacto da autoridade tem que ter alguma coisa com a vida para ajudar a escola. Entendeu? Que a escola, a gente tem limitações, que a escola não é livre, a escola está atrelada ao governo, que o governo trabalha com números, e a gente trabalha com o ser humano, conhecendo cada um deles por nome, não é? E o governo, não. O governo trabalha com estatística, que a gente é para estatística eleitoreira do que para outra coisa. Eu não cortaria, mas suspenderia, chamaria para ter uma conversa, uma conversa aqui para uma ameaça mesmo, de se ele não progredir, ele infelizmente vai ter que ficar sem a bolsa. Que na verdade, o governo teria criar era frente de trabalho, era melhorar o salário do trabalhador para que não dependesse dessa... e que isso acaba sendo esmola, por dentro. Né? Não se sentir feliz por receber, estar fazendo parte do programa.

P: Entendi. Os pais, as pessoas que você trabalha esse ano, participam da vida escolar? Assim, metade? 30 por cento?

R: Menos de 30 por cento. Não mais do que isso, entendeu? Por que é que nós fazemos reunião pedagógica? Porque precisa conversar com os pais presentes que estão, que os alunos que dão problemas, esses não aparecem.

P: Aparecem só os pais que “não precisavam” vir na reunião?

R: Não aparecem. É. Eu como coordenador tem que ir na casa de pais assim, porque o filho não estava vindo na escola. Ele tem agora, próxima (inint) ((ruído)) que tem, ele tem menos de 30 por cento de frequência. E isso é grave.

P: E eles faltam para brincar ou é algum trabalho?

R: A princípio ele ficou doente. Depois ele melhorou, ele continuou faltando. Mas ele falta na escola porque tem o apoio da mãe, que a mãe está em casa. Eu, no dia que fomos na casa da mãe, a gente se encontrou, ela com ele, porque acorda tarde e dorme tarde, acorda tarde e não vai para a escola. E aí eu tentei falar para o pessoal que os pais, eles devem de alguma forma serem enquadrados, entendeu?

P: Serem responsabilizados.

R: Porque fala-se que ele trabalha com argumento e quando ele tem argumento falho é porque não tem mais. E então é encaminhar para a justiça, porque a justiça chama esses pais e

enquadra eles. Não é? Que às vezes é assim, se a conversa, se eles não tem responsabilidade com o próprio filho, a escola cobra, que a responsabilidade deles não tem jeito, que precisam encaminhar para a justiça, por outras vítimas.

P: É. Eu, uma das coisas que eu tenho vontade, eu tenho vontade de responsabilizar com os pais, porque o Conselho Tutelar, o juiz, o professor – como diz a mãe, "o ciclo não fecha se o pai não chega junto".

R: É.

P: Se o pai chega junto, 80 por cento dos problemas acabam – 80 – e aí ficam os outros 20 por conta dos outros entes, que não são da família dele mais. Então, eu ia perguntar do PNAIC que pelo jeito, você participou da capacitação?

R: Participei, da capacitação o ano passado. Esse ano, não... ((ruído))

P: E você acha que... você, e alguns outros colegas que participaram, tiveram uma melhora nos resultados? Ou não? Por causa de uma série de problemas...?

R: Veja só, que o PNAIC aqui, eu não sei se a nível nacional, mas aqui eu vejo o seguinte, o PNAIC ele já chegou atrasado.

P: É, foi o ano passado, não é?

R: É. Chegou atrasado. Esse ano teve o primeiro encontro, eu acho que foi no ano passado, que eu lembro que foram feitos no meio do ano passado... aquela discussão...

R: E acabou todo muito atropelado, sabe? E o que a gente acabaria? Porque... a gente, professor, acaba passando? Não sei se valia a pena, estudem os problemas, as angústias de sala de aula, divide essas angústias, e a gente... eu gostaria que aqui assim, fossem apresentadas estratégias para lidar com determinadas situações que a gente sabe que o que a gente aprendeu na faculdade não abarca essas especificidades em sala de aula, e que a gente precisa aprender a lidar com essa coisa no dia a dia, na prática do dia a dia. E que esses cursos oferecessem estratégias que a gente pudesse lidar com esses problemas, estratégias de como alfabetizar, uma linha de alfabetização, que o município não tem esse plano de alfabetização. Eu acho que assim, se está dando errado então eu acho que deveria parar e...

P: E repensar isso.

R: É, porque é grave quando um aluno passa pelas séries iniciais, passa pela educação infantil e ele chega ao 4º ano...

P: Você é o primeiro que eu conversei.

R: ... e que o aluno não domina o alfabeto. Aí ele não domina o alfabeto...

P: Que (inint) fazendo na escola...

R: Que assim, seria o princípio para as outras coisas. E o aluno chega no 4º, 5º ano, que não sabe nem a identidade dele, que não sabe o próprio nome. Aí é grave. Aí é preciso saber o que é que está acontecendo lá atrás, que aí vem, a gente (pode) das primeiras séries da educação infantil, do 1º e 2º, aí o pessoal, os colegas da tarde, do 6º ao 9º ano, aí generalizam, "o problema está no fundamental menor". Aí no fundamental menor? (termo local para os três primeiros anos de Ensino Fundamental, inclusive os anos que a política pública do PNAIC deve atingir) Onde? Não é? Que a gente sabe que o 4º e 5º ano ainda é processo de alfabetização. Mas eles deveriam, eu acho que deveriam estar computando com a continuidade de processo de alfabetização agora, no 4º e 5º ano, de uma outra forma, de uma forma mais acelerada que não seria o alfabeto.

P: Alfabeto.

R: Que não seriam as vogais, o alfabeto, família silábica 'B' com 'A' ba seria mais, seria um aceleramento desse... dessa... já agora no 4º e 5º ano, e isso não acontece. Acho que assim. "Ah, o PNAIC"? É bem vindo, só que assim, deveria estar menos corrido, menos atropelado, sabe? E aí discutindo conosco, professores, o que de fato deveria estar acontecendo em esses encontros e em oficinas que não teve essa... que eu senti falta de oficinas, não é? De oficinas para que a gente pudesse estar aplicando, pegando alguma ideia de colega, alguma ideia para que a gente pudesse estar aplicando no dia a dia de sala de aula, e o PNAIC não trouxe.

P: Deixa eu te perguntar? Muitos alunos que eu conversei aqui, eles estudam aqui o dia todo. Então, por exemplo, o que você acha que faltou no PNAIC foi estratégia e não tempo? Porque o tempo é suficiente aqui. Quem que dá aula para eles aqui à tarde, quem ajuda no reforço?

R: O reforço? Tem o Mais Educação. O Mais Educação não é exatamente reforço. Por lei, por lei tem que ter duas oficinas pedagógicas. Letramento e Matemática. (inint) que eles tratando esse ponto na medida do possível, mas é que assim, aí acontece o seguinte. O aluno que estuda comigo pela manhã e que está sendo assistido pelo programa Mais Educação, que

está participando das oficinas de letramento e matemática, na maioria das vezes ele vem sem material de casa.

P: Ele vem?

R: Para estar acontecendo esse reforço, que seriam de atividades que está levando pela manhã, que seria a atividade de casa, ele deveria estar trazendo para o Mais Educação, para o Mais Educação estar reforçando essa atividade. E assim, além dessa atividade que tem, a atividade com leitura ou com tabuada, que os alunos chegam nas séries mais adiantadas, se não sabe tabuada, que seria esse aí também um ponto de partida para outras questões, outros... e isso não acontece porque não tem o apoio do pai, porque os alunos que são alfabetizados, que dominam leitura e escrita, a maioria deles não participa desse programa do Mais Educação. Aí já participam outros alunos que tem essa...

P: Deficiência?

R: É, que tem essa deficiência, que não traz o material, mas ele não traz material, porque eu moro aqui e a maioria eu conheço. Eles vêm como se fosse só para passear. Aí vem mais atraído pela oficina, pela... pelas outras oficinas.

P: Então...

R: Principalmente passear.

P: Então, esse Mais Educação... sabe o que é que eu estou querendo descobrir? Aonde é que está o futuro para essas crianças que vem em outro horário e mesmo assim não conseguem...

R: A maioria deles é assim, a maioria deles as mães trabalham em casas de família, são empregadas domésticas, que saem de manhã e eles ficam aí. E aí, a maioria dos que vão vir para cá, e que não vão para casa, que não levam as atividades deles ao fim. Que os pais, a maioria deles não estão em casa. Fora outra porcentagem que não participa, que ignora mesmo. Que tem pais que a gente chama, às vezes tem que perder uma manhã de trabalho, ou chega mais atrasados por conta disso, que são empregadas domésticas que saem de casa de manhã e só voltam à tarde.

P: Então, o futuro dessas crianças que não foram alfabetizadas – do 1º ao 3º ano – que por exemplo, estão com você e não leem, que eu conversei com um aqui que "como é que você lê

na sala?", "os meus colegas leem para mim". E aí falei "gente, coitado desse professor". O que é que faz com essa criança? Que eu vi que ele tem 7 irmãos.

R: É que deve estar mais que eles pegam responsabilidade em casa, que aí já fica para cuidar dos irmãos menores, para ajudar até a mãe em atividades domésticas também. Lavar prato, varrer prato...

P: Tem um caso que ajuda a mãe.

R: Tem muito isso. Assim, aqui a gente tem dentro da escola meninos de colônias. Às segundas-feiras eles faltam muito, porque assim, tem aquela cultura que vai para a feira, tem que ficar em casa, o pai chega tarde, que tem que fazer comida, que não dá tempo de ir para a escola. E aí na segunda-feira um dia assim, no caso tem, eu tenho 34 e vieram 20 e alguma coisa, acho que tinham 23. Mas é assim...

P: Mas onde é que está... o que é que está faltando para esse segundo tempo?

R: Outra coisa. Eu acho que é o seguinte, eu estou achando que esse aqui é um prédio grande, mas não tem estrutura adequada para o funcionamento em educação. Que aí, assim, deveria ter (inint) o número de salas... eu não sei se separado.

P: (inint) um computador por (inint).

R: Separar. Quem está no ensino normal, ensino regular, porque assim, aí no caso não tem estrutura para funcionar. Porque assim, é uma sala que acaba atendendo alunos do 2º, 3º, 4º e 5º. Essa multisseriação que acontece nas salas do Educação.

(...)

P: Nas salas do Mais Educação...

(...)

R: Então. Eu acho que um dos problemas é esse, é a falta de estrutura para funcionamento, que aqui assim, na hora, a gente tem dois banheiros que são para portadores de deficiência, que seria utilizado no Mais Educação, mas no caso seria o banheiro normal, que aqui quase não tem alunos portadores. Cadeirantes não tem. Então falta estrutura, que é um agravante.

P: Então, uma coisa que você alegaria seria a falta de estrutura por quê? Acontecem as aulas porém eles não aproveitam porque está tumultuado?

R: Não, não. É muito tumultuado. Entendeu? Porque aí atende aluno do 1º... 2º ao 5º, que é essa mistura de salada de frutas que o professor não consegue nem se expressar, entendeu? Eu acho que um dos fatores seria isso, entendeu?

P: Seria isso? Porque o que acontece por exemplo? A minha mãe é chefe de projetos do Segundo Tempo também, lá chama Projeto Amanhã e tal. Existem muito bons resultados, mas existem os que não resolvem. E aí é onde que você veria era a falta de suporte familiar e a falta de estrutura?

R: Estrutura.

P: É isso que está faltando?

R: É. Esses dois agravantes.

P: E a falta de estrutura?

R: Estrutura. É, esses dois agravantes.

P: Uhum. Porque ainda não é uma política federal. Quando for política federal... Eu vi o prédio do IFF que está lá na Cidade Nova...

R: É um contraste.

P: Não estou dizendo nem que a escola tem que ser feia.

(...)

R: É nivelar, não é?

P: Eu acho que esse... a escola tem que ser um lugar lindo, para os alunos gostarem de ir.

R: É para corrigir as deficiências, é para corrigir as distorções, tipo... o poço, o abismo social, e acaba agravando. Porque, como você falou, um prédio daquele em um bairro pobre, com pessoas com 'N' problemas, que é um bairro violento, e onde a pobreza é gritante, que pode assim dar para eles até um sentimento de revolta. Não é?

P: Eu não critico o prédio ser bonito. Eu crítico a escola que eles frequentam não ser tão bonita quanto.

R: É.

P: Que se a escola, se ela fosse linda, tudo fosse funcionando, tivesse televisão para eles assistirem um filme bem assistido, igual eu acho essa sala uma delícia.

R: Aqui é que aquele está com um problema, porque chegou aquela nova, que até então não tinha. Que às vezes nada funciona, as máquinas aqui estavam todas sem funcionar...

P: É, estou reparando.

R: ... o retroprojeto, não. O outro.

P: Datashow?

R: Datashow. Está com problema também. E aí tudo é uma burocracia que acaba dificultando o conserto, a manutenção dessas coisas, que precisa mandar 'N' solicitações, e isso demora um tempo aí. Que nós estamos quase encerrando o primeiro semestre, eu acho que teve aquele rapaz que não passaram, e as licitações estão sendo feitas desde o início do ano.

P: Não. E foi a sala de informática, a melhor que eu vi até agora, mas como não funciona, aí... ((acha graça)) (a sala de informática é o local onde está acontecendo as entrevistas, possui um ótimo ar condicionado, mas todos os computadores estavam a espera de manutenção).

R: Não, isso daí nós estamos tentando, para o governo chegar aqui e tirar uma foto...

P: Está bonito, não é?

R: ... está maravilhoso, que a foto só imobiliza aquele momento mesmo.

R: Porque a gente é assim, colocam a gente na sala, até eu estou me apropriando de uma sala de uma professora acho que do Rio Grande do Norte, aquela que coloca assim na sala de aula o professor com giz ser o redentor, salvar toda a pátria. E aqui a gente chega... chega a frustrar, quer dizer, a entristecer... porque a gente assim olha, e não vemos assim, a perspectiva – sabe? – de mudança. É como minha colega falou, "esse ano é ano de muita arruaça, de muita linguça e pouco pão", que é ano de eleição, é Copa do Mundo, e as coisas assim, os problemas cruciais do Brasil continuam...

P: De lado?

R: É. E aí depois aparece estar próximo de 'Feliz Natal', e pronto. E aí começa o ano seguinte com os mesmos problemas de novo.

P: Mas aqui, eu não te perguntei isso não, porque tinham explicado algumas coisas. Assim, mesmo você tendo esses problemas, os seus alunos e os pais de seus alunos te valorizam?

R: Sim... é... consegue. A gente consegue ter essa valorização, entendeu? Agora é uma valorização que eu gostaria que assim, essa valorização, eu gostaria que eles fizessem essa cobrança da gente, entendeu? – quando? Mas assim, só vai ter... só vai poder fazer cobrança minha enquanto professor, no meu desempenho de sala de aula, de minha parte pedagógica os pais que participam de fato, aqueles que valorizam. Mas nem eles cobram, "professor, o meu filho não está se desenvolvendo", que eu gostaria de ver, que é uma das deficiências que a gente tem também, e ver essa... sempre essa cobrança deles, que aí iam perceber que eles estão mais interessado ainda para que a coisa evolua, para que a coisa mude. Assim, a gente convidou um monte de mães. Você conseguiu falar lá com...?

P: É. Eu consegui falar bastante. E então são as mães que participam.

R: Isso. Principalmente os alunos que estão... que desenvolvem, que são melhores, entendeu? E aqueles outros dificilmente aparecem na escola. Vai de mandar um convite que é alguma coisa do bolsa-família, aí a escola enche, entendeu?

P: ((acha graça))

R: Alguma coisa ameaçou a bolsa-família, a escola enche.

P: Hum, isso é interessante.

R: Teve quente quem estava reclamando "ah, pensei que ia falar de aumento da bolsa-família... das outras vezes eu não venho mais".

((risos))

P: Muito obrigada...

R: De nada.

Rivonete da Assunção (merendeira)

(...)

P: Quem vai ser? É você?

R: Uhum.

(...)

P: Como é que é seu nome?

R: Rivonete.

P: Ivonete?

R: Rivonete (...) de Assunção.

P: Da Assunção?

R: Assunção.

(...)

P: O seu cargo aqui como é? Como chama?

R: Merendeira.

P: Merendeira? É que muda de cargo, a gente muda também. Porque é o seguinte, isso aqui é uma pesquisa, que eu faço... mestrado, e na pesquisa que eu estou fazendo, eu quero mostrar algumas realidades educacionais no Brasil, para provar ou não que o Estado não oferece educação de qualidade que deveria para os alunos brasileiros. Então eu preciso conhecer as coisas como elas acontecem todos os dias na escola. E é por isso que eu estou pedindo a ajuda de você. Aí, eu preciso que a senhora preencha para mim a folha toda.

(...) ((preenchimento de documento))

P: Você gosta de trabalhar aqui?

R: Ó! Tenho três meses. Eu nunca trabalhei assim, de cozinha, é a primeira vez. Não... para dizer a verdade, eu... não gosto muito, não. É tanto que eu vou ficar só até o período de vencer o contrato.

P: Você é contratada ou concursada?

R: Contratada.

P: Ah, tá. E a senhora não gosta porque a senhora não gosta de mexer com cozinha?

R: Não é por isso, acho que é muita responsabilidade, uma pessoa só.

P: É muito trabalho?

R: Essa escola é muito grande, é muito aluno.

P: Esse horário perto do almoço, é sempre nesse horário? Ou mais tarde?

R: Não, é 07:00. É 09:55, 10:00.

P: E que isso não é essa hora todo dia?

R: Não. Hoje é porque tem reunião. Aí, quando é 12:00 tem almoço do Mais Educação e às 15:00 tem o lanche, 15:00-15:30. São quatro refeições por dia.

P: E o que é que você acha assim? Por exemplo, a senhora disse que não gosta muito de cozinha. Mas o que é que poderia melhorar para poder você se sentir melhor aqui?

R: Mais funcionário.

P: Ah, tá. Deveria ter mais funcionário, não é? E do jeito que observa o funcionamento da escola, dos alunos, a senhora melhoraria o que se a senhora tivesse poder para isso?

R: Que é bem perfeito, não é? Que a escola tem esses alunos, eu acho que eles dão muita... muita liberdade para os pais, assim, eu acho que o poder lá do professor...

P: Os pais tem liberdade mais?

R: ... do que os próprios professores, diretor. Porque tudo eles querem denunciar e aí eu acho que tem que ter uma regra, não é? Os pais tem que saber quais são as obrigações do filho, assim como o professor também tem que saber educar os alunos, né?

P: É isso aí, dona Rivonete, concordo plenamente com a senhora. Muito obrigada, é só isso.

R: Aqui eles dão muita liberdade...

Joza Wilhames dos Santos (diretor)

P: Então eu queria a sua ajuda, você me pode ajudar?

R: Tranquilo, vamos, estamos à disposição.

P: Ontem eu descobri uma coisa lá no Dom, que os diretores não são escolhidos por cargos de confiança. Aqui acontece isso também?

R: Na realidade, nessa última gestão houve um critério diferenciado que não foi esse de indicação por conta da gestão municipal. Mas se analisar na própria escola, o critério dos professores ali lotados, que preenchesse esse requisito e aí chega nomeado. Convidado que aceitasse, nomeado. Inclusive, na primeira tentativa, eu fui convidado – no primeiro ano – aí não aceitei. A gestora que...

P: Você não quis o pepino. ((risos))

R: ((riso)) Em núcleo de gestão, (eu quem) (inint). Aí alguém aceitou. Então só ficou um ano a coitada aqui no cargo. Aí, esse ano, novamente veio esse convite. “Mas o que é isso, rapaz. Duas vezes, é covardia. Eu vou aceitar”. No mínimo um mês, e está aqui já fazem seis meses. ((riso))

P: Então, tá.

R: ((sobreposição de vozes))

P: Porque lá em Minas ainda – pelo menos o que eu conheço – é ainda cargo de confiança. E isso impede, eu fiquei preocupada, de muitas perguntas você não querer me responder.

R: Não, eu estou aqui...

P: À vontade, né? Porque lá, eu tenho certeza que não responderiam, porque “ah, se eu falar contra eu sou (inint), sou demitida”. Então aqui tem um pouquinho mais de...

R: Autonomia.

P: ... de autonomia, de democracia – isso é democracia também, né? Tem um documento para você assinar para mim, só para eu ter autorização de transcrever os conteúdos dessa entrevista depois, tá?

R: Tá.

(...) ((Assinatura de documento))

P: Como é que é seu nome todo? Dos Santos eu já sei.

R: (George).

P: (George), assim?

R: Com 'G'. (...) ((dados do nome))

P: Isso aqui é sobrenome ou nome?

R: Não. É nome.

P: É nome. (Para criar, a criatividade).

R: Dos Santos.

P: Pronto. (George William Luís) dos Santos. Agora já aprendi. Porque hoje (eu sou) professora de idioma, eu adoro coisas diferentes também de ouvir. É o seguinte, senhor diretor, quantos alunos ao todo o senhor tem de 4º ano, mais ou menos?

R: Quarto ano... até o 4º ano, né?

P: É.

R: Quarto ano, aproximadamente uns setenta.

P: Setenta. Setenta alunos. E os números dos professores são dois, não é? Dois professores?

R: Isso, dois professores.

P: Por que o 4º ano? Eu preciso entender (o perfil) de alunos do 4º ano... Mas eu resolvi focar o PNAIC, que avalia a alfabetização de crianças de 2º e 3º ano, então eu falei, “então eu vou olhar os do quarto para ver se eles atingiram a meta que o governo estipulou”.

R: Isso.

P: Que é eles estarem alfabetizados até os 8 anos. E eu foco numa coisa só ao invés de ficar dando tiro para todo lado e não dar conta de (marcar) todo mundo. Por isso eu só pedi os alunos do 4º ano. Aí, para começar, falando do PNAIC – eu vi que o Estado de Sergipe

aderiu, as cidades (inint) também. Já me adiantaram... eu já li que foi meio atrasado, que foi o ano passado.

R: Justo

P: Você viu... o que você achou, teve resultado, não teve?

R: ((silêncio)) Olha, aparentemente, não. Agora, como todo projeto do Governo Federal encaminhado, o que são na maioria os adotados pelas escolas públicas. A essência, a estrutura, a teoria são boas. A gente tende a se encantar e aderir. Mas, tem uma questão muito importante e que a gente... é onde fica o grande gargalo. A grande deficiência da educação pública, no que se propõe, no que se constrói teoricamente e no que (possa) desenvolver aquela teoria, como chega às escolas. Então, semana passada eu fui para a aula inaugural dessa turma que está estudando, de 2014, e o coordenador do curso a nível municipal informou para os professores que estão...

P: Inaugural do PNAIC?

R: 2014. E o material que deveria ser enviado de Brasília ainda não tinha chegado. Material didático, material para estudo. (...) Então, eu ia informando que até o momento, material didático para estudo, para o período não tinha chegado ainda de Brasília, então imagine outras coisas, outras situações que são mais inerentes, mais específicas da escola, para estar possibilitando que este curso, o outro projeto desse programa seria desenvolvido de forma satisfatória. Então, assim, o que a gente analisa é que na teoria funciona. Muito bem, encantador. Mas, na hora do desenvolvimento prático deixa muito a desejar. E como deixa a desejar, naturalmente que o que ele propõe em termos de alfabetização dos alunos também não atende. Os alunos saem desse ciclo aí com um déficit muito grande. No que eles propõe.

P: No que eles propõe...

R: Exatamente.

P: Então, a maior dificuldade para implantar o PNAIC, além de não atender. Seria, por exemplo. Na hora que você leu a teoria, o que está faltando ali, para aquilo virar realidade, para aquela teoria virar realidade?

R: O PNAIC, se a gente analisar, quando ele atende professores e alunos, a clientela de alunos do 1º ao 3º ano, quando professores dessa faixa (inint), tem uma questão aí que é

crucial. Como a gente recebe, como a escola recebe essa clientela. Que pais, que famílias estão por trás desses nossos alunos? Que suportes são dados a eles nesse período fora da escola, que deve ser de continuidade de estudos?

P: Uhum.

R: O auxílio é muito pouco. A participação dos pais nesse processo... porque como qualquer outro projeto de educação, não se resume, não se acaba, inicia somente na escola. Tem outros entes, outros grupos que deve se envolver também, e a família é um. E a gente percebe que nesse contexto já fica essa questão de não ser atendido do aluno, do nosso aluno ter esse apoio, esse suporte em suas casas. Já é um ponto. Segundo, eu acredito que falta também estímulo – estímulo – dos nossos colegas professores. Entendimento, embasamento, vontade de se informar, buscar instrução, a respeito da essência do que se propõe aquilo e também desenvolver. Ou seja, absorver o conceito do que é o PNAIC. Então, por conta dessas situações, e além do que eu coloquei anteriormente, o próprio suporte logístico para que esse desenvolvimento aconteça, essas duas outras questões. O desempenho do professor, falta muito engajamento, de fato – entendeu? – absorver a essência e o próprio suporte da família. Que, quando existe, é deficiente. No geral, deixa à desejar.

P: E tem um grande número de pais semianalfabetos.

R: Ah, exatamente. Analfabetos funcionais.

P: Vai cobrar o que se não tiveram...

R: Porque, na maioria das vezes as escolas dão certo, quando se verifica que há um contexto, uma estrutura que vai além da escola, que dá a (proficiência) também. Ou seja, cada ente dá a sua contribuição nesse processo que é a formação do aluno, do educando.

P: Então, eu percebi nas conversas que aqui tem aquele programa do segundo tempo, Mais Educação.

R: Mais Educação...

P: Então, eu queria que você me falasse qual que é o furo, já que, por exemplo, essas crianças... essas que vêm no Mais Educação são as que são as mais (inint). Vocês escolhem, elas vêm por conta própria, o pai que decide que vem ou que não vem, eles decidem... a família fala, “não, ele vai (inint), esse aqui não vai”? Como é que é essa escolha?

R: Olha, a princípio a escola faz o seguinte. Nós reunimos os pais no início do ano para falar sobre as ações da escola e tudo mais, na reunião de pais e mestres. E também falando, apresentamos a equipe do Mais Educação. Porque, diga-se de passagem, que é um projeto que é desacreditado. Em anos anteriores aí, pelo o que ele fez ou deixou de fazer, na verdade, ficou desacreditado pela própria comunidade, pelos pais dos alunos e os alunos, que diziam o seguinte, “é o Menos Educação, é o Sem Educação”, porque vinha para ti... mas o que na teoria era muito bonito – como todo programa a nível federal – na escola deixava a desejar. Falta de compromisso dos monitores, isso daí a gente tem que colocar, falta de materiais nas oficinas para também dar esse suporte para que desenvolvesse o seu trabalho ou o seu planejamento. Então, houve isso. É o que, de certo modo, levou à descrença por parte dos pais e dos próprios alunos. Mas, esse ano, fizemos o seguinte, convidamos os pais, apresentamos a nossa equipe de monitores, cada um a princípio, com formação específica para desenvolver aquela oficina, Oficina de Educação Física por um profissional que esteja cursando ou concluindo – no nosso caso era um que está cursando. (inint) na oficina de Educação Física. De dança, é uma pessoa que já trabalha envolvido com dança. Ou seja, para cada oficina, um monitor com aptidão para facilitar – entendeu? – a prática ali e, também, atrair os alunos. Porque tem alguém que, de fato, está sabendo o que está fazendo ali. Então tem que ter esse cuidado. Mas, ainda assim, tem um probleminha. A questão burocrática no que se refere a parte financeira da escola. Aí, esse ano aqui, por incrível que pareça, não podemos ainda nem pagar os monitores que estão desenvolvendo esse projeto. Por quê? Porque a documentação que interfere, ou que faz com que esse dinheiro seja liberado, ainda não está... não foi pronta. Agora me pergunto por quê? Porque essa escola mudou de nome. A escola era chamada Jamil e aí mudaram. O gestor entrou e mudou, passou a ser (Isaía). Só que não mudaram o CNPJ da escola anterior para esse. Então, o banco não pode liberar dinheiro para uma escola que não existe mais, se é essa agora, a de fato. Aí, por conta dessa situação a gente está nesse imbróglio. E eu percebo, que de certa forma, isso está interferindo diretamente no trabalho. Novamente, esse ano, o Mais Educação agora está deixando a desejar por conta disso. De certa forma, o profissional, quando não recebe, ele se sente um pouco desestimulado. Não é porque eles querem trabalhar porque tem dinheiro naquilo. Mais ainda, as oficinas e esses materiais que também têm o dinheiro para ser comprado, não pôde, porque tem essa questão financeira.

P: Deixa eu te perguntar, porque, se por exemplo as crianças do primeiro e do terceiro ano que não aprenderam no 1º ano a ler e escrever, nem no 2º, já estão no 3º, frequentam o Mais

Educação, ainda não é o suficiente, ainda não deu para ela aprender ali. O que está faltando, então, para poder ela conseguir aprender em outro momento? Digamos que seja uma criança que o pai não atenda, mas que venha para a escola. Para poder saber se o objetivo da meta do Plano Nacional de Educação, de botar todas as crianças dentro da escola o dia inteiro, em tempo integral, se ele vai ser... um dia ele seria útil ou não, já que essa criança já fica oito horas dentro da escola e, mesmo assim, ele não foi alfabetizado ainda até os 8 anos? Onde é que está esse furo aí que eu não estou entendendo? Já que você falou... eu já entendi, nesse caso do Mais Educação foi incompetência, agora é dinheiro. Mas, mesmo assim, será que não seria suficiente esse tempo que ele fica de manhã e de tarde?

R: Estou entendendo.

P: Entendeu? O que está faltando? Eu não estou conseguindo ver onde é que está o buraco.

R: Tá OK, vou ver se eu consigo aqui...

P: Não, se você souber.

R: Não, tranquilo.

P: Entendeu? ((acha graça))

R: Porque, a princípio, é um pouco o que eu falei.

P: É, nesse caso específico é.

R: ((sobreposição de vozes)) aí eu vou ver se eu consigo costurar essas... ((riso))

P: Então, nesse caso aqui, é financeiro. Antes foi falta de competência para poder implantar o plano de gestão...

R: Em gestão, essas coisas.

P: ... dos projetos. Então, eu já sei que 80% é falta de suporte familiar. Mas que se tivesse suporte familiar, não tinha muitos problemas, né. Porque, o que acontece? É mais barato para o Estado substituir o pai na hora de educar o filho, do que (enfiar tudo na cadeia) depois, que é o que está acontecendo.

R: E agora?

P: Então o Estado o tempo que ele fica na escola, e mesmo assim ele não é alfabetizado...

R: Qual é, né? ((riso))

P: Entendeu? Aonde seria isso, essa questão. Aonde é que está o buraco.

R: Sim, posso?

P: Aham.

R: Eu entendo o seguinte. Educação é um processo. Como tal... nesse percurso aí, em cada momento está se deixando de acontecer o que deveria. O que eu quero dizer? A família está deixando aquém. Porque o Estado, as propostas e os projetos, porque quando eles analisam isso, analisam do ponto de vista de uma família que vai dar suporte ao aluno. Mas ele vem de uma família desestruturada. Aí está a escola aqui, o Estado acha ou acredita que a escola vai fazer esse papel que a família não conseguiu, de tentar induzir o aluno mesmo com esse problema de êxodo escolar, fazer com que ele tenha, no que a escola se propõe, sucesso. Mas, é complicado. Porque mesmo sendo um período maior na escola, ele tem a parte cultural dele está além dali, está além daqueles portões. E aí, o aluno que não chega com esse perfil de, infelizmente, amanhã, né, futuramente já estar na marginalidade – porque ele já está na marginalidade escolar. Porque, a escola como tal, ela não absorve esse aluno. Ela não está sendo projetada para esse aluno que tem problemas 'N', externos à escola. A escola pensa num modelo de aluno que possa interagir com ela. A escola não está pensando num modelo ou cria um modelo que ela possa interagir com o aluno, que ela saia desse muro. Então, a escola quer é estar estática, ela é meio que egocêntrica, achando que todo mundo tem que vir e comungar com ela, com a proposta dela.

P: Entendi.

R: Então, os que conseguem comungar com essa ideia da escola, se salvam, não serão um problema para o Estado. Mas aí tem uma grande parte que, infelizmente, não consegue dialogar com a ideia da escola, e são esses alunos aí. Que, embora se crie programas e deixe integral ele aqui, tem muita questões além.

P: Entendi.

R: Só se pensasse numa escola de 24 horas.

P: Aí, não.

R: Né, não existe.

P: Aí é onde que acontece, quando eles vão parar lá na Fundação Casa, que é 24 horas. Só que eles não aprendem nada.

R: Não aprendem, porque lá não ressocializa ninguém.

P: Nada.

R: A proposta também já é diferente do que a gente...

P: Mas se fosse uma exceção, é igual a gente está ficando... regra.

R: Regra, né. Vamos ressocializar lá.

P: Eles morrem ou vão parar lá, porque é isso o que está acontecendo com a juventude.

R: Agora, enfim. O programa aqui, então, nós não temos ainda uma receita. Nós escola pública. O governo, o que ele quer é isso, uma escola estática. Aonde quem puder e se enquadra, sucesso. Quem não, está fadado ao fracasso.

P: Mesmo frequentando a escola.

R: É. Lá, a escola não está (inint) ainda não. A (nossa) escola está meio que apática, ainda.

P: A gente lê (inint) que fala que ela é do século 18 ainda.

R: Justamente.

P: E isso não pública, qualquer escola.

R: Exato. E essas que, na verdade, têm sucesso, o valor que tem sucesso lá, são muito mais tradicionais que essa.

P: Muito mais, com certeza.

R: Não é verdade?

P: Porque o meu filho estuda em escola particular...

R: O segredo é esse, é ser tradicional para ter sucesso. Então a escola (inint), é egocêntrica ainda. Ela quer que as pessoas venham para ela criar um modelo. Ela não está se importando com o modelo que está além dela e que é fato.

P: É, e é bem...

R: Não sei, o que a escola reproduz a sociedade ou em que ponto a sociedade reproduz a escola, e em que ponto a escola está precisando dialogar com isso.

P: Uhum.

R: É complicado.

P: Então, o nível de autonomia, você tem bastante ou não? Qual o nível que tem? De autonomia?

R: Eu procuro ter. Procuro me livrar desse padrão tradicional de gestor.

P: Não, assim. Porque, por exemplo, como eu já te perguntei se você não é atrelado às decisões políticas, você deve ter uma liberdade um pouco maior, então você vai pelo o que você acha que é certo e não pelo o que você acha que o prefeito...

R: Vai gostar ou não.

P: ... é, gostar ou não. Mas, além disso. Você... é limitação por questões financeiras ou o quê? Que te limita? Ou poucas coisas te limitam?

R: Não, justamente.

P: Ou a equipe...

R: Há vários limites. E eu, na posição de gestor, tanto que eu fui professor tinha uma visão desse ambiente escolar, no qual eu tinha 17 anos que leciono. Mas, eu confesso o seguinte. São os seis meses de gestão escolar. Mas, se amanhã não der mais e eu sair dessa posição amanhã, já deu para rever e mudar...

P: Vários conceitos?

R: Vários conceitos que eu tinha só como professor. Inclusive, como me comportar agora. E eu quero dizer com isso o seguinte, o que é que a gente tem como limite dentro da escola? Se a gente for analisar a essência e a escola como tal – lá no início da civilização – tinha as pessoas e, até hoje, tem escolas que só funcionam com o básico, giz, quadro. Em alguns países, mas que ainda consegue satisfazer os objetivos dela enquanto escola. Que não é

o caso da nossa. Se a gente analisar essa estrutura aqui já é razoável se a gente for comparar com outras.

P: É, uhum.

R: Mas, mesmo assim ainda nos limita bastante. O quê? A questão de lidar essa subjetividade dos colegas, dos outros entes da escola – como os alunos, demais funcionários, pais de alunos. Quando a escola consegue fundir e falar a mesma língua, as chances de sucesso e de superar limites, quebrar barreiras é imensa. Mas quando a gente tem, mesmo que venha com muitos sonhos, projetos, ideias, teorias, mas que no contexto, no dia a dia, está encontrando resistência por conta de que o mais fácil é não planejar ou não se arriscar, a gente acaba também ficando um pouco fragilizado, pelo menos no sentido das ideologias que a gente tinha para por em prática. E é o que acontece, os limites são esses. Os limites são da discussão, de estar envolvendo, criando entusiasmo. Que me parece o seguinte ((acha graça)) parece que a gente seguiu a cultura de que sempre está ruim, porque o viés nosso é de que "a gente recebe por isso". Entendeu? Para a gente dar desculpa para não fazer é só olhar para o lado e dizer, "é, porque o salário não compensa. Vou fazer aqui o meu feijão com arroz". E isso perfaça. O aluno ele está condicionado a isso. O aluno estranha o professor que faz algo diferente, que trabalha com dinâmica, que trabalha via projeto, que comparece às suas aulas diariamente, eles reclamam. "Esse professor não perde?", "professor chato..." – porque é o que vive, que quer, que cobra, entendeu? Então esses são os limites. Mas são os limites que, na verdade, são heranças, maus costumes da escola. Não sei se só pública, mas, principalmente, da pública.

P: A diretora de ontem falou a mesma coisa.

R: Não sei se eu estou conseguindo explicar.

P: Está, está sim. Agora...

R: Se eu não tiver, você pode reformular aí.

P: Eu vou te contar. Que eu estava um dia num curso de inglês e eu estudei cinco anos numa escola italiana. E uma coisa que eu aprendi foi o seguinte, não há nada mais chato, e repetitivo, e mesmice, do que você falar mal do Brasil. É chato. Porque os italianos tem 'N' mil problemas, como todo país tem, só que eles são soberbos e nojentos. Se acham.

R: Pretensiosos e arrogantes.

P: Pretensiosos, exatamente.

R: E a (inint) (aqui no nosso país). ((acha graça))

P: E por que não termos uma dose de pretensão? É muito fácil um pai ver para mãe, falar de um (bebê). E na hora que você conversa, eu estou conversando aqui com você, eu sou de Minas, nós não estamos estão longe assim. São realidades completamente diferentes.

R: Justamente, com certeza.

P: Viés diferente, e o mesmo presidente tem que dar conta da Amazônia e da seca no Nordeste, aqui no Nordeste. Então, aí eu estava assistindo a aula de inglês, o professor “ah, porque o Brasil não tem jeito...” – aquela conversa chata, repetitiva. E eu tive que fazer uma redação. Eu odeio quem faz isso. Não gosta do Brasil? Vai embora, porque todos os países...

R: É estrangeira? (inint).

P: Nada, (inint) mestrado.

R: Mas rapaz, o que é isso?

P: (inint) professor de mestrado, que já deviam ter juntado dinheiro...

R: Mudado, é.

P: ... casou, não teve filho e ir embora. Porque, todo mundo que dá aula de idiomas, a gente tem a cabeça em outro país.

R: Que está se achando aqui... ((acha graça))

P: Não, a gente vira... por exemplo, eu sou uma italianista. Entendo de Itália, ponto. Igual tem gente que entende, são brasilianistas. Mas, uma coisa... como eu estudei nessa escola e tive aula com professores italianos, eles olhavam para a gente (inint).

R: ((riso))

R: Sim, um monte. É verdade.

P: Eu fui (inint), eu odeio quem fala mal do Brasil. Brasileiro... é bom você falar de você mesmo, falar do próprio calo.

R: É verdade.

P: Que é você, é você. Aí, essa história do professor reclamar de salário, eu concordo. Mas você não vira professor? (inint).

R: Tem que assumir o ônus. ((riso))

P: Bom, eu vou te contar. Eu não virei professora de tanto a minha mãe falar, “não vira professora que vai ganhar pouco”. E todo mundo que me vê, fala, “por que não virou professora?” ((riso)) “de tanto me falarem que não deveria ser”.....l. Gente, pensa uma coisa diferente. Não, (inint) fala. Todo mundo reclama, "todo mundo isso, todo mundo aquilo".....

R: Aí é falta de gestão.

P: E nesse ano, especificamente, está no estádio de futebol, e está no bolso de quem não devia.

R: Verdade.

P: E quem que permite isso? Os bonitos que gostam de reclamar, só reclamar, reclamar – para pessoa errada, também ((acha graça)) porque você reclamar...

R: Igual eu fico (buzinado) aqui, porque você não imagina. ((riso))

P: Pois é, então.

R: Mas, está explicado.

P: Você devolve reclamação o dia inteiro. Mas o que você está fazendo pelo seu país, pela sua escola, pela sua casa, pelo seu (primo)?

R: É, qual é a sua contribuição, né.

P: É, então. Então eu já vi que os empecilhos aqui são mais de ordem material e pessoal.

R: Justamente.

P: Não são políticas?

R: Não, não. Políticas, não.

P: Você já me respondeu essa aqui... a maior queixa dos professores, então, aqui, é salário?

R: Justamente, a princípio é isso. E falta de condições de trabalho. Mas, assim, se a gente quer dar aqui 'X', ele sempre quer 'X' mais 1. É sempre isso. É sempre a forma de justificar o porquê não está fazendo e como está fazendo. “Ah, porque precisaria de mais isso”. Ou seja, nunca se adapta. Sempre não reivindica. É complicado. ((acha graça))

P: Então tá. É só isso, muito obrigada.

PAIS**Edileide (mãe)**

(...)

P: Você é mãe do...?

R: Gabriel Patrício.

P: Gabriel Patrício.

R: José Reis.

P: Esse Gabriel está no 3º?

R: É.

P: 3º ano.

R: José Reis.

P: José Reis.

R: Eu tenho dois filhos.

(...) ((amenidades))

P: Edileide, é o seguinte. Qual que é a importância na sua casa, assim, você e seu marido, qual à importância para a educação?

R: Não tem muito como explicar, né? Porque ele fica em casa... e na casa do pai.

P: Ah, ele fica na casa do pai?

R: É. Fica na casa do pai... comigo. Fica assim. Que ele tinha muito (inint) a da conta do pai (inint).

P: Hã?

R: Aí quando ele apronta ele vem para cá.

P: Aí quando ele apronta vai para lá?

R: Não, já comigo ele não apronta, não. Já comigo ele não apronta. Que eu fico no pé com ele, "faz assim".

P: Ah... tá. E nesse vai e vem, como é que fica o dever?

R: Rapaz, ele... comigo ele faz e já na casa do pai ele não faz. Entendeu? Porque é um negócio que não está resolvendo, que ele ficasse comigo, mas ele não fica.

P: Ah, tá. Uhum. É como se a casa do pai fosse um 'playground'?

R: É. Eles fazem o que querem...

P: Ah... entendi. E a senhora tem outros filhos?

R: Não. Só os dois.

P: Menos mal, não é? E... só um pouquinho... ((silêncio)) e tudo, por exemplo, tudo o que eles trazem da escola eles conseguem fazer? Você precisa ajudar?

R: Não. Tem que ajudar.

P: Tem que ajudar um pouco?

R: Tem que ajudar.

P: Você veio à escola porque nunca foi chamada, não é? Muito obrigada.

R: De nada.

P: E deixa eu te perguntar uma última coisa? Quando você está com eles ou até com o pai mesmo, geralmente é um lanche, é um brinquedo...

R: Brinquedo.

P: ... ou uma revistinha?

R: É brinquedo.

P: E revistinha e livrinho, eles nunca ganham? Ou porque também resolvem não dar?

R: Não. É porque eles não pedem.

P: Eles não pedem. Então tá. É que a praça é cheia de coisa para comer, não é?

R: Não, pede brinquedo. Lanche ele não pede não...

P: Só brinquedo? Está bom era só isso, obrigada.

R: Tá. Tchau.

(...) ((assinatura de documento, amenidades))

((fim da transcrição))

Luciene da Conceição Santos (mãe)

P: Como é que é seu nome?

R: Luciene... (inint).

(...)

P: E você é mãe do...?

R: Adriano (inint) dos Santos.

P: Como?

R: (inint)

P: Adriel?

R: (inint).

P: De Conceição Santos. E...?

R: (inint) Manuele.

P: Como?

R: (Lia) Emanuela de Jesus Santos.

P: Os dois estão no 4º ano?

R: Não. Um é 1º e a outra é 8ª.

P: 1º e 8º ano. Luciene, os dois... essa escola é do 1º ao 9º, será?

R: É.

P: 1º ao 9º? Tá. E tem uma na 8ª. Demorou um pouquinho.

R: É que ela reprovou o ano passado.

P: É que eu estou dizendo, um bem pequeno e ela bem grandinha.

R: É. Ele tem 6 anos e ela tem, vai fazer 14.

P: Ah, tá. Então, 6 anos...

R: E 14... (inint) e de 6 anos.

P: E na sua casa, qual que é a importância lá de escola? De educação?

R: Ah, mulher, eu digo. Ele que é tudo, não é? Porque eu não... eu parei na 7^a, o pai na 4^a, e aí eu sempre vou conversando com eles assim, para botar o estudo em primeiro lugar, porque, nunca que eles vão precisar trabalhar como e o pai trabalha e é pedreiro, e eu em casa de família. Eu falei para eles, um futuro melhor, e converso com eles para dar valor no estudo. Botar a brincadeira de lado, tem hora para tudo. O resto eles entendem assim, porque quando eu digo que eu vou cortar o que eles gostam, eles passam... eu digo, "vou cortar a bola". Eu digo "ele vai parar de jogar bola quando ele chegar lembrar dos deveres". E aí eu conversei muito em dezembro, que agora ele está dizendo.

P: Ah, agora ele lembrou?

R: ((acha graça)) É, porque senão eu vou tirar, porque (inint) você percebe agora, porque (inint) daria tudo.

P: E hoje eu vou te contar uma coisa. As crianças que... que os pais dão valor, eles quase não tem tempo de brincar.

R: É.

P: Porque é tanto que tem que estudar, que...

R: É. Mas eles brincam, o pai deixa eles brincar e tudo, mas também tem que ter hora para... a minha mesmo, (inint) pela manhã aqui. No Mais Educação, e aí chega umas, aí toma banho e vem para o colégio, e aí... chega de tarde, "minha filha, vem para o colégio, não vai para outro lugar, ó! Fique com Deus".

P: Do colégio para outro lugar? ((acha graça))

R: É. Aí, ontem mesmo...

P: Com 14 anos? Aí...

R: Mulher, e pior que eu (inint) estava separando do pai, e aí resolvi nem sair da casa dele, porque já estava pensando no meu pequeno. Esse negócio, ele já estava... "mulher, ele é tão caprichoso, tão caprichoso nos deveres". Já estava mudando, esses dias estava ficando... eu estava conversando com a professora dele, (inint) Lucia. Alguns deveres não estava

realizando mais, as letras tudo feia que não era assim. A Lucia mesmo dizia, "moleque tão caprichoso"... ele era (inint) várias vezes quando ele ia para ver.

P: Bonitinho?

R: É. Bem bonitinho. E aí estava já, ontem mesmo tive que pegar eu no colégio.

P: E aí você desistiu de ficar com o marido por causa disso?

R: Desisti. Não, mulher, conversei, tive que conversar tudo. E o padre tinha pedido para (inint) dar chance, tudo (inint) do jeito que estava, sem querer se alimentar e sem nada, e... a (inint) na coisa dele, na educação, e conversei ontem. Minha filha que (inint).

P: É?

R: Ontem. O menino passou a comer, que ele não estava comendo, aí eu (inint) até riu, fui pegar aqui doente, viu? Mas quando chegou aqui, que ele me viu falando com o pai pelo telefone, que o pai está trabalhando em Aracaju, aí veio de final de semana. Aí (inint) saiu (inint) para todo mundo, que ele estava indo na festa com o pai...

((acha graça))

R: (inint) aí tinha, aí já foi, tomou Danone, comeu pão, está comendo tudo. Está comendo tudo. ((acha graça)) O cliente aqui, psicólogo com ele estava conversando, para ver se ele... se ele mudava, mesmo antes de ser encaminhado.

R: Eles são diferentes.

P: Então o filho, o máximo que você puder segurar é melhor...

R: É mesmo.

P: E você está satisfeita com a educação que o seu filho recebe?

R: Estou. Estou.

P: Está?

R: ((acha graça))

P: Tranquilo? Então tá. E você acha por exemplo, com o que ele traz da escola está tranquilo ou você aumenta alguma coisa?

R: Então. Não. Do meu, eu estava falando para (inint), esse novo do colégio, assim, ele era mais, sabe? A professora falava que estava mais, então estava mais comportadinho. Aí aqui eu estou achando...

P: Mais fraquinho?

R: É mais fraco. Mas ela diz que é porque tem muitos assim que não sabem nem o alfabeto, assim, sabe? E assim ela tem que estar...

P: A classe muito heterogênea?

R: É. E aí quer dizer, como o meu faz o alfabeto, por exemplo, ele já faz o nome todo, precisava do quadro. Você entra na sala dele, tem meninos que não tiram ainda a (inint) do quadro. Aí agora que estão começando, aí agora também o meu está começando... mas no início em si, era só... (inint) faltando alguma coisa, porque os outros eram assim. E aí teve que ir, mas no outro colégio que ele mais era queria ir mais no outro, maior da creche, o de lá da frente, que aí no (inint). E aí esse ano que ele veio para aqui, que ele começou foi o 1º ano, e agora vem para aqui, agora é o 2º que ele estuda.

P: Ah, tá. Mas ele lá fazia o 1º ano e aqui também?

R: Não, lá ele era... ((sobreposição de vozes)) mas minha filha, era bem... tirava do quadro, era (inint). ((sobreposição de vozes))

P: Era bem adiantado?

R: É. E aqui eu falei...

(...) ((interrupção))

R: ... a menina lá...

(...) ((interrupção))

F: Porque lá na creche as (inint) deixavam (inint) nessa idade. Então tinha (inint) eles ficam na creche até 4 anos. E de lá eles já saem, ficam meio adiantados (inint), (inint) esperando, é uma base, uma alfabetização. Quando eles forem para a escola é diferente, que (inint) um... uma (inint) alfabetizadora e tal, (inint) quatro anos.

P: Então eles estão a ser alfabetizados nesta creche antes da hora?

R: É que naquela creche tem assim...

P: É só nessa creche, então?

R: É creche, mas perto de (inint). Que o meu entrou com 4 anos e meio.

F: Com 4 anos.

R: Mas tem é creche. Creche e escola também.

F: ((sobreposição de vozes)) Porque na escola eles só pegam crianças a partir de 5 anos, (inint) essa... o 1º ano de ensino, é a alfabetização. E aí para (inint) de cuidado, quem já está na creche, aí já vão botando para brincar com 2 anos ou 3. Para eles começarem ((sobreposição de vozes)) para quando eles forem na escola. Lá na creche EMEI, dá para sair com 4 anos.

P: As minhas deviam fazer, que tem 2 anos, mas eles já fazem.

F: (inint) ficam o dia todo, tem 4 anos, já tem um período.

P: Entendi. Eu estou fazendo essa pesquisa no Pacto Nacional para a Educação da Idade Certa. E a primeira meta do Pacto era que as crianças estivessem alfabetizadas com 6 anos. Só que a Dilma Rousseff, o PT – o governo – falou que não, porque no Brasil tem várias realidades. Do mesmo jeito que aqui tem um projeto que com 4 anos começa a alfabetizar...

F: R: É.

P: ... tem crianças no 5º, como a Marquelina falou, que não...

F: Não sabem ler, não é?.

P: ... sabem ainda. Então era uma meta muito... muito ousada. Então eles colocaram com 8, porque pelo menos aí é uma meta razoável, do jeito que o dela já está adiantado, vai ter criança que ainda não deu para fazer, para poder aprender com 6. Você acompanha as atividades todo dia? Tem que ajudar?

R: Assim, o meu ainda eu acompanho, porque ele tem dificuldades na leitura. Então ainda... ele conhece as letras, só que aí eu fico (inint) "mainha, que letra é essa?", "que letra é essa? Então é só você juntar, que você vai conseguir ler". E aí ele tem dificuldade assim, para ler, e aí eu tenho que ler e dizer a ele o que vai fazer e ele vai. E aí, "não precisa mais", eu

"então leia" e acaba por não fazer. Ele tem dificuldade na leitura. Porque ele ainda... ele não está tendo aquele 'coisa' de juntar as letras que ele conhece e dizer a palavra. Ele fica um tempão assim para... e aí é uma dificuldade que ele está tendo assim, na leitura.

P: De leitura.

R: Mas a irmã, a coisa dela, foi para a 1ª série – que faz a formatura, né? – na outra escola também, que era a antiga Tiradentes, ela já tinha lido juramento. Ela saiu da escola, que aí no caso o pai... a coisa do 'A'-'B'-'C', é para ir para a primeira. Que era projeto de alfabetização, agora que mudou. E ela já sabia ler. E ele nem sabe ainda.

P: É menina.

R: Mas ele não sabe. E aí Adriel, quando foi na idade, quando fez (inint) ler. E aí ele disse, "mãe mas o autor disse"... aí às vezes ele fica ((acha graça)) e aí manhã ali, dali ele fica de manhã ali e dali Adriel tem também (inint) possibilidade de estar vendo e (inint).

(...)

P: Vamos lá? É a última. E quando ele sai para a rua e ele te pede alguma coisa, é brinquedinho? Lanchinho? Ou livrinho ou revistinha?

R: Ele (inint) pede revista. Ele gosta de revistinha com as coisas de quadrinho. E quando eu ia ele cantava para eu comprar ((acha graça)) queria que queria, eu, "mainha, a mainha não tem, não" e ele "não, mãe, eu quero", e você tinha que trazer, minha filha. E aí tem um monte já para trazer da (inint), ele gosta. Mesmo sem saber ler, mas ele gosta de estar... ele abre, ele fica olhando, ele fica tentando, pede para eu ler o que tem ali naqueles quadrinhos. E gosta de bola. E aí pede bola, tem muita bola.

((riso))

P: Então tá bom. Muito obrigada, Luciene. Assina aqui para mim, por favor...

Maria Joelma da Silva Souza (mãe)

P: Bom dia. Oi, vamos sentar aqui. Eu vou te explicar o que nós vamos fazer aqui, que vocês chegaram agora. Eu estou fazendo uma pesquisa para mostrar as realidades educacionais do Brasil. Porque eu quero mostrar na pesquisa, o que eu preciso comprovar ou não, que o Brasil descumpra o direito à educação que deveria ser, o governo brasileiro. E por isso que eu preciso conversar com quem vivencia a educação, que são as crianças, depois os pais, professores e a diretora. E vou conversar com uma pessoa da cantina, coordenadora pedagógica, certo?

R: Hum.

P: Então, é por isso que você está aqui, para poder me contar como é que é a sua realidade educacional do teu ensino. Como que é o seu nome?

R: Maria Joelma.

P: Maria Joelma? Monitora?

R: Monitora.

P: Da Silva Souza?

R: Da Silva Souza.

P: Você é mãe do...?

R: Manuel (Wellisson) e José (Brenson).

P: Manuel (Wellisson)?

R: É.

P: Manuel Alisson do quê?

R: Da Silva.

P: E ele está em que ano?

R: Quarto ano.

P: Quarto ano. E tem quantos anos?

R: 10.

P: 10 anos. E...?

R: José (Brenson).

P: (Brenson), da Silva?

R: E também tem um de 14.

P: E está em que ano o José?

R: José está no segundo ano.

P: Segundo ano. E tem...?

R: 9 anos.

P: E o de 14?

R: O de 14 é o Manuel (Wellinson).

P: Tá ótimo. (inint) três meninos, vou te contar uma coisa.

R: ((riso))

P: O Manuel (Wellison)?

R: É.

P: Da Silva?

R: É.

P: Que está em que ano?

R: Sétimo.

P: Sétimo ano... e tem 14 anos. Tá bom. Na sua casa, como que é a escola na sua casa, como que é a importância da escola? Vai estudar, brinca o dia inteiro, só faz o dever, como é que é?

R: Allisson, ele estuda, faz o dever. (Vem de estudo) que é uma benção. Só vai... "Ali" ((possivelmente falando do filho, chamando de 'Ali' / ou ali – frase difícil)) puxando a orelha, tem que dar uma prensa nele.

P: E o resto do dia passa brincando?

R: Assim, eles estão estudando o dia todo.

P: Ah, pelo projeto.

R: É, eles estudam de manhã e à tarde, que eles ficam na escola.

P: Todas as crianças na escola já fazem parte desse projeto?

R: Algumas... a maioria.

P: A maioria?"Estudam o dia todo". ((anota em voz alta)) E nessa hora do projeto, eles vêm para cá para quê? Para poder fazer atividade física ou também faz o dever?

R: (Eu não sei) bem, faz o dever.

F: ((eco)) fazer capoeira, para fazer teatro.

P: Não, porque lá no meu Estado também tem isso, mas é porque tem a hora do dever e a hora de fazer essas outras atividades.

R: O ano passado que é assim. Tem dois dias que fazia, (inint), estudava matemática e português.

F: É tipo um reforço.

P: Agora você está falando para mim que quando eles chegam em casa, têm que fazer o dever?

R: Tem. E o pior é que são danados, preguiçosos. Assim, “mãe, o dever. A gente pode fazer em casa?” – aí (inint) sempre divide. Aí, às vezes a gente responde mais em casa, porque às vezes, de vez em quando acontece, eu mandar o (inint) aí ficam com preguiça, (mostram para a professora) que tem o dever, aí fica lá só brincando, aí o dever deles responde mais em casa.

P: E eles chegam aqui que horas e saem que horas?

R: Eles chegam 13:00 e saem 16:00.

P: De manhã?

R: É à tarde, ele. De manhã ele chega às 07:00 e sai uma questão de 17:00.

P: Vocês vão almoçar em casa?

R: É, almoçar em casa.

P: Ah, tá. Entendi. Não, porque quando a criança estuda em dois turnos assim, é compreensível que no final da tarde ela não queria fazer o dever.

R: É. ((riso))

P: É normal.

R: Verdade.

P: Por isso que eu estou querendo saber. Ele vem para cá para fazer outras atividades, mas não o dever?

R: É.

P: O dever ainda fica para casa?

R: É, para casa. A gente deixa para casa.

P: Então, tá. Então eles estão botando os três para poder estudar.

R: É. ((riso))

P: ((riso)) Ah, então tá bom. Deixa eu te perguntar outra coisa. Você está satisfeita com a educação que seus filhos recebem aqui? Ou você acha que tem alguma coisa, “não. Isso aqui eu queria que fosse assim”.

R: Ah, não sei. É como eu digo, porque (inint) os meninos são meio sapecas. Aí sempre brigam.

P: Menino é sapeca, não tem jeito. Isso daí... os meus filhos jogam bola dentro de casa 23:00 da noite.

R: Olha, mas é. Aí tem assim, tem até horas que eles brigam, sei lá. Eles não dizem nada em casa. Aí às vezes uma mãe diz, “o seu filho fez isso comigo”. Aí eu acredito que a escola (saber) (inint) com quem ele briga, com quem ele não briga. E não sabe. Eu (inint) pelas mães, pelas mães e os filhos. E eu mesma não vi nada de que acontece na escola. Aí

vem uma mãe e diz, “olha, o seu filho saiu para bater com o meu aqui” – eu digo, “como é que eu vou saber?” – eu não vou saber em casa, eles não contam nada.

P: Mas deixa eu te perguntar, a escola já te chamou por conta disso?

R: Às vezes chamam.

P: Às vezes chamam. Tá, entendi. Aí, sim, eu acho que você tem que se meter, porque tudo o que acontecer, a mãe vier te contar e você for dar ouvidos, aí...

R: É, não dá.

P: Quando a escola chama, e aí, por exemplo. Numa situação dessa você chama a atenção, tira uma brincadeira ali ou outra, e pronto.

R: É, verdade.

P: Agora que são três meninos, é muita testosterona junta. ((acha graça))

R: O mais velho, não. O mais velho desde criança ele nunca me deu trabalho nenhum na escola. Agora, os dois.

P: O de 9.

R: É. ((riso))

P: Eu sei, porque eu sou mãe de menino. Eu tenho de 3, um de 7, tem (inint) “meu Deus, eu vou ter mais um? Não acredito”. Porque, assim, um agita o outro. Quando estão separados, está tudo quieto. Mas juntou, começa aquela zoeira.

R: É verdade.

P: Mas a missão maior de mãe de menino é sossegá-los para estudar, porque quando tiver adulto ninguém vai perguntar “ah, você é menino, então você não sabe”. Não, vai ter que render do mesmo jeito que as meninas. Essa é a grande missão de mãe de menino.

R: É, verdade.

P: Os deveres, quando eles estão fazendo. Você bota para fazer, eles precisam de ajuda, você passa perto?

R: Ah, sim. Precisam de ajuda, os meninos.

P: É?

R: É.

P: Aí você ajuda...?

R: É.

P: Então, tá. Quando eles pedem brinquedos ou presentes, ou quando você resolve dar. Porque, digamos, “ah, eu nunca posso dar”. Mas, quando você dá, é brinquedo ou livro?

R: Ah, a maioria mais brinquedo, mas até que agora eu parei, porque dava brinquedo e não ia dois dias, eles quebravam. Aí eu disse, “pronto. Agora nem brinquedo, nem nada”.
((acha graça))

P: Não dá? Nem nada?

R: É, é.

P: Então você não dá?

R: Não.

P: Ah, então tá.

R: Coisa mais (válida). ((acha graça))

P: Mas, por exemplo, no Natal, se eles pedem um brinquedinho você dá?

R: Até que eles não pedem, graças a Deus. ((acha graça))

P: Não pedem?

R: Não. Eu acho que eles veem as condições da gente, como é que é, e nem fazem questão.

P: Então, tá. Era só isso. Eu vou te agradecer. Peguei várias dicas de mãe de menino.

((risos))

P: Ai, meu Deus. Mas... eu acho que assim, tem que falar com ele que "escola é para estudar". Mas você fica aqui o dia inteiro, tem a hora da brincadeira.

R: É o dia inteiro. É... aí o do meio, meu Deus do céu. Ele gosta muito de (inint) comigo. Aí, às vezes, ele chega da escola, 16:00. Ainda vai jogar bola. Quando chega da bola umas 17:30, vai fazer o dever.

P: Não quer nem comer, né. O meu só come antes de dormir, porque ele sabe que não vai brincar mais, aí ele come.

R: É, o meu é assim. Agora, já os dois, o do mais novo e o mais velho, não. São calmos. Só assistem desenho, essas coisas.

P: Então, o meu de 3 anos fica horas vendo desenho. Chega o grande...

R: ((riso))

P: Santa Maria Eterna. Obrigada, vai com Deus, tá. Boa sorte com os seus três (inint)...
((riso))

R: É... três bênçãos.

((risos))

Maria de Fátima Carvalho (mãe)

P: Seu nome é Maria de Fátima Carvalho. Você é mãe da...?

(...)

R: Diego Bittencourt.

P: Diego do quê?

R: Diego Carvalho.

P: Diego?

R: É Diego Bittencourt de Carvalho.

P: Diego Bittencourt... tá.

R: E João Victor.

P: Maria de Fátima, como é que é escola na sua casa? ((acha graça)) Como é que é a hora de estudar?

R: Não é muito bom, não. ((acha graça)) Não, o pequenininho ainda é melhor.

P: Ah, eu esqueci de perguntar, em que anos que eles estão?

R: Diego, quarto ano, Jéssica, oitavo e João, (inint).

P: Quinto ano. A idade do Diego?

R: Diego tem 8, Jéssica tem...

P: 8 anos e já está no quarto ano?

R: É que (inint) terceiro.

P: Ah, então é terceiro. Estou estranhando a senhora. A Jéssica?

R: A Jéssica é oitavo mesmo.

P: Não, a idade da Jéssica.

R: Ó! A idade, 16.

P: 16.

R: E o João está com 6.

P: Como é que é mesmo que você estava me contando da hora dos estudos? ((acha graça))

R: ((acha graça)) Não, o pequeno é melhorzinho, é melhor e a Jéssica já faz a atividade sozinha, porque ela já tem... agora do João Victor é complicado. ((acha graça))

P: É esse que eu quero saber, porque esse que está no terceiro ano. ((acha graça))

R: João Victor, só Jesus na causa, porque...

P: Não quer fazer?

R: Quer não. Mas o negócio dele é bola, brincar, estudar, ele faz um negócio lá e fala que está certo lá . Aí quando vai olhar, não está bom o negócio.

P: E aí? Aí você bota para (inint)? ((acha graça))

R: Aí tem que fazer, porque ele já tem a letra ruim, ele não quer fazer banca porque ele falou que banca não vai ser... ele não é mais criancinha. E é aquela luta, porque...

P: Fazer 'banca' é o quê?

R: É botar ele numa moça pra..

P: Ah, tá.

R: Ajudar na atividade (inint)...

P: Aula particular, entendi.

R: Mas ele não quer porque ele fala que ele não é mais criancinha.

P: É engraçado, lá em Minas a gente bota os meninos lá para ficar com criança. Depois de (inint) grande, porque ((sobreposição de vozes)) a lição é mais difícil e a mãe já não consegue mais ajudar, aí tem que por na aula particular...

R: Porque o Diego já... eu digo, (inint) já da para fazer alguma coisa, mas o (inint) já está um pouco difícil de (inint) é ruim, aí eu fico um pouco ruim, mas ele é péssimo mesmo para estudar. Agora bota ele para jogar bola para ver se ele não vai bonitinho.

P: Mas deixa eu te perguntar uma coisa, ele é ruim para estudar em casa, mas as notas são muito ruins por causa disso?

R: É, ele não (inint) nunca estudou, é um pouquinho difícil.

P: Ah, tá. Porque tem criança que às vezes não precisa estudar nada para poder dar conta.

R: Não. Aí tem assim, não sei, não sei se ele é mais lento do que o (inint) porque ele é um pouco, por mais que (inint).

(A partir de agora, papo de mãe pra mãe.)

P: Eu costumo (inint) jogando futebol ao meu favor, sabe? De dar prova assim, “olha, você não gosta tanto do Neymar? Do Ronaldinho Gaúcho, do Atleticano? Você acha que para chegar lá não teve que jogar muita bola? Não teve que treinar? Então você tem que treinar, não tem jeito. E treinar é estudar, não adianta”.

R: É o que eu digo à ele, porque nunca vi jogador ruim não sabendo de nada, estudar nada, não.

R: Mais união, eu acho que os professores um pouco mais unidos ensinariam melhor.

P: Ah, entendi.

R: Porque a união, eu acho que é a base de quase tudo, né.

P: E você acha que os professores...

R: Eu acho que eles não são tão... eu acho que assim, ensina por ensinar. Tem professores que ensinam porque gostam e porque... né). Por conta até que (inint) a gente vê que não é muito... não são todos.

P: Não, claro, eu entendi.

R: Assim, porque a gente fica olhando de fora, vendo (inint) é bem melhor ((sobreposição de vozes))

P: Percebe os resultados daquele que gosta e do que não gosta.

R: É, os que estão mesmo assim, né. Talvez se fosse um pouquinho mais... talvez eles (inint) mais...

P: Entendi.

R: (inint) fazer o dever e a lição e...

P: Que problema, né? Entendi. Tenho uma perguntinha, você, na hora de estudar com ele, pelo jeito, principalmente o João Victor, tem que estar do lado se não ele não... não sai?

R: É, porque... eu acho que ele é ruim até para escrever. Ele tem um pouquinho de...

P: Dificuldade.

R: É, porque eu achava a letra dele muito... sei lá, (inint) as coisas dele, ele faz um pouco mais...

P: É feia a letra, é pequena, é grande?

R: É feia.

P: É feia. E quando você dá... consegue dar um presentinho, é de brincar, de comer ou de ler?

R: Na verdade... ((acha graça)) o pequeno ainda dou, porque ele gosta de pintar, agora o João Victor... para o João Victor, eu dei um carro (inint). Eu dei um carro, ele desmontou o carro todinho e falou que estava consertando o carro. Quando chegou o carro tudo desmontado, tudo 'esgabaçado' naquele bolo e ele falou que estava consertando o carro. Imagine.

P: Mas para ele é brincadeira. ((acha graça))

R: Abriu o carro todinho. Rapaz...

P: E aí o mais prático é dar outra bola mesmo?

R: É, (inint) é melhor bola, porque ele já gosta e aí...

P: Não dá para desmontar a bola.

R: É, o Diego é assim, qualquer coisa que eu der, ele desmonta. Se eu puder dar, eu também dou, se não... (inint) eu também... se ficar de cara feia, mas depois (inint). Se der um negocinho de pintar, ele fica (inint). E a outra é telefone, a vida dela é o telefone. (inint) gosta mais de tecnologia.

P: É, mas aí é a idade. Uma coisa que eu não vi nada de diferente aqui foi as crianças no celular. Ontem tinha uns meninos lá (inint) que não mudou nada, é igualzinho lá. ((acha graça)) Está bom, muito obrigada, assina para mim aqui. ((silêncio)) E muito obrigada, não desiste do João Victor, tá bom? Você só tem um que te dá trabalho, eu tenho... ((acha graça)) eu tenho mais de um. ((acha graça))

R: É, um é de mais ou é de menos. A outra dá, mas... ((sobreposição de vozes)) é da idade, é aquela adolescência... é de 16, é só Jesus, mesmo. ((acha graça))

P: Muita conversa, mamãe, com a adolescente de 16. Então tá bom, vai com Deus, muito obrigada.

Maria Genilda Souza (mãe)

P: Como é o seu nome? Aqui, se quiser dar uma voltinha, porque cansa. ((acha graça)) E como é que é seu nome?

R: Maria Genilda Souza.

P: Maria? Com 'G'?

R: Genilda Souza

P: Você é a mãe do...?

R: Gabriel do quarto ano e Felipe...

P: Não, o Gabriel, qual o nome do Gabriel?

R: Gabriel de Sousa Filho.

P: Quarto ano, e a idade?

R: Vai fazer 10. Não, vai fazer (inint), é 9. Felipe do oitavo.

P: Felipe do que?.

R: De Sousa Filho.

P: Ele está no oitavo ano?

R: É, tem 14 anos e está no oitavo ano.

P: Pronto? Só os dois?

R: Só os dois.

P: ((acha graça)) (...) Então vamos embora, dona Maria Genilda, como é que é a hora da escola, de estudar na sua casa? Eles também estudam o dia inteiro aqui? Ficam o dia todo?

R: Não, meu filho... é só o segundo. É só o horário.

P: É só o horário, então eles têm tempo mais para ficar em casa.

R: Um é de manhã e o outro é a tarde.

P: Ah, os dois turnos separados.

R: É.

P: E como é que é a hora do estudo lá? É difícil, tem que brigar?

R: Não, não tem que brigar não, quem estuda com eles é o pai.

P: Ah é? Que bom, gente, que benção.

R: O pai terminou o primeiro grau, aí eu... (inint) o meu esposo sabe tudo de matéria, tanto que ele aprendeu antes como o que está agora, porque ele está sempre revisando. Aí ele estuda com os dois, quem estuda é ele. E na hora que o pai não venha, vem nele. O pai é... agora o mais velho, faz um ano que está trabalhando, ele mesmo faz as tarefas dele, ele mesmo... agora quando ele tem alguma dúvida, aí ele grita “painho, isso aqui é como?”. Essa semana mesmo ele teve perguntando sobre... é um pouco complicado para eu dizer, sobre uma matéria aí que é de matemática. Eu não sei que quem estava lá é o marido, aí o meu esposo “venha sentar aqui que eu vou te explicar”, aí foi explicar e ele “é tão fácil assim, pai? Pois eu, estava na minha mente pensando que era outra coisa”, aí o pai “não, é assim”. Só quando ele tem dúvida que ele pede ao pai, mas o outro não, o outro, o pai tem que estar ensinando, o Gabriel.

P: Gabriel é o menor?

R: É.

P: Eu vou te contar, você tem um tesouro em casa, viu, porque um pai que faz isso.

R: Ele ensina.

P: Você nunca vai ter problemas com os seus filhos de insegurança e nem nada, porque você viu, você fala, o pai “vem”, ele vem. Se for a mãe, a mãe fala uma duas, três, (inint), eu sempre sofri. Um faz cara feia, chora, “ah, mas eu não quero mais”, (inint) “vem”. Pronto.

R: Eu só tenho até o quarto ano, então tem algumas coisas que eu entendo. Quando eu estudei era “a, b, c, d, e” ou então é cê-guê-me-te-pê. Então eu me atrapalho toda. Aí até que eu começo a ensinar, aí depois o pai “não, deixa comigo que eu sei”, aí bota eles lá e... e quando é comigo, “ah mãe, a senhora não sabe letra tal, e já começa a chantagem por aí”, (inint) então não é do jeito de eu estudar. Aí o pai disse “não, não se preocupe não porque eu estudei aqui em (Santos), eu sei o estudo. Vena para cá”. Porque o meu estudo, eu estudei no Ceará, e o pai já estudou aqui, terminou até o primeiro grau aqui. Aí “não se preocupe não,

que eu sei. Venha até aqui. Comigo não tem (inint), não". Então é assim. O defeito de Gabriel é que ele é muito nervoso, muito estressado, na escola mesmo todo mundo sabe como é ele. Basta um tantinho assim que ele já... aí o pai vive conversando, aí o pai, disse "olha, vocês têm que"... bota na cabeça dele à toda, que ele não é mais criancinha, que ele já é um rapazinho, então eu consegui contornar essa situação assim. Porque era muito, todo dia era reclamação lá em casa, o nervoso, que o menino, se fizer assim nele, ele já explode. "mãe, ele queria me bater" aí eu fui ver, ele chegou lá em casa, daqui a pouco já pegou o (inint) na parede, não. Aí ele já não (bola) mais no colega, aí o coleguinha bateu a bola aqui nele, aí a professora chegou e disse "meu filho, não fique de raiva com seu coleguinha, não", aí puxou assim e bateu a cabeça na parede. Batendo porque a professora não sei, mas como eu sei que ele é muito nervoso, aí cheguei assim, (inint), aí eu fui conversar com ele "não é assim, Gabriel". Até que graças a Deus ((acha graça)) que tem um mês que ele estava na paz. Mas todo dia consegue (inint) casa de (moleque) "você não é mais um bebezinho, é bebezinha é a sua prima, ela tem 2 aninhos, ela é bebezinha ainda", "é mesmo, né, mainha, seu um rapazinho, sou..." então, todo dia (inint). O defeito dele é esse, nervoso, muito nervoso. Estressado.

P: Então, mas isso é personalidade. (...) Mas isso aí é personalidade forte mesmo e que bom que a mãe conhece o próprio filho, porque a maioria das mães hoje, o que é que elas fazem? Quer brigar com a professora, como é que a professora vai controlar no meio de 30?

R: Porque a culpa não é do professor, (inint) "ah, o culpado na escola é o professor", não é o professor e também não é os pais. A palavra do Senhor diz assim, é que... o que te ensina, o que não te ensina, assim como nós ensinamos. O que nós precisamos saber, claro que é para fazer, né? Só que a nova geração, eles não querem aprender com os pais, por exemplo, que os pais andavam na linha direitinho, (inint), eles já querem aprender com os tios. Eu digo isso não é o (inint) me ataca mesmo, que eu sou cristã, meu esposo é cristão, nós servimos para a Igreja, tomo os dois cria. Mas já tem uns filhos que não é. Então o meu pequeno mesmo diz "eu quero ser como meu tio quando eu crescer", o tio bebe, o tio é uma (bênção) de Deus, "eu não quero ser que nem meu pai, meu pai é"...

P: Mas não se preocupa, ele vai ser igual o pai.

R: Entendeu? Então é isso. Então hoje em dia eles não estão querendo seguir o que os professores dizem, uns seguem e outros não seguem.

P: Mas se você dá, é como se você desse, assim, você está dando a base...

R: Um suporte.

P: ... um suporte para ele respeitar o professor, eu falo para o meu “você pode fazer o que for de errado dentro da sala, quem manda ali é ele”, o professor, tira a autoridade dele, o professor... eu tiro. É como se alguém fosse na sua casa e tirar a sua, como é que você controla? É dizer que essa mãe que sabe, não serve para nada, a sua sogra, uma tia não serve para nada, ué. E quem controla depois?

R: É verdade.

P: Ninguém. Então é lógico, o professor erra ou não, mas isso o aluno tem que saber se está errado ou se não está, ele tem que respeitar o professor. E o maior problema, um dos maiores problemas que a gente vê é que o pai tira autoridade do professor e o professor tem que cuidar de 30 crianças, não é só cuidar, é ensinar. Então a primeira coisa que seu filho tem que ter em relação ao seu professor é respeito, porque ele está ali ensinando vários tipos de crianças, cada um de um jeito, cada um... umas que sabem e outras que não sabem, imagina uma pessoa que ensina um que sabe ler, um que não sabe, quer dizer, tem que se desdobrar, e um pai que fala assim “não, porque o professor não presta”. E é isso, só um (estágio), aí como é que vai fazer?

R: Na verdade, não é todos, mas alguns pais também estão tendo mais autoridade.

P: Então, mas não...

R: O que eu digo é que eu dou glória a Deus que meu marido, ele...

P: É, você pode ficar tranquila, eles vão achar bonito copiar tio porque (inint) é bonito, enquanto é chique, enquanto é diferente. (...) enquanto... eles acham bonito, mas na hora de virar homem, vão ficar igual o pai, porque eles copiam é o pai. Triste é quando o pai não presta como exemplo, aí... aí você tem que suar a camisa, por certo.

R: Aí o pai chega e conversa “não, meu filho, não é assim”, realmente ele é assim, mas já sofreu muito, aí vai explicar coisa (inint), aí daqui a pouco... “mas é assim”, aí vamos levando a vida.

P: ((acha graça)) não, mas eles vão virar homens, você pode ficar tranquila, você tem a maior benção de todas, pai bota para funcionar, bota para estudar. Eles nunca vão duvidar da importância da escola por causa do pai. Porque o que a mãe fala, e nada, é a mesma coisa.

R: É.

P: Meu marido, às vezes, não é de fazer igual o seu não, mas ele não 'desfala' o que eu falo. Eu “vai lá e fala isso com ele”, ele vai lá e fala. Ele não tem iniciativa como o seu marido, porque se eles não... falassem assim, “sua mãe está certa”, eles não estão nem aí para o que a gente fala não. Quando eles ganham presente... não, as atividades diárias você falou que tem que acompanhar, geralmente é o pai e todas às vezes que a escola chama, você vem, que às vezes o Gabriel dá um probleminha.

R: Venho, estou aqui todo dia. Todo dia eu estou aqui. É difícil você não me ver, eu venho aqui é todo dia, eu vindo aqui de manhã para eu deixar, aí 11 horas eu pegar, só que agora como ele está maiorzinho, aí ele “mainha, deixe pelo menos eu ir só”, porque minha casa é bem aqui. “Deixe pelo menos eu ir só”, aí eu venho, mais eu e o meu marido, deixar todo dia, todo dia, todo dia. E aí ele vai com um coleguinha.

P: Mas é bom, você curtir e conversar. E quando eles ganham presente, é só brinquedo ou ganha revistinha, ganha de vez em quando, em vez de um brinquedo, vem um livrinho ou só brinquedo?

R: Ah, é porque por lá o pai traz uma revistinha da Mônica para o pequeno, para... essa semana mesmo ele trouxe um livrinho de inglês para o outro, mas geralmente o que o presente dele é (inint), é mais assim, é para lanchar mesmo.

P: Leva para passear e para comer?

R: É.

P: Sabe por quê? Eu vi uma praça aqui que tem muito lanche, aí eu vendo as comidas típicas daqui, eu falei “Fred, olha esse prato”, o tempo todo vendendo aqui um monte de coisa boa. Aí as crianças comendo e tal e não tinha nenhuma criança na banca, aí eu fiquei... então às vezes quando a gente dá o livro, eu tinha uma amiga que ela diz que o pai dela nunca deu um presente, um brinquedo para ela, só dava livro. Claro que ela ganhava brinquedo da mãe, de outras pessoas, mas do pai era só livro. “Cecília, eu nunca lembro do meu pai me dar um brinquedo, nem no natal, só livro”. Então quer dizer, ele estava dizendo para ela o seguinte “isso aqui te leva para algum lugar” – o brinquedo também, porque brinquedo é necessário, mas (inint) é pouca, né, o brinquedo você dá e quebrou, o livro não. Você assina aqui para mim, eu vou te agradecer. Fica tranquila, os filhos estão encaminhados na vida.

R: Assina aqui?

P: É, no participante aqui. Tem que estudar mais que o primeiro grau, acho que o seu marido seria um ótimo professor, do jeito que você está falando aí.

R: Ele tem paciência.

P: É, e gosta. Se não gostasse não tinha (inint) para estudar, não. O meu tem hora que você fala assim, (inint). ((acha graça)) Então, quer dizer, é porque não é a praia dele. O seu, deve ser a praia dele.

R: Não, ele não foi para praia nenhuma. Até os irmãos, a cunhada agora está estudando, aí ela está no segundo grau. Aí vem lá tirar dúvida com ele, porque ele... esse negócio de EJA, coisa aí ele entrou no EJA. Daí o outro entrou no EJA de novo. E aí (inint) "gente, rapaz, você é inteligente demais, tem a cabeça boa, hein".

P: É, eu também...

Transcrição Da Entrevista Com Leila Angélica Oliveira Moraes De Andrade (Membro Da Comunidade Escolar Local) Em Estância- Sergipe. 04 De Junho De 2014.

(...)

P: Eu queria que você falasse o seu nome e qual é a sua profissão. E aí eu vou te perguntar algumas coisas.

R: Certo, OK.

P: Tá bom?

R: Tá joia. Meu nome é Leila Angélica Oliveira Moraes Andrade. Eu sou professora no município de Estância, na rede municipal e também da rede estadual. Então eu atendo as duas redes. No município eu trabalho com o ensino fundamental maior e no Estado eu trabalho com o ensino médio. E eu sou formada em História, professora de História.

P: Tem muita coisa para falar, porque História (inint). Deixa eu te perguntar, eu resolvi basear a minha pesquisa no 4º ano por causa do PNAIC, porque as crianças até o 3º ano deveriam estar alfabetizadas até os 8 anos. Só que nas duas escolas que eu já fui, eu já descobri que o PNAIC chegou aqui o ano passado e já deveria estar aqui há dois anos.

R: É. Mas aí foi feito o convênio, mas não foi executado. Então só em 2013 que ele entrou em atividade, realmente, aqui no município.

P: Isso. Aí, em uma escola, nenhum professor se interessou. E na outra se interessou, porém o diretor julgou que o negócio estava muito confuso, que no primeiro dia de aula ainda não tinha o material. Mas a ideia do PNAIC é muito bonita, porque a alfabetização até os 8 anos garante....

R: Na verdade, assim. O PNAIC ele vem para tentar sanar o que a gente vem questionando há muito tempo na educação, porque é exatamente esse processo de analfabetismo funcional. Se você realmente conseguir alfabetizar a criança até os 8 anos de idade, dali em diante ela só tem a ganhar, você não vai precisar chegar como já tive e tenho alunos de 6º, 7º e 8º ano que ainda deveriam estar tocando pelo processo de alfabetização. Infelizmente, essa é a realidade. E essa realidade é advinda de outros programas que já foram postos na educação, principalmente aqui em Sergipe. Aqui já se adotou o programa Se Liga,

Acelera, o Alfa, o Beta. Então tudo isso, na verdade, veio ocasionando um processo de analfabetismo funcional. Você tem o mínimo do mínimo do processo de alfabetização dessas crianças dentro desses programas. E aí, que são os meus alunos hoje de 7º, 8º e 9º ano. Então eles já vem com essa deficiência. O PNAIC, como ele veio para ser um processo de formação do professor, com a ideia do professor estar fazendo uma formação continuada para poder atender à demanda da alfabetização, pelo menos no papel ele é perfeito. É o que todo mundo queria que, realmente, existisse, acontecesse. Mas a gente sabe que diante da realidade das nossas escolas, aí vai desde a falta de material, desde a questão das estruturas das salas, quantidade de alunos por turma... tudo isso acabou interferindo, também, no desenvolvimento do PNAIC, porque alguns professores aqui do município eles se empenharam em participar desse plano. Só que quando voltou para a realidade da sala de aula, para executar o que tinha aprendido durante o módulo, aí viu que não era executável. Entendeu? Esbarra em coisas miúdas, assim. Porque precisa de xerox para estar preparando o material. As escolas não dispõem de xerox...

P: Nem todas?

R: Nem todas. A grande maioria daqui da rede do município não dispõe, e as que dispõem têm uma cota. Entendeu? por disciplina e por professor, então também acabou implicando isso no processo. E aí é muito complicado, porque você vê que os professores tiveram o interesse de participar – tanto que o curso começou, assim, com uma boa parte do pessoal adotando. Só que no decorrer do ano de 2013 alguns professores se viram desestimulados a dar continuidade. Exatamente por conta das dificuldades.

P: Deixa eu te perguntar uma coisa, uma das questões que eu quero propor é educação integral – integral e em tempo integral. Em tempo integral, já acontece em programas específicos pelo Brasil, por exemplo lá onde eu moro acontece, eu fui na escola Municipal Zarría Gabriel Jasmim hoje, tinha o Mais Educação.

R: Tem o Mais Educação.

P: Só que mesmo aquela criança que eu identifiquei lá, que vai nos dois horários, que frequenta o Mais Educação, mesmo assim ele tem graves deficiências. Onde é que está esse buraco...?

R: Eu vou ser muito honesta com você onde é que está esse buraco. O Mais Educação ele foi implantado aqui em Estância eu acho que há 5 anos – algo desse tipo –, 5 ou 6 anos

atrás. E ele nunca funcionou como ele deveria ter funcionado. Por exemplo, nossas escolas não têm estrutura para comportar o quantitativo de alunos que ela tem para estar em dois turnos. Por exemplo, eu trabalho em uma escola onde eu tenho cerca de 350 alunos pela manhã e cerca de 400 alunos pela tarde. E ela não comporta que os meus alunos da manhã frequentem à tarde e que os da tarde frequentem pela manhã. Isso vai desde a questão de falta de refeitório, não tem vestiário com banheiro estruturado. São detalhes de estrutura que interferem bastante, sem falar no espaço físico mesmo. Porque para você ter, por exemplo. Eu trabalho numa escola que eu tenho nove turmas pela manhã e nove turmas pela tarde. Essa escola tem que se transformar em uma escola de 18 turmas o dia inteiro para poder comportar, dentro do modelo que está sendo feito aqui no Estância. Então isso acabou inviabilizando, inclusive, a execução do Mais Educação. Muitas escolas acabaram maquiando o programa, selecionaram alunos a participar do programa. Foram alunos que foram sendo escolhidos a fazer determinada modalidade. Todos deveriam fazer letramento e matemática, mas as outras modalidades foram sendo selecionados os alunos que iam participar. Então ele não aconteceu como realmente deveria acontecer. Isso eu digo a você de plena certeza, porque eu não sou coordenadora do Mais Educação, mas eu era tesoureira do programa. Então ((acha graça)) eu acompanhei de perto a problemática da escola onde eu trabalho. Isso é latente, não só na escola onde eu trabalho como nas outras escolas. E aí a gente até criou um “terminho”, que acabou sendo o Mais Enganação, num processo de enganar principalmente os estudantes nessa coisa de dizer que está dando a ele uma escola de tempo integral sem estar.

P: Então, a conclusão seria o quê? Falta seriedade na implantação, estrutura e dinheiro?

R: O recurso eu não vou nem dizer tanto, porque o recurso ele chega na escola para ser aplicado. A questão é mais a implantação, a seriedade da implantação e, principalmente, a questão da estrutura das escolas. Porque eu digo para você, uma escola para funcionar o Mais Educação, ela precisa ter uma estrutura física que comporte, realmente, a quantidade de alunos que estão matriculados nas nossas escolas.

P: Então o dinheiro seria para a estrutura que está faltando?

R: Sim.

P: Teria que ter uma estrutura maior?

R: Teria que ou as escolas deixariam de trabalhar os dois turnos para que pudesse se tornar integral, entendeu? Uma escola que ela funciona manhã e tarde com turmas distintas,

ela precisaria trabalhar em um turno com o seriado normal, e no turno contrário com o programa do Mais Educação, mas também poderia estar sendo de forma mesclada, mas desde que essa escola comportasse todo mundo nesse sentido, entendeu? Porque não tem condições de ser do jeito que é.

P: E outra coisa que eu percebi sobre (...), é a ausência dos pais na escola.

R: Muito.

P: Ausência familiar.

R: Na verdade, a escola, ela causou naturalmente esse afastamento dos pais. A gente vem de um processo que a escola se transformou a resolução de todos os problemas – desde sociais, econômicos, familiares, religiosos – tudo foi transferido para dentro da escola. E, naturalmente os pais foram se afastando. Parece uma coisa boba essa coisa da “tia”, “a tia” da escola. Principalmente no ensino infantil e fundamental de novo. A tia ela faz as vezes de mãe, muitas vezes. Então, a mãe tem tanta confiança a ponto de que a tia toma conta. Então, não precisa estar presente na escola. E isso foi durante toda a década de 1980, a década de 1990, até bem pouco tempo atrás, foi semeado nas nossas escolas. Que a escola, passou daquele portão, deixa com a gente, que é tudo nosso. E isso acabou causando uma barreira para os próprios pais. E quando esses pais são chamados nas nossas escolas, muitas vezes o que a gente vai dizer a eles, é “seu filho não quer estudar”, “seu filho não está rendendo nada”, “seus filhos só tiraram nota baixa”. O pai ele cria uma aversão de ir na escola para ouvir só esse tipo de coisa. Então essa questão de trazer à comunidade, trazer os pais, os responsáveis para estar vivenciando a escola, é um desafio dentro da escola pela função social que ela tem. E é um desafio tanto da parte administrativa da escola, quanto principalmente para os professores que precisam se reeducar nesse contato com os pais.

P: Mas aí, a função social da escola é tudo o que eu acho que acontece. Falou exatamente o que eu penso. Mas os professores – e você é professora, você está dentro do sistema – eles recebem dinheiro e tempo suficiente para isso? Ou eles só têm tempo de entrar na sala de aula, dar aula e pronto?

R: Eu vou lhe ser muito honesta ((acha graça)) É praticamente só para entrar na sala de aula, porque, assim... por exemplo, eu sou uma professora que tem que perder os vínculos, porque eu tenho uma estrutura de uma casa para manter, família, tenho dois filhos. Então,

assim, eu preciso dar o atendimento que meus filhos também – né, que a gente não vai querer também viver de uma situação...

P: É isso o que eu quero te perguntar. Esse professor que deveria além de dar o conteúdo, tinha que atender esse aluno, tinha que trazer o pai, tinha que não sei o que... ele trabalha o dia inteiro?

R: Ele trabalha o dia inteiro. É o meu caso, eu trabalho manhã, tarde e noite, praticamente.

P: Então, aí ele teria que... o Estado ia bancar a dedicação exclusiva dele para suprir as outras questões sociais?

R: Exatamente. Que não precisa a gente suprir as outras necessidades sociais. Na verdade, assim, a escola deveria ter uma psicóloga para estar atendendo, a escola precisaria ter um assistente social para fazer essas questões sociais junto à família. Não era papel do professor...

P: Ah, a escola não é o professor?

R: Não, eu estou falando...

P: São outros profissionais multidisciplinares?

R: Exatamente, multidisciplinares que deveriam estar no contexto da escola para dar esse atendimento. O professor seria mais um nesse processo. ((sobreposição de vozes))

P: Você falou para mim assim. Só o que você vê da sua experiência, assistente social...

P: R: ... psicóloga...

P: E o que mais?

R: Ah, nutricionista eu não vou nem dizer que tinha que ter um por escola, porque cada escola tem uma realidade. A gente vive essa questão da nutricionista constantemente, porque o que se implanta na zona – aqui na escola onde eu trabalho é centro. Aí estabelece um cardápio único para a rede. Não se especifica a questão de zona urbana, zona rural... coisas mínimas que deveriam ser prestado atenção. Então, assim, seriam outros profissionais que deveriam estar inseridos nesse processo para poder fazer toda essa rede, porque com essa rede, aí sim o sistema funcionaria, entendeu? Se não fosse um psicólogo, um psicopedagogo.

Pessoas que tivessem interligadas na função da escola, que daria a essa escola o real funcionamento dela. E aí tiraria, inclusive do professor, toda essa responsabilidade de ser o psicólogo, o que tem que ouvir, o assistente social que tem que dar jeito nas questões onde o aluno está inserido. Nós teríamos através do assistente social essa realidade do aluno para que a gente planejasse nossa aula em cima disso – seria o ideal. ((sobreposição de vozes))

P: Exatamente isso, porque uma das coisas que eu quero propor no final do trabalho é a escola integral – aí é escola integral, não é em tempo integral. Porque tempo eles já ficam lá.

R: Tempo eles já estão lá e estão jogados, vamos dizer assim. Uma coisa é escola de tempo integral, é o aluno ter no mínimo 7 horas diárias. Outra coisa é escola integral, que é que comportaria todas essas multidisciplinas integrando o contexto da educação.

P: Então, hoje eu estava lá na Escola Zarría Gabriel, vendo as crianças mais cedo, porque tinha reunião. Eles devem ter ficado 1 hora e meia pulando, brigando, se batendo. Falei, “gente, essa 1 hora e meia com professor de artes marciais, dava uma aula para esses meninos que vivem perdidos”.

R: Exato. E eles precisam (geralmente) é disso.

P: De um mentor?

R: Que iria, naquele momento, orientar, entendeu? Fazer assim, é um processo de orientação, realmente.

P: Até dar a hora dos pais buscarem...

R: ... de bom uso do espaço de tempo, entendeu? E esses meninos, muitas vezes, ficam nas nossas escolas... acabou o horário, o professor já tem que sair, porque tem outro vínculo, tem que ir para casa, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo. O professor também não pode ficar esperando a hora que o pai pode buscar – aí já tem esse problema. Então esses meninos ficam soltos, infelizmente. Essa é a realidade, isso é o que a gente vê nas escolas.

P: Pois é. E hoje eu até fiquei... quanto mais a gente escuta, mais a gente dá um nó. Aquelas crianças, menino de 12 anos no 4º ano que não lê, não sabe continua... como é que faz? Meus colegas... então, quer dizer, que ele vai ficar ali passando tempo.

R: Fica na dependência 100 por cento.

P: Meu, ele vai passar um tempo na escola.

R: Exatamente. Isso é triste. Porque, assim, são 4 horas que deveriam estar sendo aproveitadas por eles para adquirir um conhecimento científico e aliado ao conhecimento de vida deles, que não está tendo.

P: Não, e o outro ponto é esse menino marginalizado parar na cadeia.

R: Tem esse detalhe. E é onde vão buscar esses loucos que querem redução da maioria penal e uma série de arbitrariedades que vão sendo colocadas por conta dessa falta... não é de educação, mas é essa falta de apropriação do conhecimento que eles estão tendo dentro da escola, porque a educação ela é uma coisa bem maior.

P: E os seus filhos e os meus filhos presos dentro de casa.

R: Dentro de casa, por causa da marginalidade.

P: Por causa desses filhos que não receberam nada.

R: Que as políticas públicas não se fizeram, realmente, executáveis dentro das escolas. Porque, por exemplo, a política do Mais Educação ela é linda, ela é perfeita. Era para, assim, você ter uma escola, realmente... poxa, você ter a oportunidade de dar ao aluno aula de música, aluno de teatro, aluno de dança, artes marciais. Tem todo um conjunto de atividades que esses alunos teriam que, 'nossa!', seria uma formação humana, entendeu? Você estava caminhando para dar a formação humana desses alunos. E quando você vem – e aí você vai vendo que é tudo uma enganação –, você tira humano e dá uma formação qualquer, o que é triste. Mas é isso o que vem acontecendo.

P: Então tá bom, Leila. Era isso o que eu queria e você falou tudo ((acha graça)) porque é o seguinte. Uma coisa é a gente achar – e eu sei, eu acho muita coisa porque eu tenho uma família inteira de professores. Hoje minha mãe é chefe de projetos de Segundo Tempo, então ela vê essa parte mais complicada. Só que eu não posso ficar em cima do “achismo”, eu tenho que ter certeza de que outras pessoas teve um parecido. Então era isso o que eu estava precisando.

R: Eu acho que assim. Nós do sindicato, nós temos um projeto de educação. Nós desenvolvemos em 2012 um projeto chamado “A Escola Democrática e Popular: A Educação que Queremos”. E aí a gente, através de congressos, através de reunião de grupo de trabalho,

a gente elaborou uma série de resoluções do que seria os encaminhamentos para você ter uma escola democrática e popular, realmente. E aí a gente defende a formação humana, a gente defende a gestão democrática, a gente dá encaminhamentos para o trabalho docente, e aí a gente fala da importância das políticas estruturantes, que seria saúde, educação, assistência, segurança. Todos juntos numa rede para fazer, realmente, o processo de formação humana desse estudante. Aí a gente está agora batalhando para tentar implementar nas redes – tanto estadual quanto nas redes municipais – a gente está lutando para ser implementado.

P: Uma coisa que seria interessante nesse projeto e que eu vou colocar na (abertura) é o seguinte, que tudo o que se trabalhou com dinheiro as pessoas prestam atenção. O custo disso ainda é mais barato do que o custo da penitenciária.

R: da penitenciária.

P: E o custo da segurança pública, que é altíssimo.

R: Exato. Uma população educada você minimiza todos os demais problemas sociais.

P: Eles comem direito, eles não assaltam, nada.

R: Exatamente. Se você tem, por exemplo, um programa alimentar nas escolas – não é caridade, não é isso. Mas é um programa alimentar para atender a escola, você já garante a ele ali uma alimentação balanceada com uma nutricionista, com tudo, então ele já elimina um problema. Porque muitos dos nossos alunos, eles chegam na escola com fome.

P: É.

R: Aí você chega, você tem um aluno que saiu de casa... pula o portão, nesse povoado muitas vezes. Você tem alunos que saíram de casa 5:00 da manhã, 5:30 da manhã para entrar no transporte. Entra numa sala 7:00 para ter aula, vai pegar uma merenda por volta de 9:00 (inint), vai pegar uma merenda por volta de 9:30 da manhã, podendo ir almoçar ou não – vai depender se sua mãe vai chegar em casa. E aí, como é que você quer que esse aluno tenha rendimento?

P: Entendi.

R: Primeiro que ele já chegou de 5:30 da manhã, já estava com fome desde 5:30 da manhã quando ele acordou. Aí assistiu aula desde 7:00 até 9:30 com fome, já não rendeu. Você pode ter um aproveitamento, uma coisinha pós-merenda.

P: Só pensando na comida...

R: Só pensando na comida. ((sobreposição de vozes))

P: “Chegou a hora de comer” ?

R: Isso, infelizmente, acontece. Então se você tem a resolução dessas pequenas questões nesse contexto, aí você vai minimizar outros graves problemas sociais.

P: Aqui nas escolas rurais eu não fui em nenhuma. Tem, ainda, essa falta, essa carência alimentar? Porque lá, nos que eu fui, eu não...

R: Aqui na cidade está mais resolvido o problema. Meu esposo, ele trabalha na escola agrícola aqui do município, então é zona rural. E lá o sistema, o horário é diferenciado, porque como é escola agrícola, os alunos... além das disciplinas obrigatórias...

P: É essa aqui? Deixa eu ver, que eu peguei...

R: Antônio Carlos Valadares.

P: Essa aqui que é a escola agrícola?

R: É, escola agrícola. Antônio Carlos Valadares, meu esposo trabalha lá. Então, assim. O horário lá é diferenciado. Os meninos chegam às 7:00 e só saem, praticamente, à 13:30, 14:00 da tarde. Então lá eles têm que (inint) café da manhã, merenda e almoço. E muitos dias não tem. Chega ao ponto de o café ser três bolachas com meio copo de suco. Aí não tem a merenda, aí o almoço é uma macarronada. Pronto, acabou. Então, o trabalho nessa escola merece um olhar diferenciado. Não é que ela é melhor do que as outras escolas, mas é o tipo de escola, de proposta que ela tem da educação, que ela merece um olhar diferenciado no município que acaba não tendo.

P: É, porque (inint) escolar aqui é bom, não é?

R: É. Mas aí, assim. Ela é agrícola, tem os profissionais de curso técnicos que trabalham com Zootecnia e práticas agrícolas para dar formação aos meninos. Mas a escola, a proposta nos últimos quatro anos, da antiga gestão principalmente, era fechar a escola. Não fechou porque os professores de lá se uniram e disseram, “se fechar essa escola, que é a única com esse perfil, onde é que esses alunos da zona rural... ”

P: Não se identificar com...

R: Vão se identificar com o quê?

P: ... com o mundo rural.

R: Exato. A ideia...

P: A ideia é fixá-los ali.

R: Exatamente. A ideia da escola é para que eles permaneçam não excluídos lá na zona rural, mas para que eles permaneçam com um processo profissionalizante, até para ajudar na renda de casa. Então, assim, é um outro olhar para essa escola que não tem, para o município. E aí falta merenda, falta alimentação escolar, falta material. Tem uma disputa, porque tem que ser a Secretaria de Agricultura ou tem que ser ((acha graça)) a Secretaria da Educação que tem que dar o suporte. Tem que ser as duas. A escola que é agrícola, então ela tanto vai atender a parte da educação, como vai atender a parte agrícola. Então as duas precisam se unir, não ficar disputando quem é que vai.

P: Quem que tinha algum problema.

R: Exato.

P: Quem vai trazer a solução...

R: Quem vai trazer a solução. ((sobreposição de vozes))

P: A diretora lá é tranquila para eu ir lá amanhã, para poder...?

R: Eu sugiro que você, primeiro, entre em contato com ela.

P: Ligue antes...

R: É. Porque, assim, como é em zona rural, às vezes ela tem reunião aqui, entendeu? Porque todo (inint) acha a diretora em um lugar fácil...

P: Mas como é zona rural...

R: ... como é zona rural, às vezes ela tem reunião na Secretaria, ela não vai estar lá. Ela primeiro vai na Secretaria, tem reunião, alguma coisa. Então é melhor, primeiro, você entrar em contato com ela.

P: Porque aqui seria uma prova de ótimo projeto inovador que o Brasil precisava ter em todos os lugares...

R: E que não funciona.

P: Mas que não funciona pelo mesmo motivo. Por falta de políticas estruturantes.

R: Estruturantes.

P: Você falou uma coisa que eu nunca tinha usado.

R: É, por políticas estruturantes, a gente definiu. Porque elas é que vão dar o suporte da estrutura para o desenvolvimento do todo da educação. Eu não posso falar em educação fechadinha dentro de uma redoma. A educação ela tem os tentáculos dela em toda uma totalidade.

P: Não, e uma redoma quente, né?

R: Quente, fervendo, já (inint) o efeito estufa está a ponto de explodir a qualquer momento. ((acha graça))

P: Eu olhei as crianças do (Judite), o ar condicionado só funciona nos computadores.

R: E olhe lá. E os computadores não estão funcionando. Pronto, você presenciou a realidade.

P: É, porque essas crianças num ambiente geladinho não querem nem sair da sala.

R: Tanto que quando a gente leva para a sala de informática, para fazer uma aula diferenciada, para trabalhar com computador, com data show, com alguma coisa, eles falam, “professora, não vamos mais para aquela outra sala, não. Dê aula aqui a tarde toda” – porque é o ambiente que proporciona. Você sai de uma sala quente, fervendo, que os meninos estão ali a mil por hora, os hormônios a flor da pele, com tudo explodindo ((acha graça)) e você ainda tem que dar conta disso? Professor ainda tem que ser sexólogo, tem que trabalhar com tudo isso, porque eles estão ali em suas... eu sou professora de História, mas surgem as perguntas mais diversas da face da Terra. Você tem que estar pronta para dar uma resposta que não vá muito além do que a idade deles permite eles ouvirem, mas à medida que eles têm internet na mão, eles sabem aonde o cão dorme. ((acha graça)) Costumo dizer que os meus alunos sabem mais coisas do que eu. ((riso))

P: Com certeza. E será sempre assim.

R: É, será sempre assim. Eles estão a anos luz. Tem professor nosso que ainda está naquele negócio do papel, do livro didático, “professor, pelo amor de Deus, larga esse livro. Esqueça a existência desse livro, pegue um pouco do mínimo da realidade do aluno, pelo amor de Deus” – porque tem professor que se preocupa apenas em passar esse conteúdo, e aí uma escola conteudista ela é massacrante para a criatividade dos nossos alunos.

P: Século 19...

R: 'Ixi maria!'... tem uns que ainda estão bem no início do século 19, bem retrógrado mesmo. ((acha graça)) não está nem na metade do (inint) ((riso)) é sério.

P: Ai, Leila.

Transcrição Da Entrevista Com Inádia Lima Prado (Adjunta De Educação) Em Estância- Sergipe. 04 De Junho De 2014.

(falando sobre a escolha do cargo de diretor)

R: Aí veio uma pessoa que nunca foi diretora de escola e que não entende nada de escola e daí...

P: E só entende de política, não é? Só obedecer prefeito.

R: ((sobreposição de vozes)) é. Não. Eu ouvir dizer de cargo com o diretor e acabou. Mas escola não é só isso, não.

P2: É, com certeza.

R: O olhar de quem está dentro da escola é outro.

P: Mas em comparação com o lugar que resiste bem, isso é muito bom. Porque lá todos os cargos, todos os diretores... tanto é que eu fiquei preocupada com a entrevista, político que está custeando, às vezes não podemos falar tudo. Mas não é, é uma necessidade...

R: É.

P: Se você falar alguma coisa que não cumpre, o prefeito... não.

R: Aí fica por conta disso está (inint) ((sobreposição de vozes))

P: É. Pois é.

P2: Lá é mais ou menos assim. ((acha graça))

P: Mas tá bom. Fiquei satisfeita de ver que aqui tem uma democracia melhor do que lá. (em comparação com a realidade que apresentei pra ela de Iguatama-MG)

R: É. Mas aqui é tudo democrático. A gente qualquer coisa que vai fazer dentro da escola, a gente pergunta para os professores, reúne conselho, chama os pais e alunos para a gente estar discutindo as necessidades básicas da escola para tentar... aqui mesmo eu gostaria de fazer...

P: Mas sabe que depende da gestão, não é? No caso a senhora faz assim, administra...

P: Não, a gestão desse secretário aqui.

P: Não, não. Estou falando desse caso...

R: Dentro da escola.

P: ... da escola. Não quer dizer que outra escola é assim também.

R: Ah, não. É.

P: Está falando dessa aqui.

R: Desde que tenha o governo, às vezes (inint) pessoa aí cada um ajudar (inint) aqui.

P: É.

R: É verdade. É.

P: Ah, a equipe. Então estão todos (inint).

R: Daí é muito particular.

P: ... conselho, não.

R: É. Toda escola tem conselho.

P: É, mas nem todos funcionam na prática.

R: Pronto. É. Aí é diferente. Mas aqui funciona o conselho, graças a Deus isso funciona. E é muito importante você distribuir, porque você não fica com a responsabilidade todinha, não é?

P: É.

(A partir deste momento a entrevista se misturou com assuntos sobre a festa que acontecia na cidade, pontos turísticos..)

R: E nós estamos preparando material para feira de cultura e arte. E aí já botei aluno para pintar, eu estou fazendo uma coisa, estou fazendo outra, desse jeito aí, "vamos lá", porque se não a coisa não acontece, não é? Vou levar tudo para minha casa e não durmo.

P: Preparando para a Copa. ((riso))

R: É. Ó! (inint) fizeram uma terceirista aqui, de hoje que eu quero fazer, mas estou preparando um material, ontem teve a Rainha da Escola, concurso no centro da cidade, da rainha de São João.

P: ((sobreposição de vozes)) (inint) estacionar, nós chegamos nesse horário, um pouquinho antes e nós íamos na praça...

R: (inint) lá. Ontem.

P: Nós achamos lindo o barco de fogo.

P2: Foi muito bom ver o barco de fogo que a gente não conhecia.

R: (inint) ((sobreposição de vozes))

P: Roupas lindas de festa junina. 'Nossa!', dá (inint) de jogar o pé, por causa daqui também na reunião...

R: Viu o concurso das meninas?

P: Vimos.

P2: Não ficamos até o final, que nós viajamos.

R: (inint) ((sobreposição de vozes)) é daqui, é nossa aluno da escola.

P: Ah, a (inint) é daqui?

R: Que a gente achou que ela tinha que ganhar isso mesmo.

P2: E aí o concurso de (inint) que nós não ficamos até o final, não, que nós estávamos cansados. Nós saímos de Minas ontem de manhã, estamos chegando aqui no finalzinho da tarde.

P: A gente foi lá no (inint) acontecendo tudo, estava acontecendo (inint) tudo.

R: Tudo?

P: É tudo.

P2: Teve já uma banda marcial, a banda, a orquestra lá.

R: Nossa, Estância é ótimo. É ótimo.

P2: É. Mas aí o que (inint) era roupa? Era dança? Ou era tudo junto?

R: Não, que a gente fazia o vestido...

P2: Tudo?

R: Tudo.

P: Tem uma comissão organizadora?

R: Tem. Tem uma comissão ali.

P2: É, (inint), comissão, bem bonita.

P: Fiquei feliz.

R: Desse ano foi ruim porque só foram oito meninas. Eram 14-15, muitas meninas dançando.

P: Muitas dançando?

R: É.

P: Eu acho que escutei uma comentando mesmo, "ah, a fulana aqui não veio", não sei o quê... aí falei "gente, que coisa linda". (inint)

R: Era boa de ter um mês todo de festa.

P2: Esse mês de junho?

R: É. Aquela praça ali, todo dia vai ter (barco) de fogo, tem espada, aquele...

P: É, eu já mandei o vídeo do barco ((sobreposição de vozes)) (inint) para o meu filho lá em Minas.

P2: Depois do barco de fogo eu vi rapidinho uns pedacinhos fazendo assim, mas eu vi de longe.

(...)

P2: Quando eu cheguei perto, já tinha acabado. Fizeram umas duas, três vezes. E aí quando cheguei perto ali, eu vi de longe, mas quando eu fui perto para ver, tinha acabado. Mas é interessante.

P: Muito lindo. Muito linda, estava a festa.

R: Ó! Dia 30 já foi melhor, porque de 30 para 1º tem a festa de abertura de São João. Mas foi ótimo. Teve o arrastão.

P: É?

R: É, teve arrastão de dia 30 para 1º. Aí tem a educação, bastante também, mas sai de determinado local, (inint) ((ruído)) aí tem uma fogueira bem grande, tem o (inint), foi uma... a Adalbertina e o (inint) da (inint) ((ruído)) de festa junina, e daí vai.

P: ((sobreposição de vozes))

P2: É, é, mas professores.

P: Mas é muito bonito. Ó! Se o pessoal não gostasse, tudo não ficava bonito daquele jeito.

R: É, é verdade.

P: Muito lindo.

R: Ah, teve chuva de fogo que vocês perderam.

P2: Teve o que?

R: Dia 30. Foi ontem.

P2: Ah, o dia 30?

R: Teve (inint) de coco, foi muita gente, muitos grupos culturais sabe? Antigo já.

P: É tudo grupo daqui?

R: Tudo daqui, com certeza. Tem quilombola, aí eles vem dançar, e mostrar o (inint) jeito, que eles dançam e tocam o tempo todo, não param, não. Eu fico impressionada que eles não param. Eu admiro demais.

P: Muito bonito. Eu fiquei encantada. A festa de São João nossa é bonita, mas a daqui, dá de mil. ((acha graça))

R: nós somos bons de festa junina.

P: Eu vou ter que voltar, que (inint) não para fazer pesquisa, para aprender... ((riso))

P2: Conhecer a cidade, as praias... ((riso))

R: Ah, isso aí é boa. São (inint) vezes. Agora, a Bahia, porque eu não conheço nenhuma.

P: Não. Viemos aqui, só viemos para a (inint). A gente, fora de (inint). ((riso))

R: Tem muita coisa boa para fazer aqui, viu?

P: É, então. Eu vi. Muito lindo.

R: Vocês vão adorar.

P: Não, a gente vai cedo, a gente vai em uma...

R: Que nem estava falando, tem a praia do Caueira, 'Nossa!' tem coisa muito boa.

P: Tomara que dê caminho para praia, que eu tenho que embora logo.

R: Mãe de (Tieta / sebo) um monte de coisieira, aquela novela "Tieta do agreste"...

P2: É, eu vi umas placas de "mãe de Tieta", parece.

R: Tem o (inint) do camarão, ave... é demais.

P: A gente está doido para ir no cânion do São Francisco.

R: Ah, ó! Aquilo é lindo.

P: Porque a minha cidade é na nascente. E aí queria ver o final.

R: Podia ir em Aracaju para ver se tem alguns hotéis em Aracaju, você está no hotel e já tem os papéis turísticos, já vão para lá.

P2: P: É.

R: Mas aqui não tem não, que aqui...

P2: Mas a gente vai ter que ver se vai ter tempo, não é? Tem que fazer essas pesquisas todas aí.

P: Se der a gente vai.

R: É.

P: Volto depois.

P2: Que sexta-feira a gente está pegando o voo de volta.

P: É, vamos ver. Que eu passei do Xingó, o tempo é dia inteiro. Ter 3 horas para chegar, ter... tem que estar lá 11:00.

R: É verdade. É cansativo.

P2: É.

P: É, mas se a feira é boa... 'Nossa!'...

APÊNDICE E - TRANSCRIÇÃO DA PESQUISA ETNOGRÁFICA EM ITAÚNA- MINAS GERAIS

Transcrição Das Entrevistas Na Escola Municipal Dr. Lincoln Nogueira Machado No Bairro Lourdes Em Itaúna – Minas Gérias. 09 E 10 De Dezembro De 2014.

*Algumas partes da entrevista não estão muito claras por questões como áudio ruim ou a comum algazarra que acontece no ambiente escolar no momento do recreio.

LEGENDA

... → micropausa ou interrupção ou alongamento vocálico.

(...) → demonstração de corte em trechos não relevantes.

(inint) → palavra ou trecho que não conseguimos entender.

(palavra 1 / palavra 2) → incerteza da palavra / hipótese alternativa.

((palavra)) → comentários da transcrição.

P: Pesquisadora

R: Entrevistados

F: Voz feminina eventual

M: Voz masculina eventual

ALUNOS

Ana Júlia de Andrade Carvalho e Silva (aluna)

P: Senta aí para a gente conversar. Como é o seu nome?

R: Ana Julia.

P: Ana Julia...?

R: De Andrade Carvalho e Silva.

P: Deixa eu te explicar. A tia está aqui querendo saber como funciona essa escola. Por quê? A tia faz um trabalho sobre educação. E, para isso, eu preciso escutar quem estuda nas escolas, são vocês, tá bom? Você me responde umas coisas?

R: Sim.

P: Qual a sua idade?

R: 9 anos.

P: O que você gosta de fazer quando não está na escola?

R: Eu gosto de estudar.

P: Oh, que beleza. ((surpresa))

R: ((acha graça)) A primeira coisa que eu faço depois do almoço é fazer o meu dever.

P: Pois é, queria que o meu filho fosse assim, sabia? ((riso))

R: ((acha graça)) Eu tenho um irmão que é todo diferente.

P: É, então.

R: (inint)

P: Ele só quer jogar bola também?

R: Ah, meu irmão é só computador.

P: E você tem só ele de irmão ou você tem mais um?

R: Tenho só ele.

P: Tem mais um irmão. Quantos anos ele tem?

R: 12 anos.

P: Ah, (inint). Você gosta mais de história ou de fazer conta?

R: Fazer conta.

P: Hum, gosta mais de matemática. ((surpresa)) Então, eu vou te perguntar uma coisa, se eu quisesse mandar três balas para você e três para o seu irmão, quantas balas que eu precisava tirar?

R: Seis.

P: Seis, é isso aí. Então, pronto, seis. ((acha graça)) Leva para o seu irmão, põe no bolso para os coleguinhas não verem, para os coleguinhas não ficarem tristes.

R: Senão eles veem...

P: Fica chato, né.

R: Fica.

P: Agora eu vou te pedir uma coisa. Você gosta mais de continha, mas você gosta de português também, não gosta?

R: Gosto. Eu (inint).

P: Eu acho que os dois é. Você preenche para mim isso aqui? Com as palavras? Ó, o que você quiser. (Caça palavras)

R: Tem... pode ser duas palavras ou só uma?

P: Não, não. Uma só, duas. Só para a tia ver.

R: ((leitura silenciosa)) ((pensativa)) Não, é outra coisa. ((acha graça)) ((silêncio)) Eu pensei em esmalte.

P: Isso aí, garota. Agora, o seguinte. Qual a diferença disso aqui para isso aqui?(panfleto e estória dos três porquinhos)

R: É que aqui ele é um panfleto que está falando...

P: Tudo bem, de um ponto turístico.

R: De turismo.

P: De turismo... e esse aqui?

R: E aqui é uma estória clássica.

P: Isso aí. Você lê um pedaço da história para mim?

R: Leio.

P: Ou você prefere ler revistinha?

R: Pode ser história mesmo.

P: Então, tá.

R: ((transcrito de acordo com a pronúncia)) “Os Três Porquinhos. Era uma vez três porquinhos muito... muito pobres que moravam com a mãe. Assim que cresceram, eles decidiram que era a hora de sair de casa e ganhar um dinheiro...”

P: Lê só até a segunda página só, tá bom.

R: “Os porquinhos foram para a flo ... floresta e deci... e decidiram construir suas casas. O primeiro porquinho construiu uma casa de palha. Durante a construção, um lobo perverso assistia tudo, 'oh, este porco é muito gordinho, deve dar um ótimo jantar' – pensou o lobo.”

P: Muito obrigada. ((acha graça))

(...)

R: ((acha graça)) Eu gosto muito de ler livro. Eu já li toda a coleção da (inint) Banana, já li vários livros ...

P: Tudo? Isso aqui para você, então, é nada. Então tá, obrigada. Pede para vir o outro coleguinha seu, obrigada.

((Sai a aluna e entra outro))

Ana Clara Carvalho Moreti (aluna)

P: Então, o meu nome é Maria Cecília, eu estou aqui querendo saber como que funciona essa escola. Eu estou fazendo uma pesquisa sobre a educação. E, para isso, eu preciso saber como que funciona a escola e quem responde isso melhor são vocês, alunos. Tá bom? Ana Clara, o seu nome todo?

R: Ana Clara Carvalho Moreti.

P: Carvalho Moreti.

(...)

P: Qual a sua idade? (...)

R: 10.

P: ((riso)) Vocês estão pensando, (para pensar). Pode ficar calma. Isso aqui não é prova, não é nada. Você está de férias, isso aqui é só uma conversa. O que você faz quando você não está aqui na escola?

R: Brinco.

P: Brinca?

R: Uhum.

P: Isso aí. Brinca do quê? Brinca em casa ou na rua?

R: Em casa.

P: Brinca em casa? Você tem irmãozinho?

R: ((positivo))

P: Quantos?

R: Um.

P: Só um? Pequeninho, mais novo?

R: É.

P: Tem mais um irmão. E qual a idade dele?

R: 3.

P: 3 anos (...) Você gosta da escola?

R: Sim.

P: E do que você mais gosta?

R: Do recreio.

P: Ah ((acha graça)) garota esperta. Gosta do recreio. Eu também gostava de ficar na escola, mas não precisava ser na sala de aula, não, né. Só batendo papo com o colega ? ((acha graça)) E você gosta mais de história ou de fazer continha de matemática?

R: Continha.

P: Isso. Aí agora eu vou te fazer umas perguntinhas assim. Não preocupa que está tranquilo. Você tem mais um irmão... esse irmãozinho seu já pode chupar bala?

R: Pode.

P: pode? Então eu vou mandar só uma, porque sua mãe pode ficar brava. Balão é melhor. Se eu quisesse mandar dois balões para você e dois para o seu irmão, e uma bala para você e uma bala para o seu irmão. Quantos balões que eu tinha que levar?

R: Dois.

P: Dois para você e dois para ele.

R: Quatro.

P: Quatro. E as balas, quantas?

R: Duas.

P: Duas, isso aí. Você vai levar, só que esconde no bolso ((cochicha)) para os outros coleguinhas não ficarem tristes. Porque o meu filhinho de 3 anos adora brincar de balão, de

ficar brincando de vôlei de balão. Aí depois você põe no bolso. Você gosta de brincar disso aqui, de caça-palavra?

R: Uhum.

P: Gosta? Você preenche para mim, duas palavrinhas? Você preenche para mim ? Pode por aqui, depois você...

R: ((preenchendo caça-palavra)) Eu errei.

P: Quer borracha? Legal esse aqui, né ((acha graça)) só um pedacinho.

R: (inint).

P: Faz mais uma. Esse aqui é só de preencher o pedacinho. Fácil, E esse aqui, faz esse aqui. Sabe o nome desse bichinho aí? aí ó! Então, tá bom. Você sabe me contar a diferença disso aqui para isso aqui?

R: Esse aqui é um cartaz e esse (não é).

P: Cartaz? Cartaz não é grande assim?

R: É.

P: Esse aqui é o quê?

R: Artista?

P: Mais ou menos, um panfletinho, um folder. Você conhece isso, um folder? Conhece, folder? Então, tá. Você gosta mais de história assim ou de historinha em quadrinho?

R: História assim.

P: Assim? Pera aí, só um pouquinho. Você lê um pedacinho para mim da história? Lê aqui um pedacinho.

R: ((transcrição conforme pronúncia)) “Ele bateu na porta e disse, 'porquinho, esta... isto para mim ... e... começou a... apenas um... (inint) pobre, nem... me... de... algo para ... comer. mas os porquinhos sai... sabiam que se transitava de outro... porque o lobo não brincava a porta. O lobo ficou furioso e soprou a casa de madeira. E ... (inint)”.

P: Isso, garota. Você escreve o seu nome aqui para mim?

R: o nome todo ?

P: Uhum. Muito obrigada, pode chamar o outro coleguinha.

(conversando com uma professora que me abordou na biblioteca, local onde estava realizando as entrevistas)

P: Vocês não sabem quantas crianças tem nessa turma não, né?

R: Vinte e três.

P: Vinte e três? Tá.

R: Na outra tem (inint). Os dois vinte e três.

P: Não, só para mim saber. Saber se eu posso mandar as balas ((acha graça)) se dá.

R: Só o quarto ano?

P: Só. Porque eu quero avaliar é o PNAIC. Aí depois do terceiro ano aí já teriam que estar alfabetizados, como estão. Mas outro lugar que eu fiz não foi bem assim, não.

R: Lugar diferente...

P: É. Por isso que eu fiz aqui, porque eu quis comparar com o melhor sistema educacional do Brasil em números, pelo menos, né. Mas está batendo com os números.

R: A diferença de bairro dá diferença na educação.

P: É, mas eu fiz lá num lugar onde era um bairro muito bom, escola disputadíssima pelos pais e bem aquém do que aqui. Nem tanto quanto eu imaginava, porque foi em Sergipe. Eu queria fazer no... oi, bom dia.

R: Oi.

Vinicius Silveira Calasans de Moraes (aluno)

P: Gente, entrou um tetra campeão aqui agora. (...) Como é o seu nome, senhor cruzeirense tetra campeão?

R: Vinicius Silveira Calasans de Moraes. ((de acordo com a fala))

P: Nossa Senhora. ((surpresa)) Quantos anos você tem?

R: Eu tenho 10.

P: 10 anos. Eu já até sei a resposta, mas o que você faz quando não está aqui?

R: ((pensativo)) aqui na escola?

P: É.

R: Fico em casa.

P: Não, mas você fica em casa fazendo o quê?

R: Eu brinco, faço dever, mexo no computador.

P: E você brinca do quê?

R: Brinco de bola, brinco de carrinho.

P: Ah, então pelo menos não é só jogar bola. Você brinca de carrinho também?

R: Brinco. De carrinho, de bicicleta.

P: Você sai na rua ou só em casa?

R: Só em casa.

P: Então, tá bom. Sua casa tem um quintalão?

R: Não, é pequeno.

P: Mas dá para andar de bicicleta assim também?

R: Dá.

P: Você dá um jeito, né.

R: Dou.

P: Fazer o que, tem que dar um jeito mesmo. Você tem irmão?

R: Tenho. Tenho um irmão mais velho.

P: Mais um irmão. E você gosta da escola?

R: É uma escola boa.

P: Gosta? ((acha graça)) “gosto, sim” ((riso)) e o que você gosta mais?

R: Aqui na escola eu gosto mais dos professores.

P: Hum. Olha, eu vou te fazer umas perguntas. Mas, não se preocupe que isso aqui não é prova, não vai valer ponto, nada. É só para a tia saber. Você sabe contar quantos reais tem aqui?

R: 1 e 85.

P: Nossa, que velocidade. ((surpresa)) Tá. E, vamos ver aqui uma coisa. Eu quero mandar... quantos anos o seu irmão tem?

R: 16 anos.

P: Ah, então ela pode, né. 3 balas para a sua irmã e três para você, quantas balas eu preciso mandar?

R: Seis balas.

P: Simples, né.

R: Sim.

P: ((conta balas)) Enfia no bolso para os seus colegas não ficarem chateados.

R: Nossa.

P: Tá? ((riso)) (...) Você sabe contar a diferença disso para isso, e isso?

R: Bom, isso é uma revista, isso aqui é uma propaganda e isso aqui é um livro.

P: E você sabe o nome dessa propaganda aqui?

R: Propaganda... é um folheto.

P: Isso aí, garoto. Qual você prefere ler para mim, esse ou esse?

R: Prefiro ler esse.

P: Então lê para mim uma estorinha. É uma estorinha de uma página. Todas só têm uma página. Aqui, tá vendo? Começa aqui e acaba aqui. Só que essa aqui não tem nada para ler. Escolhe uma aí.

R: Essa daqui. Ó! ((transcrição de acordo com a pronúncia)) "Ipaem, Triste Lembrança".

“– Opa, o que foi cara?

– Quase ia esquecendo, rapaz. Hoje é o dia do meu aniversário de namoro.

– Ué, e daí ?

– Aí que no ano passado eu esqueci. e a Pipa fez o maior drama, 'bua, você não gosta de mim, bua... ', 'não diga isso , Pipa', 'mas é verdade, nem me trouxe um cartão, nem um bombom, bua!'

Compro essa ... eh... doceria, mas com essa eu vou compensar o esquecimento. Vou comprar a maior e mais bonita caixa de bombons para a minha Pipa'.

Aí ele sai (inint) e ele bate na porta.

– Zecão, Zecão. Olha aqui, Pipa. Feliz aniversário de namoro.

– Buááá, você não gosta de mim, buááá.

– Mas como? Neste ano eu lembrei, até trouxe bombons.

– Buááá, é por isso mesmo. Você esqueceu que estou de regime. Como faz uma maldade dessas comigo? Buaáá.

P: ((riso)) Muito bom, garoto. Agora você escreve o que você quiser. Aqui é o seu nome, o nome desse time azul seu aí. ((acha graça))

R: ((escreve em silêncio))

P: Ó, que chique. Que letra linda. Então é isso, muito obrigada, valeu. Eu vou lá conversar com a professora agora, tá?

Elenice Alves Pereira Diniz (bibliotecária)

P: o seu nome ?

R: Elenice.

P: Elenice...?

R: Alves Fernandes Pereira Diniz.

P: Bibliotecária. Há quanto tempo você trabalha aqui?

R: Bibliotecária tem...

P: Não, o tempo todo.

R: 16.

P: 16 anos de trabalho. Então você viu muita coisa acontecer aqui já. ((acha graça))

R: É.

P: Os alunos frequentam a biblioteca porque é proposto para eles ou eles vêm por conta própria, em geral?

R: É porque a biblioteca é um horário aonde que os meninos que têm dificuldade de aprendizagem, a professora fica ali com eles lá para ensinar aquilo que, às vezes, ele não conseguiu alcançar junto com os que vêm para a biblioteca. Então eles vêm para a biblioteca, tem o horário deles e eles gostam muito.

P: Então a turma vem, os alunos estão acompanhando e os que não vêm na biblioteca, vêm em outro horário?

R: Não, eles não vêm na biblioteca, até ele vencer aquele acompanhamento.

P: Ah.

R: A partir do momento que ele atingiu, aí ela troca por outro, porque o principal é recuperar o aluno, então por isso tem um horário que ela tem para recuperar o aluno, que no

máximo fica com três ou quatro, e também um horário que, assim, às vezes a pedagoga precisa te compensar, às vezes pai chega, aí eles vêm para a biblioteca.

P: Ah, entendi. E aí, a minha pergunta. Essa professora que fica com os alunos, isso é durante o horário de aula ou é o segundo tempo?

R: Não, durante o horário da biblioteca.

P: Normal de biblioteca. E isso tem o horário semanal, toda semana eles vêm?

R: Tem, tem.

P: Durante quanto tempo?

R: Toda semana 50 minutos.

P: 50 minutos. E os que estão aqui, gostam de ler, tem uns que vêm fazer bagunça?

R: É. A gente tem, assim. Tem um projeto que é Biblioteca Viva. A gente tem projetos, às vezes, do lixo, da dengue, da Aí, depois desses projetos, tem dia que tem a leitura, a gibiteca. Eles gostam muito de ler. Você viu aquela menina falando que leu Coleção Vagalume ? Eu dou impresso os livros para eles lerem. Aí, vamos supor, 15 dias. "Não deu , não acabei de ler". "Não ? então vamos renovar, para você acaba de ler". Eles gostam muito de ler e eles vêm para a biblioteca, eles gostam. Então eles exigiram para ter a biblioteca, eles passam assim. Toda hora, "tia , que dia tem biblioteca ?" "Agora, só ano que vem. Agora tenho que recolher os livros", porque na escola fica os cantinhos de leitura em cada sala. Aquelas caixetas que está vendo ali, que vem do FNDE, aqui, que é cantinho... é de...

P: Colocar na sala.

R: Em sala de aula. Além do cantinho da biblioteca, que são as caixas, que é a caixa de madeira, eles ainda pegam livro aqui da escola, da biblioteca.

P: Então, não tem nenhuma criança assim, “não, essa criança aqui não lê nada”. Todas, de alguma forma, menos normais, leem bastante, leem.

R: Então, em casos especiais.

P: Ah, tá.

R: Mas no 4º ano...

P: Não, mas eu não estou dizendo de problemas neurológicos, nada disso. De criança que não gosta ? que vem aqui porque é obrigado ?

R: Não. Todos gostam.

P: Todos gostam? Todos já têm gosto por ler ?

R: Até os que não sabem ler, praticamente, têm algum problema, eles gostam de ler.

P: É, porque aí são problemas médicos, aí não é o caso.

R: È . é .

P: Tá. E, é o seguinte. Você acompanhou alguma coisa do PNAIC?

R: Não.

P: Não , né ? E você gosta de trabalhar aqui?

R: Gosto.

P: Gosta. E o que você, nessa escola, se você tivesse autonomia para poder falar assim, “não, eu vou implantar isso aqui nessa escola ou vou mudar isso”, o que você mudaria?

R: Ah, eu gostaria. Igual esses dias eu vi – até foi na televisão –, que as meninas vão para a escola, que vão para a biblioteca em grupos eles ficam lendo, e depois eles gostam... alguns gostam de falar na hora e outros, você já leva para casa, depois que acaba de ler vem... tipo um relato.

P: Ah, entendi.

R: Eu tento fazer isso, você entendeu? Mas o tempo é muito pouco.

P: Então, a dificuldade para isso, por exemplo, na realidade seria o tempo?

R: O tempo.

P: E aqui já tem o Projeto de Escola Integral?

R: Tem.

P: Esse tempo ainda é insuficiente? Mesmo com a escola...? Porque é atividade diferente?

R: O integral, ele atende... igual, assim, a parte da manhã é os meninos da tarde, e a parte da tarde é os meninos da manhã.

P: Então você julga que o tempo que eles ficam na escola, escola normal, é pouco ainda? Eles deviam ficar mais?

R: É porque esses projetos, por exemplo, que vêm para a gente fazer, às vezes a gente fica em cima desses projetos sem que eles gostem, mas de ler. Você está entendendo? Igual, principalmente quarto ou quinto ano, eles gostam muito de ler, eles gostam muito de ler gibiteca. Você viu que a maioria escolheu isso aqui.(se referindo á estória de quadrinhos)

P: É.

R: Eles amam gibiteca, eles gostam de Ciências Hoje, eles gostam de Coleção Vagalume. Então não sei se é porque o nível deles já tão melhor da leitura, eles gostam de ler.

P: E o projeto, o Segundo Tempo não é para ler, é para outras coisas?

R: É para outras coisas.

P: Ah, entendi.

R: Os projetos são muito bons, mas são projetos que todo ano a gente tem que fazer. É o projeto do lixo, é o projeto da dengue, é o projeto do piolho, é o projeto do meio ambiente. Por quê? Eu ainda falo com eles. A gente tem que fazer porque, infelizmente, vocês são alvos principais para atingir por (inint) lá fora, porque através das crianças aqui, a gente falando da importância, por exemplo, da dengue. A dengue é um caso real, é um caso que muita gente que não vê que prejudica ele mesmo. Então a gente usa esse projeto todo ano para ver se alerta para ajudar. Então, assim, eles que são o... eles que vão levar e ajudar a combater.

P: Entendi, a combater.

R: A combater. Porque eles não...

P: São projetos clássicos que tem que manter.

R: Tem que existir.

P: E os extras não vão ter muito tempo? Entendi.

R: Então eles chegam, “tia, vamos ler?”. Eu falo assim, “você tem que pegar livrinho para ler em casa” – aí, o que eu faço? Eu já pego separação de livro a nível de quarto ano, de terceiro, de segundo, eu deixo aqui. Aí eu solto um pedacinho do meu tempo, uns dez minutos, eu já peço eles para vir e escolher. Já anoto e eles levam. Então, assim... e é bom, os professores acharam muito bom, porque ajuda muito no reconto dentro da sala de aula.

P: A interpretação vai tranquilo, né?

R: Vai tranquilo.

P: Então tá. Muito obrigada, dona Elenice. Era só isso, tá bom? ((riso))

Adriana Mara Rodrigues Aquino (professora)

P: Eu posso gravar?

R: Pode.

P: Posso? Aí como eu já entrevistei crianças do 4º, porque são crianças que por... assim, já que o plano já está sendo implantado e deveriam estar alfabetizadas em português e saber as quatro operações, eu queria uma professora que estivesse no meio do processo, do PNAIC. Eh... quantos alunos que você tem na sua sala, do 2º ano?

R: 22.

P: 22 alunos. Você acha que é um número razoável ou poderia ser menos?

R: É um número bom.

P: Bom?

R: Uhum. Até 25 é um número bom.

P: Você gosta do seu trabalho?

R: Gosto.

P: E se sente valorizada por ele? Muito, mais, mais ou menos?

R: Sinto valorizada, eu já tenho reconhecimento dos alunos, dos pais, da escola.

P: Qual que é a maior dificuldade que você tem no exercício do seu trabalho do 2º ano?

R: Os diferentes níveis dentro da sala de aula.

P: Heterogeneidade?

R: Não.

P: Não.

R: Diferente nível de alfabetização.

P: Ah, tá. E você tem assim uma opinião, por que é que isso acontece?

R: Porque a enturmação é heterogênea, a enturmação não é por nível de desenvolvimento.

P: Aham. Mas...

R: Não são heterogêneas.

P: Mas isso é condição de ambiente, familiar?

R: Não.

P: Não.

R: É enturmação da escola, aí os alunos todos ficam misturados, não tem turma, 'B', 'C', 'D' igual tinha antes não.

P: Ah, tá.

R: Entendeu? Então você tem aluno... no início do ano você tem aluno que não lê junto com aluno que lê fluentemente, por exemplo, no 2º ano.

P: Isso você acha que... é uma dificuldade.

R: É um dificultador.

P: Mas isso é bom para o aluno?

R: Eu acho que não.

P: Não?

R: Não.

P: Seria melhor que fosse...

R: Seria melhor que os pares ficassem aproximados.

P: Melhor. Você acha que atrapalha mais a autoestima do que ajuda a incentivar?

R: É. A incentivar.

P: Ah, entendi.

R: Porque a gente tem que trazer... tem que trazer um trabalho diferenciado em sala de aula para atender todo mundo. Então às vezes até planejamento a gente tem que fazer diferenciado. Você têm alguns alunos na sala que não estão alfabetizados, outros já estão, você não pode parar com quem já está alfabetizado e aquele outro não consegue chegar no nível tão rápido.

P: Uhum.

R: Então acaba que a gente tem que fazer atividades diferenciadas...

P: Diferente.

R: Com esses meninos.

P: E, por exemplo, você participou do... teve treinamento sobre... do PNAIC?

R: Teve...

P: Tá.

R: Eu fiz o PNAIC de Língua Portuguesa e de matemática.

P: E te ajudou?

R: Ajudou muito.

P: Ajudou muito?

R: O curso é muito bom.

P: E, por exemplo, a política veio e você achou que ela veio inteira, completa, com estrutura, com tempo ou só veio a política?

R: Não. Veio com material, o material que foi fornecido para o trabalho para o professor com os alunos, o material é muito bom, é um material muito rico de jogos, tanto de português quanto de matemática, veio livros de literaturas muito bons. E o trabalho também lá do curso em si foi excelente, todo trabalho tem uma estrutura muito boa.

P: Isso te ajudou nessa questão. Essa questão de diferenciação de...

R: É. Ajuda muito.

P: Ajudou muito.

R: Trouxe muita atividade diferente, muita coisa nova. Ajuda.

P: E você tem tempo hábil para isso? Para aplicar isso?

R: Tenho. De todo jeito durante o curso a gente tinha marcado quando tinha que aplicar. A gente fazia o curso, vinha uma atividade para gente poder trabalhar com os alunos e depois dar retorno no curso. A gente tinha que filmar ou fotografar e fazer relatório da atividade. Então de todo jeito tinha que ter tempo hábil, porque tinha que ser... tinha que colocar no planejamento.

P: Nossa. Eu estou impressionada. Sabe por quê? Porque lá no Nordeste, onde que eu fiz, as respostas foram... a resposta ao PNAIC foi completamente diferente. Entendeu? ((riso)) Então parece que você está falando de outra coisa. Os pais daqui participam da vida escolar, eles são presentes?

R: A maioria sim.

P: Sim? E... então o resultado, em relação ao PNAIC, você acha que foi positivo?

R: Foi muito positivo.

P: Foi interessante. E todo... e isso acontece com todas as políticas públicas de educação que chegam ou escola ou geral...

R: Não. Nem todas.

P: Nem todas. Mas esse funcionou.

R: Esse funcionou.

P: Ah, tá. Então tá. É só isso.

R: Muito bem.

P: Então tá bom.

R: Porque para nós, como a nossa escola já tinha uma estrutura, já vinha já com um trabalho diferenciado com os meninos para atender a todos, a gente já tem um trabalho também voltado para a qualidade do ensino – nossa nota no IDEB é 7.3 –, então você vê que a

gente já tem um nível de excelência, né, na qualidade da educação. Então para nós não veio muito diferente do que a gente já fazia não.

P: Hum, entendi.

R: Sabe? Já era dentro do trabalho que a gente propunha com jogos, com atividade diferenciada, com reforço para os alunos. Então isso aí o que veio foi novidade de atividades que ajudaram a gente na sala. Te falar que foi 100 por cento ótimo o curso não, porque sobrecarrega muito a gente. A gente faz o curso lá de 15 em 15 dias, de 06:00 às 22:00, então a gente já trabalhou o dia todo, você vai lá, faz um curso de 4 horas, tem que aplicar a atividade da sala, tem que fazer registro igual eu te contei e dar o retorno lá para... para a nossa formadora. Além disso, têm todos os trabalhos que a gente tem que fazer online, têm as atividades obrigatórias que a gente tem que fazer.

P: Hum...

R: Durante o curso, tanto de português quanto de matemática. Então é cansativo, mas o material que vem do curso é muito rico, ele bem trabalhado, bem explorado ajuda demais o professor. As caixas de livros são ótimas, tem até as caixinhas.

P: É?

R: Depois se você quiser dar uma olhada. Os acervos, tá vendo?

P: Aham.

R: Aquelas obras complementares olha, de 2013, 2014, 2015, aquilo ali tudo é material que veio, material de acervo. Aquelas caixas de lá olha, de livros...

P: Aham.

R: ... as de jogos. Também é material, tá vendo? Ali vieram 10 jogos em cada caixa. Então esse material é riquíssimo para a alfabetização.

P: Entendi.

R: De matemática, do curso, tem também um material de jogos só que veio um para o professor, não veio a caixa assim não. A gente reproduziu e fez os jogos. Eu não tenho ele aqui para te mostrar não, o meu está em casa, mas é um material riquíssimo também.

P: Gente, eu estou impressionada.

R: Muito bom.

P: Porque lá, nossa...

R: Mas aqui a gente já estava acostumada a manter, igual eu te falei esse patamar, então...

P: É. Mas também o IDEB lá era...

R: A gente continuou.

P: Era 2,3 .

R: O nosso é 7 ponto 3.

P: Não. 3,2, aliás.O IDEB.

R: Então para eles acho que teve mais novidade do que para gente e tudo. Porque para nós a gente já...

P: Mas a resposta dos professores não foi essa sua não. Aí eu falo que o Brasil é muito grande ((riso)) e é muito diferente.

R: Mas dá muita diferença mesmo. Quando a gente recebe aluno de outros estados, principalmente quando a gente recebe alunos do Nordeste, dá uma diferença muito grande.

P: Muito grande.

R: Muito grande mesmo, parece que eles estão em outra série, que eles estão em série anterior...

P: Muito antes. É.

R: ... do que os nossos alunos.

P: Lá eu entrevistei aluno de 4º ano que não lia nada, nada.

R: Na minha turminha de 2º ano, todos os alunos estão alfabetizados, eu não tenho nenhuma criança que vai para o 3º ano que não leia.

P: É. É isso que eu vi, eu vi que todos leem e assim...

R: E leem mesmo, é pegar o livrinho e já lê direitinho.

P: Lê e muda a entonação quando tem exclamação.

R: É.

P: Muito obrigada.

R: De nada.

P: Obrigada e parabéns pelo seu trabalho. Professora assim que a gente tá precisando ((riso)) que se multiplique.

Regina Célia Duarte Amaral Andrade (diretora)

P: Então, como foi a adesão aqui ao PNAIC? (...) Como que foi a adesão aqui na escola?

R: A aceitação... tudo o que é mudança, tudo o que gera mudança, gera conflito, sobretudo interno. Então, a equipe num primeiro momento, porque isso aconteceu – esse pacto do governo de Minas – com o município de Itaúna, ele aconteceu ano passado, em 2013. Então, foi tudo novo. Sobretudo na área de educação. E tudo o que é novo gera conflito interno. Então, as professoras num primeiro momento, toda a equipe num primeiro momento teve receio, teve medo, porque muitas foram as mudanças. Por exemplo, a aprovação continuada até o quinto ano, porque até então era o terceiro ano. Não existe retenção escolar até o quinto ano. O aluno tendo alcançado as habilidades da série ou não. E para esses que não alcançaram as habilidades da série. Então o município oferta para a escola outra demanda. Então oferta o atendimento especializado, ele oferta o NAIC, que é o Núcleo de Atendimento Integral à Criança, para as crianças que são portadoras de alguma síndrome, de algum transtorno, de alguma dificuldade de aprendizagem. Essa sala é de recurso multifuncional, que as escolas do município têm, que é chamado de AEE – Atendimento Educacional Especializado. Então, eles dão a mão de obra, eles dão o recurso, porque há uma clientela com essa necessidade, mas é uma novidade. Então, de início, houve sim, uma resistência da equipe, eu creio que de boa parte da rede. Mas, hoje, não. Hoje já compreenderam que o sistema está caminhando para isso, que cada vez mais a escola tem que estar envolvida para além da sala de aula. Então, hoje, no ano de 2014, caminhando ainda nesse processo desse novo elo do município com o estado, com a assinatura desse pacto, com esse PNAIC, a escola tem entendido melhor que o caminho é esse e que tem tudo para dar certo.

P: Então, eu conversei ontem com a professora Adriana e parece que ela gostou ((falha na gravação)) Todos os outros... a reação de todos no decorrer do curso foi positiva?

R: Foi positiva. Inclusive eles vão encerrar agora, a partir do dia 16 com um seminário. Vai haver um seminário de toda a rede para discutir, mesmo, tudo o que foi trabalhado ao longo desse curso, ao longo das novidades que elas aprenderam para aplicar em sala de aula.

P: Então, o que eu percebi lá, que eu queria saber a diferença aqui, é que todas as políticas públicas e educacionais que chegam até as escolas de lá e até as daqui também, eles reclamaram da falta da estrutura que aquilo requer. Por exemplo, chega a política muito bonita e tudo, mas a estrutura – igual você está dizendo – que o município de Itaúna te

ofereceu outras estruturas para você conseguir fazer aquele aluno, por exemplo, chegar ao quinto ano sem precisar de repetência – eu acho que é isso o que eu entendi. E aqui tem essa estrutura, os professores são incentivados a isso e... 'tipo assim', dá esse suporte extra numa boa ou eles sentem resistência, ou não? Se "Eu não recebo mais por isso", ou não?

R: Não. É tudo muito bem dividido, estruturado. Esse suporte ele é bem visto na rede, ele é bem visto dentro da escola. Tem o PIP, que é uma sala de Programa de Intervenção Pedagógica para os alunos em defasagem de aprendizagem. Então, não existe mais como eu falei anteriormente a retenção, mas existe todo um processo para aquele aluno que está em defasagem e que em anos atrás seria retido, existe todo um processo hoje para que aquele aluno – mesmo que ele chegue ao final do quinto ano – correndo atrás dessa defasagem. Então existe programa de intervenção pedagógica, que também faz parte desse PNAIC, desse pacto. É uma sala que tem um profissional especializado para fazer um trabalho diferenciado com as crianças que estão em defasagem, para que elas cheguem ao final do quinto ano o mínimo... com o mínimo possível em relação a essa defasagem. Vencendo as habilidades propostas de cada série, as competências de cada série. E existe essas demais salas como eu falei. A sala do AEE, existe o NAIC, existe aqui na nossa escola, em particular, o projeto que chama “Projeto Biblioteca, Viva”, em que as crianças também tem aulas nas bibliotecas. Existe a recuperação contínua, que os alunos ficam com as professoras para tirar suas dúvidas. Então, quer dizer, existe uma força tarefa para que não seja, de fato, só uma progressão continuada. Que a lei se cumpra, que a lei da progressão de cumpra. Mas com qualidade.

P: Qual o nível de autonomia que a senhora tem na hora de pedir coisas ou recursos, é grande ou você tem dificuldade?

R: Não tenho dificuldade. É muito tranquila a nossa relação com a Secretaria de Educação que é o nosso primeiro patamar em relação à burocracia, mas tudo o que a gente solicita à secretária, ela nos atende na medida do tempo dela, das possibilidades dela, porque ela também tem como pensamento que eu preciso unir forças. Nós não estamos abaixo da Secretaria. Ao contrário, a gente está do lado. A gente é parceiro dessa Secretaria. Ela nos apoia em todos os sentidos – no âmbito material, no âmbito de pessoal, no âmbito pedagógico. Muito curso, muita formação, muito material didático. Então nós não temos nada a reclamar, não.

P: Então os empecilhos não são de ordem material?

R: Não são de ordem material.

P: Recurso, não?

R: Recurso, não. Hoje, é mentira dizer que falta as coisas dentro de uma escola, tanto da parte do município, quanto da parte do Governo do Estado e do Governo Federal.

P: Gente, eu estou... ((acha graça)) dá vontade de mostrar tudo (inint).

R: Hoje o gargalo das escolas municipais...

P: O gargalo...

R: ... é a questão da infraestrutura, que às vezes não atende à necessidade atual. Por exemplo, as escolas, hoje, tem uma demanda de tempo integral. A criança fica o dia todo na escola. Mas as escolas, como são construções antigas, às vezes elas não atendem, porque tem que ter a questão do banho, dos chuveiros nas escolas – que às vezes os banheiros, a parte elétrica já não comporta. Tem a questão de espaço. Então é a infraestrutura. Mas, tudo isso também junto com ao município está sendo melhorado, sendo trabalhado. Essas primeiras demandas.

P: Eu posso me enganar no nome do projeto, mas esse projeto onde os professores recuperam as crianças até o quinto ano, numa das escolas que eu fiz, elas me disseram que são todos os níveis na mesma sala e o professor não consegue atender a todos da mesma forma.

R: Nesse projeto de recuperação?

P: Então, é isso que eu posso pecar falar se foi esse, porque estavam falando o nome de outras políticas públicas. O projeto de educação integral lá tem um outro nome.

R: Entendi.

P: Entendeu? Aí eu não sei se (inint).

R: Não, mas aqui ficam as turminhas da série.

P: Na mesma série. Mistura ou não?

R: Então, por exemplo, para 2015 a gente vai atender de manhã três turminhas – duas de segundo ano e uma de primeiro ano. E à tarde – uma de terceiro ano e duas de quarto ano. Então é na sua série.

P: E a maior queixa que você tem aqui com os professores? Não, desculpa... uma pergunta anterior. Eles têm todos, então, um espírito de equipe tranquilo? Que eu vi que todo mundo aqui sabe que faz parte de um Projeto Nacional de Educação.

R: Sim, são todos engajados e sabem da sua responsabilidade, e querem fazer parte disso, que é o principal. Que não é essa resistência.

P: E a maior queixa... tem alguma queixa, assim, grande?

R: Não. Uma queixa que possa aparecer, realçar-se, não. É mesmo a questão da infraestrutura.

P: Só isso?

R: ... que, aos poucos, precisa melhorar.

P: E infraestrutura de pessoal tem? Não tem só física?

R: De pessoal tem. Não tem física.

P: Tá. E só essa...

R: Você percebe que é uma escola que não tem uma quadra, isso faz toda a diferença dentro de uma escola. É uma escola de espaço apertado para o número de alunos que tem hoje. Então, a questão é de infraestrutura mesmo, o espaço físico.

P: E você tem alguma criança que não consegue acompanhar, mesmo com todos esses projetos?. Ou todos, de alguma forma, vocês conseguem...?

R: Todas as criança, de alguma forma, acompanham. Eu tenho crianças que estão nessas salas que eu te falei. Nas salas de recurso, na sala do Programa de Intervenção Pedagógica. Mas todas vêm vencendo a proposta da alfabetização, que é ao final do terceiro ano. Agora, claro que eu tenho crianças inclusas, crianças com alguns transtornos que ainda não têm laudo. Mas, para ser esperada, às vezes elas não conseguem vencer aquelas habilidades propostas. Por exemplo, eu tenho uma criança que está no quarto ano, que em termos pedagógicos ele deveria estar no segundo. Mas a idade não permite, então uma criança que teve que se adaptar ao quarto ano, mas a professora faz um trabalho diferenciado em sala para atender à necessidade e a habilidade que ele contempla nesse quarto ano.

P: E isso...

R: E isso provém de quem? Isso provém da situação física mesmo da criança, é nato, às vezes é familiar, é social. Então a criança traz toda uma bagagem para dentro da escola. E a criança não se transforma em escola porque ela está dentro da escola, ela tem que ir, aos poucos, se adaptando à realidade da escola. E, às vezes, a escola não consegue atender, e atingir e alcançar as necessidades dessa criança, por isso todo esse aparato, para tentar amenizar.

P: Então não tem criança de terceiro e quarto ano que não lê e não conhecem as quatro operações?

R: Não, todas são alfabetizadas. Dentro do que eu tenho, aqui nas suas condições, todas leem e escrevem fluentemente, como é a proposta até o final do terceiro ano, que fecha o primeiro ciclo da alfabetização.

P: Eu falei que fazer pesquisa é muito bom, porque ontem eu saí daqui eu não sabia se eu ria ou se eu chorava. Ria de tão perfeita que é essa escola em relação... dizem que ela é (total), pelo o que você falou de plano estrutural. E chorar por conta da escola que eu vi no Nordeste e em Sergipe, porque eu não consegui ir no sertão lá do Ceará, também porque eu não queria uma realidade tão discrepante. Porque se eu fosse lá numa zona rural, aí eu não tinha parâmetros de comparação. Eu tenho que usar dois parâmetros parecidos. Era uma escola no centro da cidade, tão disputada quanto essa, mas completamente diferente e problemas graves ((falha de gravação)) inclusive de professores brigando entre si. O diretor falando com todas as letras que os professores não querem saber de nada, porque “o que eu vou ganhar com isso?” – então, completamente diferente. ((acha graça)) E a minha orientadora que ainda falou, “faz em Minas, aqui em Itaúna mesmo”. Porque eu falei, “mas aqui em Itaúna é tão melhor”...

PAIS**Juliana Peixoto Rodrigues (mãe de aluno)**

P: Entrevista com os pais. Então você segura para mim, aí fica mais perto de você. Seu nome?

R: Juliana.

P: Juliana?

R: Peixoto Soares.

P: Soares. Só para por na entrevista das mães. O nome do seu filho?

R: Kevin.

P: Kevin assim?

R: Isso.

P: Assim?

R: Peixoto Alves.

P: Alves. Ele está no 2º ano?

R: É. 2º ano.

P: Isso. É...

R: E tem a menina também, tem outra também.

P: Mas a menininha, do 2º período, porque é só do fundamental.

R: Ah, tá.

P: Ela está no 2º período?

R: É ela está no 2º, ela está no 3º ano.

P: Ah, no 3º ano.

R: Uma menina.

P: Tá.

R: É Isabelly.

P: Isabelly assim?

R: Com L e Y.

P: L e Y.

R: Mais um L e Y.

P: Ah, tá. Mais um L e Y.

R: Peixoto Alves.

P: 3º ano. Então, qual a importância da educação na sua casa, para você?

R: Ah, é tudo. ((riso))

P: Tudo?

R: Tudo.

P: É tudo?

R: É o primeiro lugar, né?

P: Só não é mais do que o amor, né? O resto tudo é educação.

R: É.

P: E você está satisfeita com a educação que os seus filhos recebem aqui?

R: Com certeza.

P: É... você acompanha as atividades diárias do seu filho?

R: Sim.

P: Seus filhos, né?

R: Uhum.

P: E quando você vai dar presente, você dá mais brinquedo ou às vezes dá livro, revista?

R: Não. O meu filho já pede mais para o lado de brinquedo, a minha filha já pede mais para o lado de lápis de cor, caderno, essas coisas.

P: Ah, tá. Então dá os dois. O que você... assim, vê aqui na escola. Você mudaria alguma coisa?

R: Não. Aqui eu não mudaria nada não, porque aqui é tudo tranquilo aqui.

P: É?

R: Aham.

P: Então tá bom.

R: Aqui não tem nada que reclamar dessa escola aqui não.

P: É boa mesmo, viu? Das pesquisas que eu estou fazendo eu estou vendo que ela é muito boa. ((riso)) Muito obrigada, tá?

Renata Augusta Moreira (mãe de alunos)

P: Você segura para mim porque aí fica mais perto da voz. Seu nome?

R: Renata.

P: Renata?

R: Augusta Moreira.

P: E... é... qual o ano que seu filho está aqui?

R: Minha menina está no 3º ano.

P: 3º ano.

R: 3ª série, 4º ano, né?

P: 3º ano ainda?

R: É.

2P: É. Mas eu não estou considerando.

R: Uhum.

P: Estou considerando série já. 3º ano. E quantos anos ela tem?

R: 9.

P: 9. E o nome dela?

R: Iana Moreira.

P: Iana Moreira. Então, qual que é a importância na sua casa da educação?

R: Ah, eu acho que a educação é fundamental para tudo.

P: Você está satisfeita com a educação que ela recebe aqui?

R: Sim. Não tem nada que reclamar nem da escola nem dos funcionários.

P: É... você acompanha normalmente as atividades diárias dela?

R: Sim.

P: Quando você dá presente, você dá mais brinquedo ou dá livro e revista também?

R: Eu dou brinquedo, mas quando tem algum livro que chama atenção dela ela compra, ela tem muito livro em casa, adora ler.

P: E se você pudesse, tivesse a oportunidade de mudar alguma coisa na escola, você mudaria?

R: Não.

P: Não? Então tá bom. Muito obrigada.

R: Obrigada você.

P: Valoriza essa escola que ela é muito boa, tá?

R: Ela é. Eu sei que ela é boa porque eu estudei nela.

Gislaine Cristina Pereira Silva Lima (mãe de aluno)

P: Seu nome?

R: Gislaine Cristina Pereira Silva Lima.

P: (inint) você assina para mim depois. Obrigada. Você segura para mim o celular? Que (inint) o celular. Gislaine...

R: Cristina Pereira Silva Lima.

P: Cristina?

R: Pereira Silva Lima.

P: É um filho só?

R: Só.

P: Em que ano que está?

R: Terceiro ano.

P: Terceiro ano, nome?

R: Victor França Silva Lima.

P: Qual é que é a importância da educação na sua casa? Na sua família?

R: Essencial, a base de tudo.

P: Só não ganha do amor, o resto...

R: É. tudo é educação .

P: E você está satisfeita com a educação que ele recebe aqui?

R: Sim.

P: Você... (...) acompanha as atividades diárias dele?

R: Sempre.

P: Quando ele ganha um presente, é sempre um brinquedo ou tem livros, às vezes revistas?

R: Livro, revista, brinquedo, varia. Brinquedinho educativo quando ele era menor, tem bastante.

P: A gente pode escolher.

R: É, tem bastante.

P: E se você pudesse mudar alguma coisa aqui, você mudaria?

R: Na escola?

P: É.

R: No ensino em si não, eu... se dependesse, acho que da minha opinião e da maioria dos pais, é sumir com esses pombos que ficam aqui nessa escola.

P: É, porque isso dá doença mesmo.

R: No ensino não. ((acha graça)) O ensino é muito bom, os professores são muito dedicados.

P: Eu te conto que em relação aos que eu vi, ela é boa mesmo, essa escola.

R: Não é? Os professores são muito bons, a equipe da escola é muito boa.

P: Muito obrigada.

Patrícia Alves da Silva (mãe de aluno)

P: Pertinho porque tem muito barulho.

R: Aí vai sair a minha vozinha. ((acha graça))

P: Seu nome?

R: Patrícia Alves da Silva.

P: Mãe da...?

R: Isabela Ferreira da Silva.

P: Bonita essa Isabela. Eu vou ter uma assim, menina bonita desse jeito. Que ano que ela está?

R: Terceiro.

P: Terceiro ano. Dona Patrícia, qual é que é a importância da educação na sua casa?

R: É obrigatório.

P: Você está satisfeita com a educação que ela recebe aqui?

R: Estou.

P: Acompanha as atividades diárias dela?

R: Acompanho.

P: Se você... quando ela ganha presente, ela ganha só brinquedo ou sempre tem livro, revista?

R: Não, tem livro, mas varia. Mas também ganha livro.

P: E se você pudesse mudar alguma coisa aqui, ou no ensino, alguma coisa, o que é que você mudaria?

R: Eu não mudaria não.

P: Não?

R: Não.

P: Prontinho, muito obrigada.

R: De nada.

P: Valeu, tchau, bom dia.

Transcrição Da Entrevista Com A Secretária De Educação Municipal De Itaúna - MG

P: Pesquisadora

R: Entrevistada

P: Então, boa tarde! O seu nome completo?

R: Maria Virginia Morais Garcia

P: Qual é o nível de autonomia que a senhora possui em uma gestão do sistema municipal de educação daqui?

R: Bom na realidade, nós não temos um sistema né municipal de educação, como a gente não temos o sistema a gente trabalha em parceria com o estado, então inclusive a nossa superintendência de ensino é a superintendência regional de Divinópolis, e assim mais é, mesmo assim a gente tem uma grande autonomia, né não são todas as resoluções ou todos os decretos do estado que nós temos que seguir, a gente um bom contato com as inspetoras, elas vêm sempre e estão sempre olhando as escolas. Mas a gente tem uma certa autonomia, dou um exemplo disso o calendário do ano passado, que foi um calendário atípico por causa do ano da copa e nós não fizemos o mesmo que o estado fez, o que nós temos está autonomia e o nosso calendário foi diferenciado, mais isso no ano passado foi atípico e nós não concordamos, mais geralmente a gente procura caminhar junto sim, a gente procura atender as resoluções que eles soltam é aquilo que a gente vê que não está de acordo com o município a gente conversa com as inspetoras, a gente troca opiniões e então assim eu digo que Itaúna tem uma autonomia considerável para que a gente possa organizar a nossa educação e a nossa rede municipal.

P: Além da questão, du, du, da parceria que vocês têm que seriam uma colaboração e também tem que andar na mesma linha, tem alguma outra coisa que, não tem que andar nesta linha também. O poder executivo influencia de alguma forma ou assim te deixa bem à vontade para decidir as questões tranquilamente ou só te dá o empecilho financeiro digamos assim.

R: Eu acho que nem o financeiro não é o empecilho, porque desde o momento que você tem o orçamento você sabe o que você pode gastar ou não né, mais eu sou ordenadora de despesas então quem resolve o que vai fazer com o dinheiro do meu orçamento seu eu enquanto secretária de educação, então assim eu não tenho empecilho nenhum quanto ao

prefeito ou ao vice prefeito, a gente aqui trabalha muito junto, ele ouve muito os seus secretários, claro eu acho que quando eu tenho que tomar uma decisão e que vai ter uma abrangência maior eu me reporto a ele sim, eu não tomo uma decisão sem falar com ele, mais eu acho assim, a gente tem muita autonomia para trabalhar sim, eu acho que a autonomia maior é essa também de eu ser a ordenadora de despesa do meu dinheiro e saber o que eu posso fazer com ele que a gente sabe que não é bem assim em outros municípios, eu participo da UDIME, então a gente está sempre em contato com outros municípios, com outros secretários e a gente ver uma queixa muito grande dos secretários isso, e que os secretários de fazendas, os secretários de finanças, é que ditam as regras de que o dinheiro, como o dinheiro tem que ser usado e isso aqui não. Isso ai sou eu é que determino com que eu vou usar o dinheiro.

P: É como que foi a adesão aqui ao PACTO pela a educação na idade certa?

R: É foi muito tranquilo, a gente teve tanto a adesão ao PACTO, quanto a adesão ao PIP também, que o PIP é estadual, enquanto ao PAC é programa federal o PIP é um programa estadual do governo de Minas Gerais, então assim foi muito tranquilo nós é temos uma equipe aqui na secretária de educação que é responsável pelo andamento dos dois programas e a adesão dos professores também foi muito tranquilo, nós tivemos o engajamento de todos, tanto é que Itaúna hoje está sendo referência no trabalho do PIP e do PACTO, nós já fomos chamados por duas ou três vezes ao SEI para apresentar em seminários ou reuniões que já tivemos o nosso trabalho aqui por ele ter sido um trabalho tão de uma expressividade tão grande e de ter um resultado muito bom. Então foi bem tranquilo.

P: E dificuldade então não teve nenhuma grande não, só as dificuldades corriqueiras.

R: É eu acho assim, tudo aquilo que é novo, e que vai ser implantado passa assim por algumas questões, as vezes uma ou outra é professor que fica um pouco receioso né. Mais assim hoje a gente pode dizer que 100% dos professores que estão no PACTO, eles estão conscientes e se dedicando ao máximo para trabalhar com todas as atividades e todas as propostas.

P: É geralmente o nível de escolaridade dos professores daqui são, de 4º ano?

R: Olha a maior parte dos nossos profissionais já é praticamente 100% tem graduação e quase aí uns 80% já tem a especialização.

P: Então você já me respondeu, então eles têm espírito de equipe sabem que fazem parte do projeto nacional educação, que é um problema nacional o PACTO. E qual que é a maior queixa independente do PACTO dos professores?

R: Bom, hoje o que a gente tem é uma dificuldade muito grande, é realmente essa dificuldade dos alunos, cada vez mais a gente tem visto assim um número crescente de portadores de necessidades especiais laudados mais também o que mais nos preocupa são aqueles que não são laudáveis mais que apresentam sérios comprometimentos de aprendizagem então para a gente tentar também suprir isso aí ou pelo menos melhorar um pouco é dando continuidade a esse trabalho do PACTO nós criamos um programa dentro da secretaria de educação do apoio pedagógico, então todas as escolas tem dois professores, um no turno da manhã e um no turno da tarde para trabalhar com essas crianças com dificuldade de aprendizagem, então assim a gente tem conseguido sim alguma melhora, mas hoje a maioria das queixas dos professores, é isso a dificuldade de aprendizados dos alunos, que cada dia está crescente.

P: E a opinião sobre o índice do IDEB?

R: Bom, é! Itaúna é o quarto lugar em Minas Gerais né, 853 municípios e nós somos o 4º lugar com 7.3 no IDEB, então assim é um índice maravilhoso, mas eu não me preocupo muito números não, sabe que eu acho que números é consequência né. É nós aqui não fazemos ranqueamento, primeira coisa que eu falo com os diretores, ora que saia qualquer resultado, seja IDEB, proalfa, proec, qualquer coisa, é eu falo com eles ranqueamento não existe na nossa rede, a gente tem que ver os números como a consequências de um trabalho que foi feito, então se o número é positivo é que existe um trabalho positivo, eu acho que em poucas palavras aí já mostrei isso para você, então realmente 7.3 é um fruto de um trabalho que a gente tem feito né, que a gente tem tentado aí, com a capacidade de nossos professores, é professores muito capacitado, diretores, pedagogos e toda a equipe da secretaria de educação que tá realmente engajada neste trabalho e realmente fazer com que a criança aprenda e que o ensino seja de qualidade.

P: Muito obrigada, é só isso.

ANEXO - PLANO DE AÇÃO DE DAKAR

DECLARAÇÃO DE DAKAR - EDUCAÇÃO PARA TODOS – 2000

Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação Em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000

1. Reunidos em Dakar em abril de 2000, nós, participantes da Cúpula Mundial de Educação, comprometemo-nos a alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT) para cada cidadão e cada sociedade.
2. O Marco de Ação de Dakar é um compromisso coletivo para a ação. Os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de EPT sejam alcançados e mantidos. Essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais.
3. Nós reafirmamos a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos (JOMTIEN, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades.
4. Acolhemos os compromissos pela educação básica feitos pela comunidade internacional ao longo dos anos 90, especialmente na Cúpula Mundial pelas Crianças (1990), na Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992), na Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993), na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação: Acesso e Qualidade (1994), na Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social (1995), na Quarta Conferência Mundial da Mulher (1995), no Encontro Intermediário do Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos (1996), na Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997) e na Conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil (1997). O desafio, agora, é cumprir os compromissos firmados.

5. A Avaliação de EPT 2000 demonstra que houve progresso significativo em muitos países. Mas é inaceitável que no ano 2000, mais de 113 milhões de crianças continuem sem acesso ao ensino primário, que 880 milhões de adultos sejam analfabetos, que a discriminação de gênero continue a permear os sistemas educacionais e que a qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas estejam longe das aspirações e necessidades de indivíduos e sociedades. Jovens e adultos não têm acesso às habilidades e conhecimentos necessários para um emprego proveitoso e para participarem plenamente em suas sociedades. Sem um progresso acelerado na direção de uma educação para todos, as metas nacionais e internacionais acordadas para a redução da pobreza não serão alcançadas e serão ampliadas as desigualdades entre nações e dentro das sociedades.

6. A educação enquanto um direito humano fundamental é a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre países e, portanto, um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI. Não se pode mais postergar esforços para atingir as metas de EPT. As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência.

7. Nós nos comprometemos a atingir os seguintes objetivos:

- a) expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- b) assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
- c) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;
- d) alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
- e) eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;

f) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida.

8. Para atingir esses objetivos, nós, os governos, organizações, agências, grupos e associações representadas na Cúpula Mundial de Educação, comprometemo-nos a:

a) mobilizar uma forte vontade política nacional e internacional em prol da Educação para Todos, desenvolver planos de ação nacionais e incrementar de forma significativa os investimentos em educação básica;

b) promover políticas de Educação para Todos dentro de marco setorial integrado e sustentável, claramente articulado com a eliminação da pobreza e com estratégias de desenvolvimento;

c) assegurar o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação;

d) desenvolver sistemas de administração e de gestão educacional que sejam participativos e capazes de dar respostas e de prestar contas;

e) satisfazer as necessidades de sistemas educacionais afetados por situações de conflito e instabilidade e conduzir os programas educacionais de forma a promover compreensão mútua, paz e tolerância, e que ajudem a prevenir a violência e os conflitos;

f) implementar estratégias integradas para promover a equidade de gênero na educação, que reconheçam a necessidade de mudar atitudes, valores e práticas;

g) implementar urgentemente programas e ações educacionais para combater a pandemia HIV/AIDS; criar ambientes seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente supridos, que conduzam à excelência na aprendizagem e níveis de desempenho claramente definidos para todos;

h) melhorar o *status*, a auto-estima e o profissionalismo dos professores;

i) angariar novas tecnologias de informação e comunicação para apoiar o esforço em alcançar as metas EPT;

j) monitorar sistematicamente o progresso no alcance dos objetivos e estratégias de EPT nos âmbitos internacional, regional e nacional;

k) fortalecer os mecanismos existentes para acelerar o progresso para alcançar Educação para Todos.

9. Baseando-se na evidência acumulada durante as avaliações de EPT nacionais e regionais e

em estratégias setoriais já existentes, todos os Estados deverão desenvolver ou fortalecer planos nacionais de ação até, no máximo, 2002. Estes planos devem ser integrados em um marco mais amplo de redução da pobreza e de desenvolvimento, e devem ser elaborados por meio de processos mais democráticos e transparentes que envolvam todos os interessados e parceiros. Os planos irão abordar problemas relacionados com o sub-financiamento crônico da educação básica, estabelecendo prioridades orçamentárias que reflitam um compromisso em alcançar os objetivos e as metas de EPT o mais cedo possível ou no máximo até 2015. Também definirão estratégias claras para superar problemas especiais daqueles que estão atualmente excluídos das oportunidades educacionais, com um compromisso claro com a educação de meninas e a equidade de gênero. Os planos darão forma e conteúdo para os objetivos e estratégias estabelecidos neste documento e para os compromissos estabelecidos durante a sucessão de conferências internacionais dos anos 90. Atividades regionais para apoiarem estratégias nacionais deverão estar baseadas no fortalecimento das organizações, redes e iniciativas regionais e sub-regionais.

10. Vontade política e uma liderança nacional mais forte são necessárias à implementação efetiva e bem sucedida dos planos nacionais em cada um dos países. No entanto, a vontade política precisa sustentar-se em recursos. A comunidade internacional reconhece que, atualmente, muitos países não possuem recursos para alcançar uma Educação para Todos dentro de um prazo aceitável. Recursos financeiros novos, de preferência na forma de doações, devem, portanto, ser mobilizados pelas agências financeiras bilaterais e multilaterais, incluindo o Banco Mundial e bancos regionais de desenvolvimento, assim como o setor privado. Afirmamos que nenhum país seriamente comprometido com a Educação para Todos será impedido de realizar este objetivo por falta de recursos.

11. A comunidade internacional dará andamento a este compromisso coletivo, desenvolvendo imediatamente uma iniciativa global com vistas a desenvolver estratégias e mobilizar os recursos necessários para providenciar apoio efetivo aos esforços nacionais. As opções que serão consideradas nesta iniciativa seguem abaixo:

- a) aumentar o financiamento externo para a educação básica;
- b) assegurar prognóstico confiável no fluxo do auxílio externo;
- c) facilitar uma coordenação mais efetiva de doadores;
- d) providenciar alívio e/ou cancelamento da dívida em tempo mais curto e de forma mais ampla para reduzir a pobreza, e com forte compromisso na educação básica;

e) realizar um monitoramento mais efetivo e regular do progresso em atingir metas e objetivos de EPT, incluindo avaliações periódicas.

Já há evidência em muitos países do que pode ser feito por meio de estratégias nacionais fortes, apoiadas em uma cooperação efetiva de desenvolvimento. O progresso dessas estratégias pode - e deve - ser acelerado por meio de um maior apoio internacional. Ao mesmo tempo, aos países com estratégias menos desenvolvidas - incluindo aqueles países afetados por conflitos, os que estão em transição e os países recém saídos de crise - deve ser dado o apoio necessário para atingirem um progresso mais rápido na Educação para Todos.

12. Fortaleceremos os mecanismos internacionais e regionais para que expressem claramente esses compromissos e asseguraremos que o Marco de Ação de Dakar esteja na agenda de todas as organizações internacionais e regionais, todos os corpos legislativos nacionais e todos os fóruns locais responsáveis por decisões.

13. A Avaliação de EPT de 2000 realça que o desafio maior da Educação para Todos está na África sub-saariana e no Sul da Ásia. Neste sentido, embora nenhum país que tenha necessidade deva ser excluído do auxílio internacional, a prioridade deve ser dada a estas duas regiões do mundo. Os países em conflito ou em fase de reconstrução também devem receber atenção especial na construção de seus sistemas educacionais para atenderem às necessidades de todos os educandos.

Fortalecer os mecanismos existentes para acelerar o progresso da Educação para Todos.

14. A implementação dos objetivos e estratégias previamente descritas vai requerer a dinamização imediata de mecanismos nacionais, regionais e internacionais. Para que sejam mais efetivos, estes mecanismos serão participativos e, onde for possível, irão fortalecer o que já existe. Incluirão representantes de todos os participantes e parceiros e irão operar de forma transparente e responsável. Responderão de forma compreensiva à palavra, ao espírito da Declaração de Jomtien e a este Marco de Ação de Dakar. As funções desses mecanismos incluirão, em níveis variados, defesa de direitos, mobilização de recursos, monitoramento e geração e disseminação de conhecimentos sobre Educação para Todos.

O cerne da atividade de Educação para Todos está no âmbito dos países. Fóruns nacionais de Educação para Todos serão fortalecidos ou estabelecidos para apoiar os resultados a serem alcançados. Todos os ministérios relevantes e as organizações nacionais da

sociedade civil serão sistematicamente representadas nestes Fóruns. Estes devem ser transparentes e democráticos e devem constituir um marco de implementação em âmbito sub-nacional. Os países devem preparar Planos Nacionais de Educação para Todos até, no máximo, 2002. Para aqueles países com desafios significativos, tais como crises complexas ou desastres naturais, apoio técnico especial será providenciado pela comunidade internacional. Cada Plano Nacional de Educação para Todos:

- a) será desenvolvido sob a liderança governamental, consultando diretamente e sistematicamente a sociedade civil nacional;
- b) atrairá apoio coordenado de todos os parceiros de desenvolvimento;
- c) especificará reformas referentes aos seis objetivos de Educação para Todos;
- d) estabelecerá um marco financeiro sustentável;
- e) será orientado para a ação e especificará prazos;
- f) incluirá indicadores de desempenho de médio prazo; e
- g) atingirá uma sinergia de todos os esforços de desenvolvimento humano, pela sua inclusão no planejamento e no processo de implementação do marco de desenvolvimento nacional.

Onde estes processos e um plano confiável estiverem em andamento, membros parceiros da comunidade internacional se comprometem a trabalhar de forma consistente, coordenada e coerente. Cada parceiro contribuirá por meio de auxílio aos Planos EPT Nacionais, de acordo com sua relativa competência para assegurar que as lacunas de recursos sejam adequadamente preenchidas.

As atividades regionais de suporte aos esforços nacionais terão suas bases nas organizações regionais e sub-regionais, redes e iniciativas já existentes, as quais serão fortalecidas quando for necessário. As regiões e sub-regiões decidirão sua rede de Educação para Todos que exerça liderança e que se transformará no Fórum da região ou sub-região com um mandato de Educação para Todos explícito. É essencial o envolvimento sistemático e a coordenação com toda a sociedade civil relevante e com outras organizações regionais e sub-regionais. Estes Fóruns de Educação para Todos Regionais e Sub-regionais articular-se-ão organicamente com os Fóruns Nacionais e a eles prestarão contas. Suas funções serão: coordenação com todas as redes relevantes; estabelecimento e monitoramento das metas regionais / sub-regionais; advocacy; diálogo sobre políticas; promoção de parcerias e de cooperação técnica; compartilhamento de casos exemplares e de lições aprendidas; o monitoramento e o relato para uma prestação de contas responsável; e a promoção da mobilização de recursos. Apoio regional e internacional será disponibilizado para fortalecer

os Fóruns Regionais e Sub-regionais e as competências relevantes para se alcançar a Educação para Todos, especialmente na África e no sul da Ásia.

A UNESCO continuará exercendo seu mandato na coordenação dos parceiros de Educação para Todos e a manter seu ímpeto de colaboração. Neste sentido, o Diretor Geral da UNESCO convocará anualmente um pequeno grupo flexível de alto nível. Este servirá de alavanca para o compromisso político e a mobilização de recursos técnicos e financeiros. Recebendo informações de monitoramento dos institutos da UNESCO (IIEP, IBE, UIE), e, especialmente, do Instituto de Estatísticas e dos Fóruns Regionais e Sub-regionais, também terá oportunidade de cobrar responsabilidade da comunidade global pelos compromissos assumidos em Dakar. Será composto de líderes do mais alto nível de governos e da sociedade civil de países desenvolvidos e em desenvolvimento, assim como das agências de desenvolvimento.

A UNESCO servirá de Secretaria. O foco de seu programa educacional será adaptado a fim de colocar os resultados e as prioridades de Dakar no centro de seu trabalho. Isto envolverá o estabelecimento de grupos de trabalho para cada um dos seis objetivos estabelecidos em Dakar. Esta Secretaria trabalhará próxima a outras organizações e poderá incluir pessoas por elas cedidas.

Alcançar a Educação Para Todos demandará apoio financeiro adicional dos países, aumento da ajuda para o desenvolvimento e perdão da dívida em prol da educação por parte dos doadores bilaterais e multilaterais, o que custará em torno de U\$ 8 bilhões por ano. Portanto, é essencial que novos compromissos financeiros concretos sejam firmados pelos governos nacionais e também pelos doadores bilaterais multilaterais, incluindo-se o Banco Mundial, os bancos regionais de desenvolvimento, a sociedade civil e as fundações.

28 de abril de 2000.

Dakar, Senegal