

UFSCar
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Entre o Dito e o Feito:
a garantia de permanência dos alunos no ensino
fundamental nas escolas estaduais do
município de Araras-SP.**

MARLENE APARECIDA DA SILVA ZUTTIN

São Carlos
Fevereiro/08

UFSCar
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Entre o Dito e o Feito:
a garantia de permanência dos alunos no ensino
fundamental nas escolas estaduais do
município de Araras-SP.**

Dissertação submetida à banca examinadora para defesa para obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração em Fundamentos da Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, sob orientação do Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini.

MARLENE APARECIDA DA SILVA ZUTTIN

São Carlos
Fevereiro/2008

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

Z968df

Zuttin, Marlene Aparecida da Silva.

Entre o dito e o feito : a garantia de permanência dos alunos no ensino fundamental nas escolas estaduais do município de Araras-SP / Marlene Aparecida da Silva Zuttin. -- São Carlos : UFSCar, 2008.
230 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2008.

1. Educação. 2. Ensino fundamental. 3. Política educacional. 4. Brasil - legislação - ensino. 5. Exclusão social. 6. Democracia. I. Título.

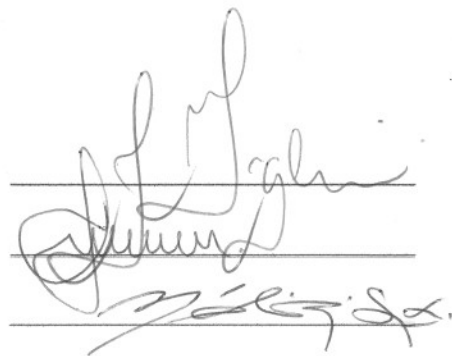
CDD: 370 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini

Profª Drª Claudia Cristina Fiorio Guilherme

Profª Drª Maria Cecília Luiz



Handwritten signatures of the examiners, corresponding to the names listed on the left. The signatures are written in black ink and are positioned above three horizontal lines.

Dedicatória

*Aos meus pais, **Lazinho e Idelma**, com os quais aprendi às primeiras lições. E às minhas filhas **Roberta e Fabiana**, razão da minha vida, impulso necessário para continuar aprendendo.*

Agradecimentos

Ao ser maior, que nos dá força para continuar o caminho, apesar dos percalços;

As minhas irmãs, Márcia e Mara, pelo apoio, carinho, dedicação e luta por valores que impulsionam o desafio de estudar sempre, pela demonstração na prática, que o dito pode ser feito, que o complexo pode ser simples e que para isso o único bem necessário é a luta permeada pelo maior e melhor dos sentimentos, o *Amor*;

Ao Professor João Virgílio que pela generosidade de um grande mestre, em um percurso crucial deste trabalho fez do seu ofício o acolhimento, que com sua sapiência, tolerância e paciência, orientou e tornou possível o desenvolvimento deste estudo;

Às Professoras Maria Cecília Luiz e Cláudia Cristina Fiorio Guilherme que participaram da banca de qualificação, cujas contribuições auxiliaram para elevar a qualidade dessa pesquisa;

À amiga Selma, que com sua experiência, habilidade e conhecimento em comunicação e escrita, tornou o texto mais límpido, claro e objetivo;

Ao Marcos, uma pessoa muito especial que esteve sempre presente em todo o percurso, lado a lado, dia a dia, página a página, que por muitas vezes abriu mão do seu lazer, do seu descanso e da sua vida pessoal, para trilhar comigo este caminho;

Aos meus grandes amigos que incentivaram e ajudaram. Aos companheiros de profissão que por vezes ocuparam o meu lugar para eu que pudesse estudar;

À Secretaria do Estado da Educação do Estado de São Paulo que através da o Programa Bolsa Mestrado, possibilitou esta oportunidade e também pelas informações e material disponibilizado para o desenvolvimento deste estudo;

Ao PPGE/UFSCar pelo trabalho e dedicação dos funcionários e professores, no convívio e desenvolvimento deste trabalho;

À Diretoria Regional de Ensino-Região de Pirassununga, Dirigente, Supervisores e Funcionários e também a Secretaria Municipal de Educação de Araras, pelas informações e materiais.

Epígrafe (o fator oculto)

Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois.

(Walter Benjamin)

RESUMO

O estudo propõe verificar a permanência de crianças e adolescentes nas escolas estaduais do ensino obrigatório – ensino fundamental no município de Araras. Na perspectiva do direito à educação, disposto nas legislações educacionais, num confronto entre o legal e o real, o dito e o feito. A partir da evolução histórica do direito educacional nas Constituições Brasileiras, desde 1824 a 1988, perpassando pela Lei de Diretrizes e Bases, Plano Nacional de Educação, Código de Menores e Estatuto da Criança e do Adolescente. Entre o direito proclamado e a garantia do direito, retoma-se uma incursão nos espaços escolares. A pesquisa faz uma viagem histórica no município de Araras desde as posses dos sertões de São Paulo e apresenta seus atores. É retratada a realidade do município utilizando-se do índice de vulnerabilidade social para melhor entendimento dos aspectos econômicos e sociais de sua população. O estudo buscou compreender, por meio dos dados oficiais de aprovação, reprovação e evasão da Secretaria Estadual de Educação - São Paulo, a questão da permanência caracterizada e mapeada nas oito escolas estaduais selecionadas. A pesquisa traz os bastidores entre as normas postas e a realidade cotidiana das escolas-campo, com dados quantitativos da Secretaria Estadual de Educação e qualitativos, coletados em entrevistas com gestores das escolas selecionadas. O trabalho observou a movimentação desses indicadores dentro da própria escola, contrapondo comparativamente a outra instituição, por meio da organização em grupos A e B, de regiões classificadas em diferentes graus de vulnerabilidade social. A análise levou em consideração a organização do ensino fundamental em ciclos – I (1ª a 4ª séries) e II (5ª a 8ª séries). O estudo detectou que as crianças e adolescentes das escolas do grupo A, localizadas em áreas de menor vulnerabilidade social, têm maior permanência de seus alunos, comprovado nos índices de aprovação, reprovação e evasão. As crianças do ciclo I, independente do grupo – A ou B, apresentam melhores resultados desses indicadores. Além dos indicadores oficiais, a pesquisa utilizou entrevista com gestores para captar a interpretação e aplicabilidade das legislações e conceitos educacionais no cotidiano escolar, principalmente quanto ao acesso e a permanência dos alunos na escola. O índice de vulnerabilidade social tem correlação muito significativa nos resultados de permanência, pois abarca em si vários indicadores sociais, entre eles níveis de analfabetismo, anos médios de estudo do chefe de domicílio e renda, capazes de refletir a valorização da educação e da escola pelas famílias, com influência no êxito escolar. A complexidade da questão da permanência não pode ser explicitada por um fator isolado; existem muitas variáveis que interferem e se inter-relacionam, sendo difícil o isolamento ou a identificação do ponto de partida do processo, que se mantém em movimento dialético e contínuo. Ao longo da dissertação, observa-se que a questão da permanência das crianças e adolescentes no ensino obrigatório perpassa questões muito além dos direitos proclamados e das garantias dos direitos. A pesquisa demonstra que as condições sociais dessas crianças e adolescentes os colocam em situações excludentes de todas as ordens e expropria quem precisa escolarizar-se.

Palavras Chave: legislação educacional, direito à educação, garantia de acesso, permanência, ensino obrigatório.

ABSTRACT

This study aims at verifying the permanency of children and adolescents at public schools of the compulsory school system – elementary school in the city of Araras. From the perspective of the right to education found in educational legislations in a confront between the legal and the real, the said and the done. Since the historical evolution of the educational rights in the Brazilian Constitutions from 1824 to 1988 and going through the Law for Directories and Bases, National Plan of Education, Underage Code and Statute for Children and Adolescents. Between the announced right and the guarantee of the right an incursion in the school environment occurs. This research takes a historical journey in the city of Araras since the conquests of backlands in São Paulo and presents its actors. The reality of the city is portrayed by using the index of social vulnerability for a better understanding of the economical and social aspects of its population. The study sought to understand through official data, the approval, failure and abandonment, from the State Secretariat of Education – São Paulo, the issue of permanency characterized and mapped in the eight selected public schools. The research brings the backstage between the imposed rules and the real daily routine of campus-schools with quantitative data from the State Secretariat of Education and qualitative data collected in interviews with people in charge of the selected schools. The project observed the movement of these indicators within the school itself contrasting it comparatively to another institution by organizing them in groups A and B of classified regions in different degrees of social vulnerability. The analysis took into consideration the organization of the elementary cycles – I (1st to 4th grades) and II (5th to 8th grades) The study detected that the children and adolescents from group A located in areas of lesser social vulnerability have a longer permanency of their students which was proved in the indicators of approval, failure and abandonment. The children of the first cycle no matter the group – A or B, presented better results of those indicators. Besides the official indicators, the research used interview with directors in order to get the interpretation and application of the legislation and educational concepts of daily school, specially, concerning to the access and the permanency of students in the school. The e index of social vulnerability has a very significant correlation with the results of permanency, because it embeds various social indicators among them such as levels of illiteracy, the householder's average number of years studied and income capable of reflecting the valuing of education and school by the families with influence on a good school performance. The complexity of the issue of the permanency cannot be explicated by an isolated factor. There are many variables that interfere and interrelate making difficult the isolation or an identification of a starting point in the process which keeps itself in a continuous and dialectic movement. Through the dissertation it has been observed that the issue of permanency of children and adolescents in the compulsory education goes far beyond the announced rights and the guarantees of the rights. The research has shown that the social conditions of these children and adolescents put them in excluding situations of all sorts and expropriate those who need to study.

Key words: Education legislation, right to education, guarantee of accessing, permanency, compulsory education

LISTA DE TABELAS

Tabela – 01	Presença da Educação nas Constituições brasileiras – 1824 a 1988.	48
Tabela – 02	Evolução do Crescimento Populacional e Escolarização no Brasil, da população de 5 a 19 anos, de 1920 a 1970.	93
Tabela – 03	Indicadores que Compõem o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS - Município de Araras - Ano 2000.	114
Tabela – 04	Matrículas do Ensino Fundamental Regular - Brasil, São Paulo e Araras - 1998 a 2006.	118
Tabela – 05	Matrículas do ano de 2006 da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio Regular no município de Araras.	119
Tabela – 06	Níveis de Correlação.	138
Tabela – 07	Médias de Aprovação de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006 - E.E.Profº Ribeiro e E.E.Profº Teixeira.	139
Tabela – 08	Médias de Reprovação de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006 - E.E.Profº Ribeiro e E.E.Profº Teixeira.	140
Tabela – 09	Médias de Evasão de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006 E.E.Profº Ribeiro e E.E.Profº Teixeira.	142
Tabela – 10	Médias de Aprovação da 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006 – E.E.Profº Freire e E.E.Profº Nóbrega.	145
Tabela – 11	Médias de Reprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006 – E.E.Profº Freire e E.E.Profº Nóbrega.	146
Tabela – 12	Médias de Evasão de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006 – E.E.Profº Freire e E.E.Profº Nóbrega.	148
Tabela – 13	Médias de Aprovação, Reprovação e Evasão do Ciclo II – E.E.Profº Nóbrega.	149
Tabela – 14	Médias de Aprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006 – E.E.Profº Fernandes e E.E.Profº Lourenço.	151
Tabela – 15	Médias de Reprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006 – E.E.Profº Fernandes e E.E.Profº Lourenço.	152
Tabela – 16	Médias de Evasão 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006 – E.E.Profº Fernandes e E.E.Profº Lourenço.	153
Tabela – 17	Médias de Aprovação de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006 – E.E.Profº Gouveia.	156
Tabela – 18	Médias de Aprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006 – E.E.Profº Gouveia e E.E.Profº Azevedo.	160
Tabela – 19	Médias de Reprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006 – E.E.Profº Gouveia e E.E.Profº Azevedo.	161
Tabela – 20	Médias de Evasão 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006 – E.E.Profº Gouveia e E.E.Profº Azevedo.	162
Tabela – 21	Médias de Aprovação de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006 – Ciclo I – Grupos A e B.	166
Tabela – 22	Médias de Reprovação de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006 – Ciclo I – Grupos A e B.	168
Tabela – 23	Médias de Evasão de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006 – Ciclo I - Grupos A e B.	169
Tabela – 24	Médias de Reprovação e Evasão de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006 – Ciclo I – Grupos A e B.	171

Tabela – 25	Médias de Aprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006 – Ciclo II – Grupos A e B.	172
Tabela – 26	Médias de Reprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006 – Ciclo II – Grupos A e B.	174
Tabela – 27	Médias de Evasão de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006 – Ciclo II – Grupos A e B.	175
Tabela – 28	Médias de Reprovação e Evasão de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006.	177
Tabela – 29	Médias de Aprovação de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Ribeiro e análise de correlação.	209
Tabela – 30	Médias de Reprovação de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Ribeiro e análise de correlação.	209
Tabela – 31	Médias de Evasão de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Ribeiro e análise de correlação.	210
Tabela – 32	Análises de Correlação Série e Médias –E.E.Profº Ribeiro.	210
Tabela – 33	Médias de Aprovação de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Teixeira e análise de correlação.	210
Tabela – 34	Médias de Reprovação de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Teixeira e análise de correlação.	211
Tabela – 35	Médias de Evasão de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Teixeira e análise de correlação.	211
Tabela – 36	Análises de Correlação Série e Médias –E.E.Profº Teixeira.	211
Tabela – 37	Escolas de Ensino Fundamental – Ciclo I do município de Araras – Médias de Aprovação de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006 – E.E.Profº Ribeiro e E.E.Profº Teixeira.	212
Tabela – 38	Escolas de Ensino Fundamental – Ciclo I do município de Araras – Médias de Reprovação de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006 – E.E.Profº Ribeiro e E.E.Profº Teixeira.	212
Tabela – 39	Escolas de Ensino Fundamental – Ciclo I do município de Araras – E.E.Profº Ribeiro e E.E.Profº Teixeira – Médias de Evasão de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006.	212
Tabela – 40	Escolas de Ensino Fundamental – Ciclo I do município de Araras – Médias de Reprovação e Evasão de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006 – E.E.Profº Ribeiro e E.E.Profº Teixeira.	212
Tabela – 41	Médias de Aprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Freire e análise de correlação.	213
Tabela – 42	Médias de Reprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Freire e análise de correlação.	213
Tabela – 43	Médias de Evasão de 5ª a 8ª série, no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Freire e análise de correlação.	214
Tabela – 44	Análises de Correlação Série e Médias –E.E.Profº Freire.	214
Tabela – 45	Médias de Aprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Nóbrega e análise de correlação.	214
Tabela – 46	Médias de Reprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Nóbrega e análise de correlação.	215
Tabela – 47	Médias de Evasão de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Nóbrega e análise de correlação.	215
Tabela – 48	Análises de Correlação Série e Médias –E.E.Profº Nóbrega.	215

Tabela – 49	Escolas de Ensino Fundamental – Ciclo II do município de Araras – Médias de Aprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006 – E.E.Profº Freire e E.E.Profº Nóbrega.	216
Tabela – 50	Escolas de Ensino Fundamental – Ciclo II do município de Araras – Médias de Reprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006 – E.E.Profº Freire e E.E.Profº Nóbrega.	216
Tabela – 51	Escolas de Ensino Fundamental – Ciclo II do município de Araras – Médias de Evasão de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006 – E.E.Profº Freire e E.E.Profº Nóbrega.	216
Tabela – 52	Escolas de Ensino Fundamental – Ciclo II do município de Araras – Médias de Reprovação e Evasão de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006 – E.E.Profº Freire e E.E.Profº Nóbrega.	216
Tabela – 53	Médias de Aprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Fernandes e análise de correlação.	217
Tabela – 54	Médias de Reprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Fernandes e análise de correlação.	217
Tabela – 55	Médias de Evasão de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Fernandes e análise de correlação.	218
Tabela – 56	Análises de Correlação Série e Médias –E.E.Profº Fernandes.	218
Tabela – 57	Médias de Aprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Lourenço e análise de correlação.	218
Tabela – 58	Médias de Reprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Lourenço e análise de correlação.	219
Tabela – 59	Médias de Evasão de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Lourenço e análise de correlação.	219
Tabela – 60	Análises de Correlação Série e Médias –E.E.Profº Lourenço.	219
Tabela – 61	Escolas de Ensino Fundamental – Ciclo II do município de Araras - Médias de Aprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006 – E.E.Profº Fernandes e E.E.Profº Lourenço.	220
Tabela – 62	Escolas de Ensino Fundamental – Ciclo II do município de Araras – Médias de Reprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006 – E.E.Profº Fernandes e E.E.Profº Lourenço.	220
Tabela – 63	Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo II do município de Araras – Médias de Evasão de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006 – E.E.Profº Fernandes e E.E.Profº Lourenço.	220
Tabela – 64	Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo II do município de Araras– Médias de Reprovação e Evasão de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006 – E.E.Profº Fernandes e E.E.Profº Lourenço.	220
Tabela – 65	Médias de Aprovação de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Gouveia e análise de correlação.	221
Tabela – 66	Médias de Reprovação de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Gouveia e análise de correlação.	221
Tabela – 67	Médias de Evasão de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Gouveia e análise de correlação.	222
Tabela – 68	Análises de Correlação Série e Médias –E.E.Profº Gouveia.	222
Tabela – 69	Médias de Aprovação, Reprovação, Evasão e Reprovação-Evasão de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006 – E.E.Profº Gouveia.	222

Tabela – 70	Médias de Aprovação por série, no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Gouveia e análise de correlação.	223
Tabela – 71	Médias de Reprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Gouveia e análise de correlação.	223
Tabela – 72	Médias de Evasão de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Gouveia e análise de correlação.	224
Tabela – 73	Análises de Correlação Série e Médias –E.E.Profº Gouveia.	224
Tabela – 74	Médias de Aprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Azevedo e análise de correlação.	224
Tabela – 75	Médias de Reprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Azevedo e análise de correlação.	225
Tabela – 76	Médias de Evasão de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Azevedo e análise de correlação.	225
Tabela – 77	Análises de Correlação Série e Médias –E.E.Profº Azevedo.	225
Tabela – 78	Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo II do município de Araras – Médias de Aprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006 – E.E.Profº Gouveia e E.E.Profº Azevedo.	226
Tabela – 79	Escolas de Ensino Fundamental – Ciclo II do município de Araras – Médias de Reprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006 – E.E.Profº Gouveia e E.E.Profº Azevedo.	226
Tabela – 80	Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo II do município de Araras – Médias de Evasão de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006 – E.E.Profº Gouveia e E.E.Profº Azevedo.	226
Tabela – 81	Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo II do município de Araras – Médias de Reprovação e Evasão de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006 – E.E.Profº Gouveia e E.E.Profº Azevedo.	226
Tabela – 82	Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo I e II - Grupos A e B - Médias de Aprovação por série no período de 1998 a 2006.	227
Tabela – 83	Escolas de Ensino Fundamental – Ciclo I e II – Grupos A e B - Médias de Reprovação por série no período de 1998 a 2006.	227
Tabela – 84	Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo I e II - Grupos A e B - Médias de Evasão por série no período de 1998 a 2006.	227
Tabela – 85	Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo I e II - Grupos A e B - Médias de Reprovação e Evasão por série no período de 1998 a 2006.	228

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico – 01	Presença da Educação nas Constituições brasileiras de 1824 a 1988.	49
Gráfico – 02	Artigos Gerais e da Educação nas Constituições brasileiras 1824 a 1988.	49
Gráfico – 03	Percentagem de população por áreas de vulnerabilidade social.	115
Gráfico – 04	Anos Médios de escolarização do Responsável pelo domicílio.	115
Gráfico – 05	Percentagem de responsáveis pelos domicílios alfabetizados. .	116
Gráfico – 06	Responsáveis pelo Domicílio com Ensino Fundamental Completo.	116
Gráfico – 07	Média de Aprovação de 1ª a 4ª Série no período de 1988-2006 da E.E.Profº Ribeiro e E.E.Profº Teixeira.	139
Gráfico – 08	Função Aprovação de Escolas do Ciclo I - E.E.Profº Ribeiro e E.E.Profº Teixeira.	140
Gráfico – 09	Média de Reprovação de 1ª a 4ª Série no período de 1988-2006 da E.E.Profº Ribeiro e E.E.Profº Teixeira.	141
Gráfico – 10	Função Reprovação de Escolas de Ciclo I - E.E.Profº Ribeiro e E.E.Profº Teixeira.	141
Gráfico – 11	Média de Evasão de 1ª a 4ª Série no período de 1988-2006 da E.E.Profº Ribeiro e E.E.Profº Teixeira.	142
Gráfico – 12	Função Evasão de Escolas de Ciclo I - E.E.Profº Ribeiro e E.E.Profº Teixeira.	143
Gráfico – 13	Função Reprovação e Evasão de Escolas de Ciclo I - E.E.Profº Ribeiro e E.E.Profº Teixeira.	143
Gráfico – 14	Média de Reprovação e Evasão de 1ª a 4ª Série no período de 1988-2006 da E.E.Profº Ribeiro e E.E.Profº Teixeira.	144
Gráfico – 15	Média de Aprovação de 5ª a 8ª Série no período de 1998-2006 da E.E.Profº Freire e E.E.Profº Nóbrega.	145
Gráfico – 16	Função Aprovação de Escolas de Ciclo II - E.E.Profº Freire e E.E.Profº Nóbrega. .	146
Gráfico – 17	Média de Reprovação de 5ª a 8ª Série no período de 1988-2006 da E.E.Profº Freire e E.E.Profº Nóbrega.	147
Gráfico – 18	Função Reprovação de Escolas de Ciclo II - E.E.Profº Freire e E.E.Profº Nóbrega.	147
Gráfico – 19	Média de Evasão de 5ª a 8ª Série no período de 1988-2006 da E.E.Profº Freire e E.E.Profº Nóbrega.	148
Gráfico – 20	Função Evasão de Escolas de Ciclo II - E.E.Profº Freire e E.E.Profº Nóbrega.	149
Gráfico – 21	Média de Reprovação e Evasão de 5ª a 8ª Série no período de 1988-2006 da E.E.Profº Freire e E.E.Profº Nóbrega.	150
Gráfico – 22	Função Reprovação e Evasão de Escolas de Ciclo II - E.E.Profº Freire e E.E.Profº Nóbrega.	150
Gráfico – 23	Média de Aprovação de 5ª a 8ª Série no período de 1998 a 2006 da E.E.Profº Fernandes e E.E.Profº Lourenço.	151
Gráfico – 24	Função Aprovação de Escolas de Ciclo II - E.E.Profº Fernandes e E.E.Profº Lourenço.	152
Gráfico – 25	Média de Reprovação de 5ª a 8ª Série no período de 1998 a 2006 da E.E.Profº Fernandes e E.E.Profº Lourenço.	152

Gráfico – 26	Função Reprovação de Escolas de Ciclo II - E.E.Profº Fernandes e E.E.Profº Lourenço.	153
Gráfico – 27	Média de Evasão de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006 da E.E.Profº Fernandes e E.E.Profº Lourenço.	154
Gráfico – 28	Função Evasão de Escolas de Ciclo II - E.E.Profº Fernandes e E.E.Profº Lourenço.	154
Gráfico – 29	Média de Reprovação e Evasão de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006 da E.E.Profº Fernandes e E.E.Profº Lourenço.	155
Gráfico – 30	Função Reprovação e Evasão de Escolas de Ciclo II - E.E.Profº Fernandes e E.E.Profº Lourenço.	155
Gráfico – 31	Média de Aprovação de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006 - E.E.Profº Gouveia.	156
Gráfico – 32	Função Aprovação de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006 - E.E.Profº Gouveia.	157
Gráfico – 33	Média de Reprovação de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006 - E.E.Profº Gouveia.	157
Gráfico – 34	Função Reprovação de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006 - E.E.Profº Gouveia.	158
Gráfico – 35	Média de Evasão de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006 - E.E.Profº Gouveia.	158
Gráfico – 36	Função Evasão de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006 - E.E.Profº Gouveia.	159
Gráfico – 37	Média de Reprovação e Evasão de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006 - E.E.Profº Gouveia.	159
Gráfico – 38	Função Reprovação e Evasão de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006 - E.E.Profº Gouveia.	160
Gráfico – 39	Média de Aprovação de 5ª a 8ª Série no período de 1998 a 2006 da E.E.Profº Gouveia e E.E.Profº Azevedo.	161
Gráfico – 40	Função Aprovação de Escolas de Ciclo II - E.E.Profº Gouveia e E.E.Profº Azevedo.	161
Gráfico – 41	Média de Reprovação de 5ª a 8ª Série no período de 1998 a 2006 da E.E.Profº Gouveia e E.E.Profº Azevedo.	162
Gráfico – 42	Função Reprovação de Escolas de Ciclo II - E.E.Profº Gouveia e E.E.Profº Azevedo.	162
Gráfico – 43	Média de Evasão de 5ª a 8ª Série no período de 1998 a 2006 da E.E.Profº Gouveia e E.E.Profº Azevedo.	163
Gráfico – 44	Função Evasão de Escolas de Ciclo II - E.E.Profº Gouveia e E.E.Profº Azevedo.	163
Gráfico – 45	Média de Reprovação e Evasão de 5ª a 8ª Série no período de 1998 a 2006 da E.E.Profº Gouveia e E.E.Profº Azevedo.	164
Gráfico – 46	Função Reprovação e Evasão de Escolas de Ciclo II - E.E.Profº Gouveia e E.E.Profº Azevedo.	164
Gráfico – 47	Média de Aprovação das Escolas de Ciclo I.	167
Gráfico – 48	Função Aprovação das Escolas de Ciclo I.	167
Gráfico – 49	Média de Reprovação das Escolas de Ciclo I.	168
Gráfico – 50	Função Reprovação das Escolas de Ciclo I no período de 1998 a 2006 - Grupo A e B.	169
Gráfico – 51	Média de Evasão das Escolas de Ciclo I no período de 1998 a 2006 - Grupo A e B.	170

Gráfico – 52	Função Evasão das Escolas de Ciclo I no período de 1998 a 2006 - Grupo A e B.	170
Gráfico – 53	Média de Reprovação e Evasão das Escolas de Ciclo I no período de 1998 a 2006 - Grupo A e B.	171
Gráfico – 54	Função Reprovação e Evasão das Escolas de Ciclo I no período de 1998 a 2006 - Grupo A e B.	172
Gráfico – 55	Média de Aprovação das Escolas de Ciclo II no período de 1998 a 2006 - Grupo A e B.	173
Gráfico – 56	Função Aprovação das Escolas de Ciclo II no período de 1998 a 2006 - Grupo A e B.	173
Gráfico – 57	Média de Reprovação das Escolas de Ciclo II no período de 1998 a 2006 - Grupo A e B.	174
Gráfico – 58	Função Reprovação das Escolas de Ciclo II no período de 1998 a 2006 - Grupo A e B.	175
Gráfico – 59	Média de Evasão das Escolas de Ciclo II no período de 1998 a 2006 - Grupo A e B.	176
Gráfico – 60	Função Evasão das Escolas de Ciclo II no período de 1998 a 2006 - Grupo A e B.	176
Gráfico – 61	Média de Reprovação e Evasão das Escolas de Ciclo II no período de 1998 a 2006 - Grupo A e B.	177
Gráfico – 62	Função Reprovação e Evasão das Escolas de Ciclo II no período de 1998 a 2006 - Grupo A e B.	178
Gráfico – 63	Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo I e II - Grupos A e B - Médias de Aprovação por série no período de 1998 a 2006. ...	179
Gráfico – 64	Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo I e II - Grupos A e B - Médias de Reprovação por série no período de 1998 a 2006. ...	179
Gráfico – 65	Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo I e II - Grupos A e B - Médias de Evasão por série no período de 1998 a 2006.	180
Gráfico – 66	Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo I e II - Grupos A e B - Médias de Reprovação e Evasão por série no período de 1998 a 2006.	180
Gráfico – 67	Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo I e II - Médias de Aprovação por série no período de 1998 a 2006.	181
Gráfico – 68	Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo I e II - Médias de Reprovação por série no período de 1998 a 2006.	181
Gráfico – 69	Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo I e II - Médias de Evasão por série no período de 1998 a 2006.	182
Gráfico – 70	Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo I e II - Médias de Reprovação e Evasão por série no período de 1998 a 2006. ...	182

LISTA DE QUADROS

Quadro – 01	Artigos da Constituição Federal de 1988 da Seção I - Da Educação.	51
Quadro – 02	Relação de Escolas Estaduais classificadas pela localização no mapa de vulnerabilidade do Município de Araras (Ensino Fundamental - 1ª a 4ª Série e 5ª a 8ª Série)	165

LISTA DE FIGURAS

Figura – 01	A expressão oficial das leis e suas relações.	36
Figura – 02	Localização das escolas do campo de pesquisa no mapa de vulnerabilidade social do município de Araras.	123

LISTA DE ABREVIATURAS

AMENCAR	Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente
Art.	Artigo
CECRIA	Centro de Referência, Estudos e Ações sobre Crianças e Adolescentes
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENP	Coordenadoria de Ensino de Normas Pedagógicas
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
Ciclo I	Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série
Ciclo II	Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental (Ciclo I e II)
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FE Bem	Fundação Estadual do Bem Estar do Menor,
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
IPVS-SP	Índice Paulista de Vulnerabilidade Social do Estado de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394, de 20.12.1996
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394, de 20.12.1996
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PC	Professor Coordenador
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMA	Prefeitura Municipal de Araras
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Plano Plurianual
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEADE	Fundação do Sistema Estadual de Análise de Dados

SEE Secretaria de Estado da Educação
SMEA Secretaria Municipal de Educação de Araras
UFSCar Universidade Federal de São Carlos
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIARARAS Centro Universitário Hermínio Ometto de Araras

SUMÁRIO

	Pág.
Apresentação.	20
Introdução.	25
 Capítulo – 1	
1. A Criança Brasileira e a Educação na Legislação Nacional: seus avanços a partir da Constituição de 1824.	27
1.1. A História da Criança da Brasileira.	27
1.2. A Legislação Educacional Brasileira.	36
1.3. A Evolução das Constituições Brasileira e as matérias educacionais. . .	38
1.4. O Direito à Educação na Constituição de 1988: alavanca para alterações jurídicas e institucionais no campo da educação.	51
1.5. A Política Educacional do Estado de São Paulo na esteira das mudanças: jurídicas e ideológicas.	61
1.5.1. O Direito à Educação no Sistema de Progressão Continuada no Estado de São Paulo (1998-2006): com relação à aprendizagem e a permanência.	67
 Capítulo – 2	
2. Dos Direitos Proclamados aos Direitos Garantidos.	72
2.1. O Direito da Criança e a Declaração dos Direitos da Criança	76
2.2. O Direito da Criança e do Adolescente no Brasil: aspectos jurídicos e institucionais.	78
2.3. O Direito a Educação: uma questão de equidade social.	87
2.4. As Vicissitudes da Escolarização no Brasil: entre o direito à educação e os aspectos econômicos – sociais.	91
2.5. Uma Incursão do Direito no Espaço Escolar.	104
 Capítulo – 3	
3. Apontamentos e Caminhos Percorridos: Metodologia e Caracterização das Escolas.	109
3.1. Evolução Histórica de Araras.	109
3.2. Araras e sua Realidade entre os números: econômico e educacional. . .	113
3.2.1. Educação do Ensino Fundamental no Brasil de Araras (SP): um direito social ou uma inferência da vulnerabilidade social	118
3.3. A Realidade do Percurso.	119
3.4. Critérios para a Seleção das Escolas Estaduais: pesquisa de campo . . .	120
3.5. Participantes.	121
3.6. Local da Pesquisa.	122
3.7. Localização das Escolas do Campo de Pesquisa no Mapa de Vulnerabilidade Social do Município de Araras.	123

3.8. Caracterização das Escolas Estaduais do Município de Araras Selecionadas para Pesquisa.	124
3.8.1. Grupo I – Escolas Estaduais ProfºRibeiro (I-A) e ProfºTeixeira (I-B)	124
3.8.1.1. Escola Estadual Profº Ribeiro (I-A).	124
3.8.1.2. Escola Estadual Profº Teixeira (I-B).	126
3.8.2. Grupo II –Escolas Estaduais ProfºFreire (II-A) e ProfºNóbrega(II-B)	127
3.8.2.1. Escola Estadual Profº Freire (I-A).	127
3.8.2.2. Escola Estadual Profº Nóbrega (I-B).	128
3.8.3. Grupo III – Escolas Estaduais Profº Fernandes (III-A) e Profº Lourenço (III-B)	130
3.8.3.1. Escola Estadual Profº Fernandes (III-A).	130
3.8.3.2. Escola Estadual Profº Lourenço (III-B).	130
3.8.4. Grupo IV – Escolas Estaduais Profº Gouveia (IV-A) e Profº Azevedo (IV-B).	132
3.8.4.1. Escola Estadual Profº Gouveia (IV-A)	132
3.8.4.2. Escola Estadual Profº Azevedo (IV-B)	133
3.9. Procedimentos para Coleta de Dados.	135
 Capítulo – 4	
4. Os Bastidores: entre o Dito e o Feito, o Legal e o Real.	137
4.1. A ocorrência da permanência dos alunos nas escolas de ciclo I e II em áreas de maior ou menor vulnerabilidade.	138
4.1.1. A permanência dos alunos em duas escolas do Ciclo I: central (I-A) e periférica (I-B)	138
4.1.2. A permanência dos alunos em duas escolas do Ciclo II: central (II-A) e periférica (II-B).	144
4.1.3. A permanência dos alunos em duas escolas do Ciclo II: médio porte (III-A) e grande porte (III-B).	151
4.1.4. A permanência dos alunos em duas escolas do Ciclo I e II: pequeno (IV-A) e grande (IV-B) Núcleo Habitacional.	156
4.1.4.1. Escola de Ciclo I de um pequeno Núcleo Habitacional (IV-A).	156
4.1.4.2. Duas escolas de Ciclo II: pequeno (IV-A) e grande (IV-B) Núcleo Habitacional.	160
4.2. Médias de Aprovação, Reprovação e Evasão das escolas estaduais de Ciclo I e II do município de Araras e a influência da Vulnerabilidade Social.	164
4.2.1. A influência da Vulnerabilidade Social nas escolas do Ciclo I.	166
4.2.2. A influência da Vulnerabilidade Social nas escolas do Ciclo II.	172
4.3. A visão dos Gestores: a reprovação dos alunos como fator de permanência ou não na escola.	183
 Capítulo – 5	
5. Considerações Finais.	195
Referências Bibliográficas.	201
Anexos.	208

APRESENTAÇÃO

Exper(C)iência, escolhas: caminhos e descaminhos

A atuação como profissional da educação na Rede Estadual de Ensino durante 25 anos me remete a reflexões e questionamentos sobre as transformações desencadeadas no campo educacional no século XXI e as conseqüentes demandas de novos objetivos, novas exigências escolares, novas formas de ensino, novas práticas pedagógicas, novas políticas e normas educacionais e principalmente, profissionais com posturas de formação contínua. A trajetória como alfabetizadora, Professora de Educação Básica I e II, posteriormente prestando serviços na Habilitação Específica para o Magistério e em seguida exercendo funções de Vice-Diretora de Escola, Diretora Substituta, Supervisora de Ensino e Diretora Efetiva, elucida uma realidade que se configura na exigência de profissional mais completo e competente, não só tecnicamente, mas com competência humana e principalmente ético-política.

Nesse contexto, como pensar a educação que se foi construindo, historicamente, prescrita nas normas jurídicas e na legislação pertinente, contrapondo essa regulamentação ao cotidiano das escolas, neste caso especialmente, das escolas estaduais do município de Araras, no Estado de São Paulo? Foi entre publicações e revogações das legislações educacionais que, obtemperando com a realidade do cotidiano escolar, construí minha prática e meu conhecimento empírico.

Já é sabido que, no Brasil, existe, invariavelmente, um vácuo entre o dito (a lei e a interpretação da lei) e o feito (a realidade). Muitas vezes, o dito transcende e/ou transgride o que está posto nas leis, tornando corpo de lei a interpretação, o entendimento, ou até mesmo o uso inadequado pelas pessoas que ocupam funções diretivas que detêm poder de mando. Então, o que não está escrito em nenhuma lei, torna-se norma por meio da oralidade. Com a visão perceptiva de como essa discrepância se dá, analiso um termo específico da organização educacional: o acesso e a permanência das crianças e adolescentes no ensino fundamental, nas escolas estaduais no município de Araras, sabendo que as legislações educacionais são

regulamentos, que acontecem em determinado momento histórico, visto como oficial, em confronto com a realidade, interagindo e/ou interferindo nos aspectos social, cultural e econômico. São, portanto, duas faces de uma mesma moeda.

A relação entre a legislação e educação se faz num sentido de mão dupla, como uma estrutura estruturante limitada, pois, ao mesmo tempo em que a legislação define diretrizes e parâmetros educacionais, a formação ou a precária formação realizada pela educação, interfere na realidade, por consequência mobiliza-se para outras necessidades sociais, econômicas e culturais e como consequência, para outras alterações normativas que limitam ou desencadeiam as ações.

Dessa maneira, subsidia-se a construção das políticas educacionais, hoje, por exemplo, focadas numa proposta de gestão participativa e mais ou menos descentralizada. Para a efetiva gestão participativa, é necessário que os profissionais de educação possam construir as próprias formas de participação e descentralização, calcadas em processos efetivos de autonomia dos sistemas e das instituições educacionais.

Nessa perspectiva, como superar e romper a dicotomia entre o discurso e a práxis? Como garantir direitos estabelecidos nos textos constitucionais, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nos Decretos, nas Resoluções, Deliberações e Pareceres, entre outros, que normatizam, por exemplo, *o ensino obrigatório e gratuito em estabelecimentos públicos oficiais, o acesso e permanência das crianças e adolescentes na escola, e ainda mais, preferencialmente em escolas próximas à sua residência?* Esses são somente alguns dos direitos estabelecidos nas normas educacionais, os quais deveriam ser exigidos e/ou cumpridos pelas autoridades competentes. Na prática, no cotidiano, entretanto, resta muito a desejar enquanto direito a ser garantido.

Nesses anos de experiência como educadora da rede pública estadual, me inquieta e me parece clara a ausência de vontade política de transformação. Ou então, mais provavelmente, a existência de uma política de manutenção de poder e perpetuação da dominação, focada no atendimento às leis mercadológicas mais do que às normais legais, propriamente ditas.

As instituições educativas não superaram os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, não conseguindo romper as linhas que lhes foram atribuídas: centralista, transmissora, selecionadora e individualista. Nesse sentido, as instituições precisam deixar de ser um lugar exclusivo onde se aprende o básico e se reproduz o conhecimento dominante e precisam ser manifestação da vida em toda sua complexidade, em

toda sua rede de relações. A educação deve, pois, proporcionar a construção de sujeitos autônomos capazes de interagir socialmente, provocando transformações sociais significativas mais complexas, incrementada por mudanças nas estruturas socioeconômicas, científicas e educativa.

Nesta propositura, é o que Conselho Nacional de Educação, na Resolução CNE/CP, nº 1, de 15 de maio de 2006, institui diretrizes para o curso de Pedagogia. Em que no seu artigo 3º dispõe entre outras coisas, que a formação do pedagogo deverá ser calcada nos *conhecimentos teóricos e práticos* que proporcione *o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania e também sua participação na gestão de processos educativos e na organização de sistemas e instituições de ensino*.

É importante lembrar que, no Brasil, os gestores que atualmente dirigem as escolas, foram formados em cursos de Pedagogia que em sua maioria não seguia essa diretriz. E sua formação se deu de forma fragmentada, por um currículo insatisfatório para realizar a tarefa educativa:

[...] não se pode formar o educador com partes desconexas de conteúdos, principalmente quando essas partes representam tendências opostas em educação: uma tendência generalista e uma outra tecnicista. Essas tendências [...] a primeira quase que exclusivamente da parte comum, considera que ela se caracteriza, *grosso modo*, pela desconsideração da educação concreta como objeto principal e pela centralização inadequada nos fundamentos em si [...]. A segunda, por sua vez, é identificada com as habilitações, consideradas como especializações fragmentadas, obscurecendo seu significado de simples divisão de tarefas do todo que é a ação educativa escolar. (BISSOLI DA SILVA, 1999, p.70)

A esse propósito, as propostas de gestão de mudança não podem ser simples transposição de modelos, mas devem comportar a contextualização e a necessidade de mudança, uma vez que a escola não age no vazio, mas num contexto social, histórico e econômico. As políticas educacionais do Estado de São Paulo, a formação docente, as práticas educativas desenvolvidas, principalmente, nas escolas públicas estaduais são questões que há muito tempo confrontam minha percepção de mundo em constante transformação e despertam minha inquietude.

Durante os quase cinco anos em que atuei como Supervisora de Ensino, esta inquietação se intensificou. Foi naquele momento que percebi qual era, na prática, a função da supervisão, totalmente diferente daquela que até então pressupunha. Um profissional, como o próprio nome define: alguém com *super visão*, que, à vista de sua experiência, seria capaz de

provocar transformações nas políticas educacionais e no âmbito das escolas. Sua atuação seria garantir o padrão de qualidade do ensino (inciso IX, do artigo 3º da LDBEN), provocar equalizações sociais, orientar a construção do projeto pedagógico, orientar e redirecionar práticas pedagógicas adequadas à superação da dominação, mediar o sistema de avaliação, promover a autonomia da escola e o envolvimento da comunidade, caminhando lado a lado com a direção da escola e prevenindo falhas. Um fornecedor de subsídios e referenciais teóricos que fundamentassem o exercício da função do Diretor de Escola, e não somente um executor, *cumpridor* das atuais políticas educacionais do Estado, cuja atuação é a de um elemento fiscalizador, controlador e realizador de tarefas - *tarefeiro* das Diretorias de Ensino, dos Órgãos Centrais da Secretaria da Educação e da própria Secretaria como um todo.

Com novas utopias, retornei ao cargo de Diretor de Escola com uma proposta de atuação local, que poderia ser uma nova possibilidade de promover transformações, mediando a realidade das necessidades locais e as formas impositivas do modelo estatal. Ao retornar ao cargo de Diretora de Escola, pensava que teria mais liberdade de ação realizável, com a premissa de *pensar globalmente e agir localmente*, numa visão de sustentabilidade e construção de sujeitos com novos valores e cidadania resgatada, ações de equalização social que tornassem a escola um espaço de promoção do desenvolvimento humano integral.

O cotidiano escolar e o exercício do cargo de Diretora de Escola, a cada dia impulsionava-me, ainda mais, a buscar novos entendimentos. Dessa forma, me aprofundi em questionamentos que se acentuavam desde 1999, época em que iniciava minha atuação na função de Supervisora de Ensino, na Diretoria de Ensino-Região de Pirassununga, uma entre as 90 diretorias do Estado de São Paulo.

Defrontei-me com algumas perguntas: Por que, a cada ano letivo, temos inúmeras solicitações do Conselho Tutelar por vagas no Ensino Fundamental? Neste caso, especialmente, solicitações do Conselho Tutelar do município de Araras. O que acontece com as crianças e adolescentes desse município em relação à escolaridade obrigatória e por que elas não permanecem na escola? Por que isso ocorre se a educação é direito público subjetivo, se temos legislações em nível federal e estadual que normatizam o acesso e permanência destes na escola? Já que não permanecem, como isso pode ser comprovado? Quais políticas têm sido construídas nesse sentido? Como essas políticas vêm sendo adotadas na rede de ensino estadual de São Paulo? Quais são os indicadores que as norteiam?

Os questionamentos acima abriram caminho para a presente pesquisa. Com objetivo de responder ou, pelo menos, buscar hipóteses que respondessem a essas questões, (re)visitei o cotidiano das escolas estaduais do município de Araras e as legislações

educacionais brasileiras. O recorte privilegiado exigiu da pesquisadora um processo de interiorização na (des)construção de modelos e conceitos, aos quais foram se impondo novos saberes com experimentações, proposições e objetivações, num continuum de aprendizagem. Entretanto, por se tratar de análise de fatos que presenciei, procurei manter a distância necessária a fim de evitar distorções metodológicas e teóricas.

No trabalho, além do diálogo da pesquisadora *versus* gestora de escola pública estadual, proponho analisar *A garantia de permanência de crianças e adolescentes, no ensino fundamental - o ensino obrigatório, nas escolas estaduais do município de Araras*, buscando apreender, à vista de referenciais teóricos e analíticos, a garantia do direito à educação, especialmente com relação à não-permanência dos alunos do nível fundamental. O presente estudo contempla o aspecto da educação como direito garantido constitucionalmente e em todas as legislações educacionais brasileiras e como integrante do direito à proteção integral da criança e do adolescente (g.n.).

O estudo propõe resgatar a discussão da educação como direito público subjetivo de todo cidadão, especialmente com relação à educação obrigatória no ensino fundamental. O direito à educação, além do acesso, focado na questão da permanência dos alunos nas escolas estaduais do município de Araras, num confronto entre o dito (legal) e o feito (a realidade) - as legislações educacionais brasileiras *versus* o cotidiano escolar. A partir do princípio de que as normas legais estão postas e estabelecem, de forma intrínseca, em todas as suas disposições, essa prerrogativa.

INTRODUÇÃO

O direito a educação no Brasil vem sendo delineado ao longo da história. Tema recorrente nas Constituições Brasileiras, entre avanços e retrocessos, esse direito assume forma mais significativa a partir dos anos 30, especialmente na Carta de 1934. Somente na Constituição de 1988, entretanto, toma corpo relevante e ocupa um capítulo especial, tornando-se o primeiro e mais importante dos direitos sociais. Garantir o direito à educação é o único caminho a ser trilhado por toda sociedade em busca da legitimação do princípio da igualdade em seu povo.

Na perspectiva do direito, este trabalho visa verificar o direito à educação, com foco na questão da permanência – que transcende a garantia do acesso – dos alunos no ensino obrigatório nas escolas estaduais do município de Araras. Busca-se um confronto entre o legal e o real: legislações educacionais brasileiras *versus* cotidiano escolar, observando de que forma as normas legais já postas estabelecem, em todas as suas disposições, essa prerrogativa.

O Capítulo I – A Criança Brasileira e a Educação na Legislação Nacional: seus avanços a partir da Constituição de 1824 – traz a história da criança desde o período da chegada das naus portuguesas, tragicamente marcado pela ausência de direitos e presença de deveres, numa configuração em que meninos e meninas existiam como homúnculos. Esses direitos, ao longo do tempo, foram se construindo em termos educacionais por meio dos textos normativos e legislativos, entretanto muito mais em direitos inócuos, longe de efetivar-se na práxis. A Constituição de 1988 passou a ser uma alavanca para alterações jurídicas e institucionais. A partir daí, o direito a educação foi objeto de alterações e prescrição pelas Leis de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024/61 e 9.394/96), como também do Plano Nacional de Educação. Nesse contexto de transformações jurídicas e constitucionais, são propostas mudanças na política educacional do Estado de São Paulo, entre essas a inserção do Sistema de Progressão Continuada a partir de 1998.

No recorte da pesquisa de 1998 a 2006, a educação contrasta entre o dito e o feito, com normas legais contrapostas à realidade cotidiana das escolas estaduais do município de Araras-SP. Este estudo insere essa discussão no capítulo II, Dos Direitos Proclamados aos

Direitos Garantidos, que evoluiu a partir da Declaração de Genebra de 1924, dos Direitos da Criança de 1959, trilhando pelo Código de 1927, o de Menores de 1979, até o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, o direito positivado e objetivado, a educação como forma de equidade social, presente nas vicissitudes da escolarização no Brasil, que fica entre os aspectos econômicos e sociais até a incursão do direito no espaço escolar.

No terceiro capítulo é explicitado o campo de pesquisa, um olhar apurado sobre a evolução histórica do município de Araras, desde as primeiras posses dos sertões de São Paulo pelos Barões, Condes e Viscondes, integrantes da historiografia oficial. E também pelo povo - imigrantes, escravos, mulheres, crianças, verdadeiros protagonistas e produtores das riquezas e do desenvolvimento da cidade e do país. Ainda nesse capítulo é retratada a realidade atual do município, utilizando-se o índice de vulnerabilidade social para melhor entendimento do aspecto econômico e social de sua população e da espacialização. Por meio dos dados oficiais de aprovação, reprovação e evasão é analisada a questão da permanência, caracterizada e mapeada nas escolas estaduais selecionadas.

O último capítulo traz os bastidores entre as normas postas e a realidade cotidiana do município, por meio de análises e discussão dos índices de aprovação, reprovação e evasão de cada escola-campo. O trabalho procurou observar a movimentação desses indicadores dentro da própria escola, contrapondo comparativamente a outra escola, pela organização em grupos – A e B. As unidades do grupo A estão localizadas em áreas de menor vulnerabilidade social. A análise levou em consideração a organização em ciclos – I e II – do ensino fundamental obrigatório, para apuração dos dados estatísticos qualificados pelas entrevistas com os gestores dessas escolas.

As considerações finais apresentam o emaranhado em que se encontra a educação na questão do direito público subjetivo de acesso e permanência nas escolas estaduais de ensino fundamental, na tentativa de estruturar, entender o problema e suas causas. “Se realmente entendemos o problema, a resposta virá dele, porque a resposta não está separada do problema”. (Krishnamurti).

1. A CRIANÇA BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO NACIONAL: SEUS AVANÇOS A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE 1824

1.1. A História da Criança Brasileira

Nas últimas décadas o tema criança tem sido recorrente nas políticas públicas brasileiras de modo geral, principalmente quanto à escolarização na educação básica, ao combate à mortalidade infantil e aos programas de proteção integral às mesmas. Também a criança e suas relações têm sido alvos de estudos e preocupações de pesquisadores e especialistas como educadores, sociólogos, historiógrafos, psicólogos, médicos e outros, que discutem, produzem novos conhecimentos e os reproduzem em revistas e teses, propondo uma nova ética para a infância. Esta conduta tem revelado uma enorme contribuição para melhor inserção da criança na sociedade atual.

As crianças brasileiras estão em toda parte: nas ruas, nas escolas, nas praças, praias, nos semáforos vendendo balas, exercendo qualquer atividade como pedinte ou entregues às agruras da prostituição. Priore (2004, p.7) aponta que o destino da criança brasileira é variado. *Há aquelas que estudam, as que trabalham, as que cheiram cola, as que brincam, as que roubam.* Há aquelas que são amadas e outras nem tanto, que por vezes simplesmente são usadas pelos pais, familiares ou pela própria sociedade. *Seus rostinhos mulatos, brancos, negros, mestiços enfim, desfilam na televisão, nos anúncios da mídia, nos rótulos dos mais variados gêneros de consumo.* E utilizando-se deste mercado promissor – a criança –, comércio e indústria de produtos infantis vêm aumentando progressivamente sua participação na economia nacional.

No mundo atual as crianças, de seres passivos e sem direitos, passaram a reis e ditadores com atitudes, muitas vezes, incompreensíveis. O que gera uma angústia sincera

transbordada de interrogações sobre o que seja, de fato, infância ou adolescência. A mesma autora reflete sobre o rompimento das tradicionais cadeias de socialização:

os laços de obediência, de respeito e de dependência do mundo adulto, acabaram sendo trocados por uma barulhenta autonomia. Influência da televisão? Falta de autoridade dos pais? Pobreza e exclusão social de uma imensa parcela de brasileiros? Mais. E se tudo isso ocasionasse, nas margens da sociedade, uma brutal delinqüência juvenil, ou, se gerasse um profundo mal-estar de incompreensão e brigas, mesmo entre as famílias mais equilibradas nas quais a presença dos pais e o excesso de amor substituem a educação? (Priore, 2004, p.8)

A professora alemã Ina von Binzer, que na segunda metade do século XIX veio ao Brasil, para ensinar os filhos dos fazendeiros de café do Vale Paraíba, assustou-se com os modos da criança da elite brasileira. Por sua pouca experiência ou, talvez, por incompreensão dos hábitos e costumes tropicais, tentou aplicar em suas aulas o método Bormman, da rígida disciplina alemã. O método disciplinar que na Alemanha no mínimo seria vergonhoso, aqui era tomado como uma boa brincadeira, que só conseguia exaltar as alunas. Em seus escritos, reclamava dos mosquitos, do calor, da falta de cuidado com a cidade, dos costumes desordenados e das crianças, que eram por ela chamadas de *enfant terribles*, *verdadeiras selvagens* (BINZER, 1982). A professora, provavelmente, já se perguntava como fazer uma criança obedecer a um adulto. Na sociedade escravista, ao contrário do que supunha a professora alemã, a criança mandava e o adulto escravo obedecia. (PRIORE, 2004, 138).

Segundo Priore (2004, p.8), nos dias de hoje existe uma onipresença infantil e esta nos obriga a pensar em algumas questões.

Terá sido sempre assim? O lugar da criança na sociedade brasileira terá sido sempre o mesmo? Como terá ela passado do anonimato para a condição de cidadão, com direitos e deveres aparentemente reconhecidos? Numa sociedade desigual e vincada por transformações culturais, teremos, ao longo dos tempos, recepcionado nossas crianças da mesma forma? Sempre choramos, do mesmo jeito, a sua perda? Que marcas trazem as crianças de hoje, daquelas que as antecederam no passado? Mas há, também, questões mais contundentes tais como, por que somos insensíveis às crianças que mendigam nos sinais? Por que as altas taxas de mortalidade infantil, agora, começando a decrescer, pouco nos interessam? Essas respostas, entre tantas outras, só a história pode dar. Não será a primeira vez que o saudável exercício de “olhar para trás” irá ajudar a iluminar os caminhos que agora percorremos, entendendo melhor o porquê de certas escolhas feitas por nossa sociedade.

A história da criança no Brasil e do resto do mundo vem mostrando que existe uma enorme distância entre o universo infantil descrito pelas organizações internacionais,

autoridades governamentais ou não-governamentais e aquele em que a criança encontra-se cotidianamente imersa.

O mundo do que a 'criança deveria ser' ou 'ter' é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes sobrevive. O primeiro é feito de expressões como 'a criança precisa', 'ela deve', 'seria oportuno que', 'vamos nos engajar em que', etc. até o irônico 'vamos torcer para'. No segundo, as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, para o ensino, para o adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente se lhe está associada: aquela do riso e da brincadeira (PRIORE, 2004, p.8).

No mundo em que a criança *deveria ter ou ser* sobressai a imagem ideal da infância feliz, associada a brinquedos eletrônicos e passagens para a Disneylândia, artefatos capazes de identificar sua presença numa sociedade de consumo. Porém, no dia-a-dia, o que se vê na realidade são inúmeras informações sobre a barbárie cometida contra a criança, materializada em números sobre a exploração do trabalho infantil, a exploração sexual de crianças de ambos os sexos, o uso que o tráfico de drogas faz dos menores carentes, os famosos *aviõezinhos* entre outros (g.n.).

Priore (2004, p.9) corrobora que isto não é privilégio do Brasil. Em países como a Colômbia, as crianças trabalham em minas de carvão; na Índia, são vendidas, aos cinco ou seis anos, para a indústria de tecelagem. Na Tailândia cerca de 200 mil servem à clientela de pedófilos, logo após serem roubadas de suas famílias. Na Inglaterra, os subúrbios miseráveis de Liverpool produzem os *baby killers*, crianças que matam crianças. Na África, 40% das crianças entre 7 e 14 anos trabalham.

A mudança nas relações sociais e econômicas do mundo contemporâneo tem gerado suas tenras vítimas. A crescente fragilização dos laços conjugais, a explosão urbana com todos os problemas decorrentes de viver em grandes cidades, a globalização cultural, a crise do ensino face aos avanços tecnológicos, tudo isso tem modificado, de forma radical, as relações entre pais e filhos, entre crianças e adultos.

Esses fatos e seus antecedentes históricos vêm sendo uma preocupação geral, para estudo das representações ou das práticas infantis. Dada sua importância, a historiografia internacional já acumulou consideráveis informações sobre a criança e seu passado. Na Europa, por exemplo, há cerca de 30 anos a demografia histórica já ajudava a detectar a expectativa de vida, o papel da criança nas estruturas familiares, os números do abandono infantil ou da contracepção.

O francês Philippe Áries (1981), em sua obra *História das populações francesas e de suas atitudes face à vida desde o século XVIII*, de 1948, registro de seus

primeiros estudos, trouxe um capítulo completo sobre a criança e a família. Em 1960, o clássico *A criança e a família no Antigo Regime*, apresentava duas teses que revolucionariam o tema:

a escolarização, iniciada na Europa, no século XVI, levada a cabo por educadores e padres, católicos e protestantes, provocou uma metamorfose na formação moral e espiritual da criança, em oposição à educação medieval feita apenas pelo aprendizado de técnicas e saberes tradicionais, ensinado pelos adultos da comunidade. A Idade Moderna passa a preparar, nas escolas, o futuro adulto. A criança, esse potencial motor da História, é vista como o adulto em gestação. Paralelamente a essa mudança, a família sofria, ela também, uma profunda transformação com a emergência da vida privada e uma grande valorização do foro íntimo. A chegada destas duas novidades teria acelerado, no entender de Ariés, a supervalorização da criança. (Priore, 2007, p.9)

As teses de Ariés instigam o historiador brasileiro a procurar suas próprias respostas sobre a infância. Assim, a historiografia internacional pode servir como fonte de inspiração, mas não de bússola. Em primeiro lugar porque, no Brasil, tanto a escolarização quanto a emergência da vida privada chegaram com grande atraso, se comparado aos países ocidentais, onde o capitalismo se instalou no início da Idade Moderna. O Brasil, país pobre, apoiado inicialmente no Antigo Sistema Colonial e, posteriormente, numa tardia industrialização, deixou sobrar pouco espaço para tratar das questões ligadas às crianças.

Desde o início da colonização, as escolas jesuítas eram poucas e, sobretudo, para poucos. Após a expulsão dos jesuítas¹ houve tentativas precárias de organização de um ensino público, por meio de aulas régias, durante o governo do Marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII. No século XIX, a alternativa para os filhos dos pobres não seria a educação, mas a transformação em cidadãos úteis e produtivos para a lavoura, enquanto os filhos de uma pequena elite eram ensinados por professores particulares.

No início do século XXI,

o trabalho infantil continua sendo visto pelas camadas subalternas, como ‘a melhor escola’. ‘O trabalho - explica uma mãe pobre - é uma distração para a criança. Se não estiverem trabalhando vão inventar moda, fazer o que não presta. A criança deve trabalhar cedo’. E pior, hoje, afogados pelo trabalho. No Nordeste, quase 60% desses pequenos trabalhadores são analfabetos e entre eles a taxa de evasão escolar chega a 24%. No sul do país o cenário não é muito diferente. Trabalhando em lavouras domésticas ou na monocultura, as crianças interrompem seus estudos na época da colheita, demonstrando que estar inscrito numa escola primária, não significa poder freqüentá-la plenamente. Assim, o trabalho, como forma de complementação salarial para famílias pobres ou miseráveis, sempre foi priorizado em detrimento da formação escolar. (PRIORE, 2004, p.10)

¹ Quando os Jesuítas foram expulsos, apenas 0,1% da população brasileira freqüentava seus colégios, uma vez que mulheres, negros e pobres não tinham acesso à educação. Se fizéssemos uma projeção para os dias atuais, estariam na escola aproximadamente 200.000 brasileiros (SAVIANI, 2007).

E quanto à evolução histórica da intimidade dos brasileiros, esta sempre foi muito precária. No Brasil, até bem pouco tempo, a privacidade como foi concebida pela Europa urbana, burguesa e iluminista, não existia. Fatores como lares monoparentais, mestiçagem, pobreza material e arquitetônica que se traduzia em espaços onde se misturavam indistintamente crianças e adultos de todas as condições sociais, presença de escravos, forte migração interna capaz de alterar os equilíbrios familiares, proliferação de cortiços no século XIX e de favelas no século XX, alteraram a noção que se poderia ter de intimidade segundo a concepção européia.

Priore (2004) afirma que historiadores brasileiros, a partir de constatações bem concretas, na maioria das vezes obtidas em fontes documentais, verificaram que na história do Brasil encontram-se passagens de terrível sofrimento e violência. A mesma autora realça que resgatar esse passado significa, primeiramente, dar voz aos documentos históricos, inquirindo-os nas suas menores marcas, exumando-os nas suas informações mais concretas ou mais modestas, iluminando as lembranças mais apagadas. As informações sobre a infância, no passado, foram registradas a partir das vozes de médicos, professores, padres, educadores e legisladores. Contudo, a autora lembra que o historiador deve submeter a fala desses atores da história à crítica e à interpretação de como o adulto retrata o estereótipo da criança ideal, aquela saudável, obediente, sem vícios, a criança, enfim, que é uma promessa de virtudes.

O processo histórico da criança brasileira deveria fazer parte de todo currículo de formação do educador atual. Dessa forma, esse profissional começaria a ter maior clareza de que aquela criança sentada à sua frente nos bancos escolares e que lota as salas de aula das escolas públicas já teve – ou tem – uma história dura de muito sofrimento. A responsabilidade de educador nos dá a prerrogativa de mudar o rumo dessa história. Então, talvez, os relatos históricos narrados por Priore (2004), possam ser apenas lembranças de um tempo ruim pelo qual passou nossa criança:

Os relatos históricos segundo Priore (2004, p. 11), como

os naufrágios da Carreira das Índias retratam dolorosas separações entre pais e filhos. Os testamentos feitos por jovens mães no século XVII não escondem a preocupação com o destino de seus ‘filhinhos do coração’. Os viajantes estrangeiros não cessaram de descrever o demasiado zelo com que, numa sociedade pobre e escravista, os adultos tratavam as crianças. As cartas desesperadas de mães, mesmo as escravas analfabetas, tentando impedir que seus rebentos partissem para a guerra do Paraguai, sublinham a dependência e os sentimentos que se estabeleciam entre umas e outros.

As constatações apontam para uma sociedade injusta na distribuição de suas riquezas, marcada pelo escravismo. A dicotomia dessa sociedade, dividida entre senhores e escravos, gerou outras impressionantes distorções, até hoje presentes, como, por exemplo, o tão discutido trabalho infantil.

A história brasileira do cotidiano infantil já está marcada desde época das embarcações portuguesas quinhentistas. Priore (2004, p.49) chama a história das crianças, de qualquer idade, nas naus, a partir do século XVI, de *uma história trágico-marítima*. Poucas das crianças embarcadas sobreviviam, quer fossem tripulantes, grumetes² ou passageiros. Essas crianças não conseguiam resistir à insalubridade das embarcações portuguesas, à inanição e às doenças. Menor ainda era a sobrevivência em caso de naufrágio e, além disso, sofriam abusos, maus-tratos e violências de todos os tipos.

Naquela época, ao alistar seus filhos para tripulação destes navios, os pais pensavam estar fazendo um bom negócio, pois era uma forma de aumentar a renda familiar ou até mesmo livrar-se de uma boca para alimentar. Haveria, segundo o entendimento corrente, alguma chance para esses filhos, já que Portugal tinha altíssima taxa de mortalidade infantil provocada por inanição ou doenças. Além desses problemas, as crianças portuguesas eram consideradas pouco mais que animais (PRIORE, 2004).

Durante os primeiros séculos de colonização no Brasil, assim como na maior parte da Europa Medieval, não existia a noção da particularidade infantil, ou seja, a criança não era vista como tal, mas como um pequeno adulto, um aprendiz que deveria adquirir subsídios para ingressar no mundo do trabalho o mais rápido possível. A infância era vista como um período neutro, e por isso frágil, vulnerável inclusive a bruxarias e mau agouro. Havia então uma série de procedimentos para proteção dos pequeninos. A vida infantil era, desde cedo, envolta num pesado manto religioso. A aprendizagem da doutrina católica era feita tanto de forma oral quanto nos rituais de passagem, como, por exemplo, o batismo.

Nos séculos XVIII e XIX as crianças pequenas, em geral, eram extremamente mimadas pelas mães e algumas vezes também pelas amas-de-leite. Esse afeto se estendia aos filhos de escravos, postura muito criticada pelos educadores da época, que sempre vinculavam castigos corporais e rígida disciplina aos métodos pedagógicos.

² A coroa portuguesa recrutava meninos, filhos de famílias pobres da zona urbana, órfãos e desabrigados, entre 9 a 16 anos, às vezes com menor idade, e os selecionavam para mão-de-obra nas naus portuguesas. Exerciam o trabalho de um homem e recebiam um soldo, menos da metade de um marujo. Não tinham direitos a catre (cama), à privacidade e nem espaço para suas coisas pessoais. Eram alojados nos convés, muitas vezes a céu aberto, junto com os doentes e o espaço que lhes destinavam era acerca de 50cm². A única coisa que recebiam igual aos adultos era a ração.

Temas como “a virtude das donzelas”, “os prejuízos das zombarias”, a desobediência dos filhos, a fé na doutrina cristã e todo um leque de outros ensinamentos [...] eram visitados de forma a ficar gravados na memória da criança constituindo-se numa autêntica bula de moral e valores comuns (PRIORE, 2004, p.100).

Ao observar a citação acima não é difícil perceber que a história da educação infantil brasileira tem caminhado mais pelos campos da disciplina, tanto física quanto moralizante, do que da própria cidadania.

No Brasil, com abolição da escravidão, as crianças e adolescentes moradores de antigas senzalas continuaram trabalhando nas fazendas de cana de Pernambuco. Quando esses começavam a trabalhar nas plantações contavam a mesma idade que tinham seus avós quando foram para as lavouras: entre 7 e 14 anos. Até hoje crianças continuam cortando cana-de-açúcar sem condições básicas de alimentação, moradia, saúde, educação e garantias trabalhistas. As meninas, como no passado, executam ainda o trabalho doméstico, que se constitui em turno suplementar ao que realiza no campo.

Como se não bastasse a ação de fatores econômicos a interferir na situação da criança, a ausência de uma política do Estado voltada para a formação escolar de meninas e meninos pobres e desvalidos só acentuou seu miserabilismo. Ao longo desse período, a República seguiu empurrando a criança para fora da escola, na direção do trabalho na lavoura ou para outra atividade que pudesse aumentar a renda familiar.

No início do século XX, *com a explosão do crescimento urbano em cidades como São Paulo, esses jovens dejetos do que fora o fim do escravismo, encheram as ruas e passaram a ser denominados vagabundos* (PRIORE, 2004, p.13).

Priore (2007, p.13) aponta que as primeiras estatísticas criminais elaboradas em 1900 já revelam que esses filhos da rua, então chamados de *pivettes*, eram responsáveis por furtos, *gatunagem* e vadiagem, e tinham na malícia e na esperteza suas principais armas de sobrevivência. Hoje, quando interrogados pelo serviço social do Estado, dizem com suas próprias palavras, o que já sabemos desde o início do século: *a rua é um meio de vida!*

No fim do século XIX, a chegada maciça de imigrantes, capazes de alavancar a incipiente industrialização, trouxe a imagem de crianças no trabalho fabril. Mais uma vez foram empurrados ao trabalho pela miséria, desprovidos do apoio de um Estado que deveria estar empenhado em educá-los e não simplesmente fazê-los substituir pelo custo mais baixo a mão-de-obra escrava. Os pequenos imigrantes chegavam a passar 11 horas em frente às máquinas de tecelagem, com apenas 20 minutos de descanso (PRIORE, 2004).

Observa-se que a pobreza e a falta de escolarização da criança brasileira, ao longo de sua história, tornam as teses européias absolutamente inadequadas face às realidades de uma sociedade onde, como explica uma menina de rua, *sonhos não enchem a barriga!* A divisão da sociedade, a estratificação social, desde os tempos da escravidão, os contrastes entre os que tudo possuem e os que nada têm só fez agravar a situação das nossas crianças e adolescentes (PRIORE, 2004, p.14).

A história da criança brasileira é, portanto, diferente da história da criança estrangeira; a nossa não se distingue daquela dos adultos. No Brasil, foi entre pais, mestres, senhores e patrões, que pequenos corpos tanto se dobraram à violência, às humilhações e à força quanto foram amparados pela ternura dos sentimentos familiares, os mais afetuosos. Instituições como as escolas, a Igreja, os asilos, posteriormente Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM) e Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), a legislação ou o próprio sistema econômico, fizeram com que milhões de crianças se transformassem, muito precocemente, em gente grande.

No século XX, o tempo de infância começa a ser reduzido em relação ao tempo de vida, enquanto o tempo de adolescência aumenta para de 11 aos 20 anos ou mais. Para Charlot (2000, p. 127), o significado do período da infância é: *[...] um tempo demasiado curto, que seria necessário poder alongar para prolongar a criatividade humana.*

Leal (2003), em sua tese de doutorado, aponta que atualmente a infância está passando por uma redefinição de valores, de papéis e de costumes, em função de estar cada vez mais curta e das implicações que isso acarreta. As crianças, principalmente das classes mais abastadas passam a ter compromissos,

[...] são como pequenos executivos [...] O estilo de vida das crianças está se aproximando ao dos adultos [...]. A criança perdeu a liberdade de ser criança. A criança leva uma vida marcada por uma rotina repleta de compromissos, como cursos de línguas estrangeiras, prática de esportes, artes, reforço escolar, terapias e outros. Enfim, ela é uma consumidora das diversas ofertas sociais. (LEAL, 2003, p.17)

A mesma autora ainda afirma que, nos dias atuais, a infância está ameaçada, ou porque as crianças estão trabalhando, por exemplo, nas minas de carvão ou no corte de cana-de-açúcar, ou porque estão na rua. Têm também a infância ameaçada as crianças que trabalham no meio artístico; por ganharem muito dinheiro, se faz vista grossa ao drama e às necessidades por que passam. Essas crianças sofrem um processo intenso de exposição e

muitas delas acabam tendo acesso precoce ao mundo adulto, com implicações sérias como sexo, gravidez, drogas, crimes, antecipação escolar ou exclusão da escola.

Em relação ao risco da infância desaparecer devido à forma com que as crianças a vivem, ditada segundo os modelos dos adultos, Santos (2002) faz uma apologia do conceito de infância desenvolvido na modernidade e ressalta a importância de autores modernos considerados clássicos por já pertencerem à tradição, como More, Montaigne, Comenius e Rousseau. Para a autora, esses pensadores são os precursores da valorização da infância, na medida em que reafirmam, para os dias atuais, a manutenção do sentimento de infância.

Na medida em que propuseram que se ensinasse a criança a refletir sobre os conhecimentos com os quais se envolvia e, mais que isso, incentivaram o mestre a cuidar da forma como esses conhecimentos deveriam chegar à criança, respeitaram a idade infantil enquanto desejosa de modelos e referências adultas, valorizando as diferenças peculiares a cada idade da vida; elogiaram e promoveram o desenvolvimento de boas maneiras e de valores humanos afastando dos pequenos as impropriedades do mundo adulto e despertando nos mesmos, sonhos e preocupações felizes em relação ao futuro, fazendo-os crer que, a seu tempo, seriam fundamentais na luta pelo estabelecimento dos bons princípios e valores com os quais tomaram contato na sua infância; chamaram a atenção das instituições para com a responsabilidade do cuidado que deveriam dispensar às crianças, os modernos tornaram-se elos de mobilização dos quais dispomos para continuarmos a luta pelo respeito à condição infantil enquanto responsabilidade de todo o ser humano [...]. (SANTOS, 2002, p. 163).

Respeitar a infância significa reconhecer suas singularidades e tratá-la com base em valores fundamentais como afetividade, solidariedade, alegria, amizade, ludicidade, liberdade, fraternidade, ética, virtude e cultura do espírito. A autora ainda afirma que, se por algum motivo, as crianças estão sendo privadas da infância, essa intercorrência não significa que ela esteja desaparecendo, mas sim que os obstáculos podem ser considerados como uma motivação para que se lute pela permanência da infância e pelo direito de a criança vivê-la.

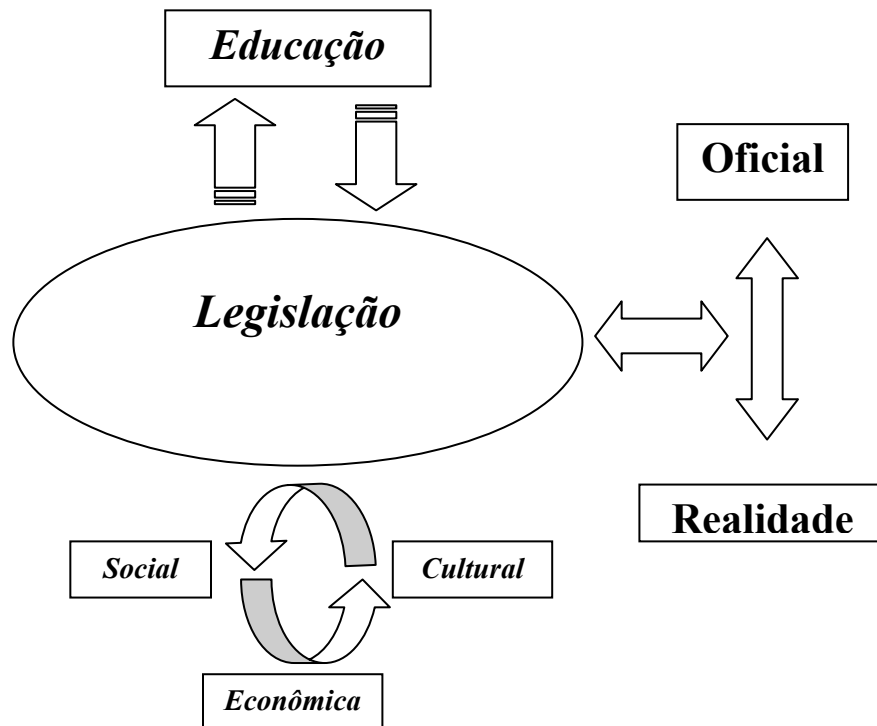
Conclui-se nesse tópico que o sentimento de infância foi uma conquista histórica dos homens e que, apesar das dificuldades, é possível afirmar que a infância é um direito da criança. E esse direito a uma infância digna, respeitada na sua singularidade, baseada nos direitos e valores fundamentais, deve adentrar porta a porta todos os sistemas de proteção integral à criança: os Ministérios Públicos, Conselhos da Criança e Tutelares, famílias e pais, mas principalmente, as escolas públicas brasileiras. A maioria das crianças brasileiras está nas escolas públicas, padecendo, ainda hoje, das mesmas situações contadas por Priore (2004). Essas crianças, fadadas a todo tipo de privação, violência e sofrimento, e que, apesar das intempéries sociais e humanas a que estão sujeitas no seu cotidiano, gostam da

escola e lutam para nela permanecer. Elas necessitam ter seu direito público subjetivo garantido, o direito à educação, normatizado nas legislações educacionais brasileiras.

1.2. A Legislação Educacional Brasileira

Segundo Miguel (2006) para se estudar a História da Educação, neste caso em especial a História de Educação brasileira, há necessidade de recorrer à legislação enquanto a expressão oficial de normas específicas, sem, no entanto, deixar de considerá-la em sua relação com as demais leis e no contexto social mais amplo.

Figura - 01
A expressão oficial das leis e suas relações³



Como demonstrado pela Figura-01 em seus fluxos inter-relacionais, a legislação educacional é um conjunto de regulamentos ou atos normativos que, em determinado momento histórico, são tidos como oficiais, que confrontam com a realidade, levando-se em

³ Essa figura foi elaborada como parte dos estudos dessa dissertação, por Marlene Aparecida da Silva Zuttin (2007).

consideração aspectos sociais, culturais e econômicos. Dessa forma, a relação entre legislação e educação se dá em sentido duplo, pois, ao mesmo tempo em que as leis definem diretrizes e parâmetros educacionais, a formação – ou precária formação – oferecida pela educação interfere na realidade e, por conseqüência, deflagra outras alterações legislativas.

Segundo Miguel (2006, p.4 *apud* PLACIDO e SILVA)

LEGISLAÇÃO: Derivado do latim *legislatio* (estabelecimento da lei), é tomado em seu sentido etimológico para designar o conjunto de leis dadas a um povo. Era este o sentido primitivo da *lex data* ou das *leges datae* dos romanos, significando as leis que eram dadas a uma cidade. Mas a legislação (*leges datae*) distinguiu-se propriamente da *lex*, porque se mostrava *regulamentos orgânicos*, expedidos pelos magistrados, em face da outorga popular em que se viam investidos. E não se confundiam com a lei em seu exato sentido. A terminologia jurídica moderna não desprezou o conceito. E, por vezes, se emprega o vocábulo nesta acepção. É assim que se diz relativamente à Legislação Aduaneira, à Legislação do Imposto de Consumo, que significam a soma de regras instituídas regularmente a respeito de semelhantes matérias. Embora seja este o sentido mais próprio de legislação, é vulgar sua aplicação em acepção ampla para significar o conjunto de leis decretadas ou promulgadas, seja em referência a certa matéria ou em caráter geral: Legislação civil, Legislação brasileira.

Nesse sentido é possível considerar a legislação educacional como conjunto de normas referentes a questões específicas – como direito a educação, organização da educação nacional e formas de proteção integral à criança e ao adolescente – que relacionam-se hierarquicamente com as demais leis e normas que regem a sociedade. É necessário atentar para as possibilidades e impossibilidades de sua aplicação, ou ainda para as contradições entre a expressão legal das intenções do Estado e a vivência das leis nas condições impostas pela realidade.

A legislação educacional brasileira é marcada pelo formalismo que distancia o prescrito da aplicação na prática cotidiana. Em uma sociedade estratificada como a brasileira, constata-se que, apesar de sujeitas à mesma legislação, as instituições que atendem classes menos favorecidas economicamente não oferecem as mesmas condições e conteúdos que as escolas destinadas aos mais favorecidos. Essa diferenciação permite afirmar que as leis educacionais no Brasil não traduzem o mesmo patamar de civilização alcançado pela sociedade no seu conjunto.

Nas condições apresentadas, a legislação educacional brasileira é revestida de *formalismos liberais*, que na maioria das vezes trazem em si distorções, como o distanciamento entre o prescrito pela lei e a prática cotidiana; a percepção da educação como a mola propulsora para desenvolvimento e da cidadania; e sua vinculação aos ditames do

Estado, que camufla ou escamoteia, dentro da teia jurídica e normativa, o seu posicionamento dentro do jogo de forças das classes sociais e econômicas presentes.

O que se outorga ao direito é a consolidação e distribuição de critérios de igualação, numa valoração que quando apropriada entre os diferentes de forma desigual perpetua as desigualdades. Nessa perspectiva, os seres humanos só poderão ser verdadeiramente iguais, quando a todos forem concedidas as mesmas oportunidades e condições de acesso ao conhecimento e à informação. Esta prática afeta todo cidadão, à medida que a educação torna-se o único caminho legítimo de se atingir a igualdade sobre assuntos relevantes e essenciais da humanidade, para sua plena existência e expressão (??? – TEXTO DE Garantia do Direito ??? Silva ou Oliveira ???).

No que se refere à legislação nacional, a educação enquanto tema veio crescendo aos poucos, desde a primeira Constituição Imperial, de 1824, até a mais recente, de 1988. Nesta Carta, a educação ganha relevância no rol dos temas tratados, como primeiro e mais importante dos direitos sociais. Apesar desse avanço, a regulamentação do direito à educação não cabe apenas nos dispositivos normativos e legislativos. Há necessidade de outras condições, especialmente sociais, para sua efetivação e para assimilação prática dos preceitos legais nas reais esferas de concretude.

1.3. A Evolução das Constituições Brasileiras e as Matérias Educacionais

Nas Constituições Nacionais a matéria educacional prescrita estabeleceu um modelo de sistema para a União que acabou, praticamente, estabelecendo sua reprodução em âmbito estadual e municipal. Entre 1824 e 1967 os Estados e Municípios, sem tradição de competências reservadas e consuetas no setor educacional, reproduziram as normas constitucionais e desenvolveram seus sistemas como *miniaturas* do modelo organizativo da União (MARTINS, 2002).

Na interpretação deste autor, a educação nacional seria verticalizada, de cima para baixo, movimento que deixaria, especialmente aos Estados, o direito de unicamente reproduzir o modelo de organização do ensino da União. Essa tendência seria superada apenas em 1988, quando a Constituição Federal fundamentou sua repartição de competências com base no princípio de descentralização legislativa (MARTINS, 2002). Essa superação ocorre apenas em termos normativos, não no cotidiano da realidade brasileira, pois na prática a verticalização ora é por meios das leis, ora pelas políticas, um movimento de cima para baixo,

ficando longe da descentralização apregoada pela Carta Magna, sem levar em consideração os saberes e realidades locais e institucionais.

Desde a Constituição Imperial outorgada por Dom Pedro I, a questão educacional esteve presente nesses textos. O enfoque, entretanto, variava de acordo com a evolução histórica, ideológica e política de cada período. Em relação à Constituição de 1824, vale ressaltar que é uma espécie de certidão do nascimento do Estado, norma jurídica que proclama o titular do poder, definindo a nação como sociedade política e juridicamente organizada. Deste modo, o Estado brasileiro em termos normativos evoluiu de patriarcal, patrimonial e individual para social, incorporando, nos seus ordenamentos jurídicos, as aspirações nacionais. (MARTINS, 2002). Apesar da evolução legislativa apontada por Martins (2002), o Estado brasileiro ainda hoje não atingiu efetivamente o social proposto.

A evolução constitucional brasileira tem seu marco inicial na Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824, outorgada por D. Pedro I, resgatando, o compromisso que assumira quando dissolveu a Assembléia Geral Constituinte e Legislativa, em 12 de novembro de 1823. Segundo Martins (2002), a primeira constituição brasileira, também chamada de Carta de Lei de março de 1824, registra a educação como norma constitucional, no conjunto de seus artigos que tratam substancialmente dos princípios normativos e essenciais à forma de Estado, à organização e funções dos poderes públicos, e aos direitos e deveres dos cidadãos. Não é, ainda, matéria exigida pelo Estado e seus artigos não trazem de forma detalhada e explícita a matéria educacional.

Alguns historiógrafos, ao estabelecerem relação entre educação e Constituição, apontam a Carta de 1824 como aquela que não deu a devida atenção ao ensino. Para Ribeiro (1987), a omissão da educação como matéria constitucional pode ser entendida como se não fosse interesse geral da nação.

Segundo Martins (2002), o descaso do governo imperial pela instrução, que poderia favorecer as emancipações políticas, talvez representasse seu receio de perder o controle do aparelho estatal. Na época havia ameaça de conflito nas forças que estavam na estrutura de poder, expressa pelo acirramento ideológico entre monarquistas e antimonarquistas, entre os que defendiam a centralização do poder e aqueles que queriam sua descentralização pela outorga de autonomia provincial. A carência de recursos do Império era outro fator relevante, além da falta de interesse educacional e cultural das elites provinciais ou regionais, que impedia a organização de uma rede eficiente de escolas, especialmente primárias, nas províncias. Por essa razão o ensino secundário foi assumido, em grande parte, pela iniciativa privada (MARTINS, 2002).

Medeiros (2001) reflete sobre o aperfeiçoamento dos textos constitucionais brasileiros e observa avanços e retrocessos que se efetivam em períodos e momentos diferentes. O texto da Constituição Imperial de 1824 restringia a atividade do Estado, mas ao mesmo tempo trazia um rol de direitos individuais, entre os quais a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos, prevista em seu artigo 179, inciso 32. Nesse sentido, coloco a necessidade de reflexão sobre quais pessoas da sociedade brasileira eram, à época, consideradas cidadãos.

Na sua longa vigência, que completou 65 anos, a Constituição de 1824 foi emendada uma vez, pela Lei nº 16, de 12.08.1834, denominada Ato Adicional, que, em essência, descentralizava o império, substituindo os Conselhos Gerais de Província pelas Assembléias Legislativas Provinciais e dando-lhes ampla expansão. O Ato criou o cargo de Presidente de Província, eleito pelo Chefe da Nação e transformou a Regência Trina em Una, com mandato quadrienal e de caráter eletivo. Esse sistema já sinalizava a tendência federalista na forma de organização do Estado.

Nesse contexto, o Segundo Reinado sustentou-se em um regime conservador, economicamente baseado na aristocracia dos cultivadores de açúcar e café. O desmoronamento dessa economia provocado pelo abolicionismo acelerou a precipitação do movimento republicano.

A crise das instituições monárquicas provocou radical mudança no sistema político-econômico brasileiro. A abolição do trabalho escravo veio acelerar a utilização do braço livre e a ampliação da indústria, com a desagregação do mundo rural deslocado para os centros urbanos. O processo fez surgir ainda uma agravante, tão conhecida de nós, a inflação. No campo político-administrativo, a república abandonou os modelos do parlamentarismo franco-britânico, em proveito do presidencialismo norte-americano.

Frente a esse quadro político-econômico, a República foi proclamada pelo Decreto nº 1, de 15 de novembro de 1889, que também estabeleceu o regime federal. Pelo Decreto nº 29, de 03 de dezembro de 1889, o Marechal Deodoro da Fonseca (Proclamador da República), Chefe do Governo Provisório, tendo por Vice-Chefe Rui Barbosa, nomeou comissão de cinco membros para apresentar um projeto que servisse de exame à futura Assembléia Constituinte.

Em verdade, foram elaborados três anteprojetos, incorporados em um único projeto aprovado pelo Decreto nº 510, de 22 de junho de 1890, após modificações feitas por Rui Barbosa. Este projeto vigorou como *Constituição Provisória da República* até as conclusões dos trabalhos da Assembléia Constituinte.

A Constituição de 24 de fevereiro de 1891 implantou a forma republicana de governo, o modelo federal de Estado e o regime presidencial, estabelecendo a separação de poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), como órgãos autônomos e independentes, inaugurando novo ciclo constitucional (artigos de 1 a 15).

Medeiros (2001) aponta que a Constituição Republicana de 1891 com influências positivistas e liberalistas, pouco tratou do tema educação, exceto quanto à competência privativa do Congresso Nacional para legislar sobre o ensino superior. Seguindo a tradição do Império, enfatizou-se em nível nacional o ensino superior, mas entre as atribuições contidas no artigo 35, o Congresso intervindo na criação de ensino secundário no Distrito Federal.

No artigo 35 da Constituição de 1891, afirma Martins (2002), o legislador incumbe o Congresso, mas não privativamente, das seguintes atribuições: a) animar, no país, o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e o comércio, sem privilégio que tolham a ação dos governantes locais (artigo 35, 2º); b) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados (artigo 35, 3º); c) prover a instrução secundária no Distrito Federal (artigo 35, 4º). Apesar desses dispositivos legais, a União tem grande grau de intervenção e os Estados não têm competência legislativa e assume responsabilidades somente sobre o ensino primário (MARTINS, 2002, p.29).

Medeiros (2001, p.25) observa que a Constituição de 1891 pouco dispôs sobre educação, reafirma conclusões de Martins (2002) e acrescenta o aspecto da laicidade do ensino. O parágrafo sexto do artigo 72 desta Carta *estabeleceu a liberdade de ensino, em atenção principalmente à questão religiosa, ao dispor ser leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.*

Segundo Silva (1996, p.80), a Constituição de 1891 tinha como arcabouço o texto da Constituição norte-americana complementada com algumas disposições das Constituições da Suíça e Argentina, porém, sem vinculação com a realidade do Brasil da época. *Por isso, não conseguiu a eficácia social, não regeu os fatos que previra e não fora cumprida.* Silva (1996, p.81) afirma ainda que o *sistema constitucional implantado enfraquecera o poder central e reacendera os poderes regionais e locais adormecidos sob o guante do mecanismo unitário e centralizador do Império.* O governo, não sendo capaz de manter-se sem escorar-se nos poderes estaduais, abre espaço para o crescimento das oligarquias no poder, *despreza os partidos políticos e constrói a política dos governadores, que dominou a primeira República e foi sua a causa de sua queda* (SILVA, 1996, p. 82)

Em setembro de 1926, por meio de Emenda, a Constituição de 1891 sofreu alterações que aumentaram a individualidade governamental, ampliaram os casos de intervenção federal, regularam o processo interventivo e criaram ou modificaram atribuições privativas do Congresso nacional. As adaptações, entretanto, não conseguiram *adequar a Constituição formal à realidade* nem impediram que prosperasse *a luta contra o regime oligárquico dominante* (SILVA, 1996, p.82).

O grande poder de intervenção da União e a intransigência do governo central tornaram inevitável a transformação política a partir das camadas populares: sob liderança dos Estados do Rio Grande do Sul, com Getúlio Vargas, Minas Gerais e Paraíba, com João Pessoa, empunharam a libertação nacional com a Revolução de outubro de 1930. O movimento se propagou rapidamente com apoio do povo, dos estudantes, dos operários e das Forças Armadas, estas últimas depondo o Presidente Washington Luiz para compor-se numa Junta Governativa Provisória. Getúlio Vargas assumiu o governo provisório, expedindo-se a Lei Orgânica do Governo Provisório, pelo Decreto n. 19.398 de 11 de novembro de 1930, a fim de organizar a Nova República. De início, foram instituídos dois ministérios novos: Ministério da Educação, Cultura e Saúde Pública e Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. O novo governo manteve o federalismo, já consolidado no país, mas avançou para o municipalismo, e introduziu no texto constitucional os direitos econômicos e sociais, que vão compor os novos títulos dedicados à Ordem Econômica e Social, à Família, Educação e Cultura.

Foi com o advento da Revolução de 1930 que o governo revolucionário, a Assembléia Nacional Constituinte, organizou um regime democrático-centralizador, ou melhor dizendo, o centralismo democrático, afastando-se das tendências descentralizantes das oligarquias estaduais (MARTINS, 2002).

O mesmo autor afirma, a respeito da Constituição de 1934:

[...] a educação nacional, aparece como matéria de competência privativa da União. Determina-se que “Compete privativamente à União traçar as diretrizes da educação nacional” (Artigo 5º, XIV). A competência privativa abre brecha para a participação dos Estados-Membros ao dispor que “A competência federal para legislar sobre as matérias nº XIV (...) não exclui a legislação estadual supletiva ou complementar sobre as mesmas matérias” e que às leis estaduais, nestes casos, poderão, atendendo às peculiaridades locais, suprir as lacunas ou deficiências da legislação federal, sem dispensar as exigências desta” (Artigo 5º, §3º). Um dado a se assinalar é que a legislação supletiva dos Estados não teria, como acontecerá mais tarde com a atual Constituição Federal, um caráter de legislação plena. Ela é supletiva ou complementar para efeito de suprir lacunas ou deficiências da legislação federal. (MARTINS 2002, p.33).

No elenco das matérias da Constituição de 1934, dentre as 29 competências privativas da União, a educação nacional figurou como um dos explicitamente delegáveis aos Estados e a instrução pública foi colocada como matéria de competência concorrente à União e aos Estados. Determinava-se que *Compete concorrentemente à União e aos Estados difundir a instrução pública em todos os seus graus* (artigo 10, VI) (MARTINS, 2002). A competência de legislar sobre diretrizes da educação nacional passou a ser do Poder Legislativo, no âmbito da União. Essa competência privativa à União traduzia-se como descentralização política, revelada na estrutura interna do texto constitucional, ao afirmar, entre as atribuições do Poder Legislativo, que *Compete privativamente ao Poder Legislativo, com sanção do Presidente da República, legislar sobre todas as matérias de competência da União*. Traçar as diretrizes da educação nacional, certamente, pode ser entendido, subjacentemente, como ação centralizadora de demarcar os procedimentos gerais da educação nacional. Assim, as matérias constitucionais, em especial a educação nacional, estavam excessivamente centralizadas na União, em detrimento da participação dos Estados.

O legislador definiu que *O plano nacional de educação, de lei federal, nos termos dos artigos 5º, nº XIV, e 39, nº 8, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas* (artigo 150, parágrafo único), citando, em seguida, as normas que condicionariam toda realização do plano educacional com medidas de restrições impostas pela ação centralizante federal. (MARTINS, 2002, p.35).

O artigo 152 da Constituição de 1934 refletia ainda o controle ideológico da União com relação ao plano nacional de educação, que concretizaria a ação de *traçar as diretrizes da educação nacional*. Traçaram-se diretrizes educacionais em um plano linear sem levar em conta as *desigualdades e peculiaridades regionais*. Assim, a União delegava ao Conselho Nacional de Educação a elaboração do plano nacional: *Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos, bem como a distribuição adequada aos fundos especiais* (artigo 152, *caput*). Tolhia, ainda, a participação ativa e autônoma dos Estados e do Distrito Federal ao determinar que *Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas, e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos da administração do ensino* (artigo 152, parágrafo único) (MARTINS, 2002, p.35).

Observa-se, a respeito da Constituição de 1934, que o constituinte, ao deslocar competência exclusiva da União para um capítulo que traz artigos sócio-ideológicos, tenciona o controle ideológico e utiliza, para tanto, subterfúgios descentralizantes (MARTINS, 2002).

Apesar dessa manifestação, Medeiros (2001) aponta que aquela Constituição trouxe em seu bojo um avanço por introduzir preceitos de natureza social, dando ênfase na participação dos Estados-membro para implementação da educação, definindo como meta constitucional a educação primária integral, dispondo a gratuidade e a obrigatoriedade da frequência, até para os adultos, correspondendo hoje à metade do ensino fundamental, ou seja, o ensino de 1ª a 4ª série.

Entre os avanços e retrocessos nos textos constitucionais, a Carta de 1937, cria restrições aos direitos individuais e suas garantias. Quanto ao direito à educação, entretanto, mantém a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário,

consignando uma nota de inspiração social, ao estabelecer que essa gratuidade não exclua o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados, de modo que daqueles que não alegassem escassez de recursos seria exigida uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (MEDEIROS, 2001, p.27).

Lembremos que a Constituição de 1937 foi outorgada, e trouxe em seu artigo 16 a afirmação: *Compete privativamente à União o poder de legislar sobre as seguintes matérias: (...) XXIV – diretrizes de educação nacional. (artigo 16, XXIV)*. Entretanto, na seção *Da Educação e da Cultura*, incluiu artigos sócio-ideológicos, compreendidos entre os artigos 128 e 134, sem fazer qualquer menção sobre competências da União para a área educacional. Também parece ignorar a participação estadual ou municipal nas tarefas educacionais, pois nesses mesmos artigos, não faz repartição de competências entre as entidades federativas (MARTINS, 2002, p.40).

Martins (2002) aponta que no capítulo *Da Educação e Cultura* dessa Carta, a palavra Estado aparece sempre no singular, traduzindo unidade e centralismo estatal. O autor lembra ainda a abertura do texto: *O Brasil é uma República*, sem a expressão complementar *federativa*, o que talvez, justifique a falta de referências explícitas às capacidades legislativas dos Estados. Dessa forma, a Constituição de 1937 traduzia o espírito autoritário e outorgante contra os Estados ao determinar que *as constituições estaduais serão outorgadas pelos respectivos governos, que exercerão, enquanto não se reunirem em Assembléias Legislativas, as funções destas matérias da competência dos Estados* (artigo 181) (MARTINS, 2002, p.41).

A Constituição de 1946 retomou a linha democrática de 1934. É um texto que se distingue pelo equilíbrio das soluções adotadas, refletindo a homogeneidade que prevaleceu nas deliberações da Assembléia Nacional Constituinte e mantendo em suas linhas o Regime Representativo, a Federação e a República. De modo geral, repetia os pontos de vista essenciais existentes na Constituição de 1934. Não aderiu ao socialismo nem manteve a linha rígida do individualismo. Inspirou-se na técnica da democracia social alemã (MEDEIROS, 2001).

A Constituição de 1946 pôs fim ao Estado autoritário, tratou a educação como direito de todos, a ser ministrado no lar e na escola, sendo o ensino livre à iniciativa particular. Ocorre, dessa forma, a aproximação legal da família à responsabilidade sobre a educação, embora essas normas não fossem auto-aplicáveis e dependessem de legislações infraconstitucionais a serem editadas. Aquele texto ainda estabeleceu a gratuidade do ensino primário oficial, reservando o ensino posterior em estabelecimento público e gratuito para aqueles que provassem insuficiência de recursos (MEDEIROS, 2001). É nessa Carta que iremos encontrar, pela primeira vez no Brasil, a expressão *diretrizes e bases*, associada à educação nacional. Com efeito, o Artigo 5º, em seu inciso XV, alínea d, define como competência da União legislar sobre *diretrizes e bases da educação nacional*.

Segundo Saviani (2000), o então Ministro da Educação Clemente Mariani, dando cumprimento a esse dispositivo constitucional, forma uma comissão composta por educadores de várias tendências para elaboração de um anteprojeto que, após modificações do Ministro, deu origem ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, encaminhado pelo Presidente da República Eurico Gaspar Dutra à Câmara Federal (SAVIANI, 2000, p.11).

É a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que, embora encaminhada à Câmara Federal em 29 de outubro de 1948, teve sua primeira discussão no parlamento em 29 de maio de 1957. Os trâmites seguiram permeados pelo arquivamento do projeto por meio do Parecer Capanema, desarquivamento, substitutivo, emendas, inúmeros embates político-partidários e pela expressão de interesses da Igreja e das escolas particulares. Quando aprovada e publicada, *do projeto original guardava apenas a estrutura formal, isto é, seu conteúdo já era outro* (SAVIANI, 2000, p.22).

O texto aprovado não correspondeu às expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo. Muitos a consideraram uma lei inócua como define espirituosamente Álvaro Pinto: *É uma lei com a qual, ou sem a qual tudo continua tal e qual*, citado por Saviani (2000, p.20).

A LDB (Lei 4024/61) manteve a estrutura em vigor, mas flexibilizou uma estrutura emanada do conjunto de leis orgânicas e decretos entre 1942 e 1946. Esses textos legais, grosso modo, previam o curso primário de quatro anos, seguidos do ensino médio de sete anos, divididos em dois ciclos: o ginásial de quatro anos e o colegial de três anos, subdividido em secundário, normal e técnico. O curso técnico comportava outra subdivisão em industrial, agrícola e comercial. Somente o secundário dava direito a qualquer carreira do ensino superior; os demais - normal e técnico - davam acesso às carreiras correspondentes. A flexibilização possibilitou que o aluno que concluísse qualquer ramo do ensino médio tivesse acesso às carreiras do ensino superior, mediante vestibular. Também possibilitou o aproveitamento de estudos para alunos que quisessem se transferir de um ramo para outro, permitindo matrícula na mesma série ou subsequente àquela em que fora aprovado no ramo cursado anteriormente (SAVIANI, 2000, p.21).

O golpe militar de 1964 e ruptura política levada a efeito

foi considerada necessária pelos setores economicamente dominantes para manter a continuidade da ordem socioeconômica, que se acreditava ameaçada pelo grupo que então exercia o poder político formal, apoiado por uma crescente mobilização popular alimentada por uma ideologia de nacionalismo desenvolvimentista (SAVIANI, 2000, p. 21).

Essa nova situação exigia adequações no campo educacional, o que implicava mudanças na legislação que regulava a educação. Como se tratava de garantir a ordem econômica e não de alteração de diretrizes, o governo militar fez adaptações, uma prática daquele governo, considerando desnecessário editar outra lei de diretrizes da educação. Tais ajustes foram feitos pelas leis 5.540/68 – reformulando a educação superior – e 5.692/71, que alterou a denominação para ensino de primeiro e segundo graus, expandindo a obrigatoriedade do nível primário – dos 7 aos 14 anos nos estabelecimentos oficiais – e a gratuidade do nível posterior para os que não tivessem recursos e demonstrassem aproveitamento através de aprovação em exames de admissão, em consonância com o texto constitucional de 1967 (MEDEIROS, 2001).

O governo, valendo-se da Constituição de 1946 como se fosse *a salvação nacional*, conservou o Congresso Nacional, em caráter meramente departamental. Reuniu as normas editadas a partir de abril de 1964, fazendo as necessárias adaptações e as encaminhou ao Congresso Nacional para promulgar; evidentemente, tratava-se de constituição outorgada pelo governo *golpista*, pois aquele Congresso não tinha função de constituinte: era, antes disso, poder constituído por delegação: daí a discutível legitimidade da Carta Constitucional

de 1967, promulgada em 24 de janeiro de 1967 por gestão política do governo. A Constituição de 1967, mais sintética que a precedente, manteve a federação, com maior expansão da própria União, exigindo maior simetria constitucional dos Estados-membro.

O processo legislativo abreviou-se com a adoção da legislação de urgência, dentro de prazos constitucionalmente fixados. Outro acelerador da legislação residiu na delegação legislativa, que não se utilizou, preferindo o Executivo valer-se da legislação de urgência e da legislação direta por intermédio dos decretos-lei. Esses instrumentos ampliaram os poderes presidenciais e levaram à exacerbação do presidencialismo (SILVA, 1996).

A Constituição de 1967 adotou a eleição indireta do Presidente da República, por colégio eleitoral formado pelos membros do Congresso e delegados indicados pelas Assembléias Legislativas, suprimindo a eleição popular invariavelmente adotada nas Constituições Federais anteriores. O Judiciário sofreu mudanças no tocante à suspensão das garantias dos magistrados.

Contudo, a Constituição de 1967 foi rompida como a de 1946, pela sucessiva expedição de Atos Institucionais, a começar pelo nº 5, de 13 de dezembro de 1968, motivado por uma nova *crise político-militar*, no mesmo modelo do Ato Institucional nº 1, seguido pelo Ato Complementar nº 38, de 13/12/68, pelo qual se decretou o recesso do Congresso Nacional, substituindo o regime presidencial pela ditadura presidencial. Durante sua vigência de 21 anos, até a promulgação da Constituição de 1988, a Carta recebeu 27 emendas.

A Constituição de 1967 manteve a estrutura organizacional da educação nacional, preservando os sistemas de ensino dos Estados. Todavia, percebemos retrocessos no enfoque de matérias relevantes. Houve fortalecimento do ensino particular, inclusive mediante previsão de meios de substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudo; implantou-se a necessidade de bom desempenho para garantia da gratuidade do ensino médio e superior aos que comprovassem insuficiência de recursos; impôs-se a limitação da liberdade acadêmica pela fobia à subversão; reduziu-se o percentual de receitas vinculadas para manutenção e desenvolvimento do ensino. Entretanto, a Carta autoritária outorgada em 1967 abrigou vários princípios da Constituição democrática, mantendo a maior parte dos dispositivos da anterior e acrescentando outros, como já foi dito anteriormente. Entre tais dispositivos destacam-se a extensão do ensino primário dos 7 aos 14 anos nos estabelecimentos oficiais e a gratuidade do ensino oficial posterior ao primário para os que não tivessem recursos e demonstrassem aproveitamento.

O tratamento constitucional dispensado à educação reflete ideologias e valores. Conforme subscreve Herkenhoff (1987, p.8) *educação não é um tema isolado, mas decorre*

de decisões políticas fundamentais. Isto é, a educação é uma questão visceralmente política. No Brasil, embora se reconheça a importância da educação como fator de mudança social, o direito a ela, sobretudo no que se refere aos instrumentos de exigibilidade, recebeu pouca atenção das constituições até 1988. À exceção da obrigatoriedade de matrícula, a regulamentação da garantia do direito à educação tem sido relegada às leis ordinárias.

Tagliavini (2007, p.74-75) após fazer estudos sobre as constituições brasileiras, aponta temas polarizados e recorrentes como *ensino obrigatório, público x privado, ensino religioso x ensino leigo, financiamento da educação, gratuidade do ensino público etc [...] que revelam uma sociedade que não resolve suas contradições, mas que sempre promove conciliações.* Esse mesmo autor, ao perceber as disparidades presentes nas constituições brasileiras *entre quantidade de artigos e incisos dedicados à educação*, elaborou uma tabela (Tabela-01), seguida de dois gráficos (Gráfico - 01 e 02), para demonstrar o tratamento do tema educação, historicamente nas constituições brasileiras.

Tabela – 01
Presença da Educação nas Constituições brasileiras – 1824 a 1988)

Ano da Constituição	Total de Artigos da Constituição	Educação na Constituição	Presença da Educação na Constituição em porcentagem
1824	179	2 ⁴	0,032%
1891	91 ⁵	1 ⁶	0,035%
1934	187	12 ⁷	6,417%
1937	187	6	3,209%
1946	222	10	4,505%
1967	217	4	1,843%
1969 ⁸	200	4	2,000%
1988	250	13	5,200%

Fonte: (TAGLIAVINI, 2007, p.75)

⁴ Tagliavini (2007) afirma que, são apenas 2 dos 35 incisos do artigo 179.

⁵ Tagliavini (2007) considera que *não são contempladas as disposições transitórias nas diversas constituições.*

⁶ Tagliavini (2007) afirma que *é apenas 1 dos 31 parágrafos do artigo 72.*

⁷ Tagliavini (2007) considera que *como existe capítulo próprio sobre a família, há alguns elementos da educação que são tratados nesse capítulo.*

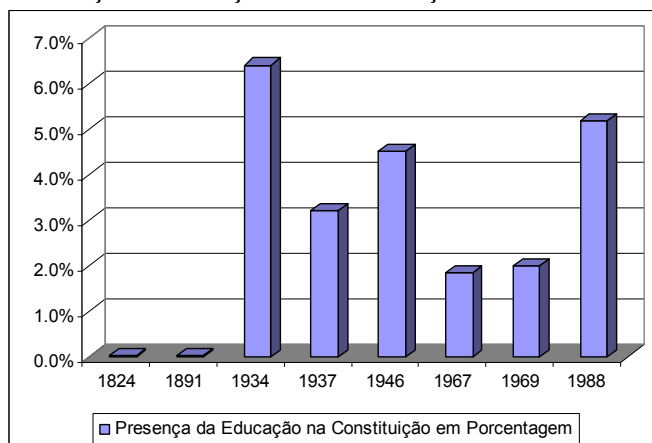
⁸ Emenda Constitucional nº 1.

Tagliavini (2007, p.74-75) realça que,

em primeiro lugar pode-se notar que a porcentagem mais alta conseguida pelos temas educacionais em relação a outros temas da Constituição é insignificante nas duas primeiras Constituições, inclusive na da República. Quanto a Constituição Republicana, saída principalmente das mãos de Rui Barbosa, pergunta-se: o que aconteceu com o mesmo Rui dos Pareceres sobre Educação no Brasil, do início de 1880? Teria mudado Rui? Teria mudado o Brasil? O fato de se tornar o Brasil uma república federativa justificaria o silêncio da constituição em relação à educação, que passaria a ser obra dos Estados? Observa-se também que nas constituições mais democráticas (1934/1946/1988) a porcentagem do tema da educação aumenta. Sendo que a porcentagem do tema *educação* na constituição de 1988 certamente ultrapassará a de 1936 se forem considerados todos os artigos que indiretamente tratam do tema.

Gráfico - 01

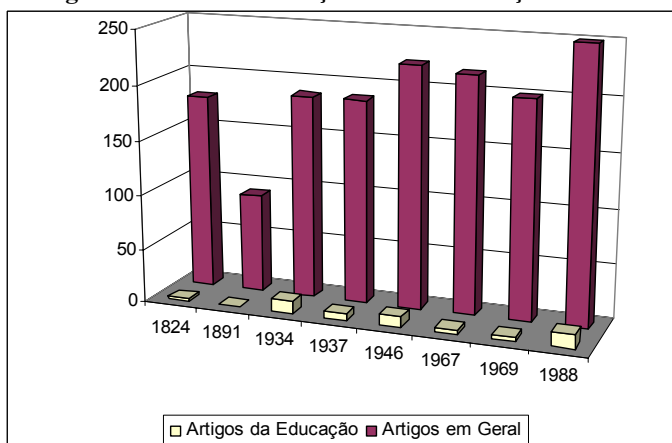
Presença da Educação nas Constituições brasileiras de 1824 a 1988



Fonte: (TAGLIAVINI, 2007, p.76)

Gráfico - 02

Artigos Gerais e da Educação nas Constituições brasileiras 1824 a 1988



Fonte: (TAGLIAVINI, 2007, p.76)

Ao contrário das Constituições anteriores, que consolidaram instituições e deferiram ao legislador ordinário a incumbência de promover as medidas antecipadoras preconizadas no texto constitucional, a Constituição de 1988 não se limitou à consolidação e ao aprimoramento das instituições. Desde logo, consagrou cláusulas transformadoras com o objetivo de alterar relações econômicas, políticas e sociais, dentro de concepção mais avançada sobre os fins do Estado, do Poder, da Sociedade e da Economia. Não é, certamente, uma Constituição socialista, mas com regras socializantes abundantes.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, logo em sua abertura, no Título II, adotou a expressão *Dos Direitos e Garantias Fundamentais*, acompanhando o constitucionalismo europeu, procurando conferir ao tema destaque especial, dando-lhe precedência sobre a Organização do Estado e dos Poderes, invertendo, pois a técnica formal dos textos anteriores. Os Direitos e Garantias Fundamentais expandiram-se nos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, prestigiando uma tendência processual da ação coletiva, de maior alcance social, e nos Direitos Sociais, aumentando o conteúdo material desse campo constitucional.

Concebeu-se nova repartição de competências entre União, Estados e Distrito Federal e conferiu aos Municípios poder de auto-organização. O Congresso Nacional recebeu amplas atribuições, compatíveis com sua função de órgão ativo na elaboração legislativa e no controle do Executivo e da Administração Federal. No Judiciário, novos órgãos passaram a integrá-lo, visando à descentralização jurisdicional e ao descongestionamento dos Tribunais. Regras de idêntica inspiração foram endereçadas à Justiça dos Estados, de forma a assegurar a prestação jurisdicional.

A Constituição de 1988 destinou uma seção somente à Educação. Tal seção está no Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, compreendendo dez artigos: do 205 ao 214. Para melhor visualizá-los, elaborou-se o seguinte quadro, descrevendo tematicamente seus dispositivos:

Quadro - 01
Artigos da Constituição Federal de 1988 da Seção I - Da Educação⁹

Artigos	Dispositivos Temáticos
205	<i>Apresenta a Educação como direito de todos e dever do Estado e da Família.</i>
206	Dispõe sobre a base dos princípios em que o ensino será ministrado.
207	Encontra-se a referência à autonomia universitária.
208	Expressa o dever do Estado com a Educação e como será a efetividade de garantia.
209	O ensino é livre à iniciativa privada, desde que atenda às condições expressas na norma legal vigente.
210	Trata da fixação dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental assegurando a formação básica comum.
211 e 212	Disciplinam, respectivamente, sobre as competências da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, quanto à organização de seus sistemas de ensino e aplicação de recursos em cada esfera de governo.
213	Trata do destino dos recursos públicos às escolas públicas, sendo que podem ser dirigidos a outras escolas desde que definidos na forma da lei.
214	Estabelece as bases para o Plano Nacional de Educação.

1.4. O Direito à Educação na Constituição de 1988: alavanca para alterações jurídicas e institucionais no campo da educação

A declaração do Direito à Educação aparece na Constituição Federal de 1988, inicialmente, no artigo 6º - *São direitos sociais a educação, [...] na forma desta Constituição.* É a primeira vez em nossa história constitucional que se explicita a declaração dos Direitos Sociais, destacando-se, a educação.

Como dito anteriormente, o artigo 205 afirma a educação como *direito de todos e dever do Estado e da família* e o artigo 206 especifica que *O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IV gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais.* Entretanto, inova-se a formulação da gratuidade, assegurando-a em todos os níveis,

⁹ Síntese elaborada para os estudos dessa dissertação, com base na Constituição Federal de 1988 (p.66-67), por Marlene Aparecida da Silva Zuttin (2007).

ampliando-a para o ensino médio – exceção nas Constituições anteriores – e também para o ensino superior, de forma inédita.

Segundo Medeiros (2001) a Constituição brasileira deu um passo importantíssimo, principalmente no tocante ao ensino fundamental, consagrando um dever primordial do Estado, uma responsabilidade e uma garantia e dever do indivíduo. Desta forma, o preceito constitucional deixa muito claro *ser a educação um dever de cada um, isolada ou coletivamente, o que nos torna pessoalmente responsáveis pela sua extensão a todas as pessoas* (MEDEIROS, 2001, p. 107).

O Direito à Educação é detalhado no artigo 208, formulado nos seguintes termos:

O dever do Estado para 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;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

A primeira novidade aparece no inciso I, ao precisar que o dever do Estado para com o ensino estende-se mesmo aos que *a ele não tiveram acesso na idade própria*. É um aperfeiçoamento do texto constitucional anterior, que especificava a gratuidade e obrigatoriedade dos 7 aos 14 anos, restringindo a possibilidade do atendimento aos indivíduos fora dessa faixa etária. Avança também ao especificar o atendimento dos que não mais se encontram na idade considerada *ideal* para o ensino fundamental. (OLIVEIRA, 1995)

Outro aspecto importante está no inciso II, uma retomada do texto de 1934, que aponta a perspectiva de *progressiva extensão da gratuidade e obrigatoriedade do ensino médio*. Esse dispositivo (re)equacionou o debate sobre esse nível de ensino para além da polaridade: ensino propedêutico versus profissional. A idéia era ampliar o período de gratuidade e obrigatoriedade, tornando-o parte do direito à Educação.

A tendência mundial, decorrência do aumento dos requisitos formais de escolarização para um processo produtivo crescente e automatizado fez com que praticamente todos os países desenvolvidos universalizassem o ensino médio. Os que não o fizeram estão

em vias de fazê-lo. A Emenda Constitucional nº 14/95 torna menos efetivo o compromisso do Estado na incorporação futura desse nível de ensino à educação compulsória.

A importância da declaração do direito à Educação na Carta Magna é detalhada nos três parágrafos do artigo 208. *O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo.* Essa afirmação está contida no parágrafo 1º do aludido artigo. Quanto ao sentido da expressão *direito público subjetivo*, Cretella (1993, p.411) afirma

o art. 208, §1º, da Constituição vigente, não deixa a menor dúvida a respeito do acesso ao ensino obrigatório e gratuito que o educando, em qualquer grau, cumprindo os requisitos legais, tem o direito público subjetivo, oponível ao Estado, não tendo esta nenhuma possibilidade de negar a solicitação, protegida por expressa norma jurídica constitucional cogente.

No comentário à declaração do Direito à Educação enquanto primeiro dos Direitos Sociais, afirma

[...] todo cidadão brasileiro tem o direito público subjetivo de exigir do Estado o cumprimento da prestação educacional, independentemente de vaga, sem seleção, porque a regra jurídica constitucional o investiu nesse status, colocando o Estado, ao lado da família, no poder-dever de abrir a todos as portas das escolas públicas e, se não houver vagas, nestas, das escolas privadas, pagando as bolsas aos estudantes (CRETELLA, 1991, p.881).

O Brasil parece ter despertado para a relevância da temática da educação. Ao lado da atuação governamental orientada pelos objetivos de expansão de todos os níveis de ensino e implementação de políticas de avaliação e controle de qualidade, também a sociedade civil demonstra interesse e participa do processo de reconhecimento da necessidade de melhoria dos índices de escolaridade, como requisito para real possibilidade de desenvolvimento do País.

A educação, enquanto dever do Estado e realidade social não foge ao controle do Direito. Na verdade, é a própria Constituição Federal que a enuncia como direito de todos, dever do Estado e da família, com a tríplice função de garantir a realização plena do ser humano, inseri-lo no contexto do Estado Democrático e qualificá-lo para o mundo do trabalho. A um só tempo, a educação representa tanto mecanismo de desenvolvimento pessoal do indivíduo, como da própria sociedade em que ele se insere.

Para conseguir captar toda a dimensão do direito, a educação depende, precipuamente, de situar o indivíduo no contexto dos direitos sociais, econômicos e culturais, no âmbito dos direitos fundamentais. A expressão *direitos fundamentais* guarda sinonímia com a expressão direitos humanos. São direitos que encontram seu fundamento de validade na

preservação da condição humana. São direitos reconhecidos pelo ordenamento jurídico como indispensáveis para a própria manutenção da condição humana.

A despeito da *fundamentalidade*, Bobbio (2004, p.5) destaca que os direitos fundamentais ou humanos são direitos históricos, ou seja, são fruto de circunstâncias e conjunturas vividas pela humanidade e especificamente por cada um dos diversos Estados, sociedades e culturas. Portanto, embora se alicercem numa perspectiva jusnaturalista, os direitos fundamentais não prescindem do reconhecimento estatal, da inserção no direito positivo.

O sentido do direito à educação na ordem constitucional de 1988 está intimamente ligado ao reconhecimento da dignidade da pessoa humana como fundamento da República Federativa do Brasil, bem como com os seus objetivos, especificamente: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalidade, redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem comum.

Numa palavra, o tratamento constitucional do direito à educação está intimamente ligado à busca do ideal de igualdade. Os direitos sociais abarcam um sentido de igualdade material que se realiza por meio da atuação estatal dirigida à garantia de padrões mínimos de acesso a bens econômicos, sociais e culturais a quem não conseguiu a eles ter acesso por meios próprios. Em última análise, representam o oferecimento de condições básicas para que o indivíduo possa efetivamente se utilizar das liberdades que o sistema lhe outorga.

Nesse contexto, é oportuno traçar em linhas gerais a distinção entre a perspectiva subjetiva e objetiva dos direitos fundamentais. A idéia atrelada à perspectiva subjetiva dos direitos fundamentais, segundo Sarlet (1998, p. 152), consiste na *possibilidade que tem o titular [...] de fazer valer judicialmente os poderes, as liberdades ou mesmo o direito de ação ou às ações negativas ou positivas que lhe foram outorgadas pela norma consagrada do direito fundamental em questão*. Essa perspectiva tem como referência a função precípua dos direitos fundamentais, que consiste na proteção do indivíduo.

A perspectiva objetiva implica o reconhecimento dos direitos fundamentais como *decisões valorativas de natureza jurídico-objetiva da Constituição, com eficácia em todo o ordenamento jurídico e que fornecem diretrizes para os órgãos legislativos, judiciários e executivos* (SARLET, 1998, p.140). Transcende-se a dimensão de proteção do indivíduo, implicando nova função para os direitos fundamentais que abrange a tutela da própria comunidade.

A dimensão axiológica dos direitos fundamentais implica a adoção do ponto de vista da sociedade na valoração da eficácia dos direitos fundamentais. O reconhecimento social coloca-se como elemento condicionante do exercício de direitos fundamentais. Daí decorre inegável limitação dos direitos fundamentais em sua perspectiva individual quando contrapostos ao interesse da comunidade, preservando-se, em todo caso, o seu núcleo essencial.

Além disso, da perspectiva objetiva decorre o caráter vinculativo dos direitos fundamentais em relação ao Estado, impondo-lhe o dever de promover sua concretização.

A perspectiva objetiva representa a autonomia dos direitos fundamentais, apontando Sarlet (1998, p.145/147) como principais corolários a sua eficácia irradiante, ou seja, a capacidade de servir de diretrizes para o entendimento do direito infraconstitucional, constituindo modalidade de interpretação conforme a Constituição; a eficácia horizontal, que implica na oponibilidade de direitos fundamentais não só frente ao Estado, mas também nas relações privadas; a conexão com a temática das garantias institucionais, traduzidas como o reconhecimento da relevância de determinadas instituições públicas e privadas, através de proteção contra intervenção deletéria do legislador ordinário, que não obstante, se mostram incapazes de gerar direitos individuais; criação de um dever geral de proteção do Estado voltado para o efetivo resguardo dos direitos fundamentais em caráter preventivo, tanto contra o próprio Estado, como contra particulares ou mesmo outros Estados e, finalmente, a função dos direitos fundamentais de atuar como parâmetro para criação e constituição de organizações estatais.

No contexto da sociedade da informação e da globalização, o traço de direito fundamental do direito à educação se acentua. Sob a perspectiva individual, potencializa-se a exigibilidade direta pelo cidadão e no plano objetivo solidifica-se o dever do Estado em promover sua efetividade. Se no plano subjetivo se resguarda o desenvolvimento da personalidade humana e mesmo a qualificação profissional, no plano objetivo o direito à educação se afirma indispensável ao próprio desenvolvimento do País.

A formação de Estado e de demandas sociais atuais, dentre elas a educação, vem sendo propalada e publicada nas legislações que normatizam esta nova realidade. Assim, as políticas educacionais no Brasil, nesse contexto, vêm sendo balizadas por mudanças, destacando-se as de ordem jurídico-institucional. Na área educacional, a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e do Plano Nacional de Educação (PNE) colocam-se como passo decisivo nessas mudanças.

Foi a Constituição Federal de 1988 que fez ressurgir a idéia de um Plano

Nacional de Educação de longo prazo, (artigo 214), capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação, com força de lei, originado na sociedade civil, que sustentava-se em dois grandes eixos: 1) ampliação da atuação do Estado na escola pública; e 2) efetivação da gestão democrática da educação e da escola (SILVA Jr., 2002, p. 206). Mas o que se viu foi uma adaptação do Plano Nacional de Educação proposto pela sociedade civil à racionalidade capitalista. O PNE foi reformulado pelo Poder Executivo e adaptado, em linhas gerais, às orientações do Banco Mundial para educação (TORRE, 1996).

Nos anos 90, especialmente na gestão de Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas foram reorientadas por meio, entre outros processos, da reforma de Estado. Esta reforma engendrou alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão. Políticas públicas e, particularmente, as políticas educacionais foram sintonizadas com os organismos multilaterais, numa concepção neoliberal orientada na proposta baseada num Estado mínimo. Esse modelo valorizava mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com redução das ações em investimentos públicos. O objetivo dessa política era – e ainda é – reduzir custos, encargos e investimentos públicos: se não transferi-los, pelo menos dividi-los nas parcerias com a iniciativa privada.

Essas ações expressam-se, na área educacional, no processo que resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). A tramitação da LDB foi, nesse contexto, expressão dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos por ele assumidos no reordenamento das relações sociais e das mudanças tecnológicas sob a ideologia da globalização da economia. Assim, a referência básica para a educação nacional, o texto da LDB incorporou, ao longo de sua tramitação, vários dispositivos referentes à educação, objeto de projetos de lei e de decretos, de reforma constitucional.

Segundo Saviani (2000) o substitutivo, segundo projeto Darcy Ribeiro apresentado em março de 1996, com suas sucessivas versões resultaram no texto final da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, um texto legal em consonância com a orientação política vigente em termos gerais e especificamente, no campo da educação. Resultou, na compreensão desse autor, numa *LDB minimalista, compatível com o Estado mínimo, idéia reconhecidamente central na orientação política atualmente dominante* (SAVIANI, 2000, p. 201).

O texto da lei mantém a conceituação abrangente de educação (Título I, artigo 1º), aspecto positivo que constitui ponto de partida para se corrigir a fragmentação que tem marcado a situação educacional em nosso país. Nesse mesmo artigo, no parágrafo 1º, disciplina a educação escolar, afastando o risco de generalidades. O que é procedente, pois a *educação escolar emergiu na modernidade como forma principal e dominante de educação, erigindo-se em ponto de referência e critério para se aferir as demais formas de educar* (SAVIANI, 2000, p. 202).

A LDB, entendida como lei que regulamenta as diretrizes e bases para a educação nacional, foi promulgada sob a égide da Constituição Federal de 1988 e praticamente repete os artigos 205 e 206 dessa Carta, com alguma adaptação redacional. Trouxe consigo um conjunto de dispositivos no capítulo da Educação, destacando-se no título II, dos princípios e fins da educação nacional.

Artigo 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

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

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Ao ler o artigo 2º citado acima, chamam atenção as modificações em alguns detalhes do texto constitucional. Uma delas é a inversão operada no enunciado do artigo 205, o qual descreve que a educação é *dever do Estado e da família*. Na lei está escrito *dever da família e do Estado*. Saviani (2000) questiona e retoma a polêmica entre os defensores da escola pública e da escola particular na discussão projeto da LDB aprovada em 1961. A igreja católica, justificando seus interesses privatistas, afirmava a precedência da família em matéria da educação, colocando o Estado como subsidiário. *Coincidência ou não, o fato é que o grande mentor, ao lado de Hayek, do neoliberalismo, Milton Friedman, também defende explicitamente a precedência da família sobre o Estado em matéria de educação* (SAVIANI, 2000, p. 202). Essa discussão reflete tendências políticas em um determinado tempo histórico,

pois deve haver uma interação sem precedência, mas com compromissos distintos e compartilhados entre as partes, para um desenvolvimento efetivo da educação.

Além da *igualdade de condições para acesso e permanência na escola, inciso I, do artigo 3º da LDB reproduzida a normativa constitucional, inciso I, artigo 206*. A LDB condensa o parágrafo 3º e o inciso I do artigo 208, reiterado no caput do artigo 5º, da LDB nº 9.394/96:

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

Medeiros (2001) aponta que a LDB reitera a previsão constitucional de ser o acesso ao ensino fundamental um direito público subjetivo, com oferecimento obrigatório pelo Estado, podendo as partes mencionadas no *caput* desse artigo ter legitimidade para peticionar ao Poder Público sua aplicabilidade. Portanto, consideram-se legitimadas para propor ação todas as pessoas e entidades, incluído particulares.

Está prevista, também no parágrafo 3º do artigo 5º da LDB, a possibilidade de se peticionar o Poder Público pelo não oferecimento do ensino obrigatório e gratuito. Entretanto, Medeiros (2001, p.99) aponta que *não se sabe de que ação pretendeu tratar o legislador no mencionado dispositivo legal, e tampouco quais as sanções a que estaria sujeita a autoridade omissiva*.

A LDB reserva à educação um conjunto de princípios que indicam alterações para todos os níveis de ensino, balizado, de um lado, paradoxalmente, pelos processos ditos de descentralização e flexibilização presentes nessa legislação e, de outro lado, por novas formas de controle e padronização por meio de processos avaliativos estandardizados. Cury (2001) chama a atenção para as várias vozes diferentes, presentes na legislação, cujos sons não são uníssonos e, ao mesmo tempo, o autor indica os eixos balizadores da LDB, tais como: flexibilidade e descentralização de competências que têm como contraponto a regulamentação dos órgãos normativos articulados à implementação de um sistema nacional de avaliação em contraposição ao Sistema Nacional de Educação. A LDB ainda estabeleceu, nas disposições transitórias, no parágrafo 1º do artigo 87, que a União deveria, no prazo de um ano, encaminhar ao Congresso Nacional proposta de Plano Nacional de Educação (PNE), indicando diretrizes e metas para a década da Educação (1996-2006).

É importante lembrar, porém, que o Brasil teve seu primeiro Plano Nacional da Educação em 1962, elaborado na vigência da primeira LDB (Lei nº 4.024/61), não proposto

na forma de projeto de lei, mas apenas como iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, aprovado pelo Conselho Federal de Educação. Era um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas no prazo de oito anos. Esse Plano sofreu várias revisões. Em 1965 foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras para elaboração dos planos estaduais. Em 1966 uma nova revisão, chamada de Plano Complementar de Educação, introduziu alterações na distribuição de recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para trabalho e o atendimento aos analfabetos com mais de dez anos (SEE-CENP, 2001, v. 28, p.44).

O segundo Plano Nacional da Educação, o vigente, foi apresentado à Câmara dos Deputados como Projeto de Lei n.º 4.155, em 10 de fevereiro de 1998, pelo Deputado Ivan Valente. Em 11 de fevereiro de 1998, o Poder Executivo enviou ao Congresso Nacional a Mensagem 180/98 que instituía o Plano Nacional de Educação. Sua tramitação na Câmara dos Deputados se deu sob Projeto de Lei n.º 4.173/98, ao qual foi apensado o Projeto de Lei n.º 4.155/98. Expondo os motivos, o então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, destacava que sua concepção teve como eixos norteadores, do ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e a Emenda Constitucional n.º 14, de 1995, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF. O ministro afirmou que teriam sido consideradas outras realizações anteriores, como o Plano Decenal da Educação para Todos, preparado em conformidade com as recomendações da reunião organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (Unesco), em Jomtien, Tailândia, em 1990 e documentos de mobilizações regionais e nacionais, apresentados pelo Brasil nas conferências da unesco (SEE-CENP, v.28, p.45).

Na reunião da Unesco na Tailândia haviam participado delegações de 155 países, além de 20 organismos não governamentais que subscreveram um documento intitulado Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Nesse documento foi assumido, por todos os participantes, o compromisso efetivo de superar todas as desigualdades educacionais. O Brasil, embora signatário dessa declaração, não a ratificou, mas *assumiu o compromisso já consagrado constitucionalmente, de erradicar o analfabetismo e propugnar pela eliminação das diferenças sociais, no ingresso à escola* (MEDEIROS, 2001, p.114).

O atual Plano Nacional de Educação aprovado sob a égide da Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001, em síntese, tem como objetivos: *a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso na*

educação pública e democratização da gestão do ensino público [...]. Por conseguinte, define as diretrizes para a gestão e financiamento da educação; a diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino, assim como, para a valorização do magistério e demais profissionais da educação nos próximos dez anos. (SEE-CENP, v.28, p. 46 e 47).

Todo avanço no campo da educação, conquistado pela Constituição de 1988, revela o tratamento cuidadoso que foi dado aos direitos sociais, podendo ser considerado o primeiro e mais importante dos direitos sociais, o direito à educação, especialmente, neste caso, o ensino fundamental, quanto ao acesso, à permanência e qualidade de ensino (MEDEIROS, 2001). Esse regramento constitucional de 1988, *em relação ao direito à educação decorre de seu caráter democrático, especialmente voltado para sua efetividade* (RANIERI, 2000, p.78).

Na tentativa dessa efetividade, pelo menos em termos oficiais, o Plano Nacional da Educação estabelece entre as prioridades:

garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas às crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão deste ensino. Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício de cidadania e para usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna (SEE-CENP, v.28, p. 46).

A diretriz da SEE-CENP citada acima, de *formação mínima para o exercício da cidadania*, pode embutir a perversidade ideológica para a formação de uma geração mínima, de uma sociedade mínima, formada por cidadãos mínimos. Segundo Nosella (1984) é uma bandeira que contém uma certa ingenuidade por parte dos educadores que *suplicaram* para que as crianças brasileiras pelo menos soubessem ler, escrever e contar, acreditando que esse mínimo seria concedido.

Ao contrário, é preciso levantar a bandeira do *máximo*, isto é, exigir a materialização do princípio da igualdade social e uma escola a tempo integral para os filhos dos trabalhadores; deve-se exigir que a eles seja ensinado como dirigir a sociedade, exigir-se portanto que se lhes ensine o processo histórico-científico e não apenas pobre fórmulas avulsas do saber enciclopédico; deve-se exigir que as escolas sejam realmente centros culturais e não meros postos de assistência social; deve-se polemizar as metodologias assistencialistas e as pedagogias compensatórias. (NOSELLA, 1984, p.18-19)

No Brasil, a regulamentação do direito à educação, não cabe apenas nos dispositivos normativos e legislativos, há necessidade de outras condições sociais, para a efetivação destes direitos. O que seria a assimilação prática dos preceitos legais em esferas de concretude. Entretanto, para que o direito se volte inteiro, para busca de caminhos e

perspectivas de se garantir, o amplo acesso a educação é uma espécie de luz ao conhecimento, é o nascer de novo, do ser humano. Segundo Medeiros (2001)

[...] a educação é o meio pelo qual se pode divisar, fazer valer controlar os direitos do ser humano, porque ela abre o mundo em canais múltiplos pelos quais se descobre como ente político, biológico, histórico, geográfico, físico, como verbo, como sentimento, como imaginação e como razão (MEDEIROS, 2001, p. XXI).

O acesso ao ensino básico só se efetivará quando houver equidade *independente da classe social de onde provêm ou do quanto de riqueza carregam nos ombros* (MEDEIROS, 2001, p.1). No Brasil o direito ao acesso ao ensino fundamental disposto na Carta Magna e na LDB implica também, pelo menos, em termos normativos, reduzir as acentuadas desigualdades sociais e econômicas, dito de outra forma, cuidar da exclusão social, historicamente sedimentada na origem societária brasileira. A realidade educacional brasileira está muito aquém do proposto nos dispositivos legais.

Contudo, em termos normativos, o conceito de educação básica consignado na atual LDB é uma importante conquista no sentido de se caminhar em direção da universalização de um sistema nacional de educação, que seja capaz de garantir a plena escolaridade a toda população do país. Uma exigência dos tempos atuais, que envolve uma escolaridade mais prolongada, com uma formação mais geral, propalada pelas mudanças tecnológicas em curso, cuja base está revolução da microeletrônica (SAVIANI, 2000).

1.5. A política educacional do Estado de São Paulo na esteira das mudanças: jurídicas e ideológicas.

No Estado de São Paulo, ente federado nacional, a educação também é normatizada pelas disposições contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No entanto, o foco deste estudo, o nível fundamental - ensino obrigatório, parte da educação básica, ainda hoje não é atendido em conformidade com as disposições legais vigentes, especialmente no que concerne ao tempo de duração do ensino fundamental e à idade de ingresso nesse nível de ensino. Dessa maneira, os alunos do ensino fundamental dos estabelecimentos estaduais se mantêm por oito anos neste nível e as crianças continuam ingressando na série inicial do ensino fundamental com seis ou sete anos de idade, seguindo

diretrizes da Secretaria de Estado da Educação. Isso porque o sistema está organizado segundo a norma anterior, e não de acordo com a alteração formalizada pela Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. O *caput* do artigo 32 da LDB passou a ter a seguinte redação: *O ensino obrigatório, com duração de 9 anos, gratuito na escola pública, iniciando aos seis anos de idade, [...]*. (BRASIL, 2007, p.20).

Porém, no artigo 5º, da Lei nº 11.274/2006, estabelece que *os municípios, os estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental* nos termos do artigo 32, da LDB, já modificado. (BRASIL, 2007, p.68). O Estado de São Paulo não implementou ainda o ensino fundamental de 9 anos, continua o ensino seriado de 8 anos. Essa não estruturação da Rede Estadual para o Ensino Fundamental tem causado sérios problemas e adversidades pedagógicas para os alunos de 6, assim como, para os de 7 anos. Nos dias atuais, as escolas estaduais recebem alunos dessas diferentes faixas etárias e os colocam, normalmente, juntos em uma mesma sala, não respeitando as diferenças dos aspectos do desenvolvimento dessas crianças.

Diferentemente do que aconteceu com a prerrogativa de implementação do Sistema de Progressão Continuada, prevista na LDB em que o Estado de São Paulo aproveita deste dispositivo e introduz este sistema de ensino nos estabelecimentos de ensino da rede estadual. A Lei de Diretrizes e Bases, na Seção III - Do Ensino Fundamental, artigo 32, parágrafo 1º, faculta *aos sistemas desdobrar o ensino fundamental em ciclos* e no parágrafo 2º, confere aos estabelecimentos que utilizam progressão regular por série a adoção, no nível fundamental, do regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema. Essa normativa foi objeto de Indicação do Conselho Estadual de Educação (CEE), sob nº 08, aprovada em 30 de julho de 1997, da qual resulta a Deliberação CEE nº 09, de 04 de agosto de 1997 (SEE/CENP, 1997).

Artigo 1º - Fica instituído no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo o regime de progressão continuada, no ensino fundamental, com duração de oito anos.

§ 1º - O regime de que trata este artigo pode ser organizado em um ou mais ciclos.

§ 2º - No caso de opção por mais de um ciclo, devem ser adotadas providências para que a transição de um ciclo para outro se faça de forma a garantir a progressão continuada.

§ 3º - O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo. (SEE, CENP, 1997, v.XLIV, p.148)

Estão previstos nessa deliberação o referencial de idade para início do ciclo, mecanismos que assegurem avaliação institucional interna e externa, avaliações de aprendizagem ao longo do processo, de forma contínua e cumulativa para que se possa apreciar o desempenho dos alunos durante o curso do ciclo, atividades de reforço e recuperação paralela ao longo do processo e, se necessárias, ao final do ciclo. A deliberação prevê também controle de frequência, dispositivos regimentais adequados e articulação com as famílias no acompanhamento sistemático da frequência e do aproveitamento escolar (SEE/CENP, 1997, v.XLIV, p.148).

Nessa normativa, no ano de 1998, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo adotou o regime de Progressão Continuada no ensino fundamental, como meio *de assegurar a permanência, com sucesso, das crianças na escola, ampliando a possibilidade de avanço e de respeito de aprendizagem dos alunos, reduzindo a exclusão social e elitização que ainda se verificavam no sistema escolar brasileiro*. Assim, as escolas estaduais organizaram o Ensino Fundamental em dois ciclos de aprendizagens: Ciclo I - 1ª a 4ª séries, e Ciclo II – 5ª a 8ª séries (SEE, ANAIS 2002, p.5).

Desde aquele ano, todas as crianças que entram na escola estadual de São Paulo, nos ciclos I e II do ensino fundamental, vão para a série subsequente até o final do ciclo, quando podem ter mais um ano de recuperação para sanar dificuldades e/ou lacunas de aprendizagem. Dito de outra maneira: os alunos da rede estadual de São Paulo das 1ª, 2ª, 3ª, 5ª, 6ª e 7ª séries vão progredindo de uma série para outra, independente de seu aproveitamento escolar. A única forma de retenção nessas séries é a frequência, cujo controle, em consonância com o inciso VI do artigo 24, *fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação* (BRASIL, 2007, p.17 e 18).

Chalita (2000), na sua gestão como Secretário de Estado da Educação (2002 a 2006), defende a progressão continuada como espinha dorsal da política educacional. Nessa linha afirma que *o acesso à educação é um direito constitucional que vinha sendo negligenciado por meio da evasão escolar provocada pela multirrepetência* (CHALITA, 2000) e que a instituição do Sistema de Progressão Continuada objetiva justamente a aplicação de metodologias diferenciadas que garantam ao aluno o direito ao aprendizado, a construção de sua auto-estima e respeito pela sua maneira peculiar de assimilação de conteúdos.

Nesta perspectiva educacional, o Conselho Estadual de Educação se manifesta na Indicação CEE nº 08/2001, a qual traça as diretrizes educacionais para o ensino

fundamental no Estado de São Paulo. A proposta introduz o desafio da atual da educação brasileira de garantir escola de qualidade e trajetórias escolares bem sucedidas para todos. Dessa forma, o ensino fundamental deve, em sua prática curricular, sedimentar as aquisições básicas para a cidadania, oferecer ferramentas para a apropriação crítica de conhecimentos, para uma relação competente com as tecnologias da informação e para a consolidação de valores e atitudes básicas (SEE, CENP, 2001, p.273).

Além do compromisso de assegurar o direito constitucional à educação através de medidas que combatam o fracasso escolar, deve também reverter a tendência excludente que historicamente tem caracterizado o sistema educacional brasileiro e assegurar a todos uma educação de qualidade. Isso envolve garantir tanto vagas nas escolas quanto o domínio de conteúdos e competências básicas para uma melhor participação social (SEE/CENP, 1997, v.XLIV, p.148).

Dentro dos princípios, portanto, as escolas de ensino fundamental integrantes do sistema estadual de ensino devem concentrar seus esforços no sentido de: *1. zelar por medidas que assegurem o acesso ao saber a todos os alunos; 2. valorizar a participação e a inserção infantil e juvenil nas escolas; 3. envolver as famílias no trabalho escolar; 4. promover controle social sobre a qualidade do atendimento educacional* (SEE, CENP, 2001, p.274)

A base legal para formulação das diretrizes para o ensino fundamental foi a concepção de educação explicitada nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988, tendo como norte do processo educacional o desenvolvimento pessoal como cidadão, reconhecendo o valor da experiência extra-escolar e a articulação da educação escolar com o trabalho e as práticas sociais. Outra fonte de embasamento foi a própria LDB, particularmente os seguintes incisos do artigo 32:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores que fundamentam a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

As diretrizes educacionais paulistas repercutem ainda as garantias da LDB em termos de flexibilidade na aplicação de seus princípios e bases, de acordo com a diversidade de contextos regionais, além da divisão de responsabilidades na oferta de ensino fundamental

de qualidade a todos os cidadãos. O desafio posto hoje ao ensino fundamental é o de prover domínio dos conhecimentos básicos em nossa cultura. Dessa forma, a questão colocada aos sistemas de ensino é como organizar as atividades escolares para que ninguém seja excluído desse acesso. A esse respeito, a questão do fracasso escolar, em particular na escola pública, com a grande ampliação da clientela da escolaridade obrigatória, foi freqüentemente interpretada a partir de um modelo patológico individual, que deve receber uma atenção especial.

As diretrizes para o ensino fundamental no Estado de São Paulo reafirmam a organização curricular em ciclos como forma de garantia de aprendizagens fundamentais, que exigem tempo mais alongado para se sedimentar, sobretudo quando há alunos com percursos de aprendizagem muito diferentes. *Pretende-se com a progressão continuada garantir ao aluno o lugar privilegiado no qual se adquire as ferramentas básicas para uma inserção crítica na sociedade: a escola*, além de evitar a evasão escolar e a não-promoção do aluno, as quais constituem *um sério obstáculo ao direito à escola socialmente defendida* (SEE, CENP, 2001, p.276). Porém, atualmente, o que se tem percebido, que o grande obstáculo que os alunos das escolas estaduais têm enfrentado não é a evasão e a não promoção, em verdade é a não-aprendizagem. Hoje, um contingente muito significativo de alunos chegam ao final dos ciclos sem saber ler e escrever.

A Secretaria de Estado da Educação desconsidera este fato e continua pautando o norte educacional paulista no regime de progressão continuada. Em que o ensino fundamental é organizado em um ou mais ciclos e considera que todos os recursos disponíveis devem ser providos para levar o aluno ao aproveitamento do processo educacional. Através de constantes avaliações: sejam institucionais, sejam de aprendizagem; atividades de reforço e de recuperação: paralelas, contínuas e intensivas; meios alternativos de adaptação; reclassificação, reconhecimento, aproveitamento e aceleração de estudos; indicadores de desempenho, controle de freqüência dos alunos; dispositivos regimentais adequados. A organização desses mecanismos deve constar da proposta pedagógica da escola. Ressalte-se que a autonomia das escolas, afirmada na Lei 9.394/96, pressupõe que o processo de avaliação, promoção ou retenção do aluno esteja vinculado ao projeto da escola, resguardando-se o objetivo ideal da promoção contínua e do respeito ao ritmo individual de aprendizagem: é preciso haver coerência entre o projeto pedagógico da instituição, o perfil de seu alunado e a avaliação praticada (SEE, CENP, 2001, p.277).

Nas bases da organização curricular espera-se que a proposta pedagógica de cada escola respeite uma dimensão política que represente os valores democráticos e os

direitos e deveres dos cidadãos. Essa proposta deve sempre estar acompanhada da dimensão ética, que defende a responsabilidade pessoal, a tolerância, a solidariedade, o respeito ao bem comum, o fortalecimento dos laços familiares; e da dimensão estética, comprometida com o exercício da sensibilidade e da criatividade, com o reconhecimento de múltiplas culturas em interação na escola, com a não-padronização de ações e de formas de relacionamento interpessoal (SEE, CENP, 2001, p.277).

Tendo como eixos orientadores as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental (Resolução CNE/CEB Nº 02/1998), a própria LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais, a nova proposta de estrutura curricular do Estado de São Paulo seria operacionalizada por disciplinas ou por áreas de estudo, distribuição de carga horária e critérios de organização de turmas. Deveriam também ser tratadas no projeto pedagógico de cada escola e/ou rede. Nesse sentido, se exige dos educadores novos olhares sobre as organizações curriculares do ensino fundamental e os princípios que devem fundamentá-las, tais como:

1. acolher a diversidade do alunado
2. garantir o contato sistemático e interdisciplinar dos alunos, com os saberes ligados à ciência, à arte e à tecnologia integrantes da base curricular nacional comum e estabelecer relações com os saberes que o aluno se apropriou em sua experiência histórico-cultural;
3. assegurar condições para um domínio da língua escrita por todos os alunos.
4. criar condições para os alunos estabelecerem uma relação crítica e participativa com as novas tecnologias da informação;
5. utilizar um padrão flexível e diagnóstico de avaliação da aprendizagem;
6. reformular os ambientes e materiais de aprendizagem;
7. garantir flexibilidade e discernimento na organização das turmas de alunos;
8. organizar programas de reforço da aprendizagem e de recuperação dos conteúdos de ensino;
9. planejar procedimentos pedagógicos e administrativos para organização, desenvolvimento e avaliação de classes de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
10. garantir o espaço temporal necessário para o desenvolvimento dos conteúdos básicos previstos nos Planos de Ensino de modo a preservar o direito dos alunos à educação (SEE, CENP, 2001, p. 278).

Finalmente, para a implementação das diretrizes para o ensino fundamental no âmbito do Estado de São Paulo cada instituição organizar-se-ia dentro do princípio de autonomia escolar. A proposta pedagógica construída coletivamente em cada unidade é o norteador dessa tarefa, a ser implementada em reuniões onde seriam discutidas, pela equipe escolar e pela comunidade de alunos e pais, as dificuldades de aprendizagem e as formas de superá-las. O foco da gestão escolar no sucesso do ensino fundamental privilegia a revitalização dos conselhos de série, de classe e outros colegiados, assim como dos programas de reforço e avaliação efetivados, o que requer forte compromisso com a formação continuada

de professores e especialistas das redes públicas e das instituições privadas que atuam no ensino fundamental em nosso Estado.

O Conselho Estadual de Educação, nas diretrizes, declara esperar que haja, por parte dos educadores, coragem para ousar e propor coisas novas, tendo em vista a grande responsabilidade coletiva que se coloca no atual momento para a consolidação de um ensino fundamental de qualidade. Apesar da retórica do Conselho, na prática, a possibilidade e a coragem de propor *coisas novas* ou *ousar* não existe, cabe a escola e aos educadores cumprir os dispositivos legais. Como educadora, penso que essa possibilidade de coragem, ousadia e a propositura de *coisas novas* deveriam existir não só por parte dos educadores, mas principalmente pelas autoridades educacionais brasileiras e por todos aqueles que detêm o poder de provocar mudanças educacionais efetivas. Em síntese, a consolidação palpável de uma educação verdadeira para todos não se resume em medidas transcritas em textos legais ou dispositivos para atender ou não a este ou aquele interesse.

1.5.1. O direito à educação no sistema de Progressão Continuada no Estado de São Paulo (1998-2006): com relação a aprendizagem e a permanência

Em 1998, frente ao quadro socioeconômico brasileiro, a novas exigências mercadológicas e, por conseqüência, educacionais, além da crise da educação fundamental representada pelo alto índice de repetência e evasão escolar, o Estado de São Paulo encontra uma *brecha* na Lei de Diretrizes e Bases e implanta a Progressão Continuada. O discurso traz o conceito do respeito à natureza individual da aprendizagem, mas o modelo foi imposto verticalmente em toda a rede estadual, com o agravante da ausência de capital humano e estrutural para sua implantação. (g.n.)

A Secretária de Educação Rose Neubauer, que esteve à frente da educação do Estado de São Paulo, no período de janeiro de 1995 a abril de 2002, em 1998 defendeu que a aprendizagem das crianças tem características próprias, diferente dos adultos, e que o processo, progressivo e cumulativo, nem sempre ocorre de forma linear. A secretaria enfatiza que o medo e a passividade não geram aprendizagem inteligente; ao contrário, são seus inimigos. A esse modelo de relação pedagógica autoritária, elitista e excludente, que produz o fracasso escolar com elevados índices de evasão e repetência até então existente, contrapõe-se

radicalmente o novo sistema, onde o ser que aprende - o aluno, passa a ser o centro do processo de aprendizagem.

Segundo Neubauer (2000) o Brasil, e especialmente São Paulo, já tinha vivido em outras épocas experiências com organização do ensino em ciclos.

Em 1968, o emérito professor da USP, liberal e democrata, José Mario Pires Azanha, colaborando com Ulhoa Cintra, na Secretaria da Educação, implanta pela primeira vez no Brasil, no curso primário das escolas estaduais paulistas, os chamados nível I e II, ou seja, a passagem da primeira para a segunda série sem reprovações, assim como da terceira para a quarta séries. Estávamos no apagar das luzes de um período democrático e, por coincidência, o Gabinete cai por ser considerado subversivo. Em 1984, respirando os novos ares de democracia, o Governador Montoro implanta o ciclo básico nas escolas estaduais paulistas, no que é imitado por outros Estados, inclusive Minas Gerais. O objetivo? Dar à criança a possibilidade de completar sem retrocessos seu processo de alfabetização. Há resistência dos professores que acreditam perder a autoridade por não poder reprovar criancinhas de sete anos e o Governo não dá continuidade ao processo de ciclos, como propusera inicialmente. No início dos anos 90, já com a consolidação democrática, a administração da educação municipal dirigida por Paulo Freire introduz, semelhante ao que pretendia Montoro, o sistema de 3 ciclos no ensino fundamental das escolas da capital paulista, o que também ocorre em várias outras capitais. A política de introdução dos ciclos surge e se fortalece nos raros momentos de democracia que tem ocorrido neste país. Talvez isto justifique o seu atraso. Acredito que essas eminentes figuras que propuseram a aprendizagem em progressão continuada por ciclos não são passíveis de serem identificadas como demagogos ou malandros como tentam alguns fazer parecer. (NEUBAUER, 2000, p.09)

Na citação acima, aparece uma das confusões da Progressão Continuada, que é a promoção automática quando a autora e Secretária de Educação descreve que, em 1968, já havia organizações em ciclos e a *passagem da primeira para a segunda série sem reprovações, assim como da terceira para a quarta séries..*

Na formulação de nova proposta pedagógica de progresso contínuo, há uma contraposição aos pressupostos filosóficos e pedagógicos do ensino tradicional, que reconheceram a especificidade psicológica da criança. Esse reconhecimento iniciou-se com proponentes da Escola Nova, que *enfatizavam a necessidade de definir uma pedagogia coerente com a natureza humana* (PATTO, 1991, p.60). Essa pedagogia, porém, era um método de observação do indivíduo como representante de todos os indivíduos e não como distintos uns dos outros. O termo indivíduo era empregado simplesmente à natureza humana (PATTO, 1991).

Essa teoria escolanovista constituiu uma das vertentes da pesquisa educacional sobre o fracasso escolar, que localizava as causas das dificuldades de aprendizagem não no aprendiz, mas no método. Nesse sentido, Patto (1991, p.59) afirma *que a reflexão sobre a*

escola e sua eficiência nasceu no âmbito do que mais recentemente se convencionou chamar de fatores intra-escolares do rendimento escolar.

Neste sentido, Neubauer (2000) defendeu incansavelmente que o aluno multirrepetente permanecia por vários anos estacionado numa mesma série e ninguém se incomodava. Ao contrário, os responsáveis – professores, diretor, vice-diretor, coordenadores pedagógicos da escola e da diretoria de ensino, supervisor, assistentes técnico-pedagógicos, dirigente regional de ensino – culpabilizavam e penalizavam o aluno pelo fracasso. A autora afirmava ainda que o ciclo desvelava a incompetência da escola e do sistema para ensinar o que a reprovação mascarava. O ciclo não permitiria mais a punição unilateral, e impediria a farsa *professor finge que ensina e aluno não aprende porque não é capaz* (NEUBAUER, 2000, p.12). Observa-se que hoje, depois de quase uma década de Progressão Continuada, como organização de ensino a farsa continua, igual ou pior, à época anterior da implantação dos ciclos.

Neubauer (2000), enfatizava que,

a reprovação, a marca do fracasso é do aluno, na progressão continuada em ciclos, a marca do fracasso é da escola, do trabalho do professor, da organização do sistema de ensino que tem de ser avaliado, questionado, revisado e repensado nos seus pontos frágeis. A cada final de ano, ou o aluno conseguiu avançar mais, aprender, ou foi a escola que ficou para trás. É este o caminho que precisamos buscar e que devemos ter coragem de trilhar. Ser capaz de enfrentar o velho e ultrapassado mito de que a reprovação em si é boa e lutar por uma escola que seja capaz de ensinar e não simplesmente de excluir. Com as informações que possuímos atualmente, continuar com o discurso e a prática antiga de reprovar e culpar o aluno é, no mínimo, cômodo, para não dizer imoral. (NEUBAUER, 2000, p.13)

No entanto, parece que vivemos épocas de processos de culpabilização diversas; ora o fracasso ou o insucesso pela aprendizagem é do próprio aluno, devido a sua carência cultural e falta de vontade e interesse de aprender. Ainda, por essa deficiência, são responsabilizados os pais e responsáveis que não valorizam a escola, não acompanham o desempenho e o aproveitamento da aprendizagem de seus pupilos. Também, outros como já citados acima, apontados por Neubauer (2000), que o insucesso educacional se deve à escola e seus atores, e estes indicam às propostas políticas reformistas verticalizadas e descontínuas do Estado.

Guilherme (2007, p.142), ao analisar a progressão continuada segundo as práticas docentes, nas escolas cicladas do Estado de São Paulo afirma, que

a verticalização das políticas públicas desenvolve, nos sujeitos afetados, uma espécie de mecanismos de proteção e camuflagem, característicos nos animais, seja para preservar seus saberes, sejam para criar esquemas que julgam necessários, sempre com base num conhecimento de causa e um compromisso interno de ser coerente com valores e crenças cristalizados e consagrados com o tempo. A escola, neste sentido, não pode ser considerada como um local onde executores e reprodutores colocam em prática as produções legais e pedagógicas externas a ela. Deve sim, por outro ângulo ser entendida como uma instituição singular com saberes e experiências que também “lutam” para prevalecer de algum modo. Apesar de sua experiência homogênea em seu interior, a escola por meio de seus atores, opera infinitas operações não previstas. Os professores apontam, que através dessas ações e pensamentos inteligentes, que não aceitam o tratamento de executores, que necessitam ter reconhecido seus saberes e suas práticas, bem como suas dificuldades sobre a nova proposta. Nesse sentido, [...] qualquer reforma ou pacote só será verdadeiramente bem sucedido se levar em conta essas pistas docentes, ou seja, quando houver consonância de interesses dos reformadores com os professores.

Entretanto, apontar um ou outro responsável pelo caos educacional parece-me uma visão simplista, pouco elucidadora, e, talvez, só uma ponta do iceberg que representa o problema da educação no país. Desse modo se faz necessário um olhar atento sobre o fracasso escolar, a evasão e a repetência como fato que atinge o nível micro – a escola – e também o macro – o Estado e o país. É importante que o olhar recaia ainda sobre o aluno, lesado no seu direito à educação e mais que isso, a uma educação de qualidade que promova-lhe a cidadania em toda sua complexidade.

Discutir a questão do fracasso escolar, portanto, é muito mais que apontar culpados. A problemática remete, como lembra Charlot (2000, p.14), para muitos debates, sobre o

subaprendizado obviamente, sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das ‘chances’, seus recursos que os pais devem investir em seu sistema educativo, sobre a ‘crise’, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania.

Charlot (2000) corrobora a tese ao afirmar ainda que não existe fracasso escolar, mas alunos em situação de fracasso, que não conseguem aprender, não constroem certos conhecimentos, naufragam em condutas de desordem e agressão, em histórias escolares mal-sucedidas. Situações denominadas pelos educadores e pela mídia de *fracasso escolar*.

Com relação a esse conceito, e principalmente sobre evasão, Queiroz (2002) aponta que medidas governamentais como a escola ciclada no Estado de São Paulo, e em âmbito nacional, programas como bolsa-escola e a implantação do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), dentre outros, não têm sido suficientes para garantir a permanência da criança e sua aprendizagem na escola.

De modo geral, segundo Queiroz (2002) os estudos que analisaram o fracasso escolar teriam partido de duas abordagens explicativas. A primeira busca explicações nos fatores externos à escola e a segunda aponta para os fatores internos. Dessa forma, os fatores externos relacionados ao fracasso escolar enfatizam o trabalho, as desigualdades sociais, a criança e a família. E dentre os fatores intra-escolares estão a própria escola, a linguagem e o professor.

Segundo Bourdieu (1998, p.42) a escola tem servido de instrumento de dominação, reprodução e manutenção dos interesses e do padrão cultural das classes dominantes, *a escola segue, pois excluindo, mas hoje ela o faz de modo bem mais dissimulado, conservando em seu interior os excluídos, postergando sua eliminação* (BOURDIEU, 1998, p.13). Desse modo parte do princípio de que existe uma comunidade lingüística e de cultura, uma cumplicidade prévia nos valores. Isso somente ocorre quando tratamos de alunos oriundos dessa classe, valorizando a herança cultural dessa classe. Tratando dessa maneira a escola fortalece as desigualdades.

Como proporcionar oportunidades que possibilitem minimizar estas diferenças e garantir o óbvio, posto em todas as legislações educacionais brasileiras, que é o direito de todo brasileiro de ter uma educação com qualidade, mesmo frente às diversidades intra e extra-escolares?

2. DOS DIREITOS PROCLAMADOS AOS DIREITOS GARANTIDOS.

A doutrina que embasa o dinâmico processo dos direitos humanos surge nos séculos XVII e XVIII, com a formulação dos direitos naturais do homem e do cidadão. Ela foi evoluindo mediante a incorporação de novos direitos, antes não considerados, originando-se as chamadas gerações de Direitos Humanos, que têm a ver com a evolução das sociedades humanas.

Na tentativa de compreender o que são e como surgiram os *novos* direitos, precisamos lembrar da conhecida evolução histórica das chamadas gerações de direitos. Houve, assim, uma primeira geração denominada *direitos da liberdade* ou *direitos civis e políticos* ou *direitos individuais*, que nasceram no contexto histórico da opressão das monarquias absolutistas da Europa e da emancipação das 13 colônias inglesas da América do Norte. Uma segunda geração de direitos é determinada pela Revolução Industrial e a urbanização do século XIX na Europa, em um meio de opressão e exploração das classes operárias ou nas áreas que relutavam em manter o ignóbil sistema da escravidão. São os chamados *direitos da igualdade*, hoje ampliados consideravelmente e conhecidos como *direitos econômicos, sociais e culturais*. No presente século, ante novas realidades de opressão, surgem os direitos de terceira geração, ou seja, os direitos ao desenvolvimento, ao meio ambiente, à paz e, recentemente, os direitos dos consumidores. E uma quarta geração de Direitos Humanos: o *direito à democracia*, condição essencial para a concretização dos Direitos Humanos. *Mais do que um sistema de governo, uma modalidade de Estado, um regime político e uma forma de vida, a democracia, do final de século, que tende a se tornar, ou já se tornou o mais recente direito dos povos e dos cidadãos.* É um direito de qualidade distinta, de quarta geração (MBAYA, 1997, p.20).

Silva (1996), com base na Constituição brasileira, classifica *os direitos fundamentais em cinco grupos: 1. direitos individuais; 2. direitos coletivos; 3. direitos sociais; 4. direitos à nacionalidade; 5. direitos políticos.* Ainda esclarece que a Constituição *não inclui os direitos fundados nas relações econômicas entre nos direitos fundamentais sociais* (SILVA, 1996, p. 181).

Nem na evolução do Estado, da sociedade e do direito, nem nas gerações de direitos, pode-se identificar em que fase ou em que momento nascem os chamados *novos* direitos, em razão do seu caráter dinâmico, não sendo possível compartimentalizá-los em momentos estanques.

Como realça Bobbio (2004), os direitos humanos não nascem todos de uma vez e nem de uma vez por todas. Nascem quando devem ou podem nascer. Nascem quando o poder do homem sobre o homem que acompanha inevitavelmente o progresso técnico, isto é, o progresso da capacidade do homem de dominar a natureza e os outros homens ou cria novas ameaças à liberdade do indivíduo, ou permite novos remédios para as suas indigências: ameaças que são enfrentadas por demandas de limitações do poder; remédios que são providenciados por meio da exigência de que o mesmo poder intervenha de modo protetor.

Para Arendt (1989), os direitos humanos não são um dado, mas um construído, uma invenção humana, em constante processo de construção e reconstrução. Estes refletem um construído axiológico, a partir de um espaço simbólico de luta e ação social. Dessa maneira, os direitos humanos compõem uma racionalidade de resistência, na medida em que traduzem processos que abrem e consolidam espaços de luta pela dignidade humana. Invocam, portanto, uma plataforma emancipatória voltada à proteção da dignidade humana.

A concepção dos direitos humanos é fruto de um movimento de internacionalização extremamente recente na história, surgindo a partir do pós-guerra, como resposta às atrocidades e aos horrores cometidos durante o nazismo. Apresentando o Estado como o grande violador de direitos humanos, a *era Hitler* foi marcada pela lógica da destruição e da descartabilidade da pessoa humana, que resultou no envio de 18 milhões de pessoas a campos de concentração, com a morte de 11 milhões, sendo 6 milhões de judeus, além de comunistas, homossexuais e ciganos. O legado do nazismo foi condicionar a titularidade de direitos, ou seja, a condição de sujeito de direito, à pertença à determinada raça - a raça pura ariana.

Se a Segunda Guerra significou a ruptura com os direitos humanos, o Pós-Guerra deveria significar a sua reconstrução. O século XX foi marcado por duas guerras mundiais e pelo horror absoluto do genocídio concebido como projeto político e industrial. É nesse cenário que se vislumbra o esforço de reconstrução dos direitos humanos, como paradigma e referencial ético a orientar a ordem internacional contemporânea. Com efeito, no momento em que os seres humanos se tornam supérfluos e descartáveis, no momento em que vige a lógica da destruição, em que cruelmente se abole o valor da pessoa humana, torna-se necessária a reconstrução dos direitos humanos, como paradigma ético capaz de restaurar a

lógica do razoável. A barbárie do totalitarismo significou a ruptura do paradigma dos direitos humanos, pela negação do valor da pessoa humana como valor fonte do Direito. A Declaração Universal de 1948 vem inovar a gramática dos direitos humanos ao introduzir a chamada concepção contemporânea de direitos humanos marcada pela universalidade e indivisibilidade desses direitos.

Ao sustentar a universalidade dos direitos humanos, a Declaração de 1948 clama pela extensão universal desses direitos, sob o fundamento de que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano como um ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade. Ao sustentar a indivisibilidade dos direitos humanos, a Declaração ineditamente estabelece que a garantia dos direitos civis e políticos é condição para a observância dos direitos sociais, econômicos e culturais e vice-versa. Quando um deles é violado, os demais também o são. Os direitos humanos compõem, assim, uma unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada, capaz de conjugar o catálogo de direitos civis e políticos ao catálogo de direitos sociais e econômicos.

Segundo Bobbio (2004, p.46), a Declaração Universal dos Direitos do Homem representa a manifestação única que prova que o um sistema de valores pode ser considerado fundado, reconhecido e acima de tudo consensualmente válido. Essa concepção reforça a tese de que, se submetermos os valores, proclamados evidentes, à verificação histórica, percebemos que aquilo considerado evidente para alguns, em algum momento, pode não ser considerado evidente por outro, em outro momento. Somos, portanto, levados a crer que, provavelmente, para os autores da Declaração Universal, os valores transcritos devem ter parecido evidentes, no contexto da época.

Nesse sentido, seria necessário buscar a expressão documental. Desse modo, a Declaração Universal foi aprovada por 48 Estados na Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, e a partir daí, serviu de inspiração e orientação para o crescimento, não só de um Estado, mas de uma comunidade composta por homens livres e iguais. Foi a primeira vez na história que um sistema de princípios fundamentais da conduta humana foi livre e expressamente aceito pela maioria dos homens que vivem na Terra. (BOBBIO, 2004, p.47).

Bobbio (2004) chama atenção para o fato de que a Declaração é apenas o *germe*, o início de um longo processo, cuja realização final ainda não somos capazes de ver. Ela proclama princípios, algo menos que normas jurídicas, mas é mais que um sistema doutrinário, é um *ideal* comum a ser alcançado por todos os povos e por todas as nações.

Ao dizer que a Declaração Universal é apenas o início da fase final de um processo, o da conversão em direitos positivos dos direitos do homem, pensa-se na dificuldade em implementar medidas eficientes de garantia. Segundo Bobbio (2004, p.51) os autores da Declaração estavam conscientes do meio que levava ao fim desejado, mas uma coisa é ter consciência, outra é sua realização.

Quando os direitos do homem eram considerados somente como direitos naturais, a única defesa que o homem tinha contra a violação pelo Estado era o direito à resistência, um direito igualmente natural. Com as Constituições, foram reconhecidos alguns desses direitos, com proteção jurídica, de forma a positivá-los e transformá-los em dispositivos instrumentais para ações judiciais contra os órgãos do Estado. Assim, os direitos históricos do homem emergem gradualmente, das lutas que os homens travam pela sua própria emancipação (BOBBIO, 2004, p.53).

As transformações das condições econômicas e sociais, a ampliação dos conhecimentos e a intensificação dos meios de comunicação produzem historicamente mudanças nas organizações da vida humana e das relações sociais criando condições para novos carecimentos, para demandas de liberdade e de poderes. Assim, o direito à participação do poder se faz à medida que o poder econômico torna-se cada vez mais determinante nas decisões políticas, e cada vez mais decisivo nos condicionantes da vida humana. Já o campo dos direitos sociais está em permanente movimento: *assim como as demandas de proteção social nasceram com a revolução industrial, é provável que o rápido desenvolvimento técnico traga consigo novas demandas [...]* (BOBBIO, 2004, p.53).

A partir da Declaração Universal, os direitos do homem são, ao mesmo tempo, individuais e universais, no sentido de que todos os princípios nela contidos devam vigorar para todos os cidadãos, deste ou daquele Estado, e não apenas proclamados ou idealmente reconhecidos, mas efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado que os tenha violado. Logo, o grande desafio posto é como fornecer garantias válidas para os direitos proclamados ou estabelecidos juridicamente.

Segundo Silva (1996), os direitos fundamentais do homem no direito constitucional positivo são de transcendental importância, mas *não basta que o direito seja reconhecido e declarado, é necessário garanti-lo porque virão ocasiões em que será discutido e violado*. O mesmo autor afirma que Rui Barbosa dizia *uma coisa são os direitos outra as garantias*. Assim, devemos separar, no texto da lei, *as disposições meramente declaratórias, que são as exprimem a existência legal nos direitos reconhecidos e as disposições assecuratórias, que são as que, em defesa dos direitos, limitam o poder*. Porém,

face a própria Constituição, *não é decisivo afirmar que os direitos são declaratórios e as garantias assecuratórias, porque em certa medida são declaradas e, às vezes, se declaram os direitos usando forma assecuratória* (SILVA, 1996, p.183).

E, como descreve Bobbio (2004),

[...] o problema grave de nosso tempo, com relação ao direito do homem, não é mais fundamentá-lo, e sim protegê-los [...]. Não se trata mais de saber quantos e quais são esses direitos, qual sua natureza e fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para impedir que apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados [...] (BOBBIO, 2004, p.45)

Dentre os princípios e fundamentação dos direitos humanos encontra-se o direito da criança. Ao longo da história ocidental foi se construindo uma forma de conceber a criança e, por conseguinte, a infância. A criança começa a ser pensada formal e cientificamente na história quando nasce o sentimento de infância, o que faz, portanto, a concepção de infância estar diretamente relacionada à criança. É importante salientar que reconhecer a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico também portador de tais direitos.

2.1. O Direito da Criança e a Declaração dos Direitos da Criança

No começo do século XVI, a criança e a infância eram tratadas e associadas a limitações de comportamento, de oportunidades e expectativas. Dessa maneira, eram tratadas como adultos, sendo, entretanto, consideradas menos capazes e competentes. Mais tarde, porém, ainda no mesmo século, a criança era considerada como uma representação inocente, uma classe especial dos seres humanos que necessitava de proteção e de ser destacada dos demais (HART, 1982).

Durante o século XVII, uma forte visão paternalista favoreceu o comportamento e desenvolvimento da criança. Apenas no século XVIII é que se encontra a diferença entre a vida adulta e a infantil. Esse processo, porém, foi iniciado somente em classes altas. Já no século XIX, a separação entre a criança e o mundo adulto torna-se completa e foi estendida às classes baixas. Percebe-se então, as dramáticas mudanças que

ocorreram sobre a concepção e tratamento da criança durante os séculos, as quais favoreceram a visão das crianças como fontes naturais de cuidados e proteção (HART, 1982).

Em 1948 os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Declaração Universal dos Direitos dos Humanos, sua fé nos direitos fundamentais, na dignidade do homem e no valor da pessoa humana, e resolveram favorecer o progresso social e instaurar melhores condições de vida numa liberdade mais ampla. Nessa carta os povos das Nações Unidas proclamaram que todos gozam dos direitos e liberdades nela estabelecidas, sem discriminação alguma, de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, fortuna ou outra situação.

Vem de 1946 o interesse, por parte das Nações Unidas, por uma enunciação de tais princípios. O texto da nova Declaração foi inspirado na Declaração de Genebra dos Direitos da Criança, aprovada em 26 de setembro de 1924 pela Assembléia da então Liga das Nações. O Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, em 1946, acolheu uma recomendação no sentido de que a Declaração de Genebra deveria, *tanto quanto em 1924, obrigar os povos hoje em dia.*

Alvitrou-se, no entanto, que as condições especiais da criança exigiam uma declaração à parte. Em seu preâmbulo, diz a nova Declaração expressamente, que a criança, em decorrência de sua imaturidade física e mental, requer proteção e cuidados especiais, quer antes ou depois do nascimento. A necessidade de tal proteção foi proclamada na Declaração de Genebra e reconhecida na Declaração Universal dos Direitos do Homem e nos estatutos de organismos especializados e organizações internacionais preocupadas com o bem-estar das crianças. O texto prossegue, afirmando que à criança a humanidade deve prestar o melhor de seus esforços.

A primeira Declaração dos Direitos das Crianças foi escrita por uma senhora inglesa chamada Eglantyne Jebb, que depois da Primeira Guerra Mundial dedicou sua vida à infância da Europa. Entretanto, foi no dia 20 de novembro de 1959, por aprovação unânime, que a Assembléia Geral das Nações Unidas proclamou a Declaração dos Direitos da Criança. Esta Declaração se constitui da enumeração de dez princípios dos direitos e das liberdades a que, segundo o consenso da comunidade internacional, faz jus toda e qualquer criança. Muitos dos princípios contidos nesse documento fazem parte da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembléia Geral em 1948.

Assim como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração dos Direitos da Criança enuncia um padrão a que todos devem aspirar. Aos pais, a cada indivíduo de per si, às organizações voluntárias, às autoridades locais e aos governos, a todos, enfim,

apela-se no sentido de reconhecer os direitos e as liberdades enunciados e que todos se empenhem por sua concretização e observância.

A redação preliminar da nova Declaração coube a duas das comissões funcionais do Conselho: Comissão Social e Comissão dos Direitos Humanos. A forma final do texto foi elaborada pelo Comitê Social, Humanitário e Cultural da Assembléia Geral, 1386 (XIV), 20 de Novembro de 1959.

Princípio 1.º - A criança gozará dos direitos enunciados nesta Declaração. Estes direitos serão reconhecidos a todas as crianças sem discriminação [...]; **Princípio 2.º** - A criança gozará de uma protecção especial e beneficiará de oportunidades e serviços dispensados pela lei [...] para que possa desenvolver-se física, intelectual, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal[...]; **Princípio 3.º** - A criança tem direito desde o nascimento a um nome e a uma nacionalidade. **Princípio 4.º** - A criança deve beneficiar da segurança social [...]; **Princípio 5.º** - A criança mental e fisicamente deficiente ou que sofra de alguma diminuição social, deve beneficiar de tratamento, da educação e dos cuidados especiais requeridos pela sua particular condição. **Princípio 6.º** - A criança precisa de amor e compreensão para o pleno e harmonioso desenvolvimento da sua personalidade [...], num ambiente de afecto e segurança moral e material; salvo em circunstâncias excepcionais, a criança de tenra idade não deve ser separada da sua mãe. A sociedade e as autoridades públicas têm o dever de cuidar especialmente das crianças sem família e das que careçam de meios de subsistência.[...]; **Princípio 7.º** - **A criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares.** Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade. O interesse superior da criança deve ser o princípio directivo de quem tem a responsabilidade da sua educação e orientação, responsabilidade essa que cabe, em primeiro lugar, aos seus pais [...]; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos. **Princípio 8.º** - A criança deve, em todas as circunstâncias, ser das primeiras a beneficiar de protecção e socorro. **Princípio 9.º** - A criança deve ser protegida contra todas as formas de abandono, crueldade e exploração [...]. A criança não deverá ser admitida ao emprego antes de uma idade mínima adequada, e em caso algum será permitido que se dedique a uma ocupação ou emprego que possa prejudicar a sua saúde e impedir o seu desenvolvimento físico, mental e moral. **Princípio 10.º** - A criança deve ser protegida contra as práticas que possam fomentar a discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza. Deve ser educada num espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universal, e com plena consciência de que deve dedicar as suas energias e aptidões ao serviço dos seus semelhantes. (g.n)

2.2. O Direito da Criança e do Adolescente no Brasil: aspectos jurídicos e institucionais

A origem e o desenvolvimento do processo de criação dos direitos da criança integram o movimento de emancipação progressiva do homem e em seguida da mulher. O século XX é o século da descoberta, valorização, defesa e protecção da criança. No século XX

formulam-se os seus direitos básicos, reconhecendo-se, com eles, que a criança é um ser humano especial, com características específicas, e que tem direitos próprios.

No Brasil, notamos que até a Constituição de 1969, a criança não era tratada como sujeito de direitos, sendo seguida a teoria da situação irregular, contida no Código de Menores, tendência essa rompida com a Constituição de 1988 e complementada com a edição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90.

Se fizermos uma retrospectiva veremos que o primeiro dispositivo legal brasileiro, que tratava a matéria específica relativa aos *menores* é o Decreto nº 17.943-A, de 20 de outubro de 1927, cujo mentor principal foi o jurista Mello Mattos. Era o primeiro Código de Menores, que veio consolidar todas *as leis de assistência e proteção a menores*, desde o início da República, visavam os delinquentes e os abandonados. Esses últimos, a propósito, eram responsabilizados por sua situação e passavam a ser objeto da ação do Estado pela inibição do pátrio poder. A política de tutela pública partia do pressuposto de que a família talvez não fosse adequada, podendo ser substituída pelo internamento em hospitais, asilos, institutos de educação, oficinas e escolas de preservação ou de reforma, no caso de *delinquentes* menores de 14 anos, pois não havia processo penal para estes (CECRIA/AMENCAR, 2000, p.17).

Essas duas categorias resumem a focalização dada pelas políticas à infância: para aqueles que estavam sem família e, portanto, considerados *coitadinhos* e para os chamados *perigosos*. Para aqueles, portanto, que ameaçavam a ordem pública (CECRIA/AMENCAR, 2000, p.17).

O Código de Menores proibia o trabalho para menores de 12 anos e para menores de 14 anos que não tivessem completado a instrução primária. A vigência do Código representava, portanto, um acordo ou pacto social de exploração da infância, dentro da visão dos limites da época: meninos e meninas a partir de 12 anos poderiam trabalhar com autorização da autoridade competente, desde que tivessem concluído a educação elementar primária. Entretanto, os industriais combatiam a decisão dos juizes em relação ao trabalho das crianças, defendendo a não-intervenção do Estado. Estes empresários eram os maiores interessados, já que as indústrias empregavam menores a partir dos 12 anos de idade com salários inferiores aos dos adultos e com longas jornadas de trabalho (CECRIA/AMENCAR, 2000, p.18).

O Estado intervinha junto à criança para estabelecer uma vigilância da autoridade pública, sobrepondo-se a família, para garantir a higiene e a raça, principalmente com Programas de Controle de Lactação e Alimentação, para inspeção das pessoas que

tivessem crianças pequenas sob sua guarda. Assim, a autoridade podia impedir o abrigo em casos considerados perigosos, anti-higiênicos ou imorais (CECRIA/AMENCAR, 2000, p.17).

Vale destacar que o Código de 1927, embora com inúmeros problemas, foi bastante útil para a área jurídica, numa época tão escassa de legislação (CALDAS, 1980, p. 23). No Código de Menores de 1927,

(...) as crianças eram classificadas em “os abandonados, que não tinham habitação certa, sem responsáveis que os assumissem ou com famílias consideradas ‘imorais’, além de abusivas pela crueldade, negligência ou exploração e que tenham situações de perigo. E os “vadios que eram considerados os rebeldes que ‘vivem em casa dos pais’, ou tutor, ou guarda, porém, mostra-se refratários à instrução, a entregar-se ao trabalho sério e útil, encontrados habitualmente a ‘vagar pelas ruas’ e logradouros públicos (...) (artigo 28).

No entanto, com o advento do Código Penal de 1940, que reconheceu a irresponsabilidade penal do menor de 18 anos, houve necessidade de um dispositivo que disciplinasse medidas aplicáveis. Dessa forma, foi publicado o Decreto-Lei nº 6.026, de 24 de novembro de 1943, que vigorou até 10 de abril de 1967, substituído pela Lei 5.258/67, que também no ano seguinte foi substituída por outra Lei 5.439, de 22 de maio de 1968 (CALDAS, 1980, p. 23).

Na década de 70, face aos processos de transformações sociais que se intensificavam, assim como as mudanças societárias desencadeadas, emerge a necessidade de uma nova legislação sobre a matéria. Então,

[...] em substituição à legislação que regulou assistência, a proteção e vigilância dispensada aos menores do Estado brasileiro, durante mais de meio século, no Ano Internacional da Criança (1979), o Governo expediu a Lei 6.697, de 10 de outubro - o novo Código de Menores, elaborado pelo Congresso Nacional a partir do Projeto de autoria de Nelson Carneiro (BRASILIA, SENADO FEDERAL, 1982, p. 3).

A Lei 6.697/79, denominada Código de Menores, deu continuidade ao Código de 1927, acentuando as disposições relativas ao abandono e à delinquência, já destacados como categorias no Código de 1927. No entanto, havia uma visão mais terapêutica ou de tratamento relativo ao infrator. Dentro dos estabelecimentos e no processo de internato, predominava a mesma visão moralista, de inibição dos desvios e de vícios na família ou na sociedade, sendo a intervenção dada pelo juiz de menores, o qual tinha arbítrio absoluto sobre a criança e o adolescente, conforme a ordem ditatorial vigente no país. O chefe do executivo também mantinha o exercício do poder arbitrário sobre os cidadãos, acima das leis no exercício de repressão aos considerados inimigos do sistema – subversivos. *As crianças e*

adolescentes eram vistas, de certa forma, como fora do sistema, enquanto marginais ou inimigas do sistema, enquanto infratores. E para os considerados inimigos do sistema a autoridade judiciária poderia aplicar, a seu critério desde advertência até a liberdade assistida, a semiliberdade ou internação (CECRIA/AMENCAR, 2000, p.20).

Havia um esquema de assistência por meio de entidades para recepção e triagem em centros especializados e também de permanência para menores, acompanhados de tratamento, compondo um somatório de unidades fragmentadas. Essas unidades eram organizadas sob diretrizes ligadas à caridade e atendiam de forma discriminatória crianças órfãs, necessitadas, abandonadas, para uma educação que permitia uma inserção subalterna no mundo do trabalho ou da sociedade (CECRIA/AMENCAR, 2000, p.19-20).

Esse modelo foi reorganizado pela FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, quando articulou os atendimentos operacionalizados nas várias unidades da FEBEMs – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor, as quais mantinham um conjunto de instituições de recepção, triagem e internato. Uma combinação do Estatal e do Privado, com racionalidade tecnocrata, que separava os *carenciados* dos considerados de *conduta anti-social* nessas unidades de internamento: *verdadeiras penitenciárias* para menores, onde, segundo a doutrina da situação irregular, crianças e adolescentes não eram vistos como sujeitos de direito por encontrar-se em estado de patologia social (CECRIA/AMENCAR, 2000, p.20).

Para entendermos o Código de Menores de 1979, o termo *situação irregular* (artigo 2º) é conceito chave. *Compreendia-se a privação das condições de subsistência, de saúde e de instrução, por omissão dos pais ou responsáveis, além da situação de maus tratos e castigos, de perigo moral, de falta de assistência legal, de desvio de conduta por inaptação familiar ou comunitária, e autoria de infração penal* (CECRIA/AMENCAR, 2000, p.19).

O Código de 1979 dividia as crianças e adolescentes em marginais ou marginalizados de um lado e integrados de outro. Valorizava a manutenção da ordem através da autoridade judiciária que *na aplicação da lei deveria sobrepor a proteção aos interesses do menor, sobre qualquer outro bem ou interesse juridicamente tutelado* (artigo 5º). Esse Código tinha como principais características:

[...] uma visão autoritária da política; poder centralizador do executivo e do juiz; repressão aos marginais como anti-sociais; internamento e tratamento dos marginalizados, não integrados; visão da família e da criança como responsáveis pelas irregularidades; controle do comportamento anti-social; controle da assistência pela tecnocracia e pelos convênios; arbítrio e arbitrariedade do juiz; ausência do direito do menor em sua defesa; possibilidade de prisão cautelar de menores para apurar infração penal de natureza grave; possibilidade de internato para condições de pobreza (CECRIA/AMENCAR, 2000, p.20).

A Lei nº 6.697/79 - o Código possuía abrangência restrita e suas medidas não obrigavam o Estado e a sociedade às medidas protetivas, justamente por englobar apenas os menores em situação irregular.

A ruptura do Código de Menores situou-se num contexto de forte mobilização popular e política no Brasil. No final dos anos 70 a sociedade brasileira se expressa por manifestações de massa, movimentos de repulsa e rejeição à ordem autoritária na luta pela democratização do país, pelas eleições diretas para todos os níveis de governo, pelo desvencilhamento do *entulho autoritário* que se manifestava não só na ordem legal, mas no cotidiano das relações de poder. A FEBEM é um exemplo desse entulho (CECRIA/AMENCAR, 2000, p.21).

Em 1979, considerado o Ano Internacional da Criança, acontece a *The White House Conference on Children*, com foco em dois elementos fundamentais: definição e concepção de *direitos* e de *criança*. Com a discussão surgiram divergências a esse respeito. Nesta conferência a criança foi definida como um ser entre 0 e 12 anos de idade. Porém, Hart (1982) discute essa questão, dizendo que *a criança deve ser considerada como um indivíduo cuja idade é inferior àquela necessária para emancipação ou maioridade, geralmente menor de 18 (dezoito) anos de idade*.

A inspiração de reconhecer proteção especial para crianças e adolescentes não é nova. Já a Declaração de Genebra de 1924 determinava *a necessidade de proporcionar à criança uma proteção especial*, da mesma forma que a Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas, de 1948, apelava ao *direito a cuidados e assistência especiais*; na mesma orientação a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos (Pacto de São José, 1969), alinhava, em seu art. 19: *Toda criança tem direito às medidas de proteção que na sua condição de menor requer, por parte da família, da sociedade e do Estado* (CURY, 2002).

As Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e Juventude – Regras de Beijing (Resolução nº 40.33, da Assembléia Geral, de 29.11.85, que estabelecem normas básicas para administração da Justiça da Infância e da Juventude); as Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil – Diretrizes de Riad (Assembléia Geral da ONU, novembro/90), bem como as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade (Assembléia Geral da ONU, novembro/90), também lançaram as bases para formulação do novo ordenamento no campo do Direito e da Justiça, possível para todos os países, em quaisquer condições em que se encontrem, cuja característica fundamental é a nobreza e a dignidade do ser humano criança.

O espírito e a letra dos documentos internacionais constituíram-se fontes de inspiração para o novo direito. Eles serviram de fundamento jurídico para a campanha da Criança e Constituinte, fruto da efervescente mobilização nacional de entidades da sociedade civil em favor de milhares de crianças brasileiras, com o objetivo de inserir no texto constitucional os princípios destes documentos internacionais. Esses princípios também serviram de base para a legislação infraconstitucional que veio regulamentar o novo direito infanto-juvenil: a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que revoga a Lei 6.697/79 (Código de Menores) e regulamenta o artigo 227 da Constituição de 1988, que estabelece os direitos fundamentais da criança e do adolescente.

Com raízes mais próximas da doutrina da Proteção Integral, temos a Convenção sobre o Direito da Criança, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e pelo Congresso Nacional brasileiro em 14 de setembro de 1990, através do Decreto Legislativo nº 28. A ratificação ocorreu com a publicação do Decreto n.º 99.710 em 21 de novembro de 1990, por meio do qual o Presidente da República promulgou a Convenção, transformando-a em lei interna.

Dessa forma, os princípios e concepções relativos à criança e à adolescência embutidos nesse conjunto de normas internacionais e nacionais consideravam a doutrina da proteção integral como base e sistema para garantir os direitos da criança e do adolescente como direitos humanos. Sendo assim, crianças e adolescentes não são mais considerados menores ou incapazes, mas pessoas em desenvolvimento para se tornarem protagonistas e sujeitos de direitos e passarem a assumir *plenamente suas responsabilidades dentro da comunidade*, em função

do pleno desenvolvimento de sua personalidade, para crescer no seio da família em um ambiente de felicidade, amor e compreensão, preparando-a para uma vida independente na sociedade, de acordo com os ideais dos direitos humanos e com espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade, conforme Convenção sobre os Direitos da Criança e do Adolescentes - ONU, 1989. (CECRIA/AMENCAR, 2000, p.21).

A doutrina da proteção integral e prioridade absoluta está contextualizada num processo histórico de construção de uma nova institucionalidade emergente na sociedade brasileira. Esse contexto de proteção integral à criança e ao adolescente dá-se em meio a acentuadas mudanças e transformações sociais.

Nos anos 90, acentuam-se as mudanças nas relações econômicas e de poder no contexto da globalização econômico-financeira que amplia o domínio das grandes empresas, inclusive com fusões e comércio entre elas, implicando o deslocamento da produção industrial, com a busca da competitividade e a fabricação dos produtos que integrem peças produzidas em várias partes do mundo. Ao mesmo tempo a revolução informacional muda as bases da produção com a introdução da robótica e da informática, reduzindo empregos em grande escala. Para garantir essas novas formas de produção e a circulação de mercadorias, e principalmente do capital financeiro, os Estados nacionais passam a desregular as leis, a privatizar empresas e serviços públicos e a reduzir o papel do Estado na Economia, configurando-se o neoliberalismo, que se traduz nas Reformas do Estado, e ao qual adere o Brasil. Passa-se a reduzir direitos sociais, iniciativa justificada pelo discurso da *falência do Estado que implica um passo na direção de reformas orientadas para o mercado e coordenadas pelo Estado e pelo mercado* (PEREIRA, 1998, p.49).

Dessa maneira, o mercado passa a ser o eixo central do processo de sobrevivência, em vez do Estado de Direitos, levando-se à privatização de fundos públicos como os da Previdência Social e de serviços como os de saúde e educação, de creches a universidades. Muda-se o foco das políticas assistenciais para os mais pobres e excluídos, reduzindo-se o acesso universal ou até substituindo-o por formas transitórias e precárias de políticas focalizadas. É o que denominamos de institucionalização neoliberal que implica privatização e focalização em detrimento dos direitos universais.

Nesse contexto de globalização econômica e financeira, o chamado neoliberalismo representa um forte movimento pela redução do Estado, dos direitos sociais, na defesa da privatização, da abertura econômica e da desregulamentação dos direitos sociais. Esse movimento se traduz num amplo projeto de reformas do Estado que tem levado à transferência de empresas ou serviços públicos para o mercado como o da saúde, do atendimento social e a previdência social. A educação privada também vem se ampliando. O mercado é visto como uma solução única para as questões de governabilidade. Ao Estado cabe a culpa pela crise de oferta de serviços e de qualidade dos mesmos. A privatização, a desregulamentação, a competitividade, a terceirização, enfim, a transferência do público ao privado seria o único caminho para enfrentamento das questões sociais. Essa perspectiva tem se mostrado, na prática, um instrumento de agravamento das polarizações sociais, do desemprego e da redução da renda dos mais pobres.

O que se percebe é que no processo histórico do ECA há conflitos entre a proposta inovadora de implementação de um Estado e uma sociedade fundados na cidadania,

na democracia e na descentralização e, de outro lado, a realidade político-social de um Estado e de uma sociedade fundados na repressão e no clientelismo dos atores sociais detentores de poder em todos os níveis de governo. Tanto no interior do próprio Estado como fora dele emerge também o conflito entre os defensores da cidadania no pleno Estado de Direito e os defensores da redução do Estado.

Nesse contexto permeado pelas leis de mercado, pelas leis das agendas internacionais e pelo novo paradigma de equidade social, o texto legal infraconstitucional, o ECA, tem como principais características:

crianças e adolescentes são cidadãos protagonistas de sua trajetória de acordo com o seu desenvolvimento; crianças e adolescentes gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana e devem ter prioridade absoluta da família da sociedade e do Estado; participação e controle social da sociedade são garantidos na deliberação sobre as políticas da infância e da adolescência através dos Conselhos de Direitos, em todos os níveis de governo como órgãos paritários; o fim da política de abrigamento é estabelecido, a não ser em casos excepcionais (§ único do Art. 99 do ECA), ou seja, política de desinstitucionalização; a prioridade das medidas de proteção sobre as medidas socioeducativas é estabelecida, deixando-se de focalizar a política da infância nos abandonados e delinquentes; a prioridade para a convivência familiar e comunitária é estabelecida; a integração e articulação de ações governamentais e não - governamentais na política de atendimento é estabelecida, considerando-se tanto as políticas sociais como os serviços especiais dentro da municipalização; são criados os fundos em todos os níveis vinculados aos respectivos conselhos; é propugnada integração operacional dos órgãos de atendimento; é incluída nas diretrizes da política de atendimento a mobilização da opinião pública no sentido da indispensável participação dos diversos segmentos da sociedade (inciso IV do art. 88 do ECA); é garantido o devido processo penal para o adolescente a quem se atribua prática de ato infracional; são estabelecidas a limitação dos poderes da autoridade judiciária e a implementação dos Conselhos Tutelares como instância socioeducacional colegiada escolhida pela comunidade; é punida a violação dos direitos da criança e do adolescente; fica definida a implementação de mecanismos de proteção dos interesses difusos e coletivos. (CECRIA/AMENCAR, 2000, p.26).

De um modo geral, o protagonismo das crianças e adolescentes presente no texto legal do ECA, na realidade, encontra-se praticamente ausente na escola, família e na sociedade.

No novo instrumento legal, o emprego da expressão *direitos fundamentais* (artigo 3º) significa que a criança - de 0 a 12 anos incompletos - e o adolescente - de 12 a 18 anos, (artigo 2º) - deixam de ser vistos como portadores de necessidades, carências e vulnerabilidades, para ser reconhecidos como sujeitos de direitos exigíveis em lei.

Os direitos fundamentais da criança e do adolescente são os mesmos direitos de qualquer pessoa humana, já garantidos pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º: *direito à vida e à saúde*; proteção à vida e à saúde atribui às políticas sociais públicas a

missão de permitir o nascimento e o desenvolvimento sadio, harmonioso e digno. Tal proteção consiste na atribuição de algumas garantias que antecedem mesmo o nascimento, assegurando à gestante o atendimento pré e perinatal com fornecimento de alimentação e medicamentos e outras garantias próprias da criança e do adolescente.

No mesmo preceito legal, temos *direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, à convivência familiar e comunitária*. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; opinião e expressão; crença e culto religioso; brincar, praticar esportes e divertir-se; participar da vida familiar e comunitária sem discriminação; participar da vida política, na forma da lei; buscar refúgio, auxílio e orientação. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. O direito à dignidade determina ser dever de todos manter crianças e adolescentes a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. Direito à convivência familiar e comunitária: crianças e adolescentes não devem ser separados dos pais biológicos, ainda que a estes faltem ou sejam insuficientes os recursos materiais. Salvo a existência de outra razão que justifique a adoção da medida de separação, a família sim é que deverá, obrigatoriamente, ser encaminhada e incluída em programas oficiais de auxílio. Constitui ainda direito fundamental, quando não for possível a convivência com a família natural, a colocação em família substituta, sob a modalidade de guarda, tutela ou adoção.

O texto preceitua ainda sobre o *direito à profissionalização e proteção no trabalho*: é proibido o trabalho infantil e aos adolescentes com menos de 16 anos, salvo na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos. A aprendizagem consiste na formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação educacional em vigor. Ao jovem empregado ou aprendiz é vedado o trabalho noturno, insalubre, perigoso, penoso e prejudicial à formação e ao desenvolvimento físico, psíquico, moral e social, e em circunstâncias que não permitam a freqüência à escola. O direito à profissionalização e à proteção no trabalho do adolescente deve observar o respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e a capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.

E por último, mas o mais relevante, o foco desta pesquisa, o *direito à educação, à cultura e ao lazer*, consiste na garantia do atendimento em creche e pré-escola à criança de zero a seis anos e o acesso ao ensino fundamental obrigatório, gratuito e igualitário, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Aos portadores de deficiência

é garantido o atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino.

2.3. O Direito à Educação: uma questão de equidade social

Nesse interstício de milênio, a globalização econômica e financeira acabou por estabelecer duas ordens nas agendas mundiais: a transformação produtiva e a equidade social. Como dito anteriormente, em ambos os pontos apresentam-se, fundamentalmente, a busca dos países pela inserção competitiva no mercado, com mínima intervenção do Estado nas relações de emprego, e pela garantia de igualdade de direitos e oportunidades.

A comunidade internacional tem sinalizado, desde a década de 90, a importância da equidade social, em conferências como a Cúpula Mundial da Infância realizada em 1990 em Nova Iorque, nos Estados Unidos, que aprovou a Convenção dos Direitos à Criança e o acesso universal à educação. A II Conferência Internacional do direitos Humanos, em Viena, na Áustria, em 1993 e a Cúpula do Desenvolvimento Social em Copenhague, na Dinamarca, em 1995, tratou-se de desdobramentos da cultura internacional da equidade social, cujos instrumentos foram as conclusões da Conferência Mundial, em Jomtien, na Tailândia, em 1990 (LIBERATI, 2004).

Os brasileiros, de modo geral, não podem esquecer que Jomtien, em 1990, produziu a Declaração Mundial de Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas da Aprendizagem, os quais se traduzem dois pontos altos. O primeiro tem como égide que a educação de qualidade para todos depende de todos pela educação. Uma forma de emancipação da educação do *feudo técnico, quanto à sua característica de direito público subjetivo - e, portanto, exigível e devida para cada cidadão, pois sua oferta regular é incumbência do Estado, da família e da sociedade*. O segundo ponto, não basta vaga na escola, é necessário melhorar e ampliar a qualidade da demanda. *O desafio é do ingresso/reingresso e permanência com sucesso* (LIBERATI, 2004, p.18-19).

Segundo Liberati (2004) a *educação é, portanto a chave da nova sociedade que tem como desafio de não admitir a figura do analfabete, ou daquele excluído da tecnologia e do modus vivendi da Era da informação, embora morando em palafitas e morrendo de dengue* (LIBERATI, 2004, p.19).

A quantificação do desenvolvimento foge da mera anotação estatística do desempenho econômico dos países para um novo conceito, *em que se metrifica a equidade social*, princípio da nova organização social para o terceiro milênio. Sendo o IDH - Índice de Desenvolvimento Humano, eleito pela comunidade internacional como diretriz dos povos. Assim, o índice de Desenvolvimento Humano é avaliado através do PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Este Programa *leva em conta a expectativa de vida ou longevidade, o padrão de vida equacionando o PIB per capita e o custo de vida local e conhecimento, avaliando a taxa de analfabetismo combinada com os percentuais de matrícula no ensino fundamental, médio e superior* (LIBERATI, 2004, p.19).

Entre os direitos do indivíduo de participar dos benefícios da vida civilizada está o direito à educação. A Constituição Federal de 1988, entre seus artigos 205 a 214, vem assegurar e disciplinar a distribuição e implementação do direito à educação, extensivo a todos os brasileiros, e em especial à criança e ao adolescente. Sendo que, como descrito em páginas anteriores, o artigo 205 assegura o acesso de todos à educação, sendo dever do Estado e da família promover sua distribuição e implementação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para vida, para o exercício da cidadania e à sua qualificação profissional.

O artigo 53 do ECA reproduz o dispositivo acima citado e corporifica a intenção da Declaração Universal dos Direitos da Criança, que dispõe no 7º Princípio que

a criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória, pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade [...](LIBERATI, 2006, p.53).

O Estatuto, ao assegurar à criança e ao adolescente igualdade de condições para acesso e permanência na escola, direito de ser respeitado por educadores, direito de contestar critérios de avaliação, direito de organização e participação em atividades estudantis e acesso a escola pública e próxima à sua residência, nada mais faz que regulamentar a necessidade de alfabetizar de forma digna. Esses direitos os levarão a ter uma convivência sadia e equilibrada na comunidade (LIBERATI, 2006, p.53).

Na opinião abalizada de Grünspun (1985, p.57)

os menores têm direito a bons professores, que saibam mais do que eles saibam ensinar. Os menores precisam aprender com os professores sobre toda a realidade, desde a sexualidade até a violência. A escola deve ajudá-los a desenvolver as oportunidades para viver em sociedade. Compete aos professores criar a motivação para os menores aprenderem (GRÜNSPUN, 1985, p.57).

A responsabilidade que Grünsfun (1985) atribui aos professores, BIANCHINI (2005) em seus estudos aponta que,

essas professoras não tiveram acesso aos bens culturais objetivados, por que seus familiares também não tiveram e seus alunos também não terão se não houver vontade política para que isso aconteça. Ainda têm dificuldades materiais sérias, condições de trabalho precárias e ausência de possibilidade de acesso amplo a materiais que permitam a continuidade de estudo. (BIANCHINI, 2005, p.202-203)

A autora apóia-se no conceito de capital cultural incorporado de Bourdieu para afirmar que apesar dele não ter feito pesquisas

sobre a formação de professores, mas todos os seus estudos são voltados para a democratização do ensino e ampliação das oportunidades de acesso à escola pública, portanto o uso do conceito de capital cultural incorporado nos remete a importantes reflexões sobre o processo de formação pelo qual passaram as professoras-alunas. (BIANCHINI, 2005, p.203)

Essas dificuldades de formação de alunos e professores esbarram na efetividade do cumprimento dos dispositivos legais do direito à educação com qualidade. O artigo 54 do ECA, reproduzindo o artigo 208 da Constituição Federal de 1988, repete os deveres do Estado relativos à educação. São deveres que asseguram o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, bem como o ensino médio e o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência (incisos I e II). São complementados pelo atendimento em creche e pré-escola de crianças de zero a seis anos de idade, o acesso à pesquisa, ensino noturno regular e suporte para o atendimento ao ensino fundamental, com material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (incisos. IV e VII).

O não oferecimento de ensino obrigatório pelo Poder Público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente (§ 2º, artigo 54 do ECA e 208 da CF/88), ensejando a propositura de ação civil pública. Nesse caso, e em adolescente, é comum o Administrador Público não respeitar as deliberações do Conselho de Direitos. Tem-se como certo que o Administrador será chamado a responder judicialmente pelo descumprimento daquelas deliberações, vez que o citado Conselho é o órgão máximo de deliberação de políticas públicas destinadas à infância. Desde que verifica a hipótese, compete ao Ministério Público, nos termos do artigo 201, inciso X, do ECA, promover ação cabível para apuração da responsabilidade civil.

O artigo 205 da Constituição Federal dispõe que é dever supletivo da família promover e incentivar a educação. O dispositivo estatutário congênere determina que os pais

ou responsáveis têm obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (artigo 55, ECA).

O estatuto estabelece que cabe aos pais dois papéis: de atores de direito e de atores de obrigação. Como atores de direito podem, em nome próprio ou dos filhos, exigir intervenção nos processos pedagógicos, na discussão da organização e conteúdos curriculares, na inclusão dos filhos nos programas suplementares: de transporte escolar, material-didático escolar ou de merenda, até mesmo nas atividades de gestão. Devido à importância, essas regras deverão estar incorporadas no regimento interno da escola, no regimento escolar de cada unidade de ensino.

De igual modo os pais têm obrigações, como já foi mencionado o dever de matrícula e o zelo pela frequência, além do acompanhamento do nível de aprendizagem e de sociabilidade de seus filhos, estimulando-os, exigindo-lhes aplicação nos estudos e respeito à alteridade e aos valores de tolerância no ambiente escolar, para melhor aproveitamento da aprendizagem no ambiente escola.

Em pesquisa sobre crianças e adolescentes para verificar seus indicadores sociais, a Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE detectou que, *em relação ao início da década de 80, se verificou um expressivo aumento da taxa de escolarização de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade, confirmada em 1988. Em relação aos jovens de 15 a 17 anos, de 1987 para 1988, vale notar um ligeiro aumento: de 52,6 para 55,1%* (LIBERATI, 2006, p.54). Porém, se compararmos o número de alunos matriculados no ensino fundamental entre os anos de 2005 e 2006, verificaremos ascensão de 2,3% ao ano, sendo que, em 2005, 5.875.983 de crianças/adolescentes foram matriculados e em 2006 totalizará 6.014.209 o número de matrículas (INEP, 2006).

No mesmo sentido, de garantia de direitos, principalmente à educação, o Estatuto estabelece no artigo 56 que os dirigentes de estabelecimentos de ensino deverão comunicar ao Conselho Tutelar as faltas reiteradas e injustificadas às aulas, evasão e repetência, além de casos de maus-tratos sofridos pelos alunos. O ECA preconiza ainda o desenvolvimento sadio e completo, devendo o Estado, a família e a sociedade proporcionar condições de aprimoramento e crescimento com liberdade de criação e acesso às fontes de cultura (artigo 58, ECA).

A cultura, o esporte e o lazer constituem também direitos fundamentais e integrativos da formação infanto-juvenil. O ECA foi complementado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9.394, de 26/12/1996, que disciplinou a organização

da educação nacional, atendendo ao comando constitucional exposto nos artigos 205 a 214 da Constituição Federal de 1988.

Os direitos fundamentais da criança e do adolescente, entre eles a educação sistematizada pela escola, estão colocados claramente em todos os corolários educacionais, mas sua efetividade perpassa historicamente por vários fatores, dentre esses o econômico e o social.

2.4. As Vicissitudes da Escolarização no Brasil: entre o direito à educação e os aspectos econômicos e sociais

A partir do início do século XX, com o fim das monarquias européias, a adoção por governos ocidentais de modelos democráticos, o impacto do desenvolvimento industrial e urbano que levou ao crescimento da classe média e do proletariado, as classes dirigentes foram obrigadas a vislumbrar, e, mais que isso, aceitar o compromisso de democratização da informação e do saber. Nesse contexto a escola passou a desempenhar papel fundamental, principalmente para os mais pobres, que só teriam acesso ao saber sistematizado por meio dos serviços públicos ofertados pelo Estado neste século.

Segundo Saviani (2005), historicamente a escola no Brasil está dividida em duas etapas, sendo a primeira denominada pelo autor como os antecedentes da escola pública e a segunda, a escola pública propriamente dita. A primeira etapa encontra-se dividida em três períodos. O primeiro período, compreendido entre 1549 e 1759, é caracterizado pelo ensino jesuíta, que recebia subsídios da Coroa portuguesa, classificado como ensino público religioso, de caráter público e de domínio privado. O segundo período vai de 1759 a 1827 e reflete a primeira tentativa de se instaurar uma escola pública estatal com as reformas pombalinas, inspiradas nas idéias iluministas. O terceiro período está situado entre 1827 e 1890. Nesse intervalo houve uma tentativa de organizar a educação sob a chancela do Estado. Pela via legal, o poder público foi normatizando a organização de escolas públicas, que, no entanto, continuou funcionando em espaços privados.

A segunda etapa, a escola pública propriamente dita, também foi dividida pelo autor em três períodos. O primeiro, de 1890 a 1931, das escolas graduadas e influência do ideário iluminista. De acordo com o autor, foi com os estados federados, no limiar da República, que a escola pública foi entendida em seu sentido amplo. A característica desse

período é que o novo regime não assumiu a instrução pública como questão de responsabilidade do governo central, delegando aos estados federados tal competência. Mesmo com a organização da educação primária, com os grupos escolares, segundo Saviani (2005), a escola foi transformada em instrumento mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites, num contexto em que a questão da educação das massas populares ainda não se colocava.

O segundo período dessa etapa compreende os anos de 1931 a 1961 e pode ser caracterizado pela influência do ideário pedagógico renovador e pela regulamentação nacional do ensino. Este intervalo foi colocado como um passo importante na regulamentação do ensino em âmbito nacional, sem contemplar, contudo, o ensino primário. No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), a idéia de plano nacional de educação se aproxima da idéia de sistema nacional de educação. A Constituição Federal de 1934 coloca como competência privativa da União traçar as diretrizes e bases da educação nacional. Nesse período temos a Reforma Francisco Campos, que embora não trate de todos os níveis de ensino, pela primeira apresentou uma política educacional para todo território nacional. Por último, o tempo compreendido entre 1961 e 1996, marcos da promulgação das duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, caracterizado, portanto, pela unificação normativa da educação nacional, pautada em uma concepção produtivista.

Segundo Patto (1991), foi a partir dos anos 30 que se iniciou um crescimento na rede pública de ensino. Foi a primeira vez que se falou em sistema nacional de ensino. Entretanto, não se pode esquecer que construção dessa escola tem nítida influência das idéias e lutas encaminhadas na década de 20.

Nesse período, no Brasil, aconteceu uma série de reformas educacionais planejadas,

[...] a de Sampaio Glória, em São Paulo (1920), a de Lourenço Dias, no Ceará (1923), a de Anísio Teixeira, na Bahia (1925), a de Mário Cassandra, em Minas Gerais (1927), a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928) e a de Carneiro Leão, em Pernambuco (1928) – apesar das diferenças que continham, pelo menos em parte devido à própria diversidade de formação intelectual de seus líderes, basearam-se todas nos princípios do movimento educacional europeu e norte-americano iniciado no século anterior e que se tornou conhecido como movimento da Escola Nova (PATTO, 1991, p.57-58).

Essas reformas encontraram terreno fértil no Brasil para sua divulgação, devido ao surto liberal e à movimentação política reformista que ocorria no país. Entretanto, as idéias liberais, embora tivessem caráter progressista, no contexto da sociedade da época,

ficaram no plano restrito das idéias e da legislação, não reduzindo mudanças políticas e sociais concretas, porque aqueles que detinham o poder político o exerciam de forma reacionária (PATTO, 1991).

Havia, naquele momento, uma instabilidade na expansão escolar que caracterizava bem o dualismo em que vivia a sociedade brasileira, a contar da Revolução de 30. Dessa forma, o sistema escolar sofreu as influências do contexto. De um lado, a expansão da urbanização em decorrência da industrialização e conseqüente avanço do capitalismo; de outro, a persistência do latifúndio e com ele a gama de situações culturais e valores próprios da aristocracia rural decadente (ROMANELLI, 2001).

Segundo a mesma autora, os dados estimados pelo IBGE (1970) indicam uma expansão do ensino depois de 1920. A evolução da escolarização no Brasil, da população entre 5 a 19 anos, em 1920, perfazia em média 1 milhão de matrículas, em 1970, salta em 18 milhões de matrículas, ultrapassando muito os índices de crescimento populacional. Dessa maneira, a expansão do ensino conseguiu atingir boa parte da população que vinha sendo marginalizada pelo sistema, o que indica um fator importante: *o crescimento da demanda social de educação, ou melhor, a transferência acentuada do contingente pertence à demanda potencial existente para o contingente de demanda efetiva educação escolar* (ROMANELLI, 2001, p. 65).

Tabela - 02

Evolução do Crescimento Populacional e Escolarização no Brasil, da população de 5 a 19 anos, de 1920 a 1970

Ano	População de 5 a 19 Anos	Matrículas		Total de Matrículas	Taxa de Escolarização	Crescimento	
		Primário	Médio			População	Matrículas
1920	12.703.077	1.033.421	109.281	1.142.702	8,99	100,00	100,00
1940	15.530.819	3.068.269	260.202	3.328.471	21,43	122,26	291,28
1950	18.826.409	4.366.792	477.434	4.924.226	26,15	148,20	430,92
1960	25.877.611	7.458.002	1.177.427	8.635.429	33,37	203,71	755,70
1970	35.170.643	13.906.484	4.989.776	18.896.260	53,72	276,86	1.653,64

Fonte: Romanelli, 2001, p.64

Fernandes (1976), ao analisar o sistema educacional brasileiro em 1960, assinala que a República falhou em suas tarefas educacionais, por sua incapacidade criadora de produzir modelos de educação sistemáticos exigidos pela sociedade de classes fundadas na economia capitalista, na tecnologia científica e no regime democrático. Sendo assim, o Estado

se omitiu de *converter-se em Estado educador, em vez de manter-se como Estado fundador de escolas e administrador ou supervisor do sistema nacional de educação* (FERNANDES, 1966, p.4). Todavia, Romanelli (1991) aponta que se o Estado se revelou ineficaz para os problemas educacionais que surgiram, a forma como se processou a expansão do ensino teve na demanda social um papel importante.

A crise fiscal que permeou as décadas de 1970 e 1980 significou também a crise do Estado de bem-estar social. O pensamento neoliberal alicerçado na defesa da sociedade de livre mercado tornou-se referência para a redefinição do papel do Estado, por meio de reformas estruturais e econômicas que visavam, particularmente, enxugar o tamanho e a ação do Estado e, ao mesmo tempo, ampliar as ações de iniciativa privada, tendo em vista a estruturação de um mercado global competitivo.

Nos anos de 1980, o Brasil encontrava-se econômica e politicamente debilitado, não dispoñdo das condições para assumir as medidas de ajuste nos moldes preconizados pelo Consenso de Washington, sobretudo por vivenciar um processo de redemocratização após duas décadas de Ditadura Militar (SOARES, 1996).

Nesse contexto, a educação brasileira experimentou uma democratização tardia que, criada e cevada para servir à elite, chegou ao fim do século XX empunhando bandeiras há muito superadas em países de tradição democrática. A cultura política autoritária predominou, intercalada por espasmos de democracia. Nesse quadro, as políticas educacionais foram encaminhando a educação pública, administrada por um Estado tutelador, superior ao povo.

Esse processo de redemocratização calcado na gênese de formação societária patriarcal e patrimonialista, assim como a formação do Estado brasileiro está enraizado na origem social colonial portuguesa e na ordem escravocrata, marcando o Brasil por tradições centralizadoras e patrimonialistas, por padrões de relação clientelistas e meritocráticos. Desse modo, a sociedade brasileira impregnada de atitudes e valores de dominação tradicional, criou um modelo burocrático patrimonial, a partir de um modelo doméstico de relações sociais, em que predominam as vontades particulares muito mais do que os ordenamentos impessoais que caracterizam o Estado.

Dessa maneira, à herança centralizadora, com valores tradicionalistas e patrimonialistas, associou-se o capitalismo, que desenvolve e mundializa as forças produtivas, as relações de produção, as instituições, os padrões e valores socioculturais, assim como, as formas de agir, pensar e imaginar. Esse sistema calcado no capital e no mercado provocou novas formas de organização do trabalho e desencadeou transformações sociais significativas.

Contudo, o movimento das transformações no padrão nas relações e na organização do trabalho acabou por impulsionar *a valorização da esfera educacional como esteio de transformação na esfera produtiva que, cada vez mais, demanda elevação da qualificação média básica, supondo domínio das diversas linguagens e iniciação científica* (PAIVA, 1993, p.309).

Segundo Paiva (1993), a revalorização no campo educacional como fonte de virtudes cidadãs, participação, solidariedade social, estabilidade política, e transformação produtiva no final de século XX é um fenômeno que aparece junto com a percepção das amplas conseqüências do surto de racionalização que, nos últimos anos, impõe ao planeta um novo paradigma produtivo, interferindo nos hábitos e expectativas do cotidiano social.

Assim, gradativamente, com o passar dos anos, as políticas educacionais mantêm a expansão dos níveis de escolarização básica e o acesso ao ensino superior amplia-se de maneira significativa, principalmente nas empresas educacionais, mas a qualidade de ensino decai em todos os níveis. A grande contradição se coloca no fato de que, ao mesmo tempo em que as escolas tradicionais perderam a condição de formadoras de elites, há uma exigência crescente da apropriação do conhecimento e da aprendizagem instrumental para uma boa formação geral. *A educação adquire uma nova relevância perante as características e exigências decorrentes do novo paradigma produtivo. Ela aparece como cerne da sociedade contemporânea, sem que aí seja colocada pelo pensamento liberal ou pelas esperanças revolucionárias* (PAIVA, 1993, p.311).

Os avanços da microeletrônica e da comunicação atingem a grande maioria dos cidadãos em todo o mundo. No que concerne à educação o mundo moderno exige de todos, no mínimo, bom domínio da linguagem oral e escrita, dos conhecimentos científicos básicos (incluindo-se matemática) e uma iniciação às linguagens de informática. Elevam-se fortemente as necessidades de qualificação média básica, dando suporte ao revigoramento de uma nova economia da educação e estabelecendo bases mínimas de educação dos povos no interior do novo paradigma de desenvolvimento.

Nesse sentido, há pelo menos uma década nos países desenvolvidos e há alguns anos na América Latina, entre eles o Brasil, tem sido reiterado o novo paradigma de desenvolvimento, que tem como elemento básico a centralidade do conhecimento e da educação (PAIVA, 1993). Trata-se de conhecimentos efetivos necessários às atividades produtivas, pela exigência de conteúdos dos mais variados e amplos, muito além do letramento, mesmo àqueles que estão apenas marginalmente integrados ao mercado, mas exigidos pela vida em sociedade em que a informática penetra o cotidiano, e os produtos

exigem capacidade real de compreensão de instruções complexas. Nesse contexto, estão os sistemas de ensino e a escola que não conseguem acompanhar avanços tecnológicos, também não valorizam a cultura historicamente construída. Há uma visível crise e seus atores não conseguem mais identificar qual o seu verdadeiro papel ou sua função. Se a escola não consegue nem mesmo manter seus alunos, como proporcionar uma educação que seja capaz de lidar com esta multicplidade de questões sociais e econômicas?

No passado a educação foi entendida como propulsora do desenvolvimento. Hoje é vista como elemento central sobre o qual se apóia o funcionamento do sistema e seus eventuais desdobramentos. Assim, a revalorização da educação tem relação com estilos de vida e consumo, até mesmo com novas formas de marginalidade. Sem esquecer que, num mundo em que se torna cada vez mais difícil consertar defeitos nos produtos e em que a rapidez de informação demanda capacidade eficiente, sem erro, torna-se muito caro não investir em educação. A educação é, portanto, mais do que nunca, um elemento central para que o desenvolvimento possa ser assegurado no interior de um modelo calcado sobre a competição e sobre as regras de mercado em geral. (PAIVA, 1993).

Segundo Martins (2001) o Estado moderno adquiriu um caráter centralizador, a partir do qual se estruturam as formas de planejamento e gestão de suas políticas públicas. Entretanto, quando esgota-se as possibilidades deste modelo de intervenção Estatal, surge então, a necessidade de alternativas que preconizem a descentralização administrativa, política e financeira. Segundo a autora, *trata-se da defesa de redirecionamento das políticas sociais diante da incapacidade do Estado de sustentar o ritmo de expansão de seus serviços, sem perder a qualidade* (MARTINS, 2001, p..21).

Foi nos anos 90, após o Consenso de Washington, que se formou nos países periféricos a idéia hegemônica de que o Estado deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira. Sendo assim, a reforma nas estruturas e aparatos de funcionamento consolidou-se na década de 90 por meio de processo de desregulação da economia, privatização de empresas produtivas estatais, abertura de mercados, reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando-se serviços, sob a justificativa de otimizar recursos.

Assim, foi na virada dos anos 90 que a onda do neoliberalismo se implementou no Brasil, não só pelo agravamento da crise econômica no final da década de 80, mas também pelo esgotamento do modelo de Estado brasileiro. A doutrina neoliberal passou a ser apresentada como a única solução para a crise, conquistando hegemonia na sociedade, como atestado pela eleição de Fernando Collor de Mello à Presidência da República, em 1989.

No contexto da política neoliberal assumida por Collor, a privatização de bens e serviços visava diminuir a presença do Estado no âmbito econômico, mas também na área social, abrindo ao mercado atividades que, até então, eram de responsabilidade do Estado. Dessa forma, a privatização aconteceu tanto na área econômica quanto na de serviços. Os defensores da privatização justificam este processo afirmando que o mercado pode desempenhar tais atividades com maior eficácia, liberando o Estado para funções consideradas essenciais, como saúde e educação.

No Brasil, especialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), adota-se a matriz ideológica neoliberal como ação política estratégica para aceleração das mudanças sociais necessárias à nação. Face às mudanças estruturais do capitalismo centradas na dependência do capital internacional, o governo FHC propôs uma série de reformas, entre elas, a reforma educacional. As reformas traziam em seu discurso o caminho à modernidade, via desenvolvimento, pelas quais os problemas do Brasil seriam superados e a dignidade do brasileiro restabelecida.

A crítica ao Estado intervencionista, efetivada pelos partidários do neoliberalismo, e a busca de minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, pelo desmonte ou redução das políticas de proteção, são prescritas como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico por meio da reforma do Estado. A defesa ideológica dessa reforma foi implementada pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, objetivando, desse modo, a superação das mazelas do mundo contemporâneo; desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico, e, de adaptação às novas demandas pelo processo de globalização em curso. Segundo Fernando Henrique Cardoso:

Vivemos hoje num cenário global que traz novos desafios às sociedades e aos Estados nacionais [...]. É imperativo fazer uma reflexão a um tempo realista e criativa sobre os riscos e as oportunidades do processo de globalização, pois somente assim será possível transformar o Estado de tal maneira que ele se adapte às novas demandas do mundo contemporâneo. (Cardoso, 1998, p. 15).

Esse governo iniciou sua cruzada reformista com a Reforma do Estado, de Bresser Pereira, em 1995, que manteve o pacto social. Em 1996, a Reforma do Estado e Econômica, decorrente da nova demanda das transformações das forças produtivas e internacionalização do capital, impôs também ao Brasil um novo paradigma estrutural, organizacional e de gestão para as grandes corporações.

Bresser Pereira (1998, p. 33) advoga mudanças nas formas de organização e gestão do Estado por meio de uma administração pública gerencial que balize como setores

do Estado moderno *o núcleo estratégico, as atividades exclusivas, os serviços não-exclusivos e a produção de bens e serviços para o mercado*. A saúde, a educação, a cultura e a pesquisa científica compõem, nesse projeto, o setor de serviços não-exclusivos, os quais o *Estado provê, mas que, como não envolvem o exercício do poder extroverso do Estado, podem ser também oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não-estatal (não-governamental)*. Nesta perspectiva, esta ideologia se propaga além dos *limites do setor produtivo estendendo-se a área social, como a Saúde e a Educação, onde a superioridade do setor privado foi também apregoada* (SOARES, 2001, p. 155). Acontecem alterações substantivas no campo educacional no que se refere à organização jurídica das instituições educativas, ao possibilitar, entre outros aspectos, novos processos de regulação e gestão e formatos de privatização na área educacional.

Na educação, acentua-se o discurso que justifica a necessidade do aprofundamento do processo de descentralização dos sistemas de ensino, sublinhando a urgência de instaurar nesses sistemas critérios de excelência, eficácia e eficiência, de competitividade e de outros do campo da racionalidade econômica.

Nessa visão, constitui-se consenso internacional fundamentado na crise que se apresentava, a tese de que o tímido desempenho escolar se deveria à má performance dos programas da área educacional, baseados na dinâmica centralizadora do Estado. Sendo assim, os baixos rendimentos escolares, medidos por testes padronizados de exames nacionais, ou por maus resultados obtidos em participação de testes internacionais, em diferentes países, indicariam a necessidade de se redirecionar as ações estatais, transferindo parte de seus mecanismos de atuação para instâncias do poder executivo local e/ou regional, ou para a sociedade civil, com base em parcerias concernidas em relações de mercado (MARTINS, 2001a).

No entanto, o que se observa é que a defesa da descentralização dos sistemas de ensino passa a ser vista de forma equivocada, como sendo a outorga de autonomia à própria unidade escolar. Na prática, o conceito de autonomia é utilizado como sinônimo de descentralização e desconcentração e outras vezes como etapa subsequente de processos descentralizadores, perdendo seu significado nas orientações internacionais, vindo a ser (re)significado nas diretrizes que fundamentam as reformas de ensino a partir dos anos 90 (MARTINS, 2001).

A adoção das práticas neoliberais fez com que vários Estados enfraquecessem os mecanismos de controle da economia e das fronteiras comerciais, tornando os países em desenvolvimento, entre eles o Brasil, vulneráveis à atuação das grandes corporações

multinacionais, originárias, em sua maioria, nos países desenvolvidos.

Os organismos multilaterais, em especial o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário de Investimento (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), vieram fortalecer a adoção de políticas comuns para a América Latina, de maneira geral e, em especial, às políticas do Brasil.

Sendo assim, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da Organização das Nações Unidas (ONU) configuram-se como importantes interlocutores multilaterais no campo educacional. Desses interlocutores, vamos nos reportar à atuação do Banco Mundial, considerando sua liderança no processo de reestruturação e abertura das economias aos novos marcos do capital sem fronteiras. Além dessa premissa geral, é notório o papel que esse organismo exerce no âmbito educacional na América Latina e, particularmente, no Brasil ao difundir em seus documentos, entre outras medidas, uma nova orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio: privatização e mercantilização da educação.

Segundo Dourado (2006), de uma das orientações gerais do Banco Mundial é possível depreender a prescrição de políticas educacionais que induzem às reformas concernentes ao ideário neoliberal, cuja ótica de racionalização do campo educativo deveria acompanhar a lógica do campo econômico, sobretudo, a partir da adoção de programas de ajuste estrutural. Nessa direção, Soares afirma que:

Nos anos 80, a eclosão da crise de endividamento abriu espaço para uma ampla transformação do papel até então desempenhado pelo Banco Mundial e pelo conjunto dos organismos multilaterais de financiamento [...]. De um Banco de Desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado. (Soares, 1996, p. 20)

Ao analisar as políticas propostas pelo Banco Mundial para a educação, Coraggio (1996), indica como seu fundamento o reducionismo economicista presente nas proposições para a área educacional, cujo escopo se centra na visão unilateral de custos e benefícios. Tal concepção assenta-se na defesa da descentralização dos sistemas, com ênfase no localismo, desarticulação de setores organizados, desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do trabalho flexível, realocação dos recursos públicos para educação básica, ênfase à avaliação e à eficiência, induzindo instituições à concorrência, implementação de programas compensatórios (bolsa escola, por exemplo), onde

se fizerem necessários e capacitação docente em programas paliativos de formação em serviço, dentre outras orientações.

Esses indicadores revelam o caráter utilitarista presente nas concepções do Banco Mundial para a educação, pois fragmentam, desarticulam a luta pela democratização da educação em todos os níveis, entendida como um direito social inalienável. Ao defender o princípio da priorização da educação básica, cujo foco é a educação escolar, busca-se construir mecanismos ideológicos, principalmente em países como o Brasil, que sequer garantiu a democratização do acesso à educação básica e a permanência nesse nível de ensino.

A rigor, o Brasil se submete ao poder hegemônico dos países desenvolvidos como *principais guardiães dos ideais e das práticas neoliberais, em todo o mundo, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial ou Banco Internacional e Desenvolvimento (BIRD), organismos multilaterais, ou a santíssima trindade, guardiã do capital em geral, um ente ubíquo, como um Deus* (IANNI, 2001, p.218).

Nesse sentido o poder dos organismos multilaterais - e dos governos que controlam esses organismos - está relacionado à sua capacidade em interferir nas relações econômicas internacionais, vinculando acesso ao mercado de capitais, com assinaturas prévias de acordos com o FMI ou Banco Mundial, os quais impõem sua política econômica e os parâmetros da relação Estado/sociedade: equilíbrio fiscal, desregulamentação (mercado livre da intervenção da política estatal), privatização, descentralização. E uma capacidade institucionalizada dos governos industrializados para influir nas relações econômicas globais apresentadas como para manter a ordem econômica mundial, e que ainda hoje, apesar do fim da Guerra Fria usam do bloqueio econômico (recurso político) para pressionar políticas externas, pois emprestando menos 5% do seu orçamento, os países desenvolvidos podem manipular suas políticas por controle remoto¹⁰.

O Banco deduz, de seus modelos econômicos, os enfoques educacionais, limitando-se a dar prioridade ao investimento em educação, abrindo linhas de crédito para essa finalidade. Apesar de reconhecer que as políticas e reformas educacionais devem ser diferentes para cada país, detém um saber sobre o que todos os governos devem fazer (pacotes prontos para aplicar). Induz os sistemas de ensino à descentralização para que cada distrito, local ou estabelecimento tenham conhecimento das condições locais e de insumos educativos mais eficientes, e também espera que haja redução da capacidade dos interesses tradicionais

¹⁰ O Banco Mundial, por exemplo, estava fortemente comprometido em sustentar apoio à Educação, sob forma de assessoria, para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de cada país. Entender este jogo não é tarefa fácil, afinal estes intervêm em instituições diversas, desde conglomerados econômicos até ONGs e movimentos de Direitos Humanos (CORAGGIO, 1996).

(sindicatos de professores, associações de estudantes, burocratas do governo central, etc.) de incidir na política educativa.

Segundo Munin (1998), ao avaliar experiências de descentralização na gestão dos sistemas de ensino, enfatiza o sentido de que adquiriram, na realidade, um processo de outorga de autonomia às próprias escolas. A palavra autonomia deixou de ser entendida como *governar-se a si próprio* encontrando-se reduzida a espaços de discussão interna da própria escola e limitada à liberdade de implementar *projetos pedagógicos autônomos* (MUNIN, 1998, p.12).

A descentralização administrativa e financeira perpassa um processo de avaliação, uma forma de dar legitimidade ao controle do Estado sobre os processos descentralizadores de ensino e da outorga de autonomia às instituições escolares.

O desafio que se põe é que a sociedade brasileira, se, por um lado, desenvolve numa escala sem precedentes as forças produtivas humanas, por outro, lança na miséria contingente cada vez mais numeroso de seres humanos. Assim, a luta pela superação do capitalismo coincide com a luta pela defesa da humanidade em seu conjunto. Para tanto, a consciência da situação, embora não suficiente é condição prévia, necessária e indispensável. E o desenvolvimento dessa consciência implica trabalho educativo, sem o qual resultará impossível a mobilização da população para realização das transformações necessárias. (FERREIRA *et al.*, 2002). Não se esquecendo que, segundo umas das mais conhecidas afirmações de Saviani (1980, p.120.) *a educação é uma mediação no seio da prática social global*, ou seja, não se pode perder de vista que articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. Como também indica Mello (1982, p.35) *a escola é parte da totalidade social [...] apresenta as mesmas relações de mudanças e de reprodução que caracteriza aquela totalidade*.

Com discurso de campanha de superar tais desafios, Luiz Inácio Lula da Silva substituiu um governo de perfil neoliberal e profundamente alinhado com os pressupostos teóricos dos organismos multilaterais, especialmente apresentados pelo Banco Mundial. Na Presidência da República, o governo Lula apresentou o programa de educação *Uma escola do tamanho do Brasil*, que criticava fortemente o sistema nacional de avaliação¹¹, que focalizava mais o produto do que o processo, e apontava o descumprimento da lei do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, com relação ao custo-aluno nacional, alegando redução *per capita* no governo FHC (AÇÃO EDUCATIVA, 2006).

¹¹ Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica – SAEB; Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Segundo a Ação Educativa (2006), para superar a situação em que se encontrava a educação, o governo Lula, em seu plano de governo, traçou três diretrizes: a) democratização do acesso e garantia de permanência; b) qualidade social de educação e; c) implantação de sistema de colaboração e democratização da gestão. Assim, em relação à primeira diretriz, propôs a construção de um sistema articulado da educação, que seria responsável por institucionalizar os esforços organizados, autônomos e permanentes do Estado e da sociedade. Além disso, descreveu um programa com o objetivo de promover a permanência dos alunos na escola, o Programa Bolsa Família¹², para dar condições às famílias de manter as crianças estudando, possibilitando a jovens e adultos nela permanecer - a democratização do acesso e da permanência. *A qualidade social da educação traduz-se na oferta de educação escolar e de outras modalidades de formação para todos, com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população* (AÇÃO EDUCATIVA, 2006, p.7).

Nessa perspectiva da qualidade social o governo Lula pauta o seu discurso de campanha *na educação como um processo permanente de apropriação do conhecimento pela humanidade e da produção de novos conhecimentos, por isso seria necessário repensar a estrutura da escola seriada*. Dessa forma, a escola deveria mudar seus tempos e espaços superando a avaliação classificatória e seletiva (AÇÃO EDUCATIVA, 2006, p.10).

O Governo dá ênfase também à valorização dos profissionais da educação, como estratégia de superação dos problemas educacionais, estimulando a formação inicial e continuada dos profissionais da educação¹³.

[...] o programa educacional divulgado em 2002 estava sintonizado com as expectativas de mudanças dos rumos educacionais do governo anterior. Resta saber, então se as ações efetivadas pelo governo Lula guardaram coerência com as propostas apresentadas em seu programa educacional (AÇÃO EDUCATIVA, 2006, p.10).

No entanto, a questão da qualidade do ensino fundamental aparece como destaque no PNE, assim como nos desafios a serem enfrentados pelo Plano Plurianual (PPA) 2004-2007. Além da necessária universalização, o problema que ganha ênfase é a melhoria do padrão de atendimento em termos de qualidade.

Porém, o estudo da Ação Educativa parece verificar que as promessas de campanha de governo se esvaíram com o decorrer do tempo. Os dados demonstram a baixa

¹² O governo Lula unificou vários programas assistenciais de renda mínima no Programa Bolsa Família que consiste na transferência de renda às famílias em situação de pobreza, com renda *per capita* de até R\$ 100,00.

¹³ FUNDEF (até 2006) e FUNDEB (a partir de 2007).

qualidade da educação básica e da escolaridade média da população brasileira. Conforme documento do Ministério do Planejamento (relativos a 2003), apresentam

percentuais de alunos de 4ª série em estágio crítico ou muito crítico em língua portuguesa de 55% e de matemática de 51,6%. Tempo médio de estudo de apenas 6,4 anos. Apesar do acesso quase universal à escola, menos de 70% de 7 a 14 anos consegue concluir a 8ª série do ensino fundamental (AÇÃO EDUCATIVA, 2006, p.14).

Passados três anos a melhoria da qualidade do ensino fundamental foi muito pequena, como demonstram os dados do SAEB (2001-2003). Continuamos, portanto, muito longe do cumprimento das metas qualitativas do PNE ou de perceber uma ação efetiva do Governo Federal no que se refere à qualidade da educação ministrada nas escolas brasileiras. De acordo com o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (UNESCO, 2007), o Brasil caiu quatro posições no ranking de educação e passou a ocupar a 76ª posição, conforme o relatório atual. Fica evidente que a melhora na educação ainda está aquém das necessidades do país. Um dos fatores que demonstram esse déficit é o próprio orçamento para a educação, que em 2004 foi 10% menor em relação a 2002, o que significa dizer que há redução dos recursos aplicados no setor pelo Governo Federal. Assim como a gestão anterior, não se conseguiu cumprir a lei do FUNDEF com relação ao custo-aluno nacional¹⁴.

No que se refere ao estabelecimento de padrões mínimos de qualidade para o ensino básico, que deveriam estar em vigor em 2006, pouco foi feito. *As políticas de financiamento à educação ficaram subordinadas às metas do ajuste fiscal e do superávit primário, impedindo qualquer debate, sobre a elevação da qualidade do ensino no atual governo* (AÇÃO EDUCATIVA, 2006, p.15).

Conclui-se, neste tópico, que além do que foi descrito, nos pequenos avanços educacionais ainda existem muitos elementos contraditórios, como apontam as pesquisas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA): *dos 93,8% da população de 7 a 14 anos que estavam na escola, somente 70% concluíram a 8ª série no ano de 2003* (AÇÃO EDUCATIVA, 2006, p.15).

Esse levantamento, especialmente no ensino fundamental, permite apontar que ainda existe um enorme abismo entre as propostas e promessas das políticas públicas educacionais e uma efetiva educação de direito que acontece ou pelo menos deveria acontecer nos espaços escolares. Ainda que avanços tenham ocorrido, essas políticas não foram

¹⁴ Em 2006 o custo legal que deveria ter sido decretado seria de R\$ 1.133,00, em vez de R\$ 660,00 (AÇÃO EDUCATIVA, 2006, p.31).

suficientes para imprimir uma dinâmica de acesso, permanência e equidade com relação à escolarização no Brasil. O governo Lula não conseguiu romper de forma contundente com a lógica do governo anterior. Talvez o primeiro passo para a redução desse abismo, em extensão e/ou em profundidade, seja o entendimento de que promover educação implica vontade política e requer investimento: a começar pelo Estado, chegando até as esferas locais, às escolas. Significa, inicialmente, olhar para a criança brasileira portadora de direitos e com a clareza de que a primeira porta para esse direito é a aprendizagem e de que, além do acesso à escola, existe a necessidade de nela permanecer.

2.5. Uma Incursão do Direito no Espaço Escolar

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro a elementar, depois a secundária e, pouco a pouco, até a universitária (BOBBIO, 2004, p. 89).

Neste momento em que a cidadania enfrenta novos desafios, em meio às grandes transformações do mundo contemporâneo, em busca de novos espaços de atuação, o direito a educação escolar é um desses espaços que não perderam – e parece que jamais perderão – a atualidade.

Não são poucos os documentos internacionais assinados por países da Organização das Nações Unidas que reconhecem e garantem esse acesso à educação a seus cidadãos. Frente a tais corolários internacionais, praticamente não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Assim, a educação escolar tem uma dimensão fundante de cidadania, indispensável nas políticas que visam a participação de todos nos espaços sociais, políticos e, por que não dizer, como reinserção no mundo do trabalho (CURY, 2005).

É inegável, porém, que em muitos casos a realização dessas expectativas e do próprio sentido expresso na lei entra em choque com as condições sociais adversas de funcionamento das sociedades. Por vezes, os estatutos dispõem sobre igualdade políticas por elas não reconhecidas, assim como é real a dificuldade, diante da desigualdade social, de instaurar um regime em que a igualdade política aconteça no sentido de diminuir as discriminações (CURY, 2005).

A lei não é identificada, nem reconhecida de forma linear ou como mecanismo de realização desse direito ou dos demais direitos sociais. A lei acompanha o desenvolvimento e a evolução da cidadania no contexto social. Essa evolução deu-se também entre educadores que, como cidadãos, hoje entendem e reconhecem as leis como instrumento viável de luta, por meio das quais se pode criar condições propícias, não só para democratização da educação, mas também para gerações mais iguais e menos injustas (CURY, 2005).

Oliveira (1998) reconhece a possibilidade de a cidadania ser construída pela instrução, à medida que ela abre espaços para a garantia dos direitos subjetivos. O próprio Oliveira (1998) recorre a Locke para explicar esta possibilidade.

[...] Locke adverte, o caminho que leva à construção desta sociedade implica um processo gigantismo de educação, e não apenas a educação, no sentido de transmissão de conhecimento mas no sentido de formação de cidadania (OLIVEIRA, 1998, p.181).

A instrução torna-se pública como função do Estado e, mais claramente explicitado, como dever do Estado. Após essa intervenção inicial, cada indivíduo seria capaz de autogovernar-se, como ente dotado de liberdade, e de participar de uma sociedade de pessoas livres. Nessa perspectiva, o ensino primário tem se tornado direito imprescindível ao cidadão e dever do Estado, impondo a gratuidade como forma de torná-lo acessível a todos. Direitos esses concebidos lentamente e que o próprio Estado, ao oferecer a educação escolar gratuita e obrigatória, no caso do Brasil, o ensino fundamental, assegura uma condição para o próprio usufruto dos direitos civis (CURY, 2005).

No Brasil, atualmente o direito a educação, no rol dos direitos positivados, é eleito com a dimensão de direito social, como direito humano fundamental, direito público subjetivo, a começar pela Constituição Federal de 1988, acompanhada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), os quais reproduzem os princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (LIBERATI, 2004).

O ECA, ao reproduzir o princípio acima citado, não só confirma como materializa a garantia do direito público subjetivo à educação, determinando a eliminação de toda e qualquer forma de discriminação para a matrícula ou permanência na escola. Sendo assim, a garantia material do acesso, a concretização da matrícula e da permanência, supõem a garantia de outros direitos que se materializam na possibilidade de regresso do aluno que

deixou a escola por qualquer motivo, além do sucesso, ou seja, a qualidade de ensino de modo geral. (LIBERATI, 2004).

É preciso lembrar que a normativa constitucional brasileira (CF, artigos 205 e 227), *fixa que o acesso à educação escolar inclusiva e de qualidade é assegurado a todo cidadão, com prioridade absoluta a crianças e o adolescente*. Assim, aliada a essa normativa constitucional educacional, a escola tem dupla função: como ambiente de formação e ambiente de proteção, pois é na escola que crianças e adolescentes passam boa parte do dia sob a atenção de pessoas adultas. À escola cabe o primeiro enfrentamento no caso de exclusão, infreqüência e abandono escolar, e, depois de esgotadas as medidas administrativo-pedagógicas, sem sucesso, comunicar o Sistema de Garantias de Direitos, o Conselho Tutelar. Nos casos de maus-tratos da criança e do adolescente, porém, a comunicação deve ser imediata. (LIBERATI, 2004, p.55).

A escola pode ser um local de prestação de serviços básicos como educação, profissionalização, cultura e convívio comunitário, estabelecendo assim, prevenção primária. Entretanto, sem corroborar para um erro reducionista, concebendo a escola como o único ambiente de educação, é um espaço que pode ser usado como lócus adequado de aglutinação entre os atores da rede de atendimento à criança e ao adolescente, no sentido de se ter a dimensão do Sistema de Garantias.

A aproximação e a apropriação da escola pelo Sistema de Garantias, e vice versa, apontam para a formação de uma cultura democratizante do próprio espaço escolar e de reconhecimento das bases da cidadania infanto-juvenil. Isso só será possível quando for estabelecida *a possibilidade de reestruturação das relações de poder tradicionais no processo ensino-aprendizagem e do discurso de autoridade verticalizado e estanque dissociado da vida extra-muros escolares* (LIBERATI, 2004, p.57).

Inserir a escola na rede de atendimento é dissociá-la do isolacionismo. É perceber que os alunos da escola, principalmente, àqueles em idade de escolarização obrigatória e também os da educação infantil, *têm que ser compreendido como seres em desenvolvimento e não homúnculos*. Dessa maneira, tornar-se-á *menos tensa a relação entre a escola e os demais atores do Sistema de Garantias: pais, Conselho Tutelar, Conselho de Direitos, órgãos da segurança pública, Advocacia/Defensoria Pública, Ministério Público e Judiciário* (LIBERATI, 2004, p.57).

Se compararmos o artigo 208 da Constituição Federal e o artigo 4º da LDB, perceberemos algumas alterações de redação. É importante salientar que o inciso I do artigo 208 da CF, referente ao ensino fundamental, foi alterado pela emenda constitucional 14/96.

Segundo a redação original, o Estado *deveria garantir o ensino fundamental gratuito, inclusive aos que não tiveram acesso na idade própria*. Na redação atual a norma é a seguinte: *ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurado inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria*. Notamos uma sutil mudança constitucional, para muitos despercebida. Frente a essa alteração, o que podemos analisar?. Qual teria sido a intenção do legislador?

Essa mudança constitucional suscita outra questão: a que faixa de idade corresponde o ensino fundamental obrigatório? A Constituição e a LDB não fixam idade para o ensino obrigatório, sendo tratada somente a duração mínima de 9 anos, prevista para o ensino fundamental (artigo 32 da LDB), e o dever dos pais para com a matrícula dos menores iniciando-se aos 6 anos de idade (artigo 6º da LDB). Conclui-se então que a faixa etária dos 6 aos 14 seria a idade própria para esse nível de ensino.

De modo geral, a LDB regulamenta as grandes linhas traçadas pela Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 a 214. Entre essas regulamentações, a LDB (artigos 12 e 13) disciplina a educação escolar, desde a infantil à superior. Dessa forma, inova definindo responsabilidades para os estabelecimentos de ensino e também aos docentes. *À escola como centro do sistema e a docência a função principal da escola e dos profissionais de educação, à aprendizagem dos alunos* (LIBERATI, 2004, p.92).

A referida lei rompeu com o modelo tradicional, que muitas vezes se limitava a executar o projeto proposto pelos órgãos centrais. Hoje, no inciso I, artigo 12, concede autonomia às escolas, *de forma relativa é claro*, para elaborar sua proposta pedagógica, pois, esta deve estar em consonância e observar as normas do Sistema de Ensino do qual a escola faz parte. Além da autonomia pedagógica, a LDB concede autonomia administrativa e financeira, nos mesmos moldes. (g.n.)

Ainda no artigo 12, nos incisos III, IV e V, são definidas as competências da escola referentes ao acompanhamento do trabalho dos professores, tais como cumprimento de dias letivos e horas/aula e plano de trabalho de cada docente, ou o provimento de meios de recuperação dos alunos com baixo rendimento.

A seguir, nos incisos VI e VII, dispõem sobre as atribuições voltadas para a articulação escola/família/comunidade, ficando a cargo da escola a criação dos processos de integração incumbindo-lhe de informar os pais e responsáveis sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica. Esses deveres da escola fazem parte do direito dos pais ou responsáveis de *ter ciência do processo pedagógico, bem como participar das propostas educacionais* (parágrafo único do artigo 33 do ECA).

Com relação às incumbências dos docentes (artigo 13), é seu dever – e também direito – participar da proposta pedagógica da escola, além do desempenho de outras responsabilidades específicas da função: elaboração e cumprimento do seu plano de trabalho; zelo pela aprendizagem dos alunos e sua recuperação; e o cumprimento dos dias letivos e horas/aula estabelecidas.

Ao artigo 12 da LDB foi acrescido o inciso VIII, por meio da Lei 10.287/01, que determina à escola notificar aos vários órgãos¹⁵ e autoridades a infreqüência dos alunos que atingem a quantidade de falta acima de 50% do percentual permitido em lei. Entretanto, cabe ainda esclarecer que a LDB, em seu artigo 24, inciso VI, deixa a cargo da escola o controle de freqüência do aluno, conforme disposto em seu regimento e na norma do respectivo sistema. Como foi dito anteriormente, a lei estabelece como freqüência mínima o índice de 75% do total de horas letivas.

Nesse sentido, o ordenamento jurídico nacional (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente e Lei de Diretrizes e Bases) sinaliza para a perspectiva holística do aluno, principalmente crianças e adolescentes, dispondo sobre o respeito de que se deve revestir o direito à educação, assim como sobre o dever de comparecer e valorizar as atividades escolares. Tais preceitos revelam, no íntimo, a sua função pública do ensino, mesmo que ofertado na rede privada.

¹⁵ Artigo 12, inciso VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao Juiz competente da comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

3. APONTAMENTOS E CAMINHOS PERCORRIDOS: METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

3.1. Evolução Histórica de Araras

Situado a 170 quilômetros da capital do Estado, São Paulo, Araras é um município relativamente jovem, com 136 anos de emancipação política. Fundado por Barões do Café¹⁶ às margens do Ribeirão das Furnas, tem o nome derivado do grande número de araras que utilizavam o local como moradia.

As primeiras ocupações nessa região estão relacionadas ao trajeto que muitos homens percorriam naquele período, em direção a Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás, em busca de ouro e pedras preciosas. *Movidos pelo impulso de alcançar a região das minas, alguns aventureiros se juntavam a escravos e índios, todos componentes dessas marchas, e faziam desse trecho do Estado de São Paulo, que mais tarde ficaria conhecido como Oeste Paulista, um ponto de paragem* (CRESSONI, 2007, p.125). Os pontos de pouso serviam para abastecimento das necessidades dos tropeiros, originando os primeiros povoamentos e futuros municípios, como Araras, Limeira, Rio Claro dentre outros.

No decorrer do século XVIII, com as cartas de sesmarias (MATHIESEN, 1994), grandes lotes foram doados pelo governo a quem conseguisse desbravar a terra. No período de 1799 a 1821 foi encontrada uma relação de nove cartas de sesmarias concedidas nesta região. Começaram a surgir trilhas, caminhos, sítios, fazendas e vilas, muitos das quais se transformaram em cidades (MATHIESEN, 2003). As primeiras referências a Araras datam do princípio do século XVIII, quando foi iniciada nessa região a divisão em fazendas. Até o final do século XVIII o interior de São Paulo era despovoado, denominado *bordas das matas*, alusão às demarcações dos rios explorados pelos bandeirantes. Posteriormente a região tornou-se conhecida como *caminho dos bandeirantes*.

¹⁶Título concedido pelo Império para os fazendeiros que exploravam este tipo de monocultura.

Segundo Mathiesen (1994), o Vice-Rei, Governador da Província, concedia terras através de cartas de sesmarias. As sesmarias eram porções de terras doadas para pessoas com recursos para desenvolver uma determinada região.

Dessa maneira, os povoamentos surgiram com os pontos de paragem e os primeiros sesmeiros, que dariam a origem à ocupação das terras. Manoel de Miranda Freire é apontado por Cressoni (2007) como um dos primeiros sesmeiros e morador dessa cidade. Segundo o mesmo autor, Freire desempenhou várias funções: era ex-presidiário, foi tropeiro e escrivão da correição da Comarca de São Paulo. Foi como tropeiro que Freire teria conhecido *uns campos pelo Rio Mogi, abaixo da povoação, entre o Ribeirão Itabuca e o Ribeirão das Araras, em os quais queria meter gados e fazer roças e plantas* (MATHIESEN, 1994, p.5). Em 1727, Freire teve concedida, nessa região, uma carta de sesmaria de légua e meia em quadra, aproximadamente 4.500 alqueires (MATHIESEN, 1994; CRESSONI, 2007).

A atividade pretendida por Freire se constituía, durante a fase do Brasil colonial, uma das poucas formas de se agregar valor econômico rentável a uma atividade comercial. Nessa época, além da mineração e das áreas de lavouras, esse empreendimento despertava interesse dos criadores, que preenchiam a necessidade da população agrícola e mineradora. Dessa maneira, a produção pecuária poderia atender as áreas agrícolas ao redor da capitania de São Paulo, como para as áreas de extração de minérios (CRESSONI, 2007).

Em 1768, outra concessão de sesmaria na região do Ribeirão das Araras foi solicitada por Manoel Ruiz de Belém, sargento-mor, também para criação de gados e áreas de cultivo. Em 1806 foram concedidas ao tenente Antonio da Cunha Lobos e ao alferes José da Cunha Lobo áreas do Ribeirão das Araras, que mais tarde seriam fazendas produtoras de café em Nossa Senhora do Patrocínio de Araras. Em 1818 três sesmeiros foram beneficiados com terras na região que atualmente abrange o município de Araras. Eram eles Francisco de Góes Maciel, Vicente Pires de Andrade e Manoel da Rosa Maciel. Parte dessas terras foi negociada em 1836 com Alexandre Góes Maciel, que, vindo a falecer em 1854, deixou grandes dívidas. No pagamento das contas, seus herdeiros entregaram a principal área, o Sítio Bom Sucesso, para o latifundiário produtor de cana-de-açúcar e café, Joaquim Franco de Camargo (sogro dos Barões de Araras). Este já era proprietário de outros dois grandes sítios na região do Ribeirão das Araras, além de possuir propriedades extensas na Vila de Limeira. Sua fortuna foi construída entre 1806 a 1820, com a atividade de formação de tropas negociadas na feira de Sorocaba (CRESSONI, 2007).

Joaquim Franco de Camargo e outros proprietários rurais, além de imigrantes, teriam se beneficiado da instabilidade jurídica instalada no Brasil entre 1822 e 1850, para

adquirir e ocupar vastas porções de terras, promovendo a construção de engenhos de cana-de-açúcar, aumentando seu capital pela venda desse produto (CRESSONI, 2007).

O povoamento dessa região passará realmente por um processo de desenvolvimento a partir do século XIX. Nesse período, no Brasil, era cultivada a cana-de-açúcar. Governantes e autoridades da época entenderam que a atividade tornaria a Província de São Paulo uma região produtora de alguma riqueza. Assim, a produção açucareira foi bastante importante e o escoamento da safra canavieira era feito em lombo de mulas. A viagem, que demorava de 15 a 20 dias, partia de locais próximos a Campinas e terminava no porto de Santos, de onde o produto seguia para exportação.

Nessa época os tropeiros eram o elo de ligação entre a economia do interior e os centros urbanos. Alguns deles constituíram a antiga aristocracia a cavalo, tanto que muitos conquistaram títulos de nobreza e autonomia no Império. Assim como os grandes proprietários de terras, pessoas que detinham poder, prestígio e muito dinheiro recebiam os títulos. É o caso dos irmãos Bento e José Lacerda Guimarães, que receberam o título de Barões de Araras – os Barões do Café, das mãos do Imperador Dom Pedro II. Esta titulação também aconteceu com aristocracia do açúcar com seus barões, condes e viscondes.

Enquanto a cana-de-açúcar alastrava-se para os Estados de Minas Gerais e Mato Grosso, adentrava a Região Sudeste a monocultura do café, um novo ciclo econômico, a partir de meados do XIX. Criou-se um sistema que relacionava produção, comercialização e exportação, além de orientar a distribuição geográfica com a expansão da produção cafeeira.

[...] o pequeno núcleo se moldava a partir da metade do século XIX. Este pequeno povoado que começa aparecer e ganhar significado a partir de 1862, já era detentor de uma estrutura comercial, carecendo, portanto, de uma “manifestação espiritual, simbolizada pela capela. Com este sentido, o início da formação da cidade pode ser tomado a partir de 19 de maio de 1865, quando foi doado um terreno por Bento Lacerda Guimarães (posteriormente Barão de Araras) e D. Manoela Assis de Cássia Franco de Camargo, para o patrimônio da Igreja Nossa Senhora do Patrocínio, padroeira da cidade. Dessa maneira, a essência do motivo de que teria movido os Lacerda a doarem esse espaço, possuía uma lógica. Esta atitude não pode ser entendida como natural, mas como adoção dos novos paradigmas da modernidade, a vista das grandes transformações que o mundo moderno vinha sofrendo, uma consequência de desdobramentos sociais e econômicos anteriores (CRESSONI, 2007, p.125).

Vale frisar que Bento era filho de lavradores, irmão de José Lacerda Guimarães, que também se tornou seu cunhado, em razão do casamento realizado com Clara Miquelina, irmã de D. Manoela. As esposas eram filhas de alferes fazendeiros influentes no interior paulista e proprietários do Sítio das Araras (antigo Bom Sucesso), entre outras terras.

Com a morte do sogro de Bento e José (Joaquim Franco de Camargo, alferes Limeirense) em 1861, as propriedades foram divididas. Com a partilha, José herdou os sítios Montevideu e do Rumo, e Bento, por sua vez, ficou com 600 alqueires do Sítio das Araras.

Visando unir mais as famílias e fortalecer os negócios agrícolas, os irmãos Lacerda tornaram-se sócios, juntaram as heranças e fundaram a Fazenda São Joaquim. Em 1865, doaram um pedaço de terra para construção da Capela Nova, cuja Santa protetora seria Nossa Senhora do Patrocínio, para constituição da futura vila. Segundo Cressoni (2007, p.125), a iniciativa visava *lograr o rápido desenvolvimento da povoação em torno da capela*. Passados alguns anos a localidade se constituiu em freguesia, de acordo com Lei Provincial de julho de 1869. Entretanto, é necessário lembrar que a palavra *freguesia* tinha o significado de pertencente ou relativo à Igreja. Em 1871 aquela capela foi demolida e teve início a construção da atual Igreja Matriz de Araras. Aquela doação, portanto, deu origem a um povoado, elevado à categoria de município no dia 24 de março de 1871. Assim surgiu Araras.

Em 1873, Bento mudou-se para Santos para ser um dos acionistas dos Bancos União da Capital, Comércio e Indústria e Ítalo Brasileiro, além de inaugurar a Companhia Mecânica e Importadora de São Paulo. Retornando a Araras em 1877, foi eleito vereador, cargo que ocupou até 1880. Recebeu o título de Barão de Araras pelas mãos do Imperador, quando o mesmo esteve em visita oficial à cidade.

A primeira eleição para vereadores realizou-se em 7 de setembro de 1872 e seus representantes tomaram posse em 7 de janeiro de 1873, ficando nesta data instalado o município. A primeira eleição municipal no regime republicano realizou-se em 30 de agosto de 1892.

No ano de 1883, o Barão de Araras mandou construir um prédio para abrigar a Santa Casa de Misericórdia; posteriormente desistiu da idéia doando o imóvel para as Irmãs Salesianas, para que fizessem o Instituto Nossa Senhora Auxiliadora. Dessa forma, a primeira escola da cidade, o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, foi inaugurado em 02 de fevereiro de 1895, pelo próprio Barão.

Antes mesmo da promulgação da Lei Áurea, Araras festejava a libertação do último escravo do município, em 8 de Abril de 1888. Com a abolição da escravatura iniciou-se a corrente migratória italiana, movimento que duplicou a população entre 1890 e 1900. Outro fato marcante e do qual os municípios até hoje se orgulham é que, no dia 1º de fevereiro de 1902, foi criado o Bosque Municipal. Para a conservação desse bosque, foi instituída, pela Lei nº 25, de 02 de junho de 1902, a Festa das Árvores, primeira realizada no Brasil.

No mesmo ano foi criada, pela Lei nº 24, de 2 de junho de 1902, a Escola de Trabalhadores Rurais, instituição mantida pelo município e subvencionada pelo Estado. O autor de seu projeto foi o agrônomo João Pedro Cardoso. Os alunos assistiam aulas teóricas e práticas e recebiam um pequeno salário pelos serviços prestados. Nas aulas teóricas aprendiam noções de agronomia, física, química agrícola, botânica, aritmética, zootecnia etc. O curso completo tinha duração de dois anos. Na seção prática os estudantes conheciam métodos de preparação do solo, adubação, plantio etc. Havia na escola grande cultura de maçãs e abacates.

Dentro das propostas educacionais da Primeira República, Araras também teve seu Grupo Escolar, cujo prédio foi construído em 1902, com criação e instalação em 1903. Atualmente a instituição é denominada Escola Estadual *Cel. Justiniano Whitaker de Oliveira*, e faz parte do campo de estudo desta pesquisa. Ainda na mesma proposta educacional foi criada, pela Lei nº 18 de 23 de abril de 1948, a Biblioteca Municipal *Martinico Prado*. Essas propostas viriam atender a burguesia ascendente da cidade, uma paridade da realidade brasileira da época.

A historiografia oficial ararense, assim como a das demais cidades da região, relata a trajetória de Barões, Condes, Viscondes etc., como protagonistas que detinham o poder. Entretanto, sabe-se que com eles havia muitos escravos, seguidos depois pelos imigrantes e por muitos personagens que não eram sesmeiros, nem nada, apenas trabalhadores. Não houve, porém, ou há muito pouco registro desses homens, mulheres e crianças, verdadeiros protagonistas da produção da riqueza na formação das fazendas e do desenvolvimento das cidades e do país.

3.2. Araras e sua Realidade entre os números: econômico e educacional.

O município de Araras, que integra a Região Administrativa de Campinas, possuía, no ano 2000, população de 103.516 habitantes. Atualmente, neste ano de 2007, são 108.276 habitantes (IBGE, 2007). Ao analisarmos as condições de vida nesse município em 2000 (IBGE, 2000; SEADE, 2007), observamos que os responsáveis chefes de domicílios auferiam, em média, renda de R\$ 936, e 40,5% ganhavam, no máximo, três salários mínimos. Esses responsáveis têm em média 6,3 anos de estudo, 37,9% deles completaram o ensino fundamental e 7,3% eram analfabetos.

O Índice Paulista de Vulnerabilidade Social do Estado de São Paulo – IPVS-SP (SEADE, 2007), um sistema baseado no Censo – 2000 (IBGE, 2000), que analisa o grau de vulnerabilidade da população nos diversos setores censitários, classificando em seis grupos que vão de nenhuma vulnerabilidade (grupo-1) a muito alta vulnerabilidade (grupo-6), pode ser um referencial importante na compreensão das condições de vida no município. A construção deste índice leva em consideração alguns fatores relevantes, tais como responsável pelo domicílio, renda, nível de escolaridade, gênero, idade (Tabela 03).

No município de Araras esse índice de vulnerabilidade social segue representado na tabela a seguir:

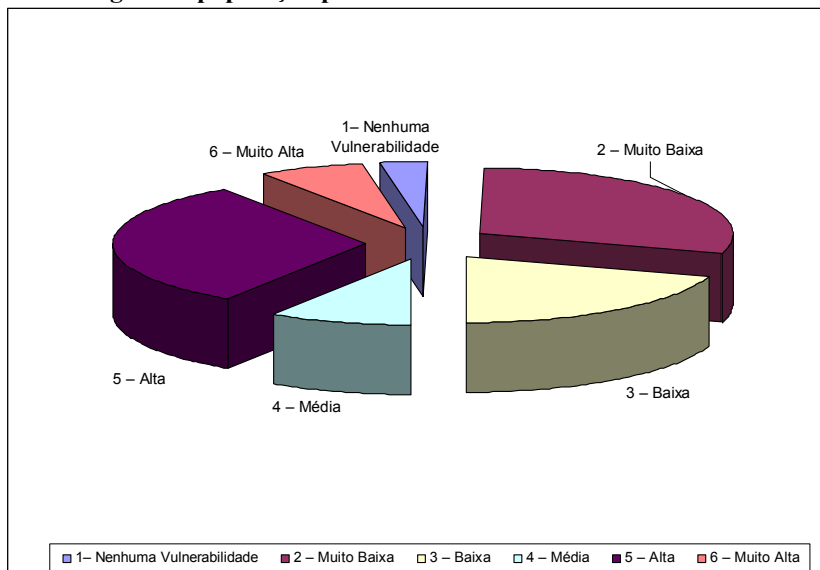
Tabela – 03
Indicadores que Compõem o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS - Município de Araras - Ano 2000

Indicadores	Índice Paulista de Vulnerabilidade Social						Total
	1 Nenhuma	2 Muito Baixa	3 Baixa	4 Média	5 Alta	6 Muito Alta	
População Total	3.124	30.433	21.068	9.525	32.521	6.845	103.516
Percentual da População Responsáveis pelo Domicílio Alfabetizados (%)	3,0	29,4	20,4	9,2	31,4	6,6	100,0
Responsáveis pelo Domicílio com Ensino Fundamental Completo (%)	99,8	96,0	95,7	92,4	87,8	84,9	92,7
Anos Médios de Estudo do Responsável pelo Domicílio	79,4	49,6	45,6	29,7	21,9	16,6	37,9
Rendimento Nominal Médio do Responsável pelo Domicílio (em reais de julho de 2000)	10,7	7,5	6,9	5,4	4,7	4,1	6,3
Idade Média do Responsável pelo Domicílio (em anos)	1.756	1.231	1.146	610	575	411	936
Mulheres Responsáveis pelo Domicílio (%)	39	52	43	39	46	41	46
	15,1	22,5	13,4	13,7	20,6	19,2	18,9

Fonte: SEADE (2007)

Dentro do contingente populacional da cidade há uma extrapolação entre a vulnerabilidade baixa e a alta. Dito de outra maneira, esses índices são muito próximos e representam a maior fatia da população.

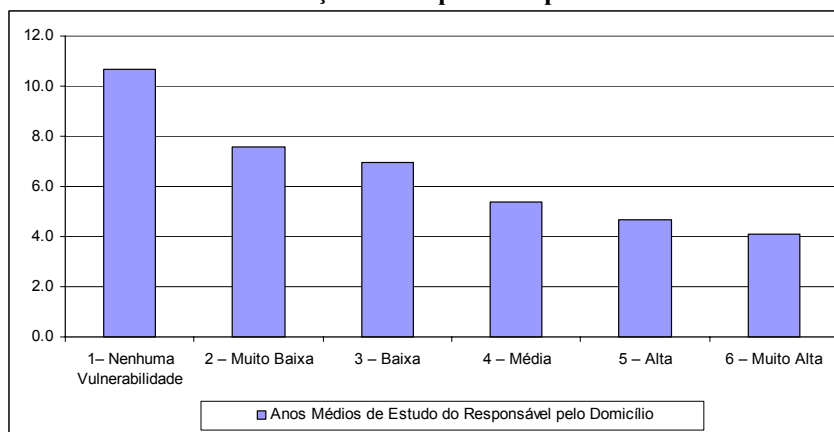
Gráfico - 03
Percentagem de população por áreas de vulnerabilidade social



Fonte: SEADE (2007)

A escolarização dos munícipes responsáveis pelo domicílio está entre 10,7 e 4,1 anos de estudos.

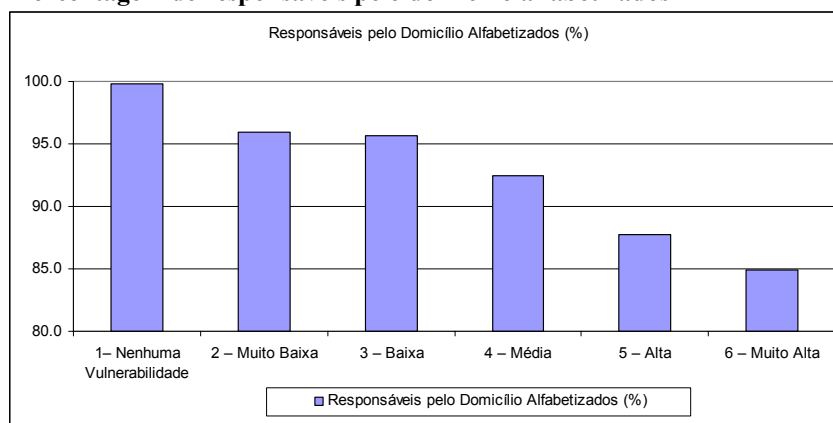
Gráfico - 04
Anos Médios de escolarização do Responsável pelo domicílio



Fonte: SEADE (2007)

Sendo que do total dos responsáveis pelo domicílio 92,7% são alfabetizados e no grupo de nenhuma vulnerabilidade 99,7%, seguida de 96,0% muito baixa vulnerabilidade, 95,7% baixa, 92,4% média, 87,8% alta e 84,9% muito alta vulnerabilidade.

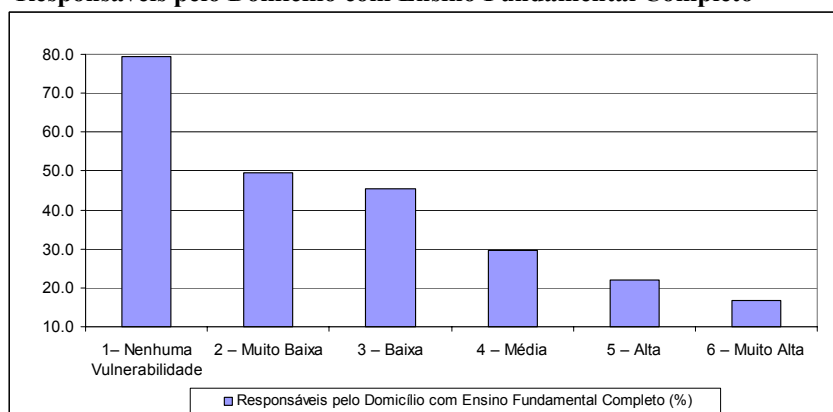
Gráfico - 05
Percentagem de responsáveis pelo domicílio alfabetizados



Fonte: SEADE (2007)

Os responsáveis pelo domicílio que possuem ensino fundamental completo representam somente 37,9% da população. Desse percentual o maior índice de conclusão desse nível de ensino está na população de nenhuma vulnerabilidade e o menor na população de muita alta vulnerabilidade.

Gráfico - 06
Responsáveis pelo Domicílio com Ensino Fundamental Completo



Fonte: SEADE (2007)

Ao analisarmos os dados de vulnerabilidade social dos grupos acima, percebemos que a diferença de renda entre as médias dos grupos 1 (nenhuma vulnerabilidade) e 6 (vulnerabilidade muito alta) é de R\$ 1.345, ou seja, quanto maior a renda menor a vulnerabilidade. O mesmo acontece com relação ao percentual de escolaridade. Ao se comparar os grupos 1 e 6, observa-se diferença percentual entre o primeiro e o último grupo, de 62,8% das pessoas que concluíram o ensino fundamental. Quanto aos anos de estudo, a diferença é de 6,6 anos a mais do grupo-1 em relação ao grupo-6.

Essa análise reflete a importância da renda, escolaridade e tempo de estudo na vulnerabilidade, influenciando no acesso e permanência na escola, o que nos leva a pensar, sobre qual é o fator que define a exclusão social: renda, tempo de estudo e escolaridade, ou vice-versa?

Segundo Bourdieu (1998, p. 41-43),

[...] não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas. Parece, com efeito, que a explicação sociológica pode esclarecer completamente as diferenças de êxito que se atribuem, mais frequentemente, às diferenças de dons. A ação do privilégio cultural só é percebida, na maior parte das vezes, sob suas formas mais grosseiras. Isto é, como recomendações ou relações, ajuda no trabalho escolar ou ensino suplementar, informação sobre o sistema de ensino [...]. Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistemas de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e a instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob, dois aspectos, segundo as classes sociais, é responsável pela diferença inicial das crianças diante das experiências escolar e, conseqüentemente pelas taxas de êxito.

Quanto aos índices educacionais, observa-se, no universo do município de Araras, além desses citados, outros indicadores relevantes. A população com menos de 15 anos, pertencente à faixa etária da educação básica, perfaz 21,98% (2006). O índice de gravidez na adolescência, contados como mães menores de 18 anos, representa 9,19% (2005). A taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais, é de 7,01% (2000), sendo que a média de estudos dessa mesma população é de 7,3 anos (2000). Em 2000, a população de 25 anos ou mais, com menos de 8 anos de estudo, o que corresponde o tempo de escolaridade do ensino fundamental, é de 59,94% (SEADE, 2007).

Essa realidade, permeada por diversos indicadores sociais, entre esses os avaliados pelas metodologias do Programa Nações Unidas de Desenvolvimento - PNUD, resultam no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (2000), que tem, entre os indicadores, a avaliação do índice da taxa de analfabetismo combinada com os percentuais de matrícula no ensino fundamental, médio e superior e que aponta um referencial para o município de 0,828, superior ao do Estado de São Paulo, que é de 0,814 (SEADE, 2007). Conclui-se, então, que apesar dos indicadores sociais, Araras possui um IDH melhor que a média de seu Estado.

3.2.1. Educação do Ensino Fundamental no Brasil de Araras (SP): um direito social ou uma inferência da vulnerabilidade social

As matrículas do ensino fundamental conforme os dados do Censo Escolar (INEP, 2007) no Brasil perfazem a marca de 33.282.663 alunos (Tabela-04), dos quais 6.014.209 estão no Estado de São Paulo. O município de Araras contribui com 15.446 matrículas. Analisando esses dados entre 1998 e 2006, observamos que há um movimento de decréscimo nas matrículas, quer em nível nacional, estadual ou municipal. Salientamos que esse movimento é mais acentuado no município em relação ao Estado de São Paulo e ao Brasil, pois os dois últimos se mantêm em decréscimos aproximadamente equivalentes. Tomando por base igual a cem o número de matrículas de 1998 de cada esfera governamental, municipal, estadual e federal, o índice de 2006 é respectivamente de 86, 94 e 93 (INEP, 2007).

São Paulo representa neste interstício de tempo, em média, uma contribuição de 17,5% das matrículas do ensino fundamental do Brasil, e o município de Araras perfaz 0,27% do Estado de São Paulo (INEP, 2007).

Tabela - 04

Matrículas do Ensino Fundamental Regular - Brasil, São Paulo e Araras - 1998 a 2006

Ano	Brasil	BR100	São Paulo	SP 100	Araras	AR 100	%	
							SP/BR	AR/SP
1998	35,792,554	100	6,394,838	100	18,018	100	17.87%	0.28%
1999	36,059,742	101	6,325,294	99	17,267	96	17.54%	0.27%
2000	35,717,948	100	6,225,204	97	16,998	94	17.43%	0.27%
2001	35,298,089	99	6,092,455	95	16,635	92	17.26%	0.27%
2002	35,150,362	98	5,993,885	94	16,424	91	17.05%	0.27%
2003	34,438,749	96	5,896,461	92	16,249	90	17.12%	0.28%
2004	34,012,434	95	5,862,955	92	15,928	88	17.24%	0.27%
2005	33,534,561	94	5,875,983	92	15,630	87	17.52%	0.27%
2006	33,282,663	93	6,014,209	94	15,446	86	18.07%	0.26%
Média							17.46%	0.27%
Diferença percentual		-7.0%		-5.9%		-14.2%		

Fonte: INEP (2007); SEADE (2007)

A educação básica em 2006 no município de Araras é atendida pelos sistemas municipal, estadual e privado. A educação infantil é atendida em 23 unidades, sendo 19 municipais e 4 privadas. O ensino fundamental é atendido por 38 unidades, sendo 13

municipais, 16 estaduais com duas escolas rurais vinculadas a essa rede e 7 privadas (SEADE, 2007). O ensino fundamental, objeto desta pesquisa, tem 7.112 alunos matriculados nas escolas estaduais do município, além da rede pública municipal com 6.068 estudantes e a rede privada com 2.266 matrículas (INEP, 2007).

Tabela - 05
Matrículas do ano de 2006 da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio Regular no município de Araras.

Instituição	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio Regular	
	U.E.	nº alunos	U.E.	nº alunos	U.E.	nº alunos
Municipal	19	5.336	13	6.068	-	-
Estadual	-	-	18	7.112	9	4.708
Particular	4	242	7	2.266	5	751
TOTAL	23	5.578	38	15.446	14	5.459

Fonte: INEP (2007)

A educação básica no nível do ensino médio em Araras é composta por 14 unidades, sendo 9 estaduais e 5 escolas particulares (Tabela-05). Para a continuidade de estudos, a cidade dispõe de 2 escolas de ensino superior particulares e 1 campus da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (SEADE, 2007).

3.3. A Realidade do Percurso da Pesquisa

O universo da pesquisa foi composto por dois campos: o legal e o real. No campo legal procurou-se verificar quais disposições normatiza(va)m o direito à educação. No real, fizeram parte as escolas públicas estaduais do município de Araras, com atendimento no ensino fundamental e médio. O município de Araras tem atualmente dezesseis instituições estaduais mais duas escolas rurais vinculadas a uma dessas. Entretanto, a pesquisa amostral foi realizada em 50% do total, excluídas as duas escolas rurais. Dessa forma, participaram desta pesquisa oito escolas que atendem o ensino obrigatório no nível fundamental.

3.4. Critérios para Seleção das Escolas Estaduais: pesquisa de campo

Os critérios para seleção amostral, foram os seguintes: a) escolas que atendem o ciclo I do ensino fundamental (1ª a 4ª série), sendo uma com localização central e outra periférica; b) escolas com atendimento a partir do ciclo II do ensino fundamental (5ª a 8ª série), com localização central e periférica; c) escolas com atendimento do ciclo I e II do ensino fundamental (1ª a 8ª série), ambas com localização periférica, sendo uma em um bairro considerado de alta vulnerabilidade social; d) escolas de grande porte (mais de 1.000 alunos) e de médio porte (menos de 1.000 alunos). Essas variáveis comporão grupos para análise de I a IV.

Esses critérios abarcaram variáveis como atendimento específico de determinada faixa etária (7 aos 11 anos ou 11 a 15 anos), número de alunos, localização das escolas (periferia ou central) e área de vulnerabilidade social, que podem ou não interferir na permanência dos alunos na escola, cumprindo ou não normas legais estabelecidas com relação ao direito de todos à educação, especialmente, ao ensino obrigatório.

Dessa maneira, o critério estabelecido para a amostra foi a localização das escolas divididas entre centrais e periféricas. As escolas centrais de Araras atendem uma demanda da população da área central e outra parte oriunda, de forma pulverizada, de diversos bairros, representando uma diversidade de realidades sociais, sobretudo com relação à origem dos alunos. Já as escolas periféricas atendem uma comunidade mais específica com características sociais, próprias à sua localização, quanto aos índices sociais de vulnerabilidade: responsável pelo domicílio, renda, nível de escolaridade, gênero, idade.

Quanto ao critério de denominação das escolas de grande (mais de 1000 alunos) e médio porte (menos de 1000 alunos), foram escolhidas para identificar se escolas com número maior de alunos influenciavam na sua permanência na instituição e no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira estratificaram-se as amostras em escolas que só trabalham com o ciclo I (1ª a 4ª séries) e outras que atendiam o Ciclo II (5ª a 8ª séries) em diante. Essa divisão levou em consideração que as escolas do ciclo I do ensino fundamental têm características próprias, a começar pela faixa etária – dos 7 aos 11 anos. E, ainda, que normalmente essas unidades têm menor número de alunos, além da presença de apenas um professor (polivalente) para várias disciplinas, com formação mínima em nível médio, na modalidade Normal (Habilitação para o Magistério para 1ª a 4 séries). Entretanto, de acordo

com a Lei nº 11.361/2003 e a Resolução SE nº 184/2003, tornou-se obrigatório, no Ciclo I, um professor específico para as disciplinas de Educação Física e Artística, cujas aulas deveriam ser ministradas por professores com habilitação plena na disciplina.

O ensino escolar de 5ª a 8ª série se difere das escolas de 1ª a 4ª séries porque o se faz com um professor para cada disciplina, com atendimento específico, aulas de 50 minutos e, no máximo, duas aulas por dia em cada classe. Isso para disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, que têm na organização curricular um maior número de aulas: cinco a seis semanais, o que não ocorre com disciplinas como Inglês, Educação Física, Educação Artística, História e Geografia, que têm programação de apenas duas ou três horas/aula por semana. Dessa maneira, o docente trabalha com maior número de classes e, conseqüentemente, maior número de alunos em menor tempo diário.

3.5. Participantes

Participaram da pesquisa oito diretores das escolas selecionadas que mantêm o ensino fundamental. Os Diretores são aqueles que respondem pela gestão dos estabelecimentos de ensino na rede pública estadual, admitidos para o cargo por concurso público ou exercendo a função por substituição. Dessa forma, participaram da pesquisa sete diretores efetivos e um substituto.

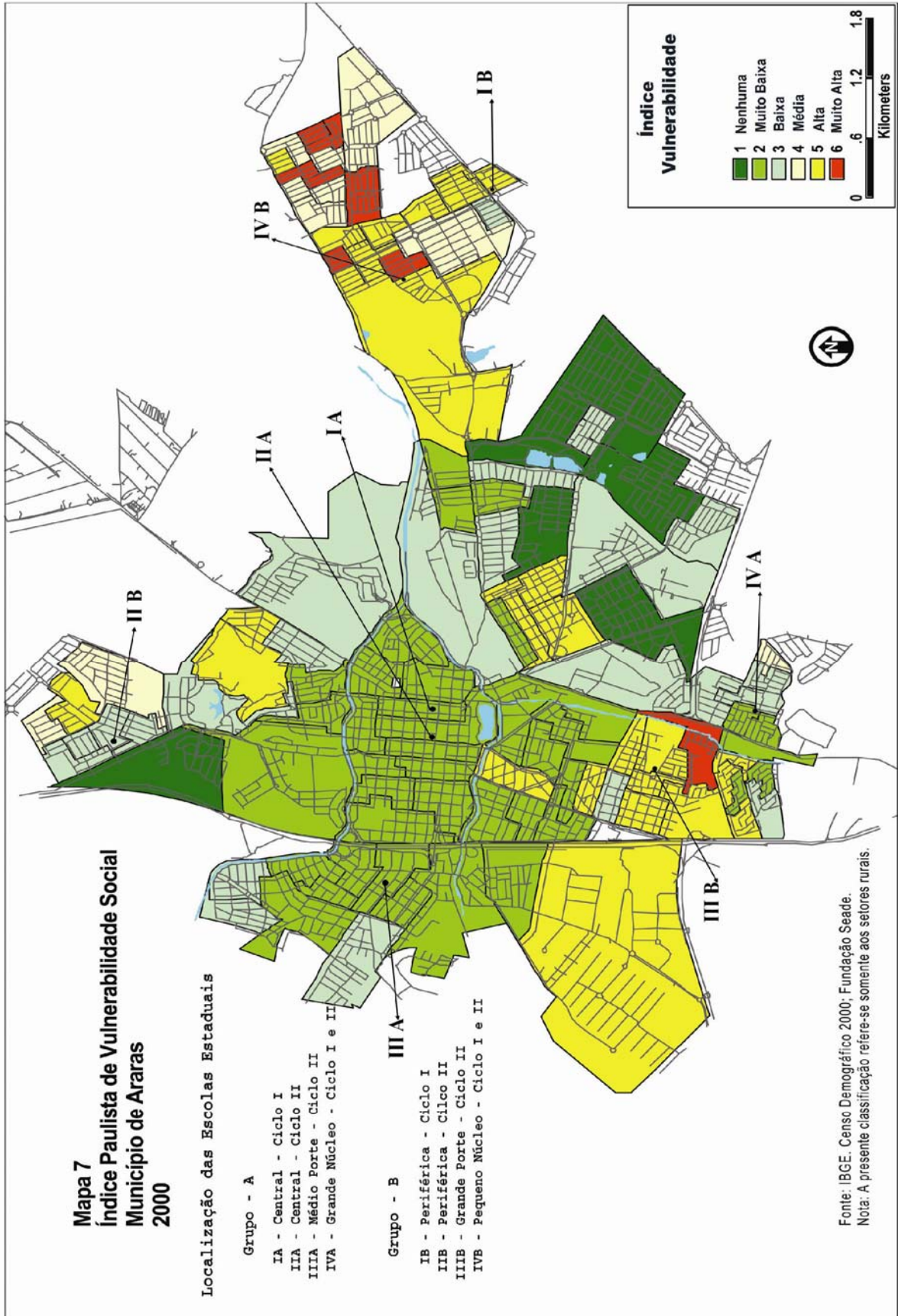
Nesta pesquisa, a participação dos gestores se fez presente para buscar o entendimento da forma como estes interpretavam as legislações e as aplicavam nas escolas sob sua direção, pois são responsáveis pelo encaminhamento dos processos administrativos e pedagógicos que ocorrem nestas. O foco foi captar o que é dito e o que é efetivamente feito nos espaços escolares em termos da aplicabilidade do direito à educação, prescrito nas normas legais-educacionais, para sustentar qualitativamente os resultados das médias de aprovação, reprovação e evasão dos alunos, com o objetivo de analisar a permanência escolar das crianças e adolescentes.

A identificação das escolas participantes e seus diretores será preservada. Utilizou-se nomes fictícios na análise e discussão dos dados, pois o objetivo da pesquisa não é classificar ou *rankear* as escolas, mas verificar a permanência dos seus alunos.

3.6. Local da Pesquisa

A pesquisa de dados foi realizada em oito escolas de ensino fundamental do município de Araras (SP), divididas em quatro grupos. No Grupo I foram alocadas duas instituições de ciclo I (1ª a 4ª séries), enquanto o Grupo II reuniu duas de ciclo II (5ª a 8ª série), com localização central e periférica. O Grupo III compôs-se de duas escolas de Ciclo II em diante, sendo uma de médio porte localizada em bairro tradicional, próximo à região central e outra de grande porte localizada em bairro periférico. Por fim, o Grupo IV, com duas escolas - uma que manteve atendimento de Ciclo I e Ciclo II, no recorte de 1998 a 2006, localizada em pequeno núcleo habitacional e outra que manteve o atendimento dos mesmos ciclos no recorte de 1998 a 2002, e que a partir de 2003 passou a atender somente o Ciclo II em diante. Esta última localiza-se em núcleo habitacional de grande porte.

3.7. Localização das escolas do campo de pesquisa no mapa de vulnerabilidade social do município de Araras (Figura – 02)



3.8. Caracterização das Escolas Estaduais do município de Araras selecionadas para a pesquisa

3.8.1. Grupo I – Escolas Estaduais Profº Ribeiro (I-A) e Profº Teixeira (I-B)

3.8.1.1. Escola Estadual Profº Ribeiro (I-A)

A escola Profº Ribeiro atende o ciclo I - (1ª a 4ª séries), do ensino fundamental, com 420 alunos. Possui um Diretor de Escola - efetivo, e um Professor Coordenador. Localizada na região central, e pelo mapa de vulnerabilidade social do município classificada como grupo de risco 2 – muito baixa vulnerabilidade.

A E.E. Profº Ribeiro foi o primeiro Grupo Escolar do município e o prédio mantém as características de sua construção, configurando-se em patrimônio arquitetônico para o município. Em julho de 2002, o imóvel teve seu tombamento aprovado pelo colegiado do Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo - CONDEPHAAT. Ao mesmo tempo, a instituição agrega valor histórico em relação à evolução educacional do Estado de São Paulo.

A escola funciona em prédio próprio, com infra-estrutura física satisfatória, conta com 10 salas de aula, pátio coberto, refeitório, sala de professores, recursos audiovisuais, informática, biblioteca e quadra poliesportiva.

A comunidade dessa escola é composta pela população do centro da cidade, residentes em bairros próximos ou distantes, cujos pais trabalham na região central e também por alguns alunos da zona rural. Há predomínio de crianças que provêm de famílias das classes média baixa e baixa.

A Direção da escola considera boa *a participação dos pais nas reuniões de Pais e Mestres, bem como nas demais atividades promovidas pela escola, por meio de suas instituições, acompanhando o desenvolvimento escolar de seus filhos, questionando as condições educacionais, participando e dando sugestões sempre que necessário.*

A proposta pedagógica da escola Profº Ribeiro

[...] tem como objetivos gerais: preparar o educando para o exercício da cidadania, desenvolvendo suas potencialidades e capacitando-o a observar, criar, refletir, julgar, comunicar, conviver, cooperar, decidir e agir, para adotar, no seu dia-a-dia, atitudes de solidariedade e cooperação, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; propiciar condições para que o educando se prepare para um processo de educação contínua e permanente; abrir espaço de formação e informação que permita o desenvolvimento de habilidades para uma possível compreensão dos fenômenos sociais, culturais e econômicos; desenvolver no educando a responsabilidade na conservação e melhoria do aspecto físico da escola, bem como o respeito pelos colegas, professores e funcionários; propiciar condições para que o educando perceba-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente; preparar o educando para conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo como responsável em relação à sua saúde e à saúde coletiva; desenvolver a auto-estima dos alunos com sua participação nos trabalhos escolares e a valorização da sua produção; promover e valorizar a integração entre direção, corpo docente, corpo discente, pessoal administrativo e a comunidade (Plano de Gestão Escolar da E.E.J.W., 2003-2006).

A escola Profº Ribeiro traça metas a curto, médio e longo prazos, estabelecendo ações a serem executadas. Dessa forma, as metas de curto prazo são:

[...] manter zerada a evasão escolar; garantir ao aluno um bom rendimento escolar; preservar e conservar o prédio e equipamentos escolares; combater a violência e o uso de drogas. Ações: tornar a escola um espaço agradável, acolhedor; promovendo eventos coletivos que tornem o ambiente mais atrativo; controlar, permanentemente a frequência dos alunos e, após, adotar todas as medidas legais que se fizerem necessárias; conscientizar a família sobre a importância da frequência do aluno, dentro dos aspectos legais e educacionais; orientar o professor sobre os recursos pedagógicos utilizados para dinamizar a recuperação contínua e paralela, tornando-o realmente eficaz, capaz de resgatar as lacunas de aprendizagem; neutralizar situações de fracasso, demonstrando que a situação de aprendizagem pode ser agradável e proveitosa; conscientizar alunos e comunidade sobre a importância da preservação e conservação do prédio e equipamentos escolares, através de palestras, apresentação de vídeos, mutirão de limpeza. Desenvolve projetos como: Vivendo Valores na Escola, Recuperação Paralela, Preservação do Patrimônio, Liang Gong, Lian Ch'i, Saúde na Escola, Compartilhando Idéias, Passeio Turístico pela cidade, Caratê e Judô, Arte Vida, Formação com Qualidade; Festa Junina, Teatro, Coral Cantecanto, Cantando e Aprendendo (Plano de Gestão Escolar da E.E.J.W., 2003-2006).

A escola possui estratégias de acompanhamento para o sucesso da aprendizagem e a permanência, com avaliação individual dos alunos em fichas individuais de acompanhamento elaboradas pelos professores, registros que resultam em relatórios conclusivos sobre questões vivenciadas na instituição e que dão suporte ao plano de metas e ações.

3.8.1.2. Escola Estadual Prof^o Teixeira (I-B)

A escola Prof^o Teixeira atende o ciclo I - (1^a a 4^a séries), do ensino fundamental, com 368 alunos. A gestão é feita por um Diretor de Escola - efetivo, e um professor que exerce a função de Coordenador. Localizada em bairro periférico na zona leste em núcleo habitacional de casas populares, distante 12 quilômetros do centro da cidade, está classificada como grupo de risco 5 – alta vulnerabilidade, divisando com área de grupo 3 – vulnerabilidade baixa conforme o mapa de vulnerabilidade social do município.

Os conjuntos habitacionais populares são relativamente recentes em Araras. O primeiro deles surgiu na década de 1980, com intuito de absorver trabalhadores do corte de cana-de-açúcar, que migraram e se fixaram na cidade. Nesse novo bairro, foi necessário criar escolas. Após a instalação da primeira, na mesma década, o crescimento do bairro impôs a necessidade de uma segunda instituição, atendendo à demanda do núcleo habitacional II. Já em 1991, com a explosão demográfica local e o conseqüente aumento da população em idade escolar, foi construída a terceira escola, a E.E.Prof^o Teixeira.

A E.E.Prof^o Teixeira foi criada e instalada em 1992, absorvendo alunos dos núcleos habitacionais III e IV, iniciando suas atividades com os ciclos I e II do ensino fundamental. Atualmente, porém, atende apenas ao ciclo I, na faixa etária de crianças entre 7 e 11 anos.

A maioria dos moradores desses núcleos, muitos deles já nascidos em Araras, ainda trabalha como *bóia-fria* nas lavouras de cana-de-açúcar, especialmente da Usina São João, uma das processadoras de açúcar e álcool da região. Outros atuam no comércio ou trabalham em empregos informais e *alguns integram boa parte das páginas policiais (dos jornais) da cidade, sendo que as três situações descritas ocupam espaço dentro das famílias dos alunos desta unidade escolar*¹⁷.

O prédio é de alvenaria, com cinco salas de aulas e uma sexta que funciona no refeitório adaptado, sala de professores, quadra poliesportiva e sala para recursos audiovisuais. O prédio está em boas condições e, no fim de 2006 passou por pequena reforma: ampliação do número de salas de aula, pintura, colocação de forro de PVC, manutenção da rede elétrica e construção de biblioteca em parceria com a Prefeitura Municipal de Araras.

¹⁷ Texto extraído do Plano de Gestão da Escola (2003-2006).

Em conformidade com seu plano de gestão, a proposta pedagógica:

[...] abrange como base jurídica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, a Constituição Brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, e o Regimento Escolar. A nossa proposta trabalha com uma abordagem construtivista da aprendizagem, dentro de uma perspectiva sociointeracionista. Nesse processo objetivamos através de um único esquema, questões relativas ao desenvolvimento individual, à pertinência cultural, à construção de conhecimentos e à interação social. A consistência do trabalho do professor se fará por meio de intervenções pedagógicas e no conceito da aprendizagem significativa, central na perspectiva construtivista. As aprendizagens que os alunos realizam na escola deverão possuir significados, estabelecendo relações entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados. Através dessas intervenções pedagógicas objetivamos atingir uma aprendizagem de sucesso, onde o aluno possa construir uma representação positiva de si mesmo. (Plano de Gestão E.E.Profº Teixeira, 2003-2006)

3.8.2. Grupo II – Escolas Estaduais Profº Freire (II-A) e Profº Nóbrega (II-B)

3.8.2.1. Escola Estadual Profº Freire (II-A)

A escola Profº Freire atende 550 alunos no ciclo II - (5ª a 8ª séries) do ensino fundamental e 337 alunos na Educação de Jovens e Adultos - EJA, no ensino médio, na modalidade supletiva. A gestão da escola é feita por um Diretor de Escola - substituto, e um professor que exerce a função de Coordenador. Localizada na região central, segundo o mapa de vulnerabilidade social classificada como de grupo 2 – muito baixa vulnerabilidade, em prédio tombado pelo patrimônio histórico cultural, cuja parte mais antiga data de 1896.

O prédio inicialmente abrigava uma família tradicional da cidade, até a doação por herdeiros, em meados de 1937. Abrigou o Ginásio Estadual até meados de 1943, quando foi criada a atual escola com denominação de Grupo Escolar.

O prédio é de alvenaria, com dez salas de aulas, sala de informática (com dez computadores), professores, sala de recursos audiovisuais, secretaria, direção, coordenação, biblioteca e refeitório. A condição do prédio é boa, pois passou por reforma/restauro em 2006.

O nível socioeconômico e cultural da comunidade local varia, desde famílias com pessoas que exercem trabalhos braçais sem qualquer especialização e até aquelas integradas por pessoas com graduação de nível superior. As profissões mais comuns, entre outras, são: funcionários públicos, profissionais liberais, pequenos empresários, comerciantes, comerciários, bancários, industriários, empregadas domésticas, lavradores e pequenos agricultores. Esses dados refletem no comportamento cultural dessa comunidade. Dessa forma, uma parcela significativa participa das programações culturais populares da cidade e outra, bem menor, frequenta teatro, salas de cinema e clubes.

A população escolar pertence às mais variadas camadas sociais, oriundas da região central, de alguns bairros periféricos e da zona rural, numa faixa etária média de 11 a 16 anos, cursando o ciclo II do Ensino Fundamental, e maiores de 17 anos, cursando ensino médio na EJA, na modalidade suplência.

No seu Plano de Gestor, a

Proposta pedagógica da E.E. Prof^o Freire tem como princípios filosóficos, desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores. Cujo objetivo é a construção de conhecimentos novos, com significados éticos necessários e constitutivos de ações para cidadania. Em função deste saber, um Novo Homem, capaz de interagir e refletir com novas tecnologias e linguagens. Instrumentalizando-o para um processo de educação contínua e permanente, proporcionando a aprendizagem de conteúdos que favoreçam sua inserção nas questões sociais que marcam cada momento histórico em um universo cultural maior. Desenvolve projetos como: Recuperação e reforço; Meio Ambiente; OAB vai à escola; Preservação do Patrimônio; Minha Escola tem uma História; Arte e Cultura; Informática aplicada à educação; Trilha de Letras e Números em Ação; Festa junina; Excursões com proposta interdisciplinar. Outros em parceria com a UNIARAS¹⁸ como Prevenção também se ensina e Qualidade de vida (Plano de Gestão E.E. Prof^o Freire, 2003-2006).

3.8.2.2. Escola Estadual Prof^o Nóbrega (II-B)

A escola Prof^o Nóbrega foi criada no início de 1985 e atende 632 alunos no ciclo II - (5^a a 8^a séries) do ensino fundamental regular e outros 156 na EJA; no nível médio, são 327 alunos no ensino regular e 44 estudantes na EJA. Tem sob sua direção um Diretor de Escola – efetivo e dois professores que exercem a função de Professores Coordenadores, um

¹⁸ Centro Universitário “Hermínio Ometto” de Araras.

para o período diurno e outro para o noturno. Está localizada na região norte, distando cinco quilômetros do centro da cidade.

No mapa de vulnerabilidade social do município, a escola ocupa área de grupo de risco 3 – vulnerabilidade baixa, atendendo também demanda de área de grupo de risco 5 – vulnerabilidade alta. Dessa forma, o nível socioeconômico e cultural da comunidade local varia, desde famílias com integrantes que exercem trabalhos braçais até possuidores de curso superior. As profissões predominantes são: funcionários públicos, profissionais liberais, pequenos empresários, comerciantes, operários, comerciários, bancários, industriários, empregadas domésticas, lavradores e pequenos agricultores.

O prédio de alvenaria, construído inicialmente com seis salas de aulas, passou por ampliações e hoje tem dez salas de aula, informática, administração, secretaria, professores, biblioteca, refeitório e cozinha, além de quadra esportiva.

A população escolar é, predominantemente, pertencente às classes média e baixa oriunda de bairros próximos. O período diurno atende a faixa etária entre 10 e 18 anos e a maioria não é de trabalhadores. Os alunos da EJA e ensino médio regular moram próximos à escola, abrangendo faixa etária muito diversificada. A maioria dos alunos do curso noturno exerce algum tipo de trabalho, prestando serviços em escritórios, indústrias, empregos domésticos, agricultura e auxiliar de serviços gerais, ou fazem cursos técnicos durante o dia.

Em conformidade com seu plano de gestão, essa escola, em sua proposta pedagógica,

[...] tem como princípio a ação de promover um conhecimento prazeroso, valorizar o ser humano em seu pleno desenvolvimento intelectual, afetivo e diversidade étnico-cultural preparando-os para o exercício da cidadania com senso crítico e manter elevada sua auto-estima. Conseguir com que transfira para sua realidade o conhecimento técnico-científico assimilando que necessita para se tornar cidadãos participativos, criativos e cívicos, atuantes e felizes. Projetos interdisciplinares com objetivo de enriquecer o conhecimento dos alunos, através de vivências diversificadas contempladas nos diversos componentes curriculares, promovendo sempre a inclusão. Projetos como: Semana do Município, Aniversário da Escola, Aquecimento Global, Combate à Violência, Água Hoje e Sempre, Reciclar é preciso, Preservação do Patrimônio, Comunidade Presente, Luz no Fim do Túnel - Drogas tô fora, gosto mais de mim, Leitura - contos e poesia, Recuperação e Reforço, Música na Escola e Inclusão - “As mãos que falam”, Por um São Paulo mais leve, Vivendo Valores na Escola, Integração escola-comunidade, Cidadãos em Ação - Fórum da Cidadania (Declaração Universal dos Direitos Humanos) e Festa da Primavera. (Plano de Gestão E.E. Profª Nóbrega, 2003-2006).

3.8.3. Grupo III - Escolas Estaduais Profº Fernandes (III-A) e Profº Lourenço (III-B)

3.8.3.1. Escola Estadual Profº Fernandes (III-A)

A escola Profº Fernandes foi instalada em 1960, com ampliação em 1992. Atende o ensino fundamental regular com 362 alunos no ciclo II - (5ª a 8ª séries) e o ensino médio regular com 397 alunos, perfazendo um total de 759 alunos, considerada, portanto, escola de médio porte. Tem sob sua direção um Diretor de Escola – efetivo e um Professor Coordenador e fica na região oeste, distando dois quilômetros do centro da cidade.

A escola está localizada no mapa de vulnerabilidade social do município, em área de grupo de risco 2 – muito baixa vulnerabilidade. A maioria dos alunos é proveniente de famílias de classe média e média baixa, que residem nos bairros adjacentes à escola, não constituído por moradias populares. Em geral são casas próprias e as famílias possuem bens de consumo, inclusive veículos e equipamentos de informática. Muitos dos alunos freqüentam outros cursos como idiomas, informática e outros, no período inverso ao das aulas regulares.

A escola possui atualmente 14 salas de aulas, sala de vídeo, informática, laboratório, administração, secretaria, professores, biblioteca, refeitório e cozinha, além de quadra esportiva.

Em conformidade com seu plano de gestão, sua proposta pedagógica contempla os seguintes projetos:

Escola Entrevias - Humanização do Trânsito; Bate Papo com a Galera; Afetividade, Drogas e Sexualidade; Reciclagem de Lixo; OAB vai à Escola; Saúde Bucal; Aluno Cidadão; Prêmio Paulo Gomes Barbosa; Câmara Jovem; Doze Atos; e realiza várias atividades pedagógicas: Festa Junina; Festa da Solidariedade; Festa do Folclore; Passeio Ciclístico e Feira Científico Cultural (Plano de Gestão E.E. Profº Fernandes, 2003-2006).

3.8.3.2. Escola Estadual Profº Lourenço (III-B)

A escola Profº Lourenço foi instalada em 1969 e atende 576 alunos do ensino fundamental regular ciclo II e 589 alunos do ensino médio regular, perfazendo um total de

1.165 alunos, considerada, portanto, escola de grande porte. O Diretor é efetivo e tem dois Professores Coordenadores. A escola está localizada na região sul, distando quatro quilômetros do centro da cidade. No mapa de vulnerabilidade social do município, situa-se em área de grupo de risco 5 – vulnerabilidade alta.

A comunidade atendida tem um perfil bastante interessante. Nela encontramos ao mesmo tempo, alunos oriundos de famílias desestruturadas, vítimas da realidade sócio-econômica do país, envolvidas com a marginalidade e alunos cujas famílias oportunizam um cotidiano mais tranqüilo a eles. Diante disso muito são lançados no mercado de trabalho com pouca idade, ou são envolvidos no mundo do crime, por representar um caminho de lucro rápido e fácil, enquanto outros percebem a escola como único meio de acesso a um bom futuro profissional e a valorizam.[...] Se até anos atrás esse fatores vinham causando um grande índice e evasão e retenção, o trabalho realizado pela instituição minimizou esta situação, conseguindo envolver a comunidade e conscientizá-la de que a escola exerce o papel de servi-la e auxiliá-la no caminho da cidadania. (Plano de Gestão Escolar da E.E.Profº Lourenço, 2003-2006)

Segundo o Plano de Gestão Escolar da E.E. Profº Lourenço (2003-2006), a comunidade local

[...] é heterogênea, composta por pessoas semi-analfabetas, de classe socioeconômica baixa, apáticas em relação a função da escola, migrantes do norte e do nordeste, ao lado de pessoas de classe média, comerciantes, comerciários, funcionários de grandes indústrias, ou de autarquias municipais, com escolaridade de nível médio, cientes da importância social da escola.

A escola desenvolveu uma pesquisa com os alunos por meio de questionário socioeconômico. Esse instrumento norteou o plano de gestão escolar, assim como a proposta pedagógica. No resultado, observa-se que a renda de 66% das famílias está entre R\$ 100,00 e R\$ 480,00; 36% são migrantes da região nordeste; 67% dos alunos afirmam ter conhecimento de caso de prostituição infantil na comunidade; 61% afirmam que a prostituição tem como motivação conseguir dinheiro mais fácil ou necessidade econômica; 66% declararam conhecer algum ponto de venda de drogas no bairro; 49% consideram o seu bairro violento – 31% declararam como causa a violência familiar, 31% o tráfico de drogas, 34% atribuíram a violência ao uso de bebida alcoólica; 54% não entendem o quadro crítico de violência que o cerca. Esses dados propalam o drama social que permeia essa comunidade, o que coincide com questões de vulnerabilidade social alta identificadas no bairro em que a escola está inserida.

Quanto ao aspecto físico, o prédio da escola tem boa infra-estrutura, uma vez que foi totalmente reformado em 2002. Possui atualmente 13 salas de aulas, sala de vídeo,

informática, laboratório, administração, secretaria, professores, biblioteca, refeitório e cozinha, além de quadra esportiva.

Seu Plano de Gestão consta de uma proposta pedagógica que contempla projetos nos seguintes temas: *Meio Ambiente, Prevenção Também se Ensina, Tá na Roda, Alfabetização de Adultos, Esportes e Cidadania, Valores, Horta e Programa Escola da Família* (Plano de Gestão Escolar da E.E.Profº Lourenço, 2003-2006).

3.8.4. Grupo IV – Escolas Estaduais Profº Gouveia (IV-A) e Profº Azevedo (IV-B)

3.8.4.1. Escola Estadual Profº Gouveia (IV-A)

A escola Profº Gouveia foi criada em 1985, iniciou suas atividades no centro comunitário local e atualmente atende 374 alunos no ciclo I e 380 alunos no ciclo II do ensino fundamental regular, além de EJA na modalidade não presencial (Telesala), com 68 alunos no ensino fundamental e 168 no ensino médio. Tem sob sua direção um Diretor de Escola – efetivo e um Professor Coordenador. Localizada na região sul, fica a quatro quilômetros do centro da cidade.

A escola está localizada, no mapa de vulnerabilidade social do município, em área de grupo de risco 3 – vulnerabilidade baixa, limítrofe a região de grupo de risco 2 – muito baixa vulnerabilidade. A população pertence, em sua maioria, a classe econômica média baixa. As residências foram adquiridas por meio de diversos planos habitacionais e a comunidade conta com atividades de lazer e religiosas.

É uma comunidade organizada e participativa nas atividades escolares de seus filhos, principalmente os pais cujos filhos estudam no período diurno (ensino fundamental). A população escolar é do próprio bairro e dos bairros vizinhos, predominam casais com três ou quatro filhos. Constata-se que as crianças são bem alimentadas e saudáveis. Há interesse dos pais pela continuidade dos estudos de seus filhos, esforçando-se para que o mesmo aconteça. (Plano de Gestão Escolar E.E.Profº Gouveia – 2003-2006).

O prédio foi construído em alvenaria nos anos de 1985 e 86 e o espaço físico da unidade escolar se compõe de oito salas de aula, sala de secretaria/diretoria/vice-direção/coordenação, biblioteca (adaptada), quadra poliesportiva, pátio coberto e cozinha. A

infra-estrutura do prédio não é boa, faltam salas para biblioteca, laboratório, vídeo e informática, assim como para a área administrativa.

Segundo o plano de gestão, a proposta pedagógica da E.E. Prof^o Gouveia:

[...] tem por finalidade: 1) Aprender a Conhecer: enfatizar a cultura e qual sua importância no sentido de aprofundar os conhecimentos em algumas matérias, facilitando cada vez mais a inserção do aluno no mundo em transformação e na ampliação das possibilidades de cada um; 2) Aprender a Fazer: são ações voltadas à formação profissional, aos estímulos que favoreçam as competências para o mercado de trabalho de um novo contexto; 3) Aprender a Conviver: ações que possibilitem meios de relações de pessoas que possam partilhar idéias e vivências comuns. Uma educação aberta ao diálogo, ao desenvolvimento do espírito crítico é indispensável ao processo de formação de um homem disposto a reconhecer-se no seu contexto e na sua humanidade; 4) Aprender a Ser: transmitir às crianças e jovens, os referenciais que lhes permitam conhecer o mundo, até porque hoje não existem mais barreiras físicas ou geográficas que impeçam essa percepção, para que possam se comportar dentro dele e perante os seus semelhantes de maneira mais justa e responsável. Projetos da escola: Prevenção Também se Ensina, Recuperação e Reforço, Turmas de Treinamento, Recuperação Intensiva de Férias, Conservação do Patrimônio, Jornal, Festa Junina Interna, Leitura, Cantar e Poetar, Preconceito e Coral. (Plano de Gestão Escolar E.E. Prof^o Gouveia – 2003-2006)

3.8.4.2. Escola Estadual Prof^o Azevedo (IV-B)

A escola Prof^o Azevedo foi criada no início de 1982, atende 523 alunos no ciclo II - (5^a a 8^a séries) do ensino fundamental regular e 118 alunos na EJA; 422 alunos do ensino médio regular e 302 na EJA. Um Diretor de Escola – efetivo e dois Professores Coordenadores, um para o período diurno e outro para o noturno, estão no papel de gestores da unidade, localizada na região leste, distando oito quilômetros do centro da cidade.

A escola ocupa, no mapa de vulnerabilidade social do município, área de grupo de risco 5 – alta vulnerabilidade, limítrofe a região de grupo de risco 6 – vulnerabilidade muito alta.

Segundo o Plano Gestor (2003-2006) da E.E. Profº Azevedo,

A maioria das famílias, cerca de 55%, vive com uma renda familiar entre dois a três salários mínimos; 15% com renda superior a três salários mínimos e 30% sobrevive com menos de dois salários mínimos. A origem destes salários é predominantemente industrial. Sendo assim, 50% dos pais trabalham na indústria, 14% no campo e o restante dos empregados ficam classificados como autônomos que prestam serviços para a construção civil. Através desses dados percebe-se que a maioria dos responsáveis pelos alunos, cerca de 73%, estão empregados. A atividade rural que predominava deixou de ser significativa com automação da mão de obra. Um fato que caracteriza a escola é que 26% dos alunos são filhos de pais separados, tendo como conseqüência um menosprezo pela inserção do filho numa nova família que muitas vezes se forma, ocasionando problemas vivenciais de afetividade e comportamento. Quanto à escolaridade dos responsáveis, evidenciou-se que 33% têm o Ensino Fundamental Ciclo I incompleto, 21% têm o Ensino Fundamental Ciclo I completo, 18% têm o Ensino Fundamental Ciclo II incompleto e apenas 8% têm o Ciclo II completo; 9% tem Ensino Médio incompleto, 8% Ensino Médio completo e somente 3% possuem curso superior. Uma evidência curiosa é que 46% dos nossos alunos, quando questionados sobre formas de lazer, não se enquadram nos parâmetros tradicionais, levando-nos a crer que os mesmos não desfrutam de lazer. Quanto às expectativas profissionais, 83,2% de nossos alunos pretendem cursar uma faculdade idealizando a possibilidade de inclusão no mercado de trabalho. A exclusão digital nossa escola chega na casa dos 69%, por não possuírem computador em casa.

O espaço físico da unidade escolar conta com 15 salas de aula, 2 salas para secretaria, uma de professores e outra para os alunos e comunidade (igualmente equipada); e mais uma para cada segmento, diretoria, coordenação, sala de vídeo, biblioteca, informática (com vinte computadores), sala-ambiente de matemática, duas quadras poliesportivas, pátio coberto e cozinha.

A escola, além de ser espaço de ensino-aprendizagem sistematizado, é uma opção de lazer para a população dos bairros vizinhos nos fins de semana, por conta do Programa Escola da Família e suas oficinas de dança, capoeira, esportes, jogos diversos, leitura, tênis de quadra e de mesa, teatro, pintura em tecido, entre outros.

A unidade escolar também desenvolve, durante todo ano letivo, o Projeto Direitos Humanos na Sala de Aula. Esse projeto visa essencialmente à construção de uma escola e uma sociedade alicerçadas nos princípios éticos da justiça, da liberdade, da solidariedade e do respeito às diferenças – uma escola democrática em suas práticas de sala de aula. A concepção surgiu da necessidade de abordar a ética como conteúdo escolar essencial, o qual não pode mais ser negligenciado na educação formal. Os temas abordados se aproximam da realidade brasileira e do cotidiano da escola. Assim, são tratados assuntos como fome, miséria, violência e as diversas formas de discriminação, autoritarismo e injustiça, além de outros relacionados no cronograma das atividades. Ao final do ano letivo,

os temas trabalhados são apresentados em um *Festival de Talentos*. No evento se compartilham as melhores experiências vivenciadas durante a execução do projeto, culminando com apresentações artísticas: declamação de poemas, danças, show de calouros, paródia, *jingle*, teatro, *soletrando*, show do milhão e outros. (Plano de Gestão E.E. Profº Azevedo- 2003-2006).

3.9. Procedimentos para coleta de dados

Para essa pesquisa foram utilizadas como fontes a Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Fundação do Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), Secretaria de Estado da Educação, Diretoria de Ensino - Região de Pirassununga, Secretaria Municipal de Educação de Araras e Prefeitura Municipal de Araras.

No campo legal foram feitas revisões bibliográficas das legislações educacionais brasileiras vigentes, analisando-se sua normatização, propositura e a efetividade no cotidiano escolar. Também se analisou o processo evolutivo na constituição do direito, sua legitimação na história educacional brasileira, dentro dos direitos sociais estabelecidos, assim como nas várias declarações: Declaração do Direito da Criança, dos Direitos Humanos e inúmeras conferências sobre tais temas. Outras revisões de artigos científicos e livros de diversos autores que analisam e interpretam essas questões foram empreendidas.

Nesse campo, parte dos estudos se direcionaram às constituições brasileiras de 1824 a 1988, com o objetivo de entender seu histórico constitucional com relação ao direito à educação, como também os dois Planos Nacionais da Educação, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Leis nº 4.024/61 e a nº 9.394/96, os Códigos de Menores de 1927 e 1979, o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/90, legislações estaduais como: Diretrizes para o Ensino Fundamental no Estado de São Paulo, organização do ensino fundamental em ciclos e a progressão continuada, Resoluções, Deliberações e Indicações do Conselho Estadual de Educação.

Os dados dessa pesquisa no campo real foram coletados por meio da Central de Dados da Secretaria do Estado da Educação, que informou percentuais anuais de aprovação, reprovação e abandono das diversas séries dos ciclos I e II, das escolas do ensino fundamental de Araras, no período de 1998 a 2006. Esses dados foram analisados para

identificação de ocorrência e movimentação dessas situações. A presente análise se concentrou principalmente no que tange à permanência e não-permanência do aluno na escola, em atendimento ao direito à educação escolar no ensino obrigatório, normatizado nas diversas legislações brasileiras vigentes.

Outro procedimento de coleta de dados foi a utilização e aplicação de entrevista semi-estruturada com os diretores das escolas selecionadas para a amostra, a fim de identificar a concepção dos mesmos em relação aos indicadores de reprovação e evasão, e os índices de permanência ou não dos alunos. Dessa forma, se buscou verificar se esses fatores podem ou não influenciar na permanência do aluno na escola, como conseqüente garantia - ou não - do direito ao ensino obrigatório estabelecido nas normas legais.

Esses dados serão analisados quantitativamente, acompanhados em termos qualitativos por meio de entrevistas dos diretores das escolas estaduais, dos indicadores sociais de sua localização, como também pela experiência empírica do pesquisador de sua atividade cotidiano em diferentes níveis da gestão escolar¹⁹.

Porém, para a caracterização das escolas do campo de pesquisa, foram coletados os dados dos Planos de Gestão Escolar: quadriênio 2003-2006. Portanto, do Plano de Gestão Escolar de cada escola, extraiu-se a localização, número de alunos, tipo de ensino atendido, proposta pedagógica, equipamentos, condições físicas do prédio e de gestão. Pela localização da escola no mapa de vulnerabilidade social do município (Figura-02) foi identificado o índice de vulnerabilidade da comunidade local.

¹⁹ Experiência nas diversas classes do magistério público do Estado de São Paulo, como já citado, de Professor, Vice-Diretor, Diretor e Supervisor.

4. OS BASTIDORES: ENTRE O DITO E O FEITO, O LEGAL E O REAL

A pesquisa baseada nos indicadores de desempenho/aproveitamento escolar propõe entender fatores que influenciam na permanência dos alunos na escola, dentro do aspecto legal, contrapondo com o real, as condições sociais do cotidiano escolar. Dessa maneira, tomamos as normas educacionais legais postas em termos nacionais, estaduais, e sua efetividade nas operacionalizações dentro da unidade escolar. Observa-se que o campo real nem sempre condiz com o preceito legal, surgindo muitas controvérsias nos encaminhamentos, quer da parte da escola, dos órgãos gestores regionais/centrais, do sistema de ensino, ou dos órgãos da rede de proteção da criança e do adolescente. Os dados para esse estudo foram coletados por meio da Central de Dados da Secretaria do Estado da Educação do Estado de São Paulo (SEE), com apoio da Diretoria de Ensino da Região de Pirassununga e da Secretaria Municipal de Educação de Araras.

A análise quantitativa foi baseada nos índices percentuais de aprovação, reprovação e evasão, por ano, ciclo I (1ª a 4ª séries) e II (5ª a 8ª série), para cada escola. Essa base de dados é utilizada pela SEE como indicador do desempenho das unidades escolares.

Foram depurados os dados com exclusão dos anos 2000 e 2003, por terem padrão incompatível com o objetivo da pesquisa. Em 2000 são apresentados, percentualmente e por ciclos I e II; já em 2003, globalizados como resultado final do ensino fundamental.

As análises realizadas para comparação dos indicadores de aprovação, reprovação e evasão foram baseadas no aspecto quantitativo, utilizados testes estatísticos de correlação e regressão, entre escolas e grupos selecionados. A interpretação dessas informações levou em consideração aspectos qualitativos, coletados por meio das entrevistas realizadas com os diretores das escolas selecionadas, assim como outros indicadores sociais, para melhor entendimento das ocorrências.

A correlação foi interpretada pelo coeficiente de correlação, que possibilita a identificação de ocorrência de padrão comum, quer seja positiva, indicando mesmo sentido do fato, ou negativa, sentidos opostos (Tabela-06). Dessa forma, o resultado do coeficiente de correlação igual a um (1,0) ou menos um (-1,0), representa uma perfeita correlação.

Tabela – 06
Níveis de Correlação

Valor (R)	Correlação
R = 0,00	Nula
0,00 < R ≤ 0,30	Fraca
0,30 < R ≤ 0,60	Média
0,60 < R ≤ 0,90	Forte
0,90 < R < 1,00	Fortíssima
 R = 1,00	Perfeita

Fonte: González (2000)

A regressão foi interpretada pela inclinação e intercepção, que possibilitam a análise de números, transformando em uma função $y = a.x + b$, que se aproxima equitativamente dos dados coletados. Sendo que “a” é a inclinação e “b” é a intercepção. Esta análise facilita o entendimento do sentido da tendência do movimento dos dados, em ascensão ou declínio, assim como a melhor visualização do padrão de ocorrência em cada unidade escolar.

4.1. A ocorrência da permanência dos alunos nas escolas de ciclo I e II em áreas de maior ou menor vulnerabilidade

4.1.1. A permanência dos alunos em duas escolas do Ciclo I: central (I-A) e periférica (I-B)

A escola do grupo I-A - E.E. Prof^o Ribeiro, tem como índices médios de aprovação os dados das Tabelas – 07 e 29, que são estabilizados da 1^a à 3^a série em torno de 99,5%, decrescendo na 4^a série.

A escola grupo I-B - E.E. Prof^o Teixeira, apresenta índices médios de aprovação nas 1^a e 3^a séries de aproximadamente 95,8%, havendo uma ligeira ascensão na 2^a série para 97,9% e declínio na 4^a série para 88,1% (Tabelas – 07 e 33).

Tabela - 07
Médias de Aprovação de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006 - E.E. Profº Ribeiro e E.E. Profº Teixeira

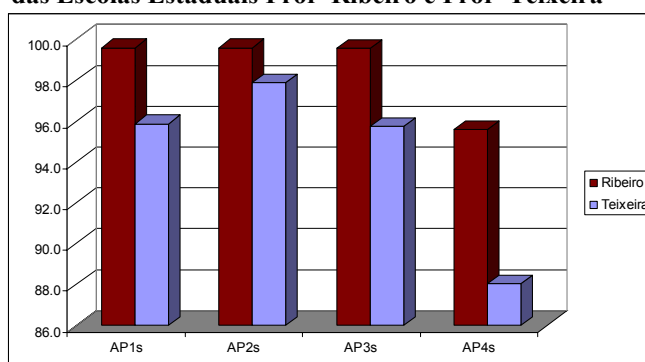
Escola	AP1s	AP2s	AP3s	AP4s
Profº Ribeiro	99,61	99,61	99,59	95,60
Profº Teixeira	95,89	97,91	95,77	88,06

Fonte: SEE (2007)

Os índices menores de aprovação, identificados na 1ª e 3ª séries foram qualificados em entrevista com o gestor, que aponta algumas razões: na 1ª série *a localização, a distância entre a escola e a residência provoca um maior número de faltas; os alunos desta série não estão acostumados ao controle de frequência, porque não é exigência na educação infantil*; já na 3ª série *exige-se mais em termos de conteúdo, e ele se sentindo incapaz, dono de seu fracasso, acabar por desistir da escola, pois esta torna-se um local de constrangimento para o aluno; esses índices já existiam antes da progressão continuada, que minimiza, mas não resolve* (entrevista com Diretor-2).

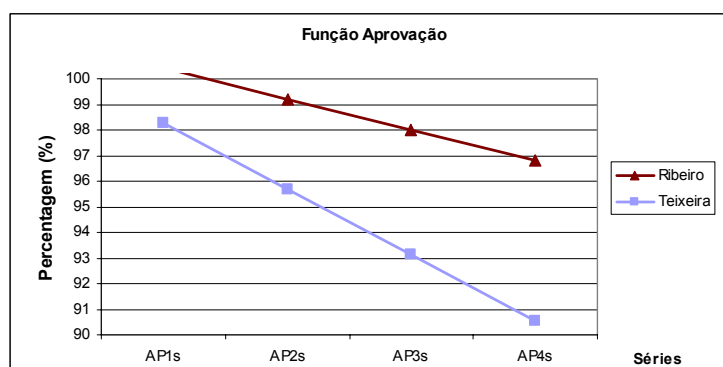
A aprovação na escola Profº Ribeiro se mantém de forma estável nas três primeiras séries, ocorrendo decréscimo na 4ª série. Difere da E.E. Profº Teixeira, que se mantém menor e altamente discrepante na última série do ciclo I (Gráficos – 07 e 08).

Gráfico - 07
Média de Aprovação de 1ª a 4ª Série no período de 1988-2006 das Escolas Estaduais Profº Ribeiro e Profº Teixeira



Quando analisamos a correlação entre as escolas Profº Ribeiro e Profº Teixeira, observa-se que esta é fortíssima, mas há uma diferença das curvas na inclinação mais acentuada, como também na intercepção menor na E.E. Profº Teixeira (Tabelas – 29, 33 e 37).

Gráfico - 08
Função Aprovação de Escolas do Ciclo I - E.E. Profº Ribeiro e
E.E. Profº Teixeira



À vista dos dados nota-se que os índices de aprovação nas duas escolas são decrescentes nas séries, e mais diferenciados na 4ª série. Este fato se deve à avaliação de desempenho, que ocorre somente no final do ciclo I (Tabela – 07 e 37; Gráfico - 08).

A reprovação na escola Profº Ribeiro nas primeiras três séries tem média em torno de 0,37 %, com correlação média em relação à 1ª série e na 4ª série esse valor aumenta para 4,10%, com correlação fraca (Tabela – 08 e 30). Indica aumento significativo de reprovação na 4ª série.

Tabela - 08
Médias de Reprovação de 1ª a 4ª série no período de
1998 a 2006 - E.E. Profº Ribeiro e E.E. Profº Teixeira

Escola	RP1s	RP2s	RP3s	RP4s
Profº Ribeiro	0,39	0,39	0,33	4,10
Profº Teixeira	2,90	1,70	2,47	10,46

Fonte: SEE (2007)

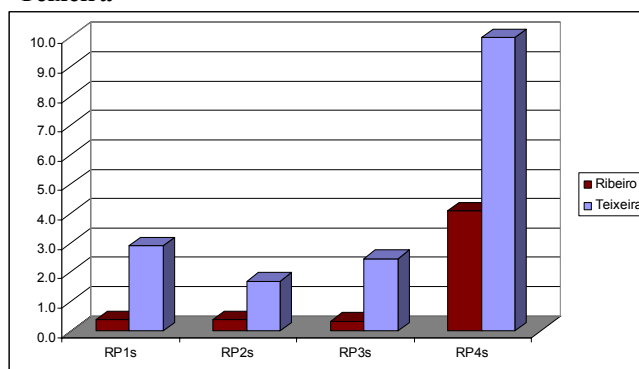
Na escola Profº Teixeira esses índices apresentam forte correlação entre a 1ª e a 3ª série, média na 2ª série e fraca na 4ª série. (Tabela – 08 e 34).

Os dados demonstram alto índice de reprovação na E.E. Profº Teixeira, mesmo nas séries em que não há avaliação de desempenho. Ao comparar os resultados pelo Gráfico - 09, tem-se a dimensão das diferenças dessas duas escolas quanto a este índice.

Na pesquisa de campo foi constatado que na escola Profº Ribeiro a presença dos pais é boa nas reuniões e em outras atividades desenvolvidas, conforme citado anteriormente na caracterização da escola. A comunidade escolar é formada por público da região central, área de muito baixa vulnerabilidade e por alunos de outros bairros que

valorizam a escola, visto que investem em transporte e tempo de deslocamento, iniciativa que nos indica um capital cultural como o discutido por Bourdieu (1998). Essa escola também possui ficha individual de acompanhamento, o que nos leva a crer que as dificuldades são sanadas, quer pela escola, quer pelos pais, no decorrer do processo (Figura – 02; Quadro - 02).

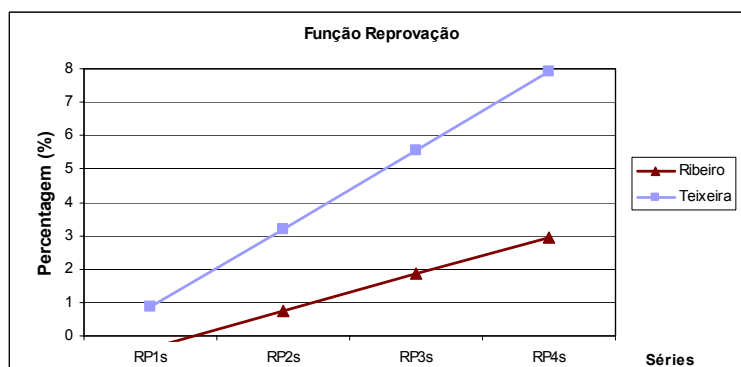
Gráfico - 09
Média de Reprovação de 1ª a 4ª Série no período de 1988-2006 das Escolas Estaduais Profº Ribeiro e Profº Teixeira



Na escola Profº Teixeira o gestor apresentou alguns aspectos dificultadores, tais como o público atendido, que se encontra em situação de vulnerabilidade alta (Figura – 02; Quadro - 02), desestruturação familiar e abandono dos filhos pelos genitores, que os deixam aos cuidados de avós ou irmãos mais velhos, sujeitos a privações de várias ordens.

Ao analisar a correlação, se apresenta como fortíssima para as médias de aprovação das escolas Profº Ribeiro e Profº Teixeira. Nota-se que as correlações das duas instituições interceptam no mesmo ponto, com inclinação maior ascendente da E.E. Profº Teixeira. Dito de outra forma, nesta última a reprovação é mais acentuada (Tabela – 30, 34 e 38; Gráfico - 10).

Gráfico - 10
Função Reprovação de Escolas de Ciclo I - E.E. Profº Ribeiro e E.E. Profº Teixeira



Na escola Prof^o Ribeiro o índice de evasão na 1^a e 2^a série é nulo, na 3^a série é de 0,07% e na 4^a série 0,30% (Tabela – 09 e 31). A E.E.Prof^o Teixeira tem valores oscilantes (Tabela – 09 e 35).

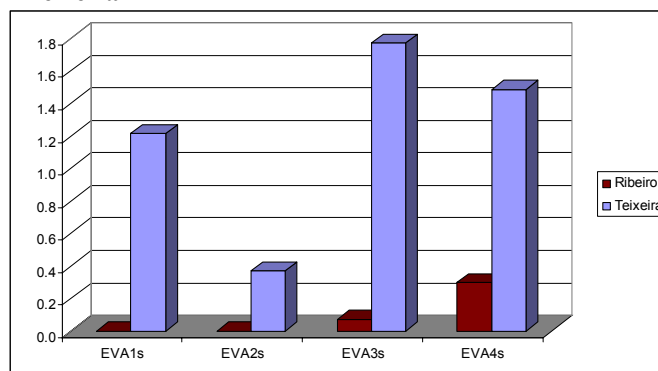
Tabela – 09
Médias de Evasão de 1^a a 4^a série no período de 1998 a 2006 - E.E. Prof^o Ribeiro e E.E. Prof^o Teixeira

Escola	EVA1s	EVA2s	EVA3s	EVA4s
Prof ^o Ribeiro	0,00	0,00	0,07	0,30
Prof ^o Teixeira	1,21	0,37	1,77	1,49

Fonte: SEE (2007)

Nota-se pelo Gráfico - 11 que a escola Prof^o Ribeiro tem movimento mais uniforme e crescente de evasão, com valores baixos, o que não ocorre na escola Prof^o Teixeira, onde tais índices oscilam e são altos.

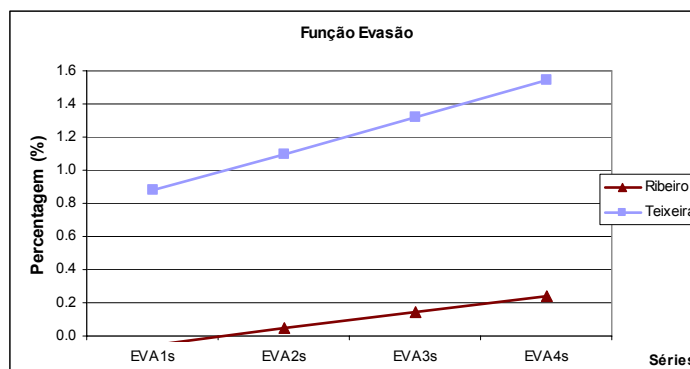
Gráfico – 11
Média de Evasão de 1^a a 4^a série no período de 1988-2006 das Escolas Estaduais Prof^o Ribeiro e Prof^o Teixeira



Os dois gestores declaram que a participação no programa Bolsa Família tem ajudado a diminuir a evasão. O controle de frequência, antes feito pela Prefeitura Municipal, atualmente está mais rigoroso, a cargo das próprias escolas.

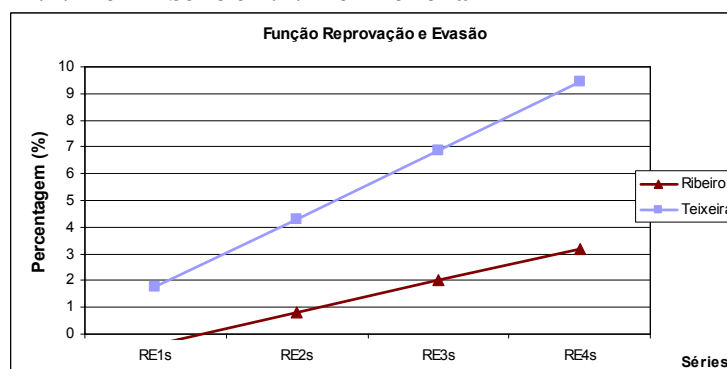
Por outro lado, a correlação de evasão entre essas escolas é média, sendo maior a inclinação e o ponto de interceptação da escola Prof^o Teixeira (Tabela – 31, 35 e 39; Gráfico - 12), revelando-se maior o índice de evasão.

Gráfico - 12
Função Evasão de Escolas de Ciclo I
E.E. Profº Ribeiro e E.E. Profº Teixeira



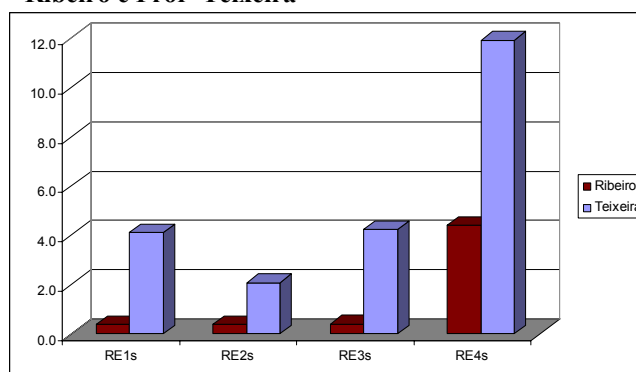
O universo de análise entre aprovação, reprovação e evasão, segue um padrão (Tabela – 32 e 36), tal que a aprovação tem sempre movimento contrário ao somatório da reprovação e evasão. A relação entre reprovação e evasão, não obrigatoriamente, segue padrões pré-determinados ou estabelecidos. O movimento entre esses dois indicadores depende de fatores externos ou internos do cotidiano escolar.

Gráfico – 13
Função Reprovação e Evasão de Escolas de Ciclo I
E.E. Profº Ribeiro e E.E. Profº Teixeira



Em outras palavras, na escola Profº Ribeiro os movimentos de reprovação e evasão seguem o mesmo padrão (Tabela – 32 e 40), ou seja, quando aumenta a reprovação, o mesmo ocorre na evasão, fato que difere na escola Profº Teixeira, que tem uma relação neste movimento de reprovação e evasão não tão forte (Tabela – 36 e 40), indicando interferência de fatores que não ocorrem na primeira escola (Gráfico – 13 e 14).

Gráfico - 14
Média de Reprovação e Evasão de 1ª a 4ª Série no
período de 1988-2006 das Escolas Estaduais Profº
Ribeiro e Profº Teixeira



Como dito anteriormente os dados de reprovação e evasão se misturam, em função de não haver padrão normativo para essa classificação, comprometendo os indicadores. Assim, os dados de reprovação podem camuflar um dado de não-permanência. Essa assertiva se dá a partir das informações qualitativas da pesquisa de campo com os gestores, o que aponta uma ampla escala do que se considera aluno evadido - aquele *que comprovadamente abandonou a escola*. Corrobora essa hipótese o fato de que, nas séries intermediárias do ciclo I (1ª a 3ª séries), não se pratica avaliação por aproveitamento de aprendizagem e as mesmas apresentam índices de reprovação, acentuados na 4ª série, na qual ocorre avaliação por aproveitamento (Tabela – 40; Gráfico – 13 e 14).

Como já analisado anteriormente, o índice de evasão é utilizado para valorização da escola e dos profissionais (bonificação) e traz outros componentes legais de responsabilidade. Pode-se supor que, muitas vezes, a reprovação esteja minimizando dados de evasão.

4.1.2. A permanência dos alunos em duas escolas do Ciclo II: central (II-A) e periférica (II-B)

A escola do grupo II-A - E.E. Profº Freire tem altos índices de aprovação para 5ª a 7ª séries e descendentes para a 8ª série (Tabela – 10). Apesar dos índices médios de 5ª a 7ª séries serem próximos, a correlação com base na 5ª série é fraca na 6ª e média na 7ª, o que indica variação da média de aprovação entre os anos letivos para essas séries, auxiliando a

verificação de diferenças, mesmo quando ocorrem médias próximas (Tabela – 41). A 8ª série apresenta correlação forte quando comparada à 7ª série. Essas médias têm significância devido ao regime progressão continuada, que não contempla avaliações nas séries intermediárias (Tabela - 41).

Tabela - 10
Médias de Aprovação da 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006 – E.E. Profº Freire e E.E. Profº Nóbrega

Escola	AP5s	AP6s	AP7s	AP8s
Profº Freire	94.97	94.87	93.57	88.67
Profº Nóbrega	88.23	89.64	90.70	89.44

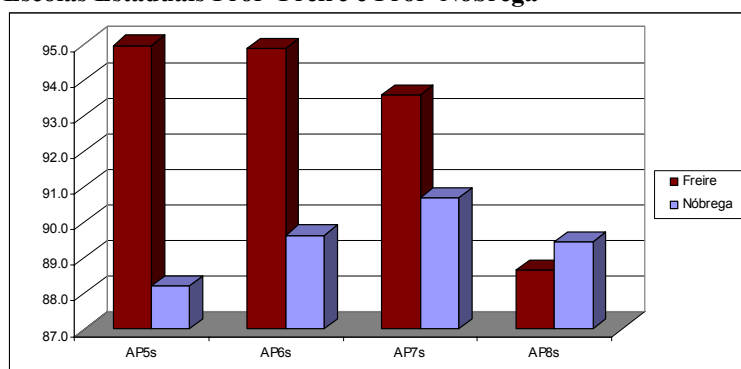
Fonte: SEE (2007)

Na escola Profº Nóbrega os índices médios de aprovação são próximos em todas as séries (Tabela - 10). Esses índices apresentam forte correlação entre 5ª, 6ª e 7ª série, mas o mesmo não acontece em relação à 8ª série. No entanto, a correlação com base na 6ª é forte para 7ª e média para 8ª série (Tabela – 45).

Observa-se que o índice de aprovação da escola Profº Freire é descendente e acentuado na 8ª série, quando comparado a escola Profº Nóbrega que é ascendente até a 7ª série, descendente para a 8ª série, apenas nesta série atinge níveis superiores a primeira escola (Gráfico – 15 e 16).

O histórico das médias de aprovação da E.E. Profº Nóbrega teve uma ascensão significativa no período de 1998 a 2006, foi constatado na entrevista com o gestor *que a política educacional desestimula e nivela (por baixo) os alunos* (entrevista com Diretor-4). O movimento ascendente de aprovação apareceu apenas nesta escola. A pesquisa de campo não conseguiu detectar a que se deve este processo.

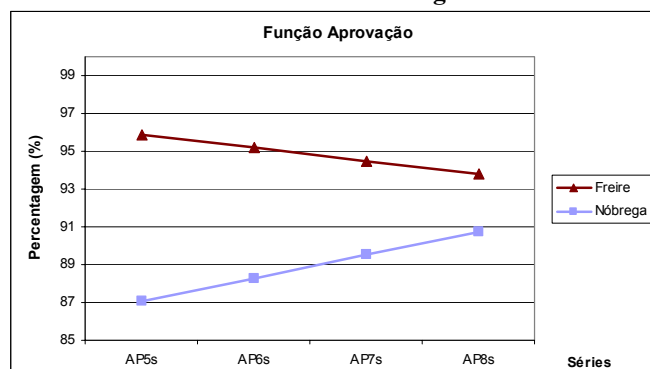
Gráfico - 15
Média de Aprovação de 5ª a 8ª Série no período de 1998-2006 das Escolas Estaduais Profº Freire e Profº Nóbrega



A correlação entre as médias das escolas Prof^o Freire e Prof^o Nóbrega desvela uma fraca correlação (Tabela – 41 e 45), sendo que a primeira tem inclinação descendente, enquanto a segunda tem inclinação ascendente, diferenciando-se também no ponto de intercepção, maior na primeira (Tabela – 49). Dessa forma, a escola Prof^o Freire tem índices médios de aprovação maiores nas séries iniciais e menores nas séries finais, e a E.E. Prof^o Nóbrega ultrapassa o índice da E.E. Prof^o Freire apenas na 8^a série (Tabela - 10 e 49).

Quando se analisa o coeficiente de variação das médias dessas escolas, percebemos que este índice é menor na escola Prof^o Freire, o que indica médias mais constantes durante o período de 1998 a 2006 (Tabela – 41 e 45).

Gráfico – 16
Função Aprovação de Escolas de Ciclo II
E.E. Prof^o Freire e E.E. Prof^o Nóbrega



Porém, ao analisar qualitativamente, verifica-se nesse período uma possível hipótese a respeito desses números: nas duas escolas houve troca de gestores, mas na E.E. Prof^o Freire há um corpo docente mais estável com menor rotatividade, por isso as médias se mantiveram também mais estáveis. Já na escola Prof^o Nóbrega, principalmente nos anos iniciais da pesquisa, houve maior rotatividade de professores.

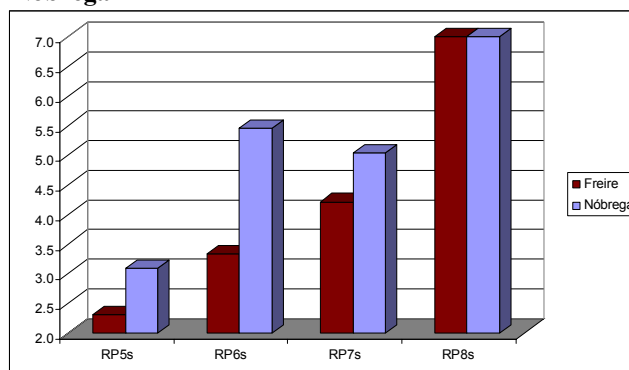
Os dados de reprovação da escola Prof^o Freire apresentam uma ascendência e para a E.E. Prof^o Nóbrega são ascendentes e oscilantes (Tabela - 11 e Gráfico - 17).

Tabela – 11
Médias de Reprovação de 5^a a 8^a série no período de 1998 a 2006 – E.E. Prof^o Freire e E.E. Prof^o Nóbrega

Escola	RP5s	RP6s	RP7s	RP8s
Prof^o Freire	2.31	3.33	4.21	7.20
Prof^o Nóbrega	3.09	5.46	5.04	7.07

Fonte: SEE (2007)

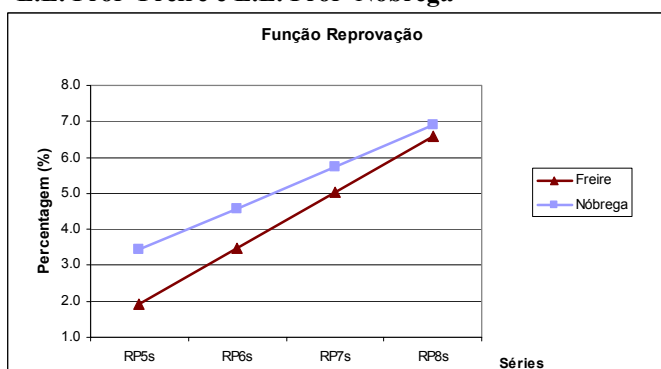
Gráfico – 17
Média de Reprovação de 5ª a 8ª Série no período de 1988-2006 das Escolas Estaduais Profº Freire e Profº Nóbrega



A comparação entre as escolas Profº Freire e Profº Nóbrega tem fortíssima correlação: as duas são ascendentes (Tabelas – 42 e 46), sendo maior a inclinação e menor a interceptação na E.E. Profº Freire (Tabela – 50; Gráfico – 18). O que revela índices de reprovação na primeira escola menores que os da segunda, exceto para a série final (Tabelas – 11 e 50; Gráfico – 18).

Quando analisada a função de reprovação das duas escolas, verifica-se que a E.E. Profº Freire é menor que a E.E. Profº Nóbrega (Gráfico – 18).

Gráfico - 18
Função Reprovação de Escolas de Ciclo II
E.E. Profº Freire e E.E. Profº Nóbrega



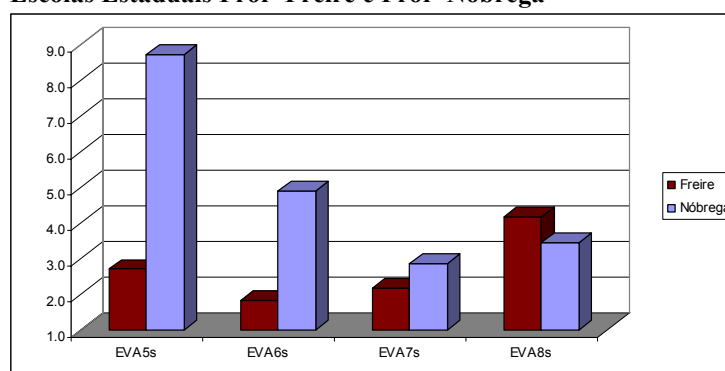
A evasão da E.E. Profº Freire tem índices médios oscilantes e ascendentes. A E.E. Profº Nóbrega os índices médios de evasão são descendentes até a 7ª série (Tabela - 12).

Tabela - 12
Médias de Evasão de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006 – E.E. Profº Freire e E.E. Profº Nóbrega

Escola	EVA5s	EVA6s	EVA7s	EVA8s
Profº Freire	2.70	1.81	2.17	4.16
Profº Nóbrega	8.73	4.90	2.84	3.46

Fonte: SEE (2007)

Gráfico - 19
Média de Evasão de 5ª a 8ª Série no período de 1988-2006 das Escolas Estaduais Profº Freire e Profº Nóbrega



O coeficiente de variação desses índices da E.E. Profº Nóbrega é maior que o da E.E. Profº Freire; isso se deve aos altos valores médios nos anos de 1998 e 1999 (Tabelas – 43 e 47).

Os índices de evasão entre as escolas Profº Freire e Profº Nóbrega não apresentam correlação, pois a primeira inicia com índice baixo e vai oscilando de forma ascendente, enquanto a segunda inicia com índice alto e segue descendente, finalizando num valor menor que a primeira escola (Tabelas – 43 e 47; Gráfico - 20).

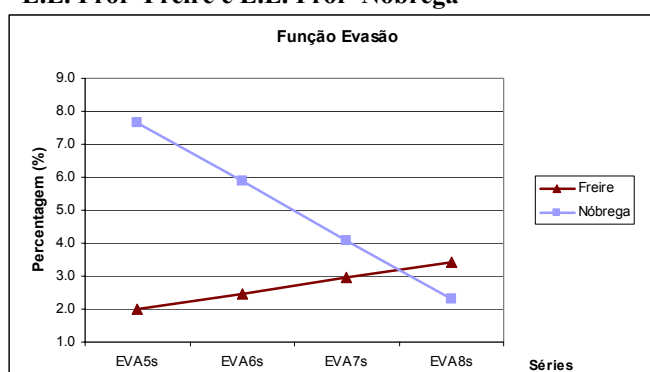
Na entrevista os gestores declararam qual o percentual utilizado para classificação do aluno evadido. A E.E. Profº Freire utiliza 30% e a E.E. Profº Nóbrega 20% de frequência; abaixo desses índices o aluno é considerado evadido. Como já discutimos, a falta de definição clara e objetiva leva a transgressões como esta. Ao compararmos esta arbitrariedade, a E.E. Profº Freire dentro de padrões normais para as duas escolas, teria índice maior de evasão em relação à outra unidade. Essa prática não nos parece um privilégio dessas duas escolas. Como observado na pesquisa, há ampla variação, em que cada gestor, dentro do campo de interesse, estabelece seu próprio procedimento, uma vez que a legislação prevê que aluno evadido é aquele com menos de 75% de frequência que efetivamente abandonou a

escola. Esse procedimento não é inspecionado pelos órgãos superiores, o que transparece um quadro de interesses mútuos, cujo objetivo comum é a melhoria dos indicadores escolares.

O sistema de controle central é informatizado, mas não acompanha os desregramentos, apesar de possuir todas as informações de carga horária e frequência dos alunos. Fica, portanto, a cargo das unidades a prática de apontamento de evasão.

Gráfico - 20

**Função Evasão de Escolas de Ciclo II
E.E. Profº Freire e E.E. Profº Nóbrega**



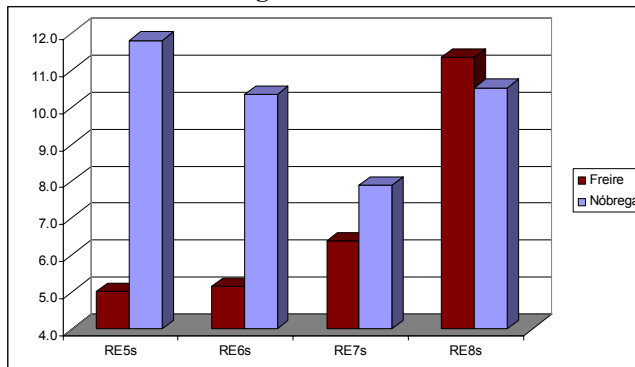
Ressalta-se que os índices de aprovação, reprovação e evasão na E.E. Profº Nóbrega tiveram alterações significativas entre os anos de 1998 a 2001, e a partir daí apresentam menores oscilações (Tabela - 13).

Tabela - 13
Médias de Aprovação, Reprovação e Evasão do
Ciclo II – E.E. Profº Nóbrega

Médias	1998	1999	2001
Aprovação	75.9	86.0	93.0
Reprovação	6.3	6.9	5.5
Evasão	16.9	7.2	1.5

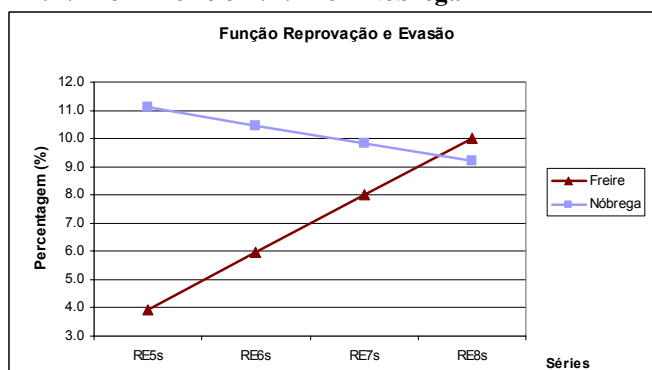
É importante lembrar que a progressão continuada foi implantada a partir de 1998, fator que não pode ser desprezado, assim como seus efeitos nos indicadores quantitativos.

Gráfico – 21
Média de Reprovação e Evasão de 5ª a 8ª Série no
período de 1988-2006 das Escolas Estaduais Profº
Freire e Profº Nóbrega



Verifica-se que os dados médios de reprovação e evasão, quando totalizados em um indicador de não permanência, principalmente das 5ª à 7ª séries que não há avaliação por desempenho, na E.E. Profº Freire é crescente e na E.E. Profº Nóbrega é decrescente até a 7ª série e ascende na 8ª série. Apesar disso os indicadores de 5ª a 7ª séries da E.E. Profº Freire são menores que a da E.E. Profº Nóbrega, invertendo essa situação apenas na 8ª série (Tabela – 52; Gráficos – 21 e 22).

Gráfico - 22
Função Reprovação e Evasão de Escolas de Ciclo II
E.E. Profº Freire e E.E. Profº Nóbrega



4.1.3. A permanência dos alunos em duas escolas do Ciclo II: médio porte (III-A) e grande porte (III-B)

Os índices médios de aprovação da escola E.E. Prof^o Fernandes são decrescentes e na E.E. Prof^o Lourenço são oscilantes e decrescentes (Tabela - 14).

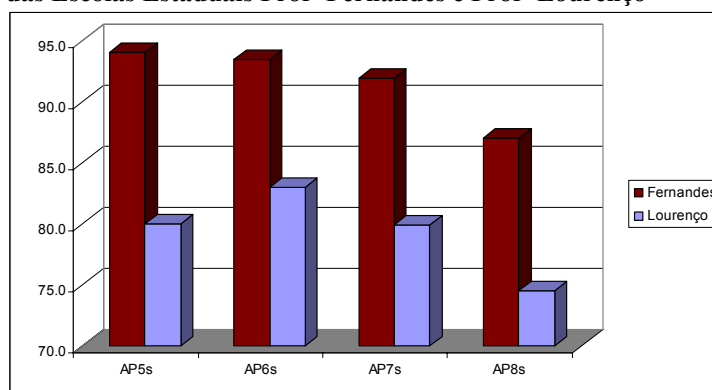
Tabela – 14
Médias de Aprovação de 5^a a 8^a série no período de 1998 a 2006 – E.E. Prof^o Fernandes e E.E. Prof^o Lourenço

Escola	AP5s	AP6s	AP7s	AP8s
Prof ^o Fernandes	94.06	93.50	91.94	87.07
Prof ^o Lourenço	79.99	82.96	79.87	74.49

Fonte: SEE (2007)

As escolas Prof^o Fernandes e E.E. Prof^o Lourenço têm forte correlação para os índices aprovação, com maior inclinação e intercepção para a E.E. Prof^o Fernandes (Tabelas – 53, 57 e 61; Gráficos – 23 e 24).

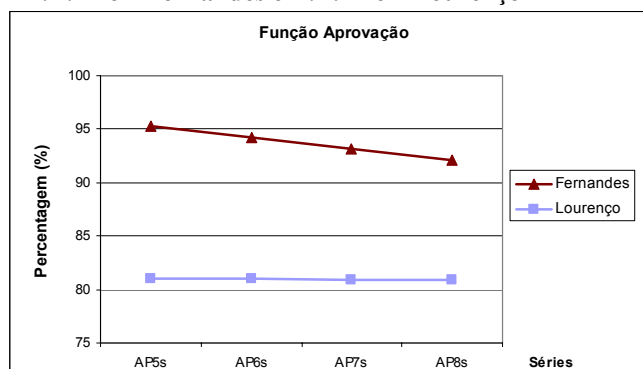
Gráfico – 23
Média de Aprovação de 5^a a 8^a Série no período de 1998 a 2006 das Escolas Estaduais Prof^o Fernandes e Prof^o Lourenço



Verifica-se que a E.E. Prof^o Fernandes tem um movimento decrescente de aprovação, enquanto que a E.E. Prof^o Lourenço ascende na 6^a e, a partir desta, segue decrescente (Gráficos – 23 e 24).

A função aprovação demonstra um movimento descendente para a E.E. Prof^o Fernandes e estável para a E.E. Prof^o Lourenço. Nesta última, a ocorrência se deve às médias iniciais baixas. Mesmo assim, há grande diferença entre os indicadores das duas escolas.

Gráfico - 24
Função Aprovação de Escolas de Ciclo II
E.E. Prof^o Fernandes e E.E. Prof^o Lourenço



A reprovação na escola Prof^o Fernandes é ascendente da 5^a à 8^a séries e para a E.E. Prof^o Lourenço é oscilante e ascendente (Tabela - 15).

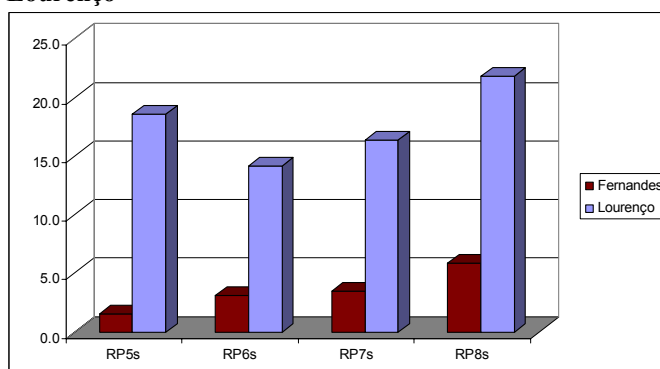
Tabela - 15
Médias de Reprovação de 5^a a 8^a série no período de 1998 a 2006 – E.E. Prof^o Fernandes e E.E. Prof^o Lourenço

Escola	RP5s	RP6s	RP7s	RP8s
Prof ^o Fernandes	1.49	3.06	3.46	5.90
Prof ^o Lourenço	18.54	14.20	16.39	21.84

Fonte: SEE (2007)

A correlação entre os índices de reprovação das escolas Prof^o Fernandes e Prof^o Lourenço é média, tendo inclinação próxima e menor intercepção da primeira escola (Tabelas – 54, 58 e 62; Gráficos – 25 e 26).

Gráfico - 25
Média de Reprovação de 5^a a 8^a Série no período de 1998 a 2006 das Escolas Estaduais Prof^o Fernandes e Prof^o Lourenço

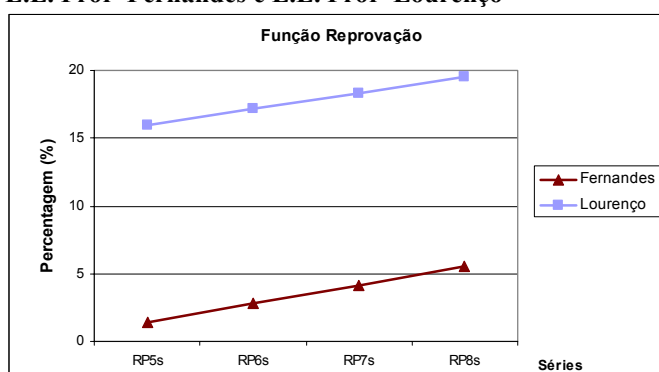


Na pesquisa de campo, um dos gestores manifestou:

Acredito ser pequeno o número de alunos com dificuldades específicas de aprendizagem. A grande maioria dos alunos retidos dentro dos padrões de conhecimento e frequência da escola é composta por aqueles que não querem aprender, apesar das inúmeras oportunidades, inclusive o excesso de oportunidades pode gerar desmotivação (entrevista com Diretor-5).

Essa visão é partilhada por outros gestores e educadores, havendo consenso sobre reprovação e aproveitamento. Na pesquisa foi constatado que muitos acreditam que a exigência mínima de 75% de frequência é um percentual insuficiente para que se concretize a aprendizagem e sugerem outros percentuais, variando de 80% a 90% a exigência de frequência mínima para a aprovação e efetiva aprendizagem.

Gráfico - 26
Função Reprovação de Escolas de Ciclo II
E.E. Profº Fernandes e E.E. Profº Lourenço



A evasão na escola Profº Fernandes é oscilante e crescente e na E.E. Profº Lourenço é crescente com pequeno decréscimo na 8ª série (Tabela - 16).

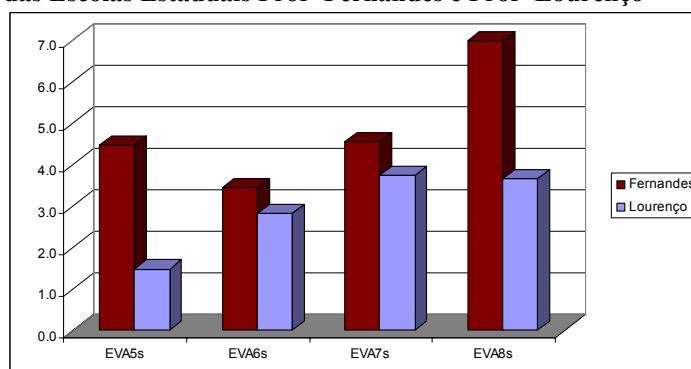
Tabela - 16
Médias de Evasão 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006 – E.E. Profº Fernandes e E.E. Profº Lourenço

Escola	EVA5s	EVA6s	EVA7s	EVA8s
Profº Fernandes	4.47	3.46	4.56	7.03
Profº Lourenço	1.49	2.83	3.74	3.66

Fonte: SEE (2007)

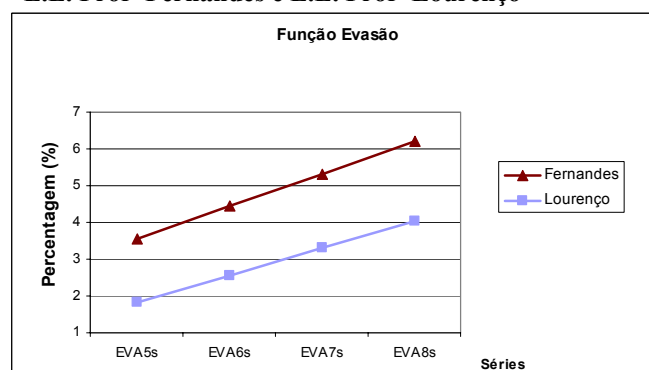
A correlação entre os índices de evasão das escolas Profº Fernandes e Profº Lourenço é média, tendo inclinações próximas ascendentes, mas a primeira tem os maiores valores tanto de inclinação como de interceptação (Tabelas – 55, 59 e 63; Gráficos – 27 e 28).

Gráfico - 27
Média de Evasão de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006
das Escolas Estaduais Profº Fernandes e Profº Lourenço



Questionado sobre o que implicaria a evasão escolar dentro da sua gestão, um entrevistado respondeu: *Implica na constatação de que o grupo-escola fracassou no sentido de não conseguir derrotar os fatores que levaram a evasão; e que a escola perdeu seu significado entre as opções que o aluno fez* (entrevista com Diretor-3). Essa constatação foi manifestada de outras formas por vários gestores em entrevistas.

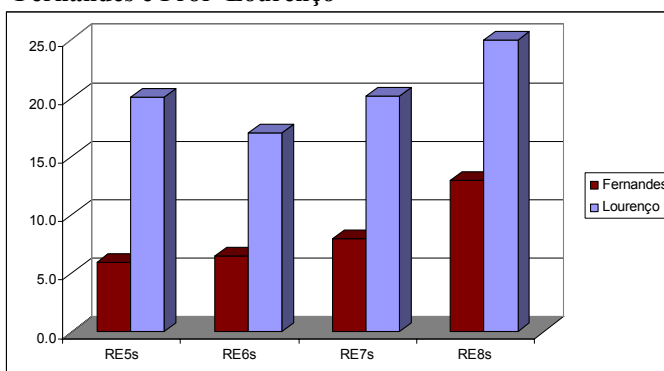
Gráfico - 28
Função Evasão de Escolas de Ciclo II
E.E. Profº Fernandes e E.E. Profº Lourenço



Analisando o somatório das médias de reprovação e evasão, observa-se um movimento ascendente na E.E. Profº Fernandes e oscilante na E.E. Profº Lourenço, com ênfase decrescente na 6ª série. Porém, os índices da E.E. Profº Fernandes apesar de crescente são bem menores que a E.E. Profº Lourenço. Seguindo o padrão das demais escolas, em que a

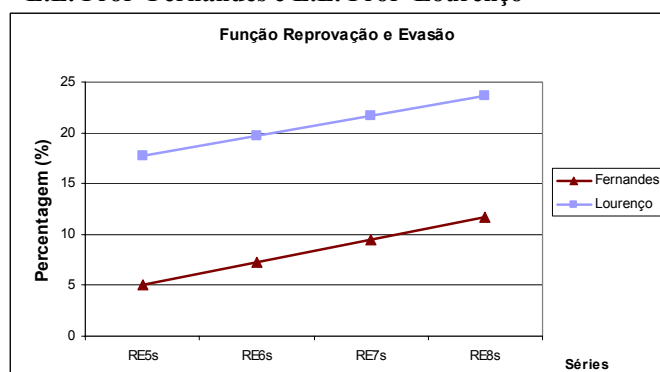
8ª série apresenta os maiores índices. A E.E. Prof^o Lourenço que está em área de maior vulnerabilidade que a E.E. Prof^o Fernandes apresenta esse indicador de não permanência em torno de 15 a 20% (Tabela – 64; Gráficos – 29 e 30).

Gráfico - 29
Média de Reprovação e Evasão de 5ª a 8ª Série no período de 1998 a 2006 das Escolas Estaduais Prof^o Fernandes e Prof^o Lourenço



Verifica-se no Gráfico – 30, que o ponto maior da E.E. Prof^o Fernandes é inferior ao ponto mínimo da E.E. Prof^o Lourenço.

Gráfico - 30
Função Reprovação e Evasão de Escolas de Ciclo II E.E. Prof^o Fernandes e E.E. Prof^o Lourenço



4.1.4. A permanência dos alunos em duas escolas do Ciclo I e II: pequeno (IV-A) e grande (IV-B) Núcleo Habitacional

Neste grupo, a E.E. Prof^o Azevedo deixou de atender a demanda de ciclo I a partir de 2003. Porém, esta unidade escolar não apresenta dados no período 2003 a 2006. Esse fato compromete a análise, pois as médias seriam trabalhadas com intervalos de tempos distintos, já que a análise abarca de 1998 a 2006. Em face dessa dificuldade, optamos por descartar a análise dos dados do ciclo I da E.E. Prof^o Azevedo do grupo IV.

4.1.4.1. Escola de Ciclo I de um pequeno Núcleo Habitacional (IV-A)

A escola Prof^o Gouveia tem seus índices médios de aprovação descendentes, ascendentes para reprovação e a evasão é nula nas séries 2^a, 3^a e 4^a (Tabelas – 17, 65, 66, 67, 68 e 69).

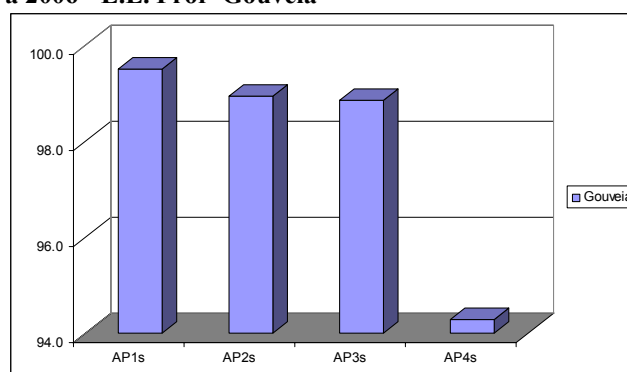
Tabela – 17
Médias de Aprovação de 1^a a 4^a série no período de 1998 a 2006 – E.E. Prof^o Gouveia

Escola	1s	2s	3s	4s
Aprovação	99,51	98,94	98,87	94,29
Reprovação	0,23	1,06	1,13	5,71
Evasão	0,26	0,00	0,00	0,00
Reprovação e Evasão	0,49	1,06	1,13	5,71

Fonte: SEE (2007)

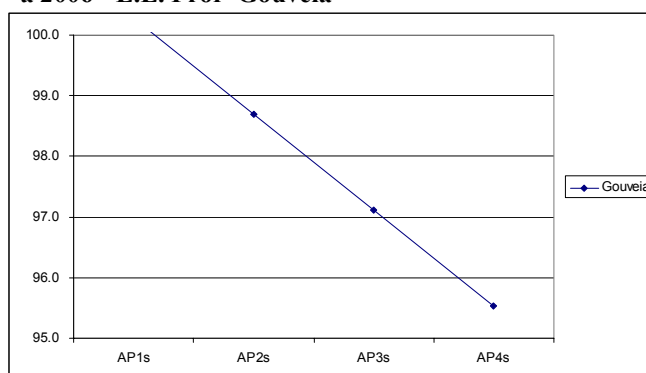
Observa-se que os índices médios de aprovação apesar de altos, tem um queda significativa na 4^a série, recorrente da progressão continuada (Gráfico – 31).

Gráfico – 31
Média de Aprovação de 1^a a 4^a série no período de 1998 a 2006 - E.E. Prof^o Gouveia



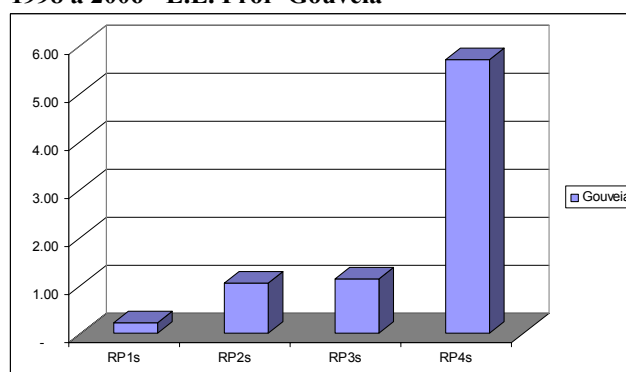
O Gráfico – 32 demonstra o acentuado declínio da aprovação, como tendência ocasionada pela queda do índice na 4ª série.

Gráfico – 32
Função Aprovação de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006 - E.E. Profº Gouveia



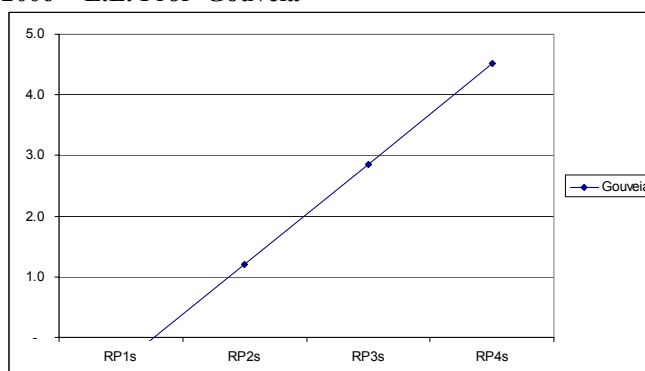
No Gráfico – 33 observa-se que os índices médios de reprovação são baixos na 1ª, 2ª e 3ª séries, não atingindo 1%, inversamente a 4ª série quando atinge mais de 5%.

Gráfico – 33
Média de Reprovação de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006 - E.E. Profº Gouveia



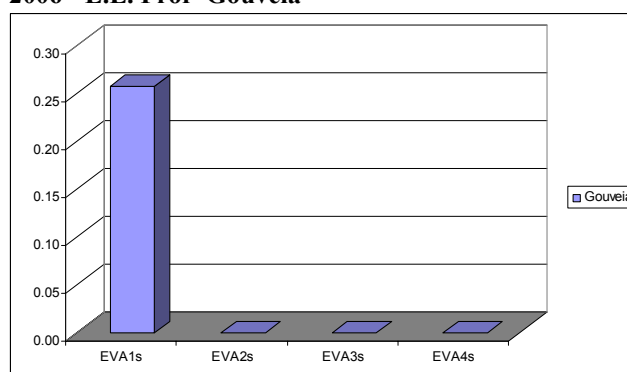
Na Função reprovação (Gráfico – 34) observa-se novamente a tendência influenciada pela 4ª série.

Gráfico – 34
Função Reprovação de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006 - E.E. Profº Gouveia



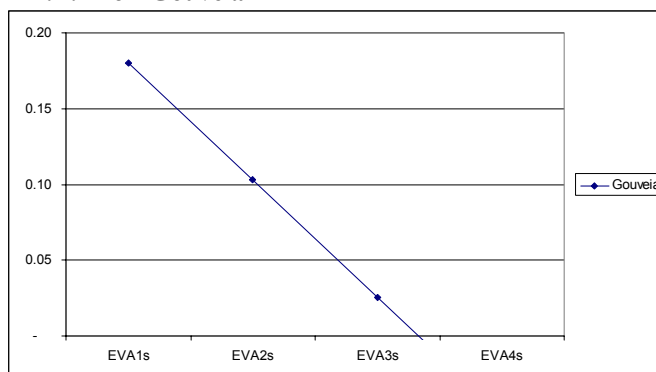
Os índices médios de evasão são nulos, com exceção da 1ª série apresenta um valor baixo 0,26% (Tabelas – 17 e 67; Gráfico – 35).

Gráfico – 35
Média de Evasão de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006 - E.E. Profº Gouveia



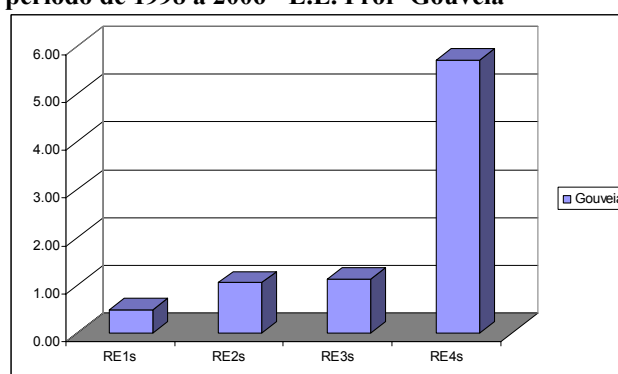
A função é descendente devido a nulidade da evasão a partir da 2ª série (Tabelas – 17 e 67; Gráfico – 36).

Gráfico – 36
Função Evasão de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006
- E.E. Profº Gouveia



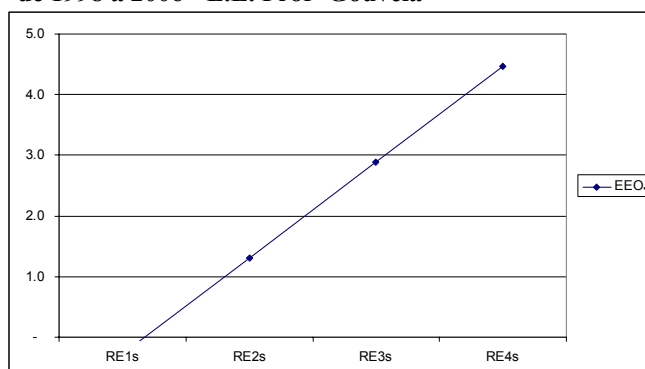
Na escola E.E. Profº Gouveia, a correlação é fortíssima negativa entre aprovação e reprovação, fraca e negativa entre aprovação e evasão, como também entre reprovação e evasão (Tabela - 68). Significa que os movimentos de reprovação e evasão seguem padrões contrários; o mesmo ocorre entre aprovação e evasão. Dessa forma, observa-se que as médias da evasão são nulas, exceto para a 1ª série, enquanto as de reprovação são ascendentes da 1ª à 3ª série e saltam na 4ª série; mesmo assim são valores baixos, ou seja, essa escola tem altos índices de aprovação.

Gráfico - 37
Média de Reprovação e Evasão de 1ª a 4ª série no
período de 1998 a 2006 - E.E. Profº Gouveia



Nas séries que apresentam índices médios de evasão nulos, quando somados a reprovação nas séries em que não há avaliação por desempenho, observamos um aumento da não permanência (Gráficos – 37 e 38).

Gráfico - 38
Função Reprovação e Evasão de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006 - E.E. Profº Gouveia



4.1.4.2. Duas escolas de Ciclo II: pequeno (IV-A) e grande (IV-B) Núcleo Habitacional

Os índices médios de aprovação da E.E. Profº Gouveia apresentam tendência decrescente e na E.E. Profº Azevedo são oscilantes (Tabelas – 18, 70 e 74).

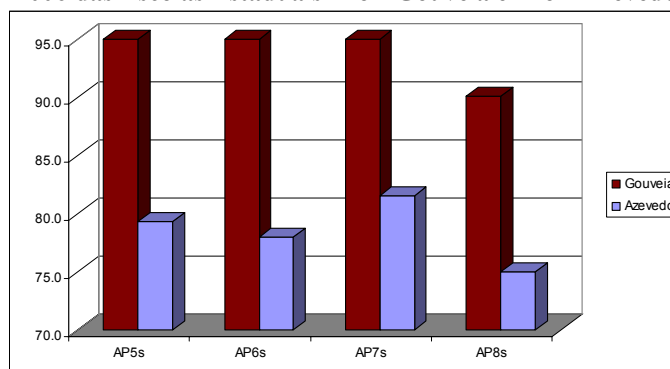
Tabela - 18
Médias de Aprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006 – E.E. Profº Gouveia e E.E. Profº Azevedo

Escola	AP5s	AP6s	AP7s	AP8s
Profº Gouveia	98.56	95.46	95.56	90.09
Profº Azevedo	79.36	77.94	81.51	75.01

Fonte: SEE (2007)

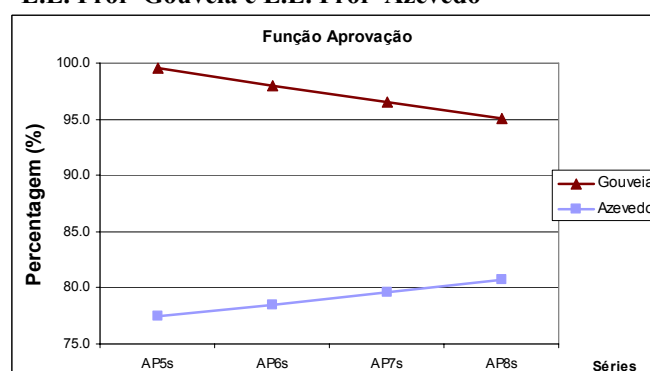
Nos Gráficos – 39 e 40 observa-se a oscilação das médias de aprovação da E.E. Profº Azevedo e uma leve inflexão na E.E. Profº Gouveia.

Gráfico – 39
Média de Aprovação de 5ª a 8ª Série no período de 1998 a 2006 das Escolas Estaduais Profº Gouveia e Profº Azevedo



A correlação entre as duas escolas é forte, sendo que a E.E. Profº Gouveia tem maior inclinação e ponto de intercepção (Tabela – 70 e 74).

Gráfico – 40
Função Aprovação de Escolas de Ciclo II
E.E. Profº Gouveia e E.E. Profº Azevedo



Os índices médios de reprovação da E.E. Profº Gouveia e da E.E. Profº Azevedo são oscilantes e ascendentes, com forte aumento na série final. Outra característica comum é a inflexão que ocorre nas 6ª e 7ª séries (Tabelas – 19, 71 e 75).

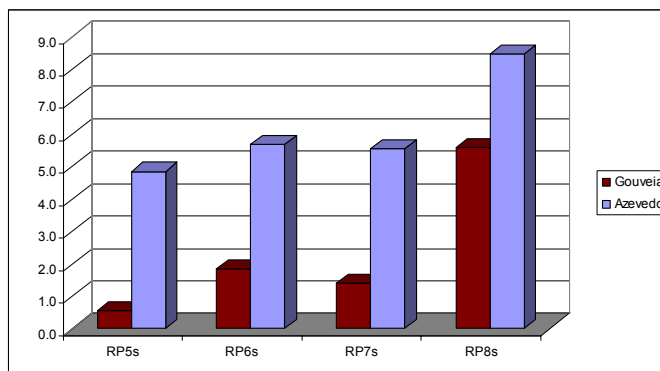
Tabela - 19
Médias de Reprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006 – E.E. Profº Gouveia e E.E. Profº Azevedo

Escola	RP5s	RP6s	RP7s	RP8s
Profº Gouveia	0.54	1.84	1.40	5.57
Profº Azevedo	4.86	5.70	5.54	8.47

Fonte: SEE (2007)

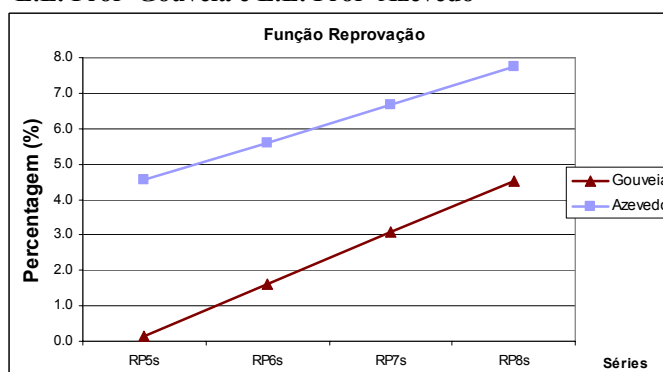
Pelos Gráficos – 41 e 42, verifica-se que a E.E. Prof^o Gouveia tem um índice bem menor de reprovação em relação a E.E. Prof^o Azevedo, com exceção da 8ª série que nas duas escolas há aumento significativo.

Gráfico – 41
Média de Reprovação de 5ª a 8ª Série no período de 1998 a 2006 das Escolas Estaduais Prof^o Gouveia e Prof^o Azevedo



A correlação entre as escolas Prof^o Gouveia e Prof^o Azevedo é fortíssima, sendo que a E.E. Prof^o Gouveia tem maior inclinação ascendente e menor ponto de intercepção (Tabelas – 71, 75 e 79).

Gráfico - 42
Função Reprovação de Escolas de Ciclo II
E.E. Prof^o Gouveia e E.E. Prof^o Azevedo



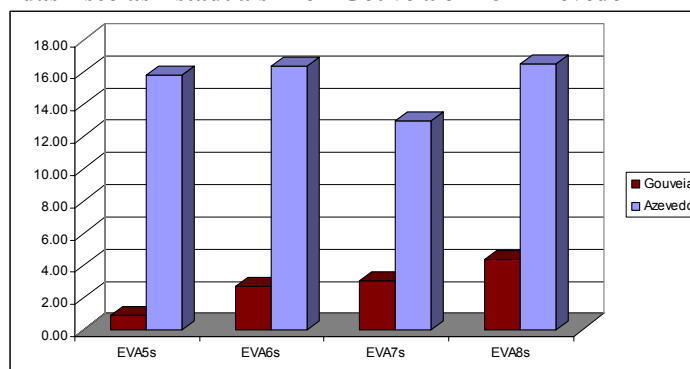
A evasão para a escola Prof^o Gouveia é ascendente e na E.E. Prof^o Azevedo é ascendente e oscilante (Tabelas – 20, 72 e 76). A correlação entre todas as séries é forte para E.E. Prof^o Gouveia.

Tabela - 20
Médias de Evasão 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006 – E.E. Prof^o Gouveia e E.E. Prof^o Azevedo

Escola	EVA5s	EVA6s	EVA7s	EVA8s
Prof ^o Gouveia	0.89	2.69	3.04	4.34
Prof ^o Azevedo	15.80	16.34	12.94	16.51

Fonte: SEE (2007)

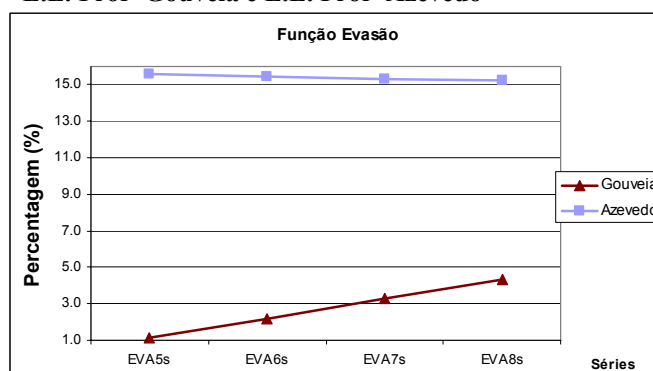
Gráfico - 43
Média de Evasão de 5ª a 8ª Série no período de 1998 a 2006
das Escolas Estaduais Profº Gouveia e Profº Azevedo



A E.E. Profº Gouveia e a E.E. Profº Azevedo possuem valores discrepantes de evasão; mesmo com a curva ascendente, a primeira se mantém distante dos resultados da segunda.

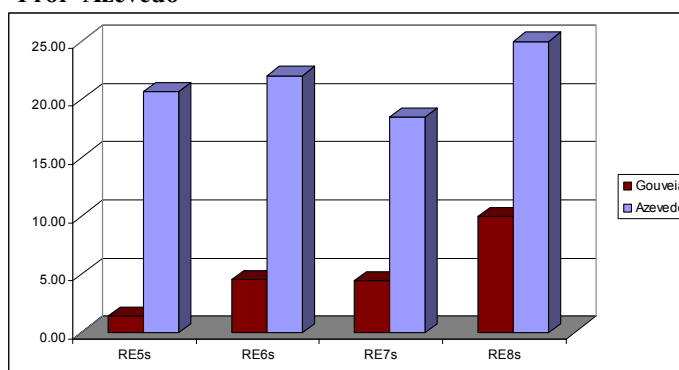
Não há correlação entre os índices médios de evasão da E.E. Profº Gouveia e E.E. Profº Azevedo. A inclinação da primeira escola é ascendente e da segunda descendente. O ponto de intercepção da primeira é próximo de zero e da segunda é 15,71% (Tabela - 80).

Gráfico - 44
Função Evasão de Escolas de Ciclo II
E.E. Profº Gouveia e E.E. Profº Azevedo



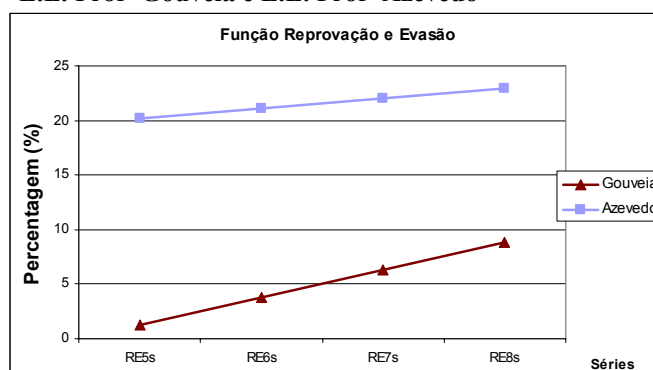
No Gráfico - 45, no índice do somatório de reprovação e evasão verifica-se oscilantes, mas na E.E. Profº Gouveia são significativamente menores que a E.E. Profº Azevedo (Tabela - 81).

Gráfico – 45
Média de Reprovação e Evasão de 5ª a 8ª Série no período de 1998 a 2006 das Escolas Estaduais Profº Gouveia e Profº Azevedo



A função reprovação e evasão, demonstra uma grande discrepância entre a E.E. Profº Gouveia e a E.E. Profº Azevedo, mais que o dobro de diferença de não permanência (Tabela – 81 e Gráfico – 46).

Gráfico – 46
Função Reprovação e Evasão de Escolas de Ciclo II E.E. Profº Gouveia e E.E. Profº Azevedo



4.2. Médias de Aprovação, Reprovação e Evasão das escolas estaduais de Ciclo I e II do município de Araras e a influência da Vulnerabilidade Social

Dentro da metodologia do estudo, um dos critérios foi a seleção das escolas em grupos A e B, conforme a localização geográfica, o que visava à diferenciação do público atendido, com o intuito de se analisar a importância da vulnerabilidade das famílias frente à permanência na escola. As escolas do grupo A situam-se em áreas de menor vulnerabilidade e as do grupo B em bairros de maior vulnerabilidade (Quadro – 02).

Quadro – 02

Relação de Escolas Estaduais do Município de Araras - Tipo de Ensino e Classificação pela Localização no Mapa de Vulnerabilidade

Grupo	Escola	Grupo de Risco	Tipo de Ensino da Escola												Nº de Coordenador
			1ª a 4ª série		5ª a 8ª série		EM		EJA-EF		EJA-EM		Total de		
			CL	AL	CL	AL	CL	AL	CL	AL	CL	AL	CL	AL	
I A	Profº Ribeiro	1 - muito baixa vulnerabilidade	15	420	0	0	0	0	0	0	0	0	15	420	0
I B	Profº Teixeira	5 - vulnerabilidade alta (divisa com área de grau - 3 - vulnerabilidade baixa)	12	368	0	0	0	0	0	0	0	0	12	368	0
II A	Profº Freire	1 - muito baixa vulnerabilidade	0	0	17	550	0	0	0	0	8	337	25	887	1
II B	Profº Nóbrega	3 - vulnerabilidade baixa (atende a demanda de área de grau - 5 - vulnerabilidade alta)	*		19	632	9	327	4	156	1	44	33	1159	2
III A	Profº Fernandes	1 - muito baixa vulnerabilidade	*		11	362	11	397	0	0	0	0	22	759	1
III B	Profº Lourenço	5 - vulnerabilidade alta (divisa com área de grau - 3 - vulnerabilidade baixa e grau - 6 - vulnerabilidade muito alta)	0	0	17	576	16	589	0	0	0	0	33	1165	2
IV A	Profº Gouveia	1 - muito baixa vulnerabilidade (próximo com área de grau - 3 - vulnerabilidade baixa)	8	374	8	380	0	0	1	68	2	168	19	990	1
IV B	Profº Azevedo	5 - vulnerabilidade alta (limítrofe com área de grau - 6 - vulnerabilidade muito alta)	16	523	11	422	0	0	3	118	7	302	37	1365	2

Fonte: SEE (2007) e SEADE (2007)

Legenda: CL - Classes; AL - Alunos; EM - Ensino Médio; EJA-EF - Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental; EJA-EM - Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio

4.2.1. A influência da Vulnerabilidade Social nas escolas do Ciclo I

As escolas do ciclo I do grupo A são E.E. Prof^o Gouveia e E.E. Prof^o Ribeiro, do grupo B é a E.E. Prof^o Teixeira. Como já citado, a E.E. Prof^o Azevedo que participaria deste grupo, foi descartada por conta da extinção das classes de 1^a a 4^a séries durante o período do recorte da pesquisa.

As escolas do grupo A apresentam dados médios de aprovação com variação estável da 1^a à 3^a série com decréscimo na 4^a série de aproximadamente 5 pontos percentuais (Tabela – 21).

Tabela - 21
Médias de Aprovação de 1^a a 4^a série no período de 1998 a 2006
Ciclo I– Grupos A e B

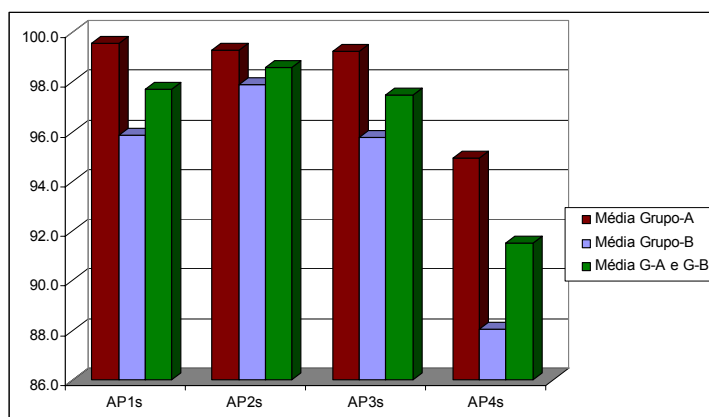
Escola	AP1s	AP2s	AP3s	AP4s	Cf.Correl	Incl.	Interc.
Prof^o Gouveia	99.51	98.94	98.87	94.29			
Prof^o Ribeiro	99.61	99.61	99.59	95.60			
Média Grupo-A	99.56	99.28	99.23	94.94	0.9668212	-1.39143	101.73214
Prof^o Teixeira	95.89	97.91	95.77	88.06			
Média Grupo-B	95.89	97.91	95.77	88.06	0.9668212	-2.56286	100.81429
Média G-A e G-B	97.73	98.60	97.50	91.50		-1.97714	101.27321

Fonte: SEE (2007)

A escola do grupo B apresenta valores oscilantes de média de aprovação, com ponto máximo na 2^a série, com movimento descendente desta para a 3^a série e acentuando na 4^a série com decréscimo de aproximadamente 7 pontos percentuais da anterior (Gráfico – 47).

Gráfico - 47

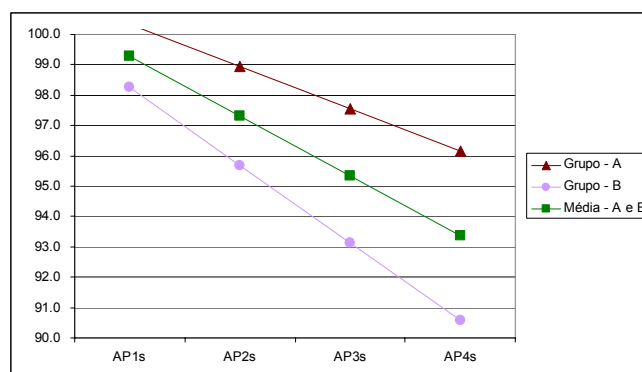
Média de Aprovação das Escolas de Ciclo I no período de 1998 a 2006 - Grupo A e B



A correlação entre as escolas do grupo A e B é fortíssima. A inclinação das duas é negativa, sendo menor a do grupo A (Tabela – 21).

Gráfico - 48

Função Aprovação das Escolas de Ciclo I no período de 1998 a 2006 - Grupo A e B



Observa-se que as escolas dos dois grupos têm o mesmo movimento descendente para aprovação. Os valores de média de aprovação das escolas do grupo A são sempre superiores aos da escola do grupo B (Gráficos – 47 e 48).

Os dados médios de reprovação são ascendentes para as escolas do grupo A e oscilantes e ascendentes nas do grupo B, com queda na 2ª série (Tabela – 22).

Tabela - 22
Médias de Reprovação de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006
Ciclo I – Grupos A e B

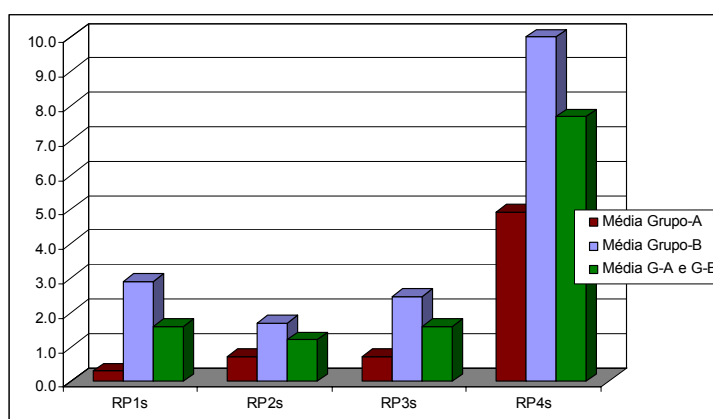
Escola	RP1s	RP2s	RP3s	RP4s	Cf.Correl	Incl.	Interc.
Profº Gouveia	0.23	1.06	1.13	5.71			
Profº Ribeiro	0.39	0.39	0.33	4.10			
Média Grupo-A	0.31	0.72	0.73	4.91	0.9800316	1.380714	-1.785714
Profº Teixeira	2.90	1.70	2.47	10.46			
Média Grupo-B	2.90	1.70	2.47	10.46	0.9800316	2.344286	-1.478571
Média G-A e G-B	1.60	1.21	1.60	7.68		1.8625	-1.632143

Fonte: SEE (2007)

Apesar dos dados, terem o mesmo movimento de ascensão, os valores do grupo A são sempre inferiores aos do grupo B e na 4ª série aumentam mais que o dobro. O grupo B apresenta um salto entre a 3ª e a 4ª séries de aproximadamente 8 pontos percentuais (Gráfico – 49).

Gráfico - 49

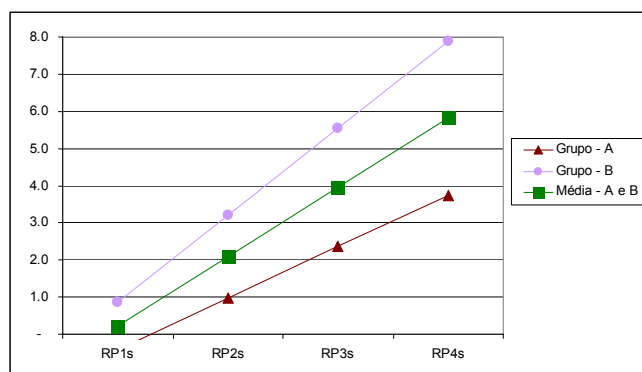
Média de Reprovação das Escolas de Ciclo I
no período de 1998 a 2006 - Grupo A e B



A correlação entre os grupos é fortíssima e a inclinação é positiva, mas menor no grupo A (Tabela – 22).

Gráfico - 50

Função Reprovação das Escolas de Ciclo I no período de 1998 a 2006 - Grupo A e B



Verifica-se também que a interceptação do grupo B é maior que do A, ou seja, seus níveis de reprovação iniciam em um patamar superior (Tabela – 22).

Os dados médios de evasão para o grupo A são baixos e oscilantes, tendo valor zero na 2ª série e maiores na 1ª e 4ª séries (Tabela – 23).

Tabela - 23

Médias de Evasão de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006 – Ciclo I - Grupos A e B

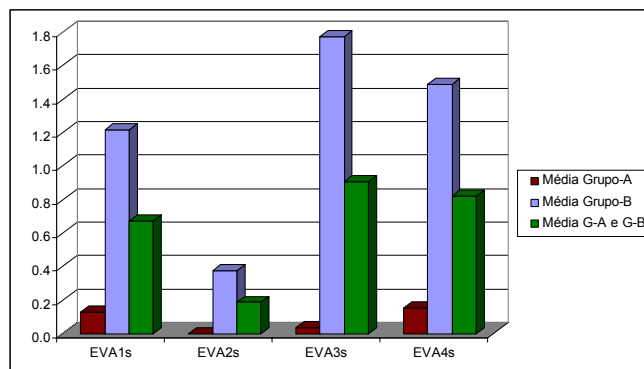
Escola	EVA1s	EVA2s	EVA3s	EVA4s	Cf.Correl	Incl.	Interc.
Profº Gouveia	0.26	0.00	0.00	0.00			
Profº Ribeiro	0.00	0.00	0.07	0.30			
Média Grupo-A	0.13	0.00	0.04	0.15	0.4722814	0.01	0.0535714
Profº Teixeira	1.21	0.37	1.77	1.49			
Média Grupo-B	1.21	0.37	1.77	1.49	0.4722814	0.221429	0.6571429
Média G-A e G-B	0.67	0.19	0.90	0.82		0.115714	0.3553571

Fonte: SEE (2007)

Para o grupo B esses iniciam num patamar superior ao grupo A, apresentando valor mínimo na 2ª série e oscilante, decrescendo na 2ª e 4ª série (Gráfico – 51).

Gráfico – 51

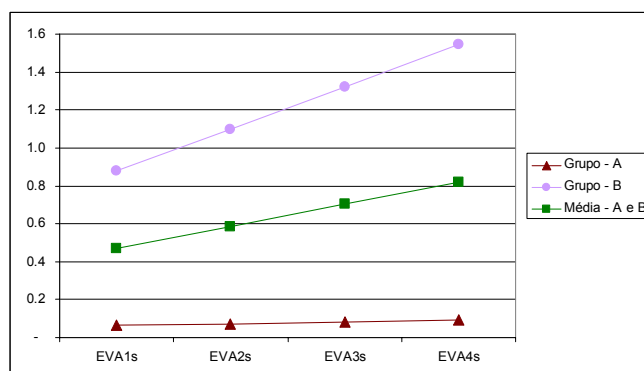
Média de Evasão das Escolas de Ciclo I no período de 1998 a 2006 - Grupo A e B



A correlação entre os grupos A e B é média. A inclinação é menor para o grupo A (Tabela – 22).

Gráfico - 52

Função Evasão das Escolas de Ciclo I no período de 1998 a 2006 - Grupo A e B



As oscilações dos dados de aprovação, reprovação e evasão que ocorrem na escola do grupo B, foram atribuídas anteriormente por um gestor, à *falta de hábito de frequência na 1ª série e o aumento da complexidade em termos de conteúdo para a 3ª série* (entrevista com Diretor-2).

Verifica-se, pela função da evasão, que a escola do grupo A mantém-se estável nos dados médios (Gráfico – 52).

Esse estudo tenta verificar, a partir dos depoimentos dos diretores, como dito anteriormente, que não há um limite definido sobre o que deve ser considerado evasão e reprovação por infreqüência, o que, em minha análise, é considerado como dado de não-permanência (Tabela – 24).

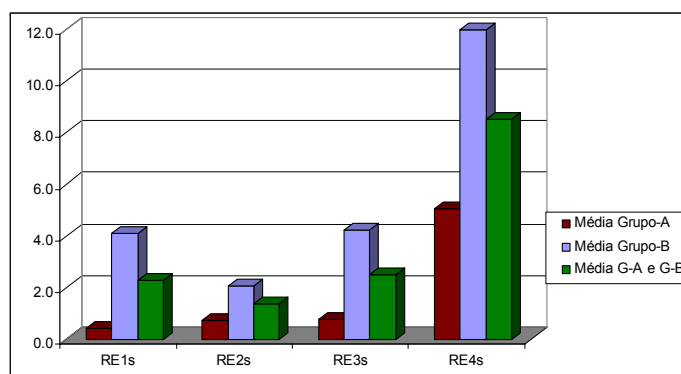
Tabela - 24
Médias de Reprovação e Evasão de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006
Ciclo I - Grupos A e B

Escola	RE1s	RE2s	RE3s	RE4s	Cf.Correl	Incl.	Interc.
Profº Gouveia	0.49	1.06	1.13	5.71			
Profº Ribeiro	0.39	0.39	0.40	4.40			
Média Grupo-A	0.44	0.72	0.76	5.06	0.9661952	1.390714	-1.732143
Profº Teixeira	4.11	2.07	4.24	11.94			
Média Grupo-B	4.11	2.07	4.24	11.94	0.9661952	2.565714	-0.821429
Média G-A e G-B	2.28	1.40	2.50	8.50		1.978214	-1.276786

Fonte: SEE (2007)

Gráfico – 53

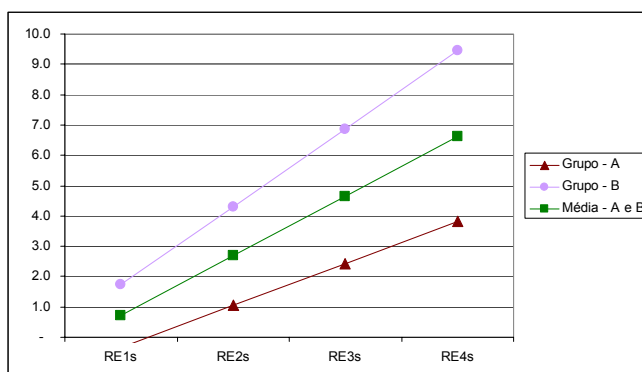
Média de Reprovação e Evasão das Escolas de Ciclo I no período de 1998 a 2006 - Grupo A e B



Quando se associam os dados médios de reprovação e evasão, verifica-se um movimento mais harmônico dos resultados, quebrando os picos quer de reprovação ou evasão, o que nos indica haver relação muito íntima e indefinida entre esses com a não-permanência (Tabela – 24 e Gráfico – 53 e 54).

Gráfico - 54

Função Reprovação e Evasão das Escolas de Ciclo I no período de 1998 a 2006 - Grupo A e B



Analisados os dados médios de aprovação, reprovação e evasão de escolas de 1ª a 4ª série dos grupos A e B, constata-se uma diferença entre esses, e que o posicionamento do grupo A é sempre melhor que os resultados apresentados pelas escolas do grupo B.

4.2.2. A influência da Vulnerabilidade Social nas escolas do Ciclo II

As escolas do grupo A apresentam dados médios de aprovação descendentes, com estabilidade de 5ª a 7ª série e diferencial de aproximadamente 5 pontos percentuais entre as 7ª e 8ª séries (Tabela – 25).

Tabela – 25

**Médias de Aprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006
Ciclo II - Grupos A e B**

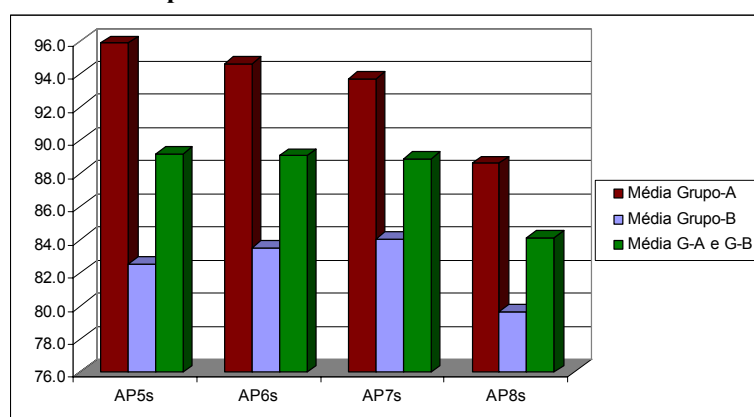
Escola	AP5s	AP6s	AP7s	AP8s	Cf.Correl	Incl.	Interc.
Profº Gouveia	98.56	95.46	95.56	90.09			
Profº Freire	94.97	94.87	93.57	88.67			
Profº Fernandes	94.06	93.50	91.94	87.07			
Média Grupo-A	95.86	94.61	93.69	88.61	0.82099	-2.26762	98.8619
Profº Azevedo	79.36	77.94	81.51	75.01			
Profº Nóbrega	88.23	89.64	90.70	89.44			
Profº Lourenço	79.99	82.96	79.87	74.49			
Média Grupo-B	82.52	83.51	84.03	79.65	0.82099	-0.81143	84.4571
Média G-A e G-B	89.19	89.06	88.86	84.13		-1.53952	91.6595

Fonte: SEE (2007)

O grupo B apresenta médias de aprovação ascendentes até a 7ª série e descendente para 8ª série, com queda de aproximadamente 4 pontos percentuais.

Gráfico - 55

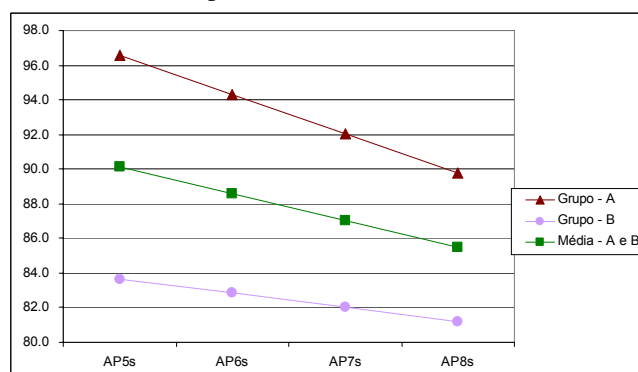
Média de Aprovação das Escolas de Ciclo II no período de 1998 a 2006 - Grupo A e B



A correlação entre os grupos A e B é forte e positiva. A inclinação e a intercepção do grupo A são maiores que o grupo B. Pode-se afirmar que as médias de aprovação de 5ª a 8ª série do grupo A são bem maiores em relação ao grupo B, pois o menor índice do grupo A supera em 4 pontos percentuais o maior do grupo B (Tabela – 25).

Gráfico - 56

Função Aprovação das Escolas de Ciclo II no período de 1998 a 2006 - Grupo A e B



Considerando-se que a avaliação de desempenho ocorre apenas na série final, verifica-se que o diferencial entre os grupos A e B nessa série é de aproximadamente 9 pontos percentuais (Gráficos – 55 e 56).

As médias de reprovação no grupo A são ascendentes, com salto de 3 pontos percentuais na 8ª série em relação à 7ª série, o que representa o dobro do índice. Entretanto, tem-se que realçar que de 5ª a 7ª série não existe avaliação de desempenho. Logo, a reprovação se dá somente por infreqüência, o que não ocorre na 8ª série. Equivale dizer que está embutido no índice de reprovação a informação sobre a não-permanência, que na série final se mistura com os dados de não-desempenho (Tabela – 26).

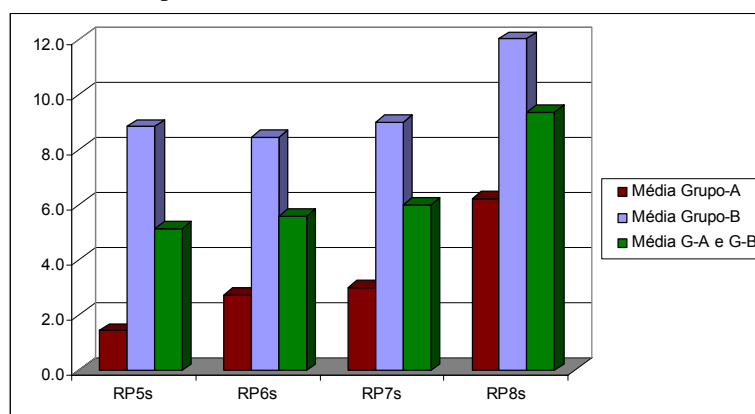
Tabela - 26
Médias de Reprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006
Ciclo II - Grupos A e B

Escola	RP5s	RP6s	RP7s	RP8s	Cf.Correl	Incl.	Interc.
Profº Gouveia	0.54	1.84	1.40	5.57			
Profº Freire	2.31	3.33	4.21	7.20			
Profº Fernandes	1.49	3.06	3.46	5.90			
Média Grupo-A	1.45	2.74	3.02	6.22	0.931776	1.460952	-0.2929
Profº Azevedo	4.86	5.70	5.54	8.47			
Profº Nóbrega	3.09	5.46	5.04	7.07			
Profº Lourenço	18.54	14.20	16.39	21.84			
Média Grupo-B	8.83	8.45	8.99	12.46	0.931776	1.14381	6.82381
Média G-A e G-B	5.14	5.60	6.01	9.34		1.302381	3.26548

Fonte: SEE (2007)

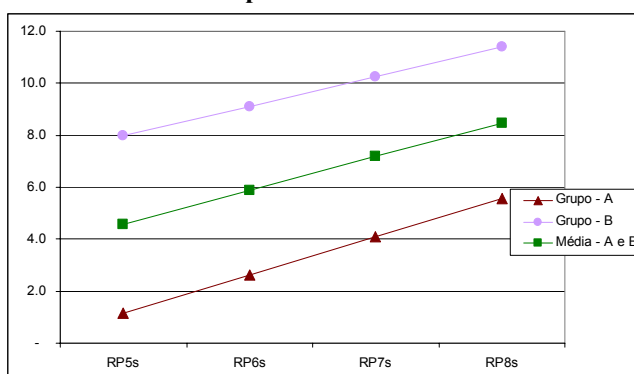
O grupo B apresenta dados médios de reprovação ascendente com um ponto mínimo na 6ª série. Apresenta diferença de 3,5 pontos percentuais entre a 7ª e a 8ª série. Na 8ª série o grupo B tem valores acima do dobro do grupo A.

Gráfico - 57
Média de Reprovação das Escolas de Ciclo II no período de 1998 a 2006 - Grupo A e B



A correlação entre os grupos é positiva e fortíssima. A inclinação do grupo B é positiva e menor que a do grupo A. Quanto à intercepção, o grupo A fica muito abaixo do B. Em outras palavras, há diferença significativa entre os valores de reprovação das escolas dos grupos A e B (Tabela – 26 e Gráficos – 57 e 58).

Gráfico - 58
Função Reprovação das Escolas de Ciclo II no período de 1998 a 2006 - Grupo A e B



Quanto aos dados de evasão do grupo A, estes se apresentam ascendentes oscilando apenas na 6ª série. Com variação da 7ª para 8ª série de aproximadamente 2 pontos percentuais (Tabela – 27).

Tabela – 27
Médias de Evasão de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006
Ciclo II - Grupos A e B

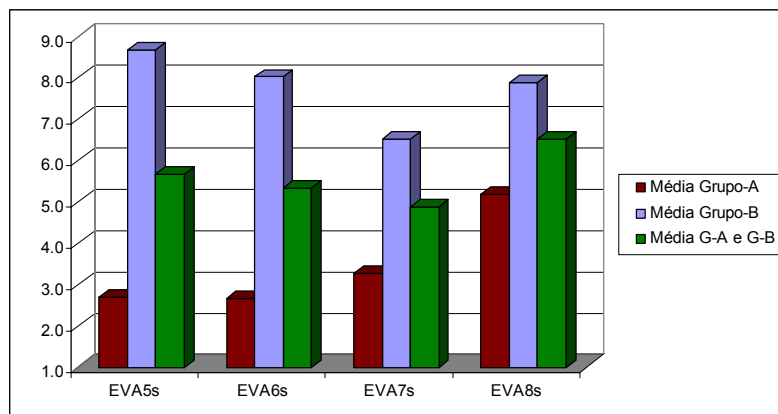
Escola	EVA5s	EVA6s	EVA7s	EVA8s	Cf.Correl	Incl.	Interc.
Profº Gouveia	0.89	2.69	3.04	4.34			
Profº Freire	2.70	1.81	2.17	4.16			
Profº Fernandes	4.47	3.46	4.56	7.03			
Média Grupo-A	2.69	2.65	3.26	5.18	-0.14353	0.807619	1.42381
Profº Azevedo	15.80	16.34	12.94	16.51			
Profº Nóbrega	8.73	4.90	2.84	3.46			
Profº Lourenço	1.49	2.83	3.74	3.66			
Média Grupo-B	8.67	8.02	6.51	7.88	-0.14353	-0.39	8.74524
Média G-A e G-B	5.68	5.34	4.88	6.53		0.20881	5.08452

Fonte: SEE (2007)

No grupo B a evasão é descendente e oscila apenas na 7ª série.

Gráfico - 59

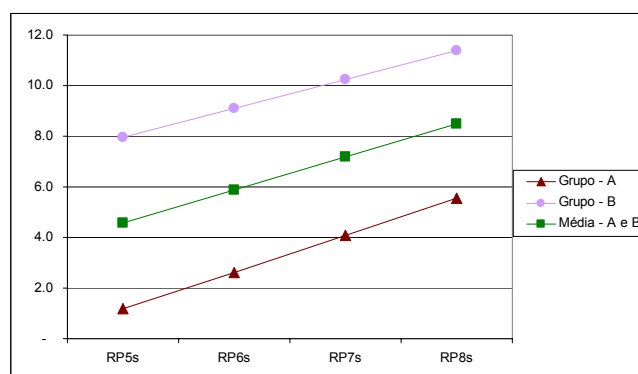
Média de Evasão das Escolas de Ciclo II no período de 1998 a 2006 - Grupo A e B



A correlação entre os grupos é fraca e negativa, ou seja, tem sentidos contrários: no grupo A é positiva, no B, negativa e vão se convergindo. Mesmo assim, os patamares do grupo B são muito superiores aos do grupo A (Tabela – 27 e Gráficos – 59 e 60).

Gráfico – 60

Função Evasão das Escolas de Ciclo II no período de 1998 a 2006 - Grupo A e B



As médias de reprovação e evasão para o grupo A são ascendentes, com aumento de 5 pontos percentuais entre a 7ª e a 8ª série, o que representa quase o dobro (Tabela – 28 e Gráficos – 61 e 62).

Tabela - 28
Médias de Reprovação e Evasão de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006
Ciclo II - Grupos A e B

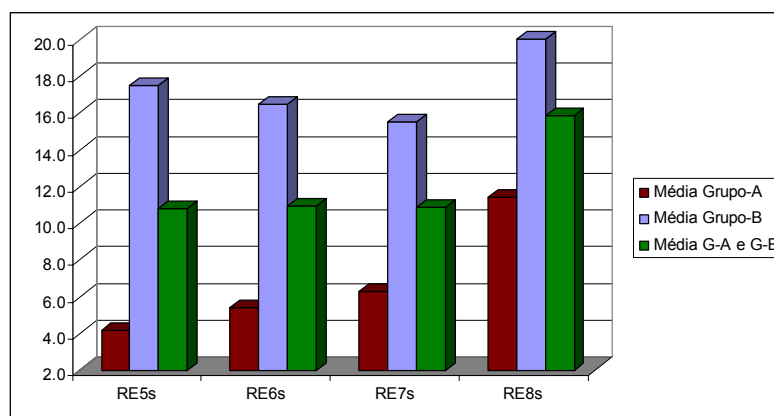
Escola	RE5s	RE6s	RE7s	RE8s	Cf.Correl	Incl.	Interc.
Profº Gouveia	1.43	4.53	4.44	9.91			
Profº Freire	5.01	5.14	6.39	11.36			
Profº Fernandes	5.96	6.51	8.01	12.93			
Média Grupo-A	4.13	5.40	6.28	11.40	0.777028	2.268571	1.13095
Profº Azevedo	20.66	22.04	18.49	24.99			
Profº Nóbrega	11.81	10.36	7.89	10.53			
Profº Lourenço	20.03	17.03	20.13	25.50			
Média Grupo-B	17.50	16.48	15.50	20.34	0.777028	0.75381	15.569
Média G-A e G-B	10.82	10.94	10.89	15.87		1.51119	8.35

Fonte: SEE (2007)

No grupo B esses valores são descendentes de 5ª a 7ª séries, ascendendo quase 5 pontos percentuais da 7ª para a 8ª série.

Gráfico - 61

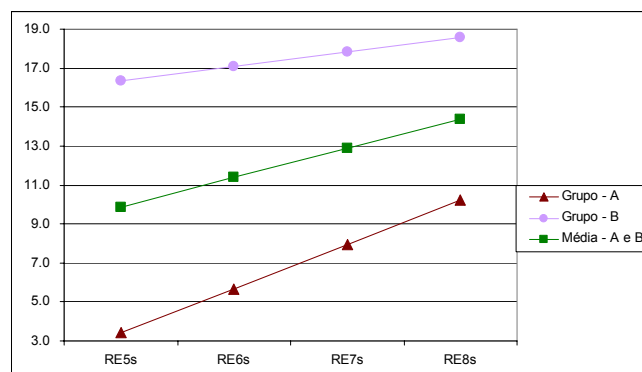
Média de Reprovação e Evasão das Escolas de Ciclo II no período de 1998 a 2006 - Grupo A e B



A correlação entre os grupos é forte. Mesmo o grupo A ascendendo mais rápido, não supera o grupo B, pois este se inicia num ponto muito superior (Tabela – 28 e Gráficos – 61 e 62).

Gráfico - 62

Função Reprovação e Evasão das Escolas de Ciclo II no período de 1998 a 2006 - Grupo A e B



Quando analisados separadamente os dados de reprovação e evasão, não se percebe sua real dimensão ou significado em termos de exclusão, ou não-permanência, principalmente nas séries intermediárias no interior do ciclo (Gráficos – 61 e 62).

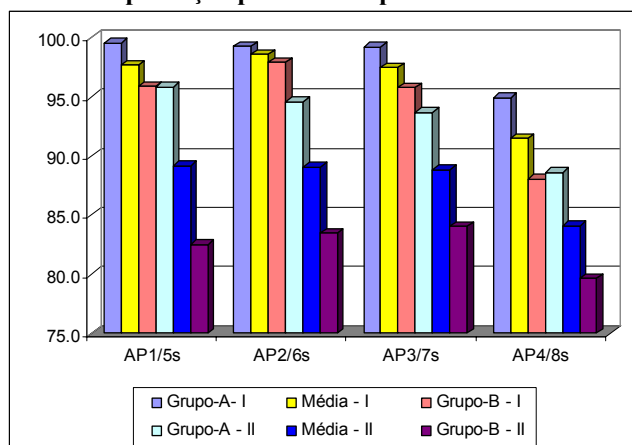
Na série final, quando se analisa os resultados de reprovação separadamente, observa-se o fracasso escolar, mas a análise conjunta de reprovação e evasão demonstra a existência de um fator oculto de não-permanência, não captado pelos indicadores escolares.

As análises demonstram uma diferença entre as escolas de ciclo II dos grupos A e B; o primeiro grupo apresenta melhores resultados nos indicadores de aprovação, reprovação e evasão.

As análises acima apresentadas nos levam a observar que as variantes existentes entre as escolas de ciclo I – grupo A e B, e as do ciclo II – grupo A e B, sofrem influência no resultado de seus alunos no que se refere à vulnerabilidade social, índice composto de vários indicadores que, como já apresentado, influencia na permanência dos alunos e no seu sucesso ou fracasso escolar.

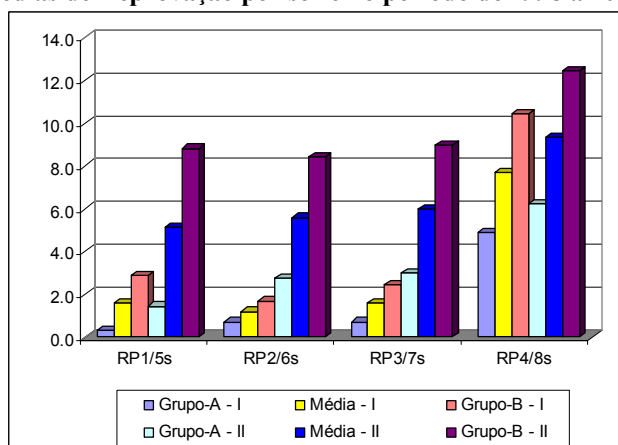
Verifica-se, pelas médias de aprovação das escolas do ciclo I, que, na maioria das séries, superam as do ciclo II, exceto na 1ª série do grupo B comparada a 5ª série do grupo A que quase se igualam, e na 4ª série do grupo B e 8ª série do grupo A, que ocorre superação pelas escolas ciclo II (Tabela – 82 e Gráficos – 63).

Gráfico – 63
Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo I e II - Grupos A e B
Médias de Aprovação por série no período de 1998 a 2006



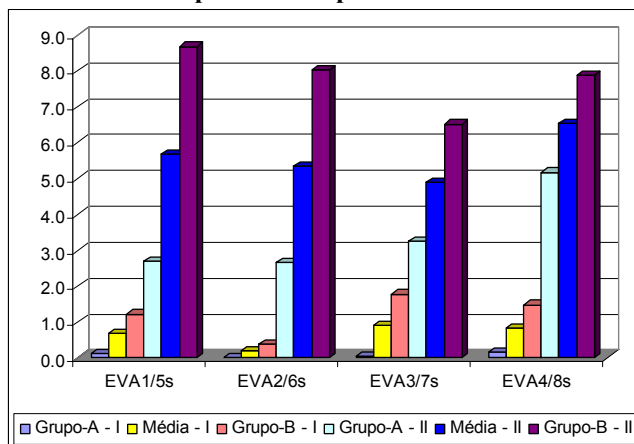
Quanto aos índices de reprovação, ocorre uma superação na 1ª série do grupo B em relação à 5ª série do grupo A; o mesmo movimento ocorre nas 4ª e 8ª séries desses grupos (Tabela – 83 e Gráfico – 64).

Gráfico – 64
Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo I e II - Grupos A e B
Médias de Reprovação por série no período de 1998 a 2006



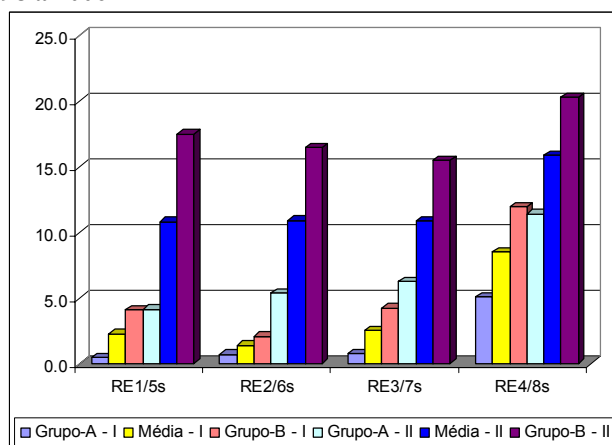
Nos índices de evasão, há um movimento crescente seguindo seqüência ciclo I – A e B e ciclo II – A e B, o que nos leva a afirmar que as crianças do ciclo I evadem menos que as do ciclo II (Tabela – 84 e Gráfico – 65).

Gráfico – 65
Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo I e II - Grupos A e B
Médias de Evasão por série no período de 1998 a 2006



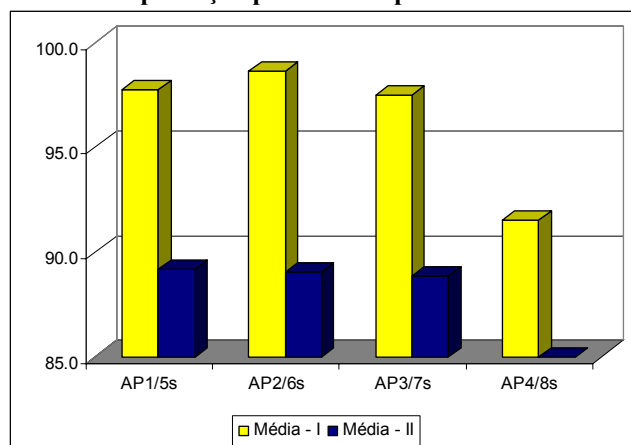
Verifica-se que os índices médios de reprovação e evasão, quando somados, seguem o mesmo padrão de movimento dos índices de aprovação (Tabela – 85 e Gráfico – 66).

Gráfico – 66
Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo I e II - Grupos A e B
Médias de Reprovação e Evasão por série no período de 1998 a 2006



Outro aspecto observado é que existe diferença entre os ciclos I e II quando analisamos a somatória das escolas do grupo A e B em cada um dos índices: aprovação, reprovação, evasão e reprovação-evasão. As escolas do ciclo I apresentam índices melhores, se comparadas com escolas do ciclo II.

Gráfico – 67
Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo I e II
Médias de Aprovação por série no período de 1998 a 2006



Observa-se gradiente decrescente de aprovação das escolas ciclo I – A e B e ciclo II – A e B, confirmando uma seleção (exclusão) crescente no decorrer do processo aprendizagem (Tabela – 82 e Gráfico – 67).

No caso do específico das escolas estaduais da pesquisa, nem mesmo a progressão continuada conseguiu sanar esse processo de exclusão vivido no cotidiano escolar. Nota-se um padrão mais uniforme nas séries iniciais 1^a, 2^a e 3^a, com salto na 4^a série, estabilizando novamente nas séries iniciais do ciclo II (5^a, 6^a e 7^a), ressurgindo mais forte na 8^a série (Tabelas – 82, 83, 84 e 85; Gráficos – 67, 68, 69 e 70).

Gráfico – 68
Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo I e II
Médias de Reprovação por série no período de 1998 a 2006

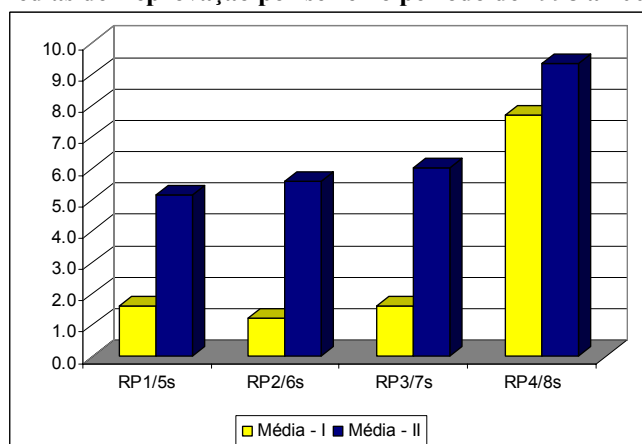


Gráfico - 69
Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo I e II
Médias de Evasão por série no período de 1998 a 2006

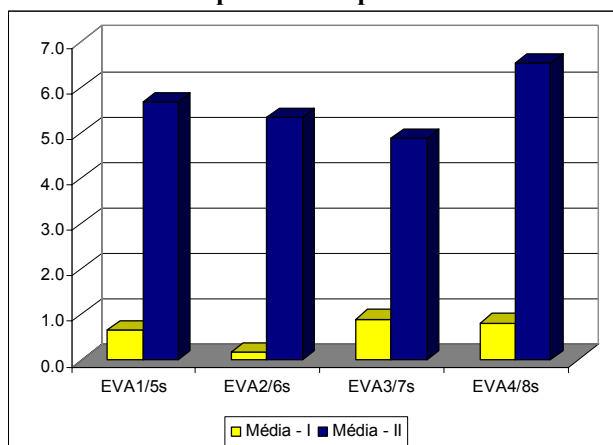
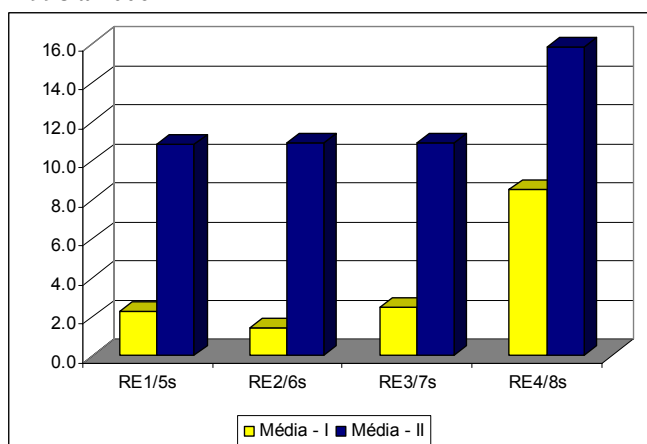


Gráfico - 70
Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo I e II
Médias de Reprovação e Evasão por série no período de 1998 a 2006



Como analisado anteriormente, constata-se que a população atendida pelas escolas do grupo A tem melhores índices de aprovação e menores índices de reprovação e evasão, em relação às do grupo B, quer no ciclo I ou II, evidenciando que aquelas escolas obtêm maior permanência de sua população escolar. Essa constatação poderia ser explicada pela vulnerabilidade social, pois esse índice abarca vários indicadores como níveis de analfabetismo, anos médios de estudo do chefe do domicílio e renda, dentre outros, que direta ou indiretamente refletem a valorização da educação e da escola pelas famílias, e, conseqüentemente, o êxito escolar de seus filhos.

Segundo Bourdieu (1998, p.42), já citado anteriormente, *cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar.*

4.3. A visão dos Gestores: a reprovação dos alunos como fator de permanência ou não na escola

A análise dos índices de aprovação tem como aspecto legal o aproveitamento e desempenho do aluno em termos de avanços do processo de ensino-aprendizagem, o que permite ao aluno o prosseguimento nos estudos, associado à frequência que exige um mínimo de 75% do total da carga horária letiva, conforme definido na LDB.

No Estado de São Paulo, que adota o regime de progressão continuada e sistema de ciclos, a aprovação por desempenho só acontece ao final dos ciclos I (4ª série) e II (8ª série). Dessa forma, nas séries intermediárias no interior dos ciclos não existe avaliação por desempenho; a única exigência é a frequência mínima de 75%. O que significa, então, o índice de reprovação nessas séries intermediárias?

No regime vigente a reprovação se dá por desempenho insatisfatório, e pela infrequência (comparecimento menor que 75%). Constatamos na pesquisa de campo que a maioria dos gestores das escolas selecionadas afirma que o problema da reprovação não é a aprendizagem, mas a não-frequência dos alunos.

Segundo um diretor entrevistado,

O aluno retido é aquele que não atingiu a frequência mínima e o conhecimento necessário para promoção. Há de se ressaltar que na maioria dos casos esses dois fatores caminham juntos. O excesso de falta leva à dificuldade de aprendizagem e ambos à retenção (entrevista com Diretor-4).

O conceito de evasão escolar perpassa por ações de interações com outros órgãos, sejam eles locais, regionais e central do sistema de ensino ou de proteção. Entretanto, a definição exata do que venha a ser considerado aluno evadido, depende do entendimento de cada gestor e do regimento interno da escola. Para muitos destes, a questão é tratada como sendo aluno evadido quem tiver frequência inferior a 75% e que comprovadamente

abandonaram a escola. Essa definição parece trazer clareza e limites bem definidos do que é evasão. No entanto, a prática demonstra a existência de uma subjetividade do que se considera comprovadamente o abandono da escola, pois sua execução traz à tona um campo de disputa em que participam: a efetividade da informação, a legislação e a avaliação da escola por meio deste indicador, como também a remuneração de professores e gestores pelo bônus. Esses fatores norteiam e colocam a evasão na dependência do interesse e do entendimento das partes envolvidas.

Na pesquisa de campo esse fato foi constatado com diferentes visões de operacionalização da questão. Alguns diretores consideram aluno evadido aquele *com frequência inferior a 75% do total das horas letivas, que comprovadamente abandonaram a escola*; outros diferenciam o seu posicionamento quanto ao percentual de frequência, considerando inferior a 30% ou 20%.

Dessa forma, constata-se a inexistência de definição clara do que representa a expressão *que comprovadamente abandonaram a escola*. Já que a LDB define somente a exigência de e 75% (inciso IV, do artigo 24) de frequência para aprovação, dando o entendimento de que percentual menor que o estabelecido na norma é utilizado para reprovação por infrequência. O mesmo não acontece com relação ao abandono, o que abre um precedente quanto ao entendimento da expressão citada acima.

Não há parâmetro legal ou prático que diferencie reprovação por infrequência e evasão, que possibilite a confiabilidade nos números de evasão e reprovação, visto que a questão da evasão ou abandono não possui limites definidos. Esses dados na prática se misturam, não refletindo concretamente situações reais dos indicadores de reprovação e evasão.

Porém, é admitida a compensação de ausência, disposta nos regimentos escolares por mecanismos de reposição de conteúdo perdido, independente do número de faltas. Essas compensações podem ser feitas nas aulas de reforço e recuperação, ou freqüentando a escola em período contrário, ou de forma flexível através de trabalho, em consonância com as disposições regimentais. Entretanto, as formas de compensação dependem da disponibilidade de docentes para atender o aspecto legal. Normalmente a solução operacional desse caso se dá pelo encaminhamento do aluno para as salas de reforço e recuperação, único espaço que caracteriza pelo seu princípio²⁰ e onde existe professor

²⁰ Recuperar alunos com lacunas de aprendizagem.

contratado disponível para esse trabalho, além de não comprometer a rotina de trabalho da escola e de outras salas.

A LDB, em seu art. 12, inciso VIII, como já citado no capítulo 3, prevê que os diretores de estabelecimento de ensino têm a incumbência de comunicar os órgãos de proteção à criança e ao adolescente, quando for constatada ausência acima de 50% do percentual permitido em lei. Dito de outra forma: a lei permite 25% de falta ou infreqüência, então os 50% acima citados referem-se ao limite de 12,5% do percentual permitido.

Ao analisar esses fatos sob a ótica gestora, a efetiva comunicação aos órgãos de proteção, constata-se que muitas vezes alguns dados acabam distorcidos. Foi apresentada dificuldade de precisão para desviarem-se do enovelado burocrático e ineficiente desse sistema de proteção; em face dessa limitação, os sistemas de proteção tornam-se inoperantes. Como aponta Bobbio (1992), uma coisa é ter consciência, outra é sua efetividade, o que corrobora Rui Barbosa: *uma coisa são os direitos, outra as garantias*.

A questão da permanência das crianças e adolescentes nas escolas estaduais, objeto de pesquisa desse estudo em seu percurso, entre indicadores estatísticos e dados qualitativos para o entendimento da realidade contraposta às normas legais, captou, como afirma Bobbio (2004), que não se trata de fundamentar os direitos, mas de garanti-los. Em Araras, assim como no Brasil, os direitos estabelecidos nos dispositivos legais educacionais não conseguem efetivar-se no contexto da realidade cotidiana.

As dificuldades encontradas em relação à comunidade escolar e à falta de êxito na aprendizagem dos seus alunos aparecem nas entrevistas com os Diretores como: *falta de valores - a escola colocada em último plano; necessidade dos pais - obrigando-os a deixar os filhos em casa sozinhos para cuidar dos irmãos menores, gerando freqüências irregulares*, entre outros motivos limitantes. A escola, portanto, não se reconhece como reprodutora das desigualdades sociais como afirma Bourdieu (1998), e acaba atribuindo a fatores externos essa dificuldade. Essa influência não pode ser negada, mas, ao mesmo tempo, não se pode afirmar que toda a causa da não-permanência resida em fatores externos às escolas. Esse fato foi demonstrado pelos dados quantitativos da pesquisa, em que as crianças/adolescentes das escolas de área de maior vulnerabilidade estão sujeitas a maior não-permanência e a situações de maior fracasso escolar.

Patto (1991) afirma que as explicações do fracasso escolar foram embasadas, no decorrer do tempo, por diversas teorias como: a) problema psíquico: a culpabilização das crianças e de seus pais; b) problema técnico: a culpabilização do professor; c) questão

institucional: a lógica excludente da educação escolar; d) questão política: cultura escolar, cultura popular e relações de poder.

A primeira teoria parte do princípio de que o fracasso escolar se deve a prejuízos da capacidade intelectual dos alunos, decorrentes de *problemas emocionais*, que prejudicam a aprendizagem. Afirmando uma inibição intelectual causada por dificuldades emocionais adquiridas em relações familiares patologizantes.

O fracasso escolar como culpabilização do professor é entendido como efeito de técnicas de ensino inadequadas ou de falta de domínio da técnica correta pelo docente. Essa teoria parte do pressuposto de que os alunos possuem dificuldades de ordem emocional e cultural, dentre outras, que podem ser sanadas pelo professor se ele utilizar a técnica de ensino adequada, e manifestar preocupação com a eficácia da prática pedagógica.

A lógica excludente da educação escolar entende a escola como instituição social que, contraditoriamente, reproduz e transforma a estrutura social. A produção do fracasso deve considerar a escola como instituição inserida em uma sociedade de classes regida pelos interesses do capital, sendo que a própria política pública encontra-se entre os determinantes do fracasso escolar.

A última trata da questão política: cultura escolar, cultura popular e relações de poder que compreendem a escola como instituição social regida pela mesma lógica constitutiva da sociedade de classes. Entretanto, o foco incide nas relações de poder estabelecidas no interior da instituição escolar, mais especificamente na violência praticada pela escola ao estruturar-se com base na cultura dominante e não reconhecer - e, portanto, desvalorizar - a cultura popular. Bourdieu (1983) a destaca como um campo que se particulariza, como espaço onde se manifestam relações de poder, o que implica afirmar que estrutura, a partir da distribuição desigual de um *quantum* social, a posição que um agente específico ocupa em seu seio. Esse quantum é definido por ele como capital social; aqueles que ocupam o primeiro pólo são os que detêm o máximo de capital social; em contrapartida aqueles que se situam no pólo dominado se definem pela ausência ou escassez desse capital específico e que determina o espaço em questão.

A pesquisa de campo identificou, como realçado por Patto (1991), que a questão do fracasso escolar é complexa e não pode ser explicitada por um fator isolado; existem muitas variáveis que interferem e se inter-relacionam, dificultando o isolamento ou a identificação do ponto de partida do processo, que se mantém em movimento dialético e contínuo.

Pela pesquisa percebe-se que as crianças/adolescentes desse município em condições de maior vulnerabilidade, acabam tendo violado o direito à proteção integral e seus direitos constitucionais de acesso e permanência no ensino obrigatório, dispostos em todas as legislações educacionais, e, de certa forma, banalizados pelas condições sociais. Essa banalização e naturalização são calcadas na fracassalização, muitas vezes tomada por uma *pecha* simplista de que *criança pobre não aprende*, fato que não abarca as questões mais complexas da exclusão social e cultural a que são submetidas, pela própria cultura dominante e pela escola que a reproduz. Tema, a propósito, recorrente em Bourdieu (1998) e Patto (1991).

Na pesquisa qualitativa é enfatizado que o insucesso escolar está ligado à *desestrutura familiar que acarreta o abandono dos filhos e transfere para a escola total responsabilidade por eles no que se refere à saúde, educação, valores, socialização etc* (entrevista com Diretor-1 e 2). Outras visões remetem à *falta de apoio familiar, falta de perspectiva de futuro, má interpretação da progressão continuada, visão deturpada do papel da escola* (entrevista com Diretor-5, 7 e 8).

Muitas vezes a fracassalização fica restrita à culpabilização do outro: da escola, do professor, do aluno e dos pais ou responsáveis; *praticamente o comunicado ao conselho tutelar só se faz em decorrência da evasão, em alguns casos, o retorno é prejudicado, visto que o próprio aluno não deseja estudar e a família é impotente para o efetivo retorno* (entrevista com Diretor-5). A instituição não se reconhece, assim, como parte integrante de um sistema complexo de determinada organização social. Não há percepção ou entendimento da educação como processo coletivo que se dá em determinado espaço chamado escola, inserido em um contexto social maior, parte de uma totalidade (MELLO, 1982). Tampouco se compreende que esta, por sua vez, é regida por políticas públicas que deveriam ter como objetivo a realização de um bem comum para responder às demandas imediatas de médio e longo prazo no interior de uma sociedade dita democrática.

Um sistema educativo deve ser entendido como articulação das partes de um todo: do Estado, da sociedade e da política, até chegar à escola em todas as instâncias e relações envolvidas. Segundo Cury (2005, p.29) há problemas que perpassam a escola, estão nela, mas não são só dela. Um gestor considera, a respeito do direito subjetivo - acesso, permanência e ensino de qualidade - que *a evasão escolar caracteriza uma forma de fracasso para a escola* (entrevista com Diretor-3); *é como se, a cada ano, a escola perdesse uma classe (32 a 33 alunos por ano) e, no entanto, numa sociedade com tanta disparidade social e*

desobrigação pela educação, não compete somente à escola o sucesso pela permanência do aluno (entrevista com Diretor-5).

Para enfrentar as intransigências constitucionais ou legais seriam necessárias ações que pudessem minimizar as arbitrariedades e seus impactos, a começar pelos órgãos centrais, uma vez que, no cotidiano escolar, acontece um movimento invisível de não acompanhamento pelos órgãos regionais e centrais do Sistema Estadual de ensino a não ser pela cobrança, e pela culpabilização da escola. Exemplo disso é o apontamento, pela própria Secretaria de Estado de Educação, nos seus dados estatísticos de reprovação das 1ª, 2ª, 3ª, 5ª, 6ª e 7ª. Nessas séries a única possibilidade de reprovação é a infreqüência, não caracterizado como não-permanência pelos sistemas dos órgãos centrais. Como retratam as entrevistas dos gestores: *a reprovação nas séries intermediárias do ciclo se dá somente para quem tiver menos de 75% de freqüência*. Essa questão, para refletir a realidade do cotidiano escolar, merece um desmembramento nos indicadores da educação em termos de reprovação; é necessário separar o que é reprovado por desempenho e por infreqüência. Essa medida foi orientada pela SEE e adotada no interior das escolas a partir de 2006 - somente para as séries terminais dos ciclos -, mas não aparece como indicador. Outro procedimento diz respeito ao aluno que tem sua matrícula efetivada e não comparece às aulas. Nesse caso, por orientações emanadas dos órgãos centrais as escolas devem lançar *não compareceu* no sistema de cadastro de alunos. Um dado de não-permanência que não consta nos indicadores estatísticos da Secretaria, além de não haver garantias de proteção a essa criança/adolescente, de sua permanência no sistema educacional estadual ou nacional.

A relação educacional não se resume num dueto professor-aluno. Existem outros agentes: esferas de governo, secretarias, diretorias, supervisões, gestões escolares que, como o próprio nome diz, gere ações educacionais locais, que ocorrem precipuamente na relação professor-aluno, dentro do espaço escolar. A escola pública hoje é um recorte da própria sociedade excludente e estratificada que sofre todas as conseqüências do mundo contemporâneo globalizado: a invasão do imenso volume de informações com as quais não sabe lidar; e o atendimento a uma economia de mercado que exige vários conhecimentos básicos para domínio de novas tecnologias, cuja premissa é produtividade, eficácia e eficiência de uma empresa. A escola, por não acompanhar a rapidez das transformações sociais postas e às quais está sujeita, não cumpre seu papel mínimo. Ela perde a clareza da sua real função: a de espaço de saberes.

Atualmente a escola, assim como a sociedade, tem sofrido a perda de valores essenciais para a vida social. Ela é a primeira instituição que possibilita a expressão de

contendas e contensões que a sociedade isola ou exclui, um micro lócus que funciona como espelho da sociedade; nela se refletem e concentram conflitos de todas as ordens. Entre tais conflitos, estão desestruturação familiar, exclusão social, altos índices de violência e falta de consciência dos pais no sentido de assumir e priorizar responsabilidades em relação aos filhos. Segundo o depoimento do Diretor-1, *os pais de 1ª a 4ª série têm boa frequência em reuniões, mas ano a ano estão diminuindo o número de pais que acompanham o processo ensino-aprendizagem de seus filhos, transferindo para escola esta responsabilidade*. Seria necessário uma *parceria com os pais para acompanhamento do desempenho escolar* (entrevista com Diretor-7), a fim de que não delegassem à escola papéis e funções que não são deles. *Para que o índice de reprovação diminua é necessário que seja compartilhada por todos os responsáveis pela educação, família, comunidade, sociedade em geral e o poder público*. (entrevista com Diretor-3).

Os indicadores apontados pelos gestores na pesquisa qualitativa revelam os conflitos que permeiam a realidade escolar, que vão da baixa auto-estima que os alunos estão vivendo, falta de consciência dos alunos para a aprendizagem na educação básica e entraves da política educacional como a organização de ciclos em 4 anos. Esse período é considerado, pela maioria dos gestores, como muito longo para se retomar o processo de aprendizagem e sanar as dificuldades que, ao final, sedimentam processos de fracassalização, seja do aluno, do professor ou da escola, incapaz de levar o aluno a terminar o ciclo com conhecimentos necessários para enfrentar a vida social e a sua condição de cidadão. *A meta da escola a partir de 2002 era ter evasão zerada, mas não conseguiu cumprir, pois evadiram 02 alunos e apesar dos esforços (da escola, notificação do Conselho Tutelar e até do juizado) eles não retornaram*. (entrevista com Diretor-1). O *sistema de progressão continuada desestimula e nivela por baixo* (entrevista com Diretor-4) e não garante a propalada permanência - não consegue evitar os índices de reprovação e evasão, ficando assim apenas uma maquiagem dos índices para aqueles que o utilizam. Segundo Patto (1991, p. 344), *não estamos, portanto, diante de falhas sanáveis num sistema formalmente perfeito, mas diante de um sistema organizado segundo princípios que o fazem essencialmente perverso*. Entretanto, o diferencial é quando se percebe que uma escola, mesmo tendo baixos índices de evasão, se preocupa com cada aluno individualmente, para que este não se exclua. O mais importante é o que representa e os danos que causa a exclusão a cada ser humano e não o dado numérico em si.

Os gestores consideram *um fator relevante na reprovação e na infrequência, o desinteresse dos pais em relação ao destino dos filhos*, caracterizado por eles pela desigualdade social. Como abordado por Bourdieu (1988, p.53) a escola

tratando todos os educandos por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida.

Por outro lado, a escola, como parte da realidade social, deveria proporcionar para seus alunos a participação na formação do capital cultural, que pode existir, segundo Bourdieu (1998) sob três formas: a) no estado incorporado - sob a forma de disposições duráveis no organismo, que exige uma incorporação, pressupõem um trabalho de inculcação e de assimilação pessoal; b) no estado objetivado - sob a forma de bens culturais, quadros, livros, dicionários e outros; c) no estado institucionalizado - como se observa em relação à certificação escolar, que confere a garantia do capital cultural pela certificação.

A grande maioria das escolas estaduais possui condições físicas mínimas necessárias, como demonstrado na caracterização das instituições. Teoricamente estariam adequadas ao atendimento necessário dos alunos, ou seja, para proporcionar um capital social que minimizasse, suprisse ou equalizasse as diferenças iniciais.

Neste sentido, se faz necessário considerar as pessoas em seus *territórios* e na singularidade do cotidiano que estrutura suas relações. Para romper a espiral de perdas desses alunos, é fundamental considerar a inter-relação de suas necessidades e potencialidades.

Essas práticas, mais que apenas medidas administrativas, deveriam buscar ampliar a permanência numa propositura positiva, quebrando o círculo vicioso e, como consequência, reduzindo índices de evasão, como manifestou um gestor:

as escolas com índices altos de evasão são sempre cobradas. Mas existem fatores que a escola não consegue intervir. No entanto, o Estado avalia pela evasão e muitas vezes se esquece que a avaliação tem que ser do todo. Mas para os gestores desta unidade escolar a evasão implica em um repensar escolar.

A síntese dos dados das escolas de ciclo I e II também apresenta indicador que pode ser explicado pela diferença de faixa etária do público atendido nessas escolas: como citado anteriormente, no primeiro grupo as crianças estão sob maior proteção das famílias, pela condição própria da idade. Outro fator favorável ao ciclo I é o fato de um mesmo professor ensinar diferentes disciplinas, ou seja, existe maior tempo de convívio semanal entre o professor polivalente e os alunos de 1ª a 4ª série. Já nas escolas de ciclo II, os pré-adolescentes e adolescentes tendem a um distanciamento maior da família e recebem também

menor quantidade de dedicação de horas de trabalho semanal por professor, uma vez que esses alunos têm vários professores para as diversas disciplinas. Aparentemente, a matemática se fecha, ou seja, um professor por 25 horas, ou vários para mesma quantidade de horas aulas. Analisando apenas quantitativamente, tudo parece correto, mas quando o objeto é a relação professor-aluno, esta sofre uma fissura no vínculo, pelo próprio tempo de convívio a ser dedicado a cada aluno, o que, de certa forma, compromete o processo ensino-aprendizagem.

Pela legislação, os professores do ciclo I atendem, em média, de 30 a 35 alunos por turma, atuando somente numa mesma classe, ou seja, relacionam-se com, no máximo, 35 alunos semanalmente. Os do ciclo II atendem, em média, 35 a 40 alunos por turma. Se este professor, em sua disciplina, dispuser de 2 aulas semanais, como é o caso de História, Geografia, Inglês, Educação Artística e Ciências, com carga horária semanal também de 25 horas, igual a de um PEB-I, ele conduzirá 13 turmas, perfazendo atendimento pedagógico de aproximadamente 425 alunos, dispondo de menor tempo semanal para cada aluno, fato que acaba afetando a relação professor-aluno. Todos sabem da diferença entre trabalhar com 30 ou com 425 alunos. Muito provavelmente, esses professores têm mais dificuldades em fazer a individualização do processo ensino-aprendizagem, em termos de avaliação e registros individuais dos níveis de dificuldades e avanços do percurso escolar de cada um de seus alunos. Dessa maneira, não conseguem conhecer plenamente seus alunos, o que não permite levar em *conta o tempo de desenvolvimento de cada indivíduo e estrutura sócio-cultural da família* (entrevista com Diretor-7) fatores determinantes para o estabelecimento de laços na relação professor-aluno com conseqüente sucesso de aprendizagem. *Nesse contexto de “maldição cotidiano” e de desumanização, os contatos pessoais cotidiano, enquanto base e espelho das formas de contato presente no complexo social, assumem uma forma na qual o outro é predominantemente instrumento e não finalidade* (PATTO, 1991, p. 344). Essa ruptura ou fragilidade relacional é minimizada quando há efetividade nos sistemas de proteção, quer seja por meio das famílias, ou de órgãos com essa competência. Então, como diz Patto (1998, p.344), *a vida cotidiana é alienada quando a função instrumental domina todas as relações humanas de uma pessoa.*

Outro fator diferenciador é que na fase em que a criança cursa o ciclo I, a rede de proteção familiar e escolar é mais presente e mais eficaz. Porém, no ciclo II, pela própria fase psicológica da adolescência e pela condição etária, os maiores dispõem menos cuidados emergenciais, têm mais auto-suficiência, e, como dito anteriormente, uma probabilidade de desproteção pelas redes: família e escola, além de outros sistemas, como do

Conselho Tutelar e do Juizado da Infância e da Juventude. Dessa maneira, esses adolescentes podem defrontar-se com situações mais vulneráveis em razão das próprias agruras sociais, o que coloca a sua condição de escolaridade à mercê dos fatores intra e extra-escolares e compromete um contingente significativo dessa população estudantil com relação à permanência na escola e afetando o seu processo ensino-aprendizagem. Como citado por gestores nas entrevistas:

Falta de acompanhamento familiar (vários Diretores).

A escola faz três comunicados aos pais sobre as faltas frequentes de seus filhos e se não houver resposta positiva, a escola os encaminha ao conselho tutelar, órgão competente para esse tipo de ação; porém na maioria das vezes, não há mudança nas atitudes dos alunos, já que os pais alegam atualmente não conseguirem fazer com que seus filhos cumpram suas obrigações por ficarem sozinho em casa, já que os pais saem para trabalhar para o sustento da família e isso tudo consequentemente acarreta elevados níveis de repetência e evasão (entrevista com Diretor-8).

Não chamaria de limitações, a escola faz sua parte, comunica o Conselho Tutelar, o que ocorre é que este os envia de volta para escola, e na maioria das vezes não há acompanhamento da família e nem do próprio Conselho em relação à permanência e o aproveitamento dos alunos (entrevista com Diretor-1).

O diretor fica limitado, quando o aluno evade em virtude de ser obrigado a trabalhar para o seu sustento ou da família, e muitas vezes para cuidar dos irmãos menores para mãe ir trabalhar (entrevista com Diretor-3).

Os recursos de que a escola dispõe se limitam a fazer um levantamento dos casos de evasão e repetência, comunicar as famílias e relatar ao Conselho Tutelar, porém a iniciativa esbarra na falta de compromisso das famílias em relação ao problema e na atuação ineficaz do próprio Conselho (entrevista com Diretor-5).

Na visão dos gestores, os conselhos não conseguem ter atuação em rede que favoreça a permanência da criança e do adolescente no ensino obrigatório, como assegurado pelo ECA e por todas as legislações: constitucional e educacional,

o Conselho não mantém contato com a escola e não faz acompanhamento – muitas vezes a escola nem fica sabendo quando o problema vai direto ao conselho – questão de articulação de redes (entrevista com Diretor-2).

A escola quando não consegue resolver o problema de faltas injustificadas, notifica o Conselho Tutelar, mas não há acompanhamento. Deveria haver um sistema que depois de notificar os pais, estes teriam que ter 24 horas para mandar os filhos para escola com acompanhamento da determinação do Conselho Tutelar, como definido pelo ECA, também não ocorre o acompanhamento deste aluno, visando a continuidade para não haver reincidência. Alguém tenta infundir e colocar toda a responsabilidade somente na escola. O problema é só da escola e o diretor, professores sentem-se culpados “a culpa é nossa”, mas na verdade a culpa é do próprio sistema (entrevista com Diretor-1).

Algumas escolas localizadas em área de maior vulnerabilidade, como a EE. Prof^o Lourenço e E.E. Prof^o Azevedo, realizaram pesquisas que diagnosticaram o alto grau desestruturante a que seus alunos estão submetidos (drogas, prostituição, violência); muitas vezes *a mãe não está, a criança fica sozinha* (entrevista com Diretor-2 e 6). Reafirmam que a criança e o adolescente das áreas de maior vulnerabilidade têm sofrido privações materiais e afetivas, como *agressividade familiar - uso de drogas, falta de acompanhamento dos pais ou responsáveis e, déficits de serviços especializados – fonoaudiólogos, psicólogos* (entrevista com Diretor-2 e 6). Apesar de conhecer sua população verifica-se, pela análise dos dados dessas escolas, que pouco conseguiram avançar em termos de promoção e permanência de seus alunos, o que demonstra a impotência da escola frente a problemas de ordem social e econômica, os quais compõem o índice de vulnerabilidade social (mulher chefe de domicílio, tempo de estudo, renda, entre outros).

Nas escolas públicas estaduais, por meio da pesquisa, foi detectado que as propostas pedagógicas se perdem na função do cumprimento da burocracia e na legislação, deixando sua força de ajuste e transformação, tomando status de cumprimento de tarefa; os pequenos avanços que ocorrem, se dão nas ações micros, muitas vezes despercebidas no coletivo da escola, se não pela *pesquisa-ação* de seus valores. A escola, no centro dessa teia complexa de limitantes e limitadores, se perde, deixando para trás seu foco principal, que é formação de seus alunos e o processo de ensino-aprendizagem.

Se por um lado a escola entende que a culpa é dos alunos e dos pais, como relatado pelos gestores, por outro lado também entende que é necessário rever algumas práticas que são estritamente do âmbito da escola: *implica na constatação de que o grupo escola fracassou no sentido de não conseguir derrotar os fatores que levaram à evasão* (entrevista com Diretor-3), tais como uma *concepção metodológica adequada à população escolar, boa formação profissional e avaliação a serviço do professor, um ensino significativo a favor da necessidade do aluno* (entrevista com Diretor-7). Essas falas vêm ao encontro dos estudos de Bourdieu (1998).

Na pesquisa os gestores também traçam algumas proposituras, como

projetos em horário inverso, e também ao final de semestre e uso de tecnologias; diminuição das atividades burocráticas da escola, valorizando as ações pedagógicas; necessidade aumentar o número de funcionários, visando à melhoria dos serviços prestados; equipar e atualizar o patrimônio material da escola; premiar funcionários, professores, gestores e alunos pela diminuição dos índices de retenção e evasão e pela aprovação em avaliações externas; reformulação dos projetos de recuperação para que realmente atinjam a necessidade dos alunos e da escola; orientação educacional e psicológica para o aluno e para a família; maior investimento na educação com a valorização do profissional da educação (entrevista com diversos Diretores).

Os gestores, entretanto, não conseguem efetivar tais práticas, pois a própria organização e estrutura do sistema educacional promovem as amarras que as impossibilitam.

Como analisado anteriormente, e apresentado na discussão, o problema da não-permanência escolar perpassa por vários caminhos, permeados por vários percalços, que contemplam fatores internos e externos à escola. Esse emaranhado de questões, com dificuldade de identificação de uma propositura única como fator determinante para transformações necessárias e prementes para efetivação do direito *in loco* da educação, reforça certos conceitos: que o que parece óbvio *que pobre não aprende*, o que se parece *o ponto de chega, é apenas um de partida*. Qual o fator que define a exclusão social?

O índice de vulnerabilidade, composto por vários indicadores sociais, consegue expressar as correlações complexas dos níveis educacionais das populações atendidas. Mas não podemos nos esquecer que tal premissa não é explicação única, mas um pano de fundo que esclarece e determina uma situação de não-efetivação do direito. Fica o dito e o feito, o legal e o real.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do estudo foi verificar a permanência dos alunos do ensino fundamental nas escolas estaduais de Araras-SP, com a prerrogativa da garantia do direito à educação como direito público e subjetivo prescrito nas legislações educacionais brasileiras, confrontando com a realidade dos espaços escolares.

Ao longo da dissertação, pudemos observar que a questão da permanência das crianças e adolescentes do município de Araras – SP, no ensino obrigatório, perpassa questões muito além dos direitos proclamados e da garantia dos direitos. Além de outras categorias de análise que, pela escassez de tempo destinado ao mestrado poderão ser ainda, aprofundadas em outras pesquisas ou até mesmo em uma nova etapa - doutorado.

Nesse estudo, ao levantar os dados quantitativos e qualitativos percebe-se a existência de um *fator oculto* de não permanência dos alunos. Os dados oficiais da Secretaria de Estado da Educação obscurecem a não permanência dos alunos nas séries iniciais do ciclo I e II, do ensino fundamental, porque não existe reprovação por desempenho ou aproveitamento escolar nestas séries no Sistema de Progressão Continuada. Logo, as crianças de 1ª a 3ª e de 5ª a 7ª séries, estão sendo reprovadas por não permanecer na escola, um fator que passa despercebido aos olhos da grande maioria dos educadores, por não atentarem que a não frequência gera uma reprovação líquida e certa e os dados oficiais não distinguem esse fator, que vale pensar se há uma intencionalidade nesse fato?

A não permanência subtrai das crianças e adolescentes brasileiras, e no caso desse estudo especialmente, das Ararenses, o direito constitucionalmente garantido e em todas as legislações vigentes, que é o de se ter educação, principalmente com qualidade. Mas se crianças e adolescentes não conseguem permanecer na escola, como é que isso vai se efetivar? Em Araras, assim como no Brasil, os direitos educacionais prescritos nas normas legais, não conseguem efetivar-se no contexto da realidade cotidiana, reafirmado por Bobbio (2004), não se trata de fundamentá-los, mas garanti-los.

O estudo demonstra que as condições sociais vividas no Brasil têm exposto crianças e adolescentes brasileiros a situações excludentes de todas as ordens, dentre as quais

a expropriação daqueles que mais precisam educar-se, pela própria condição de vulnerabilidade social a que estão sujeitos.

A vulnerabilidade social no Brasil evidencia círculos viciosos de perpetuação da pobreza e da desigualdade social, que o povo brasileiro não consegue romper. Apesar das legislações de última geração referentes aos direitos sociais, entre os quais a educação, constata-se um processo histórico de sedimentação de práticas e culturas excludentes. Nesse sentido, a realidade só não é mais cruel porque os pequenos avanços alcançados atenderam a uma demanda muito mais econômica do que direcionada em favor do indivíduo, sujeito de direito sociais e humanos. Assim, ao mesmo tempo em que se exige maior escolarização, um contingente cada vez maior é impulsionado à marginalidade e à exclusão social.

O exercício do direito só é possível numa sociedade efetivamente democrática. A nossa, de origem escravocrata e estratificada, compromete esse exercício e a escola, parte dessa totalidade, reproduz a desigualdade em seus espaços. Vivemos épocas de banalização e naturalização da desvalorização da educação. É como se os pobres não tivessem direito ao conhecimento elaborado e às condições de transformação e emancipação para a vida em sociedade, como se esse fosse um direito exclusivo das classes mais abastadas.

Observa-se certa acomodação da sociedade frente a esses desafios. Não existe militância para transformação nem diretivas gerais para solução dos problemas educacionais. A educação que acontece muito mais de forma indireta se constitui de ações locais pulverizadas para levar avante uma questão nacional. De modo geral, a escola e os professores fingem que ensinam, os alunos fingem que aprendem, os pais fingem que atendem seus filhos e a sociedade e o Estado fingem que cumprem seu papel constitucional do direito a educação e escolarização para todos. Num sistema falacioso que promove a culpabilização num círculo vicioso, sem focar a realidade do problema, talvez seja justamente nessa dinâmica que poderemos encontrar a solução.

O sistema falacioso de culpabilização, faz com que maioria dos atores envolvidos no processo educacional acabam sendo omissos, transferindo a outrem a responsabilidade desta situação. Se há reprovação e evasão, ou seja, uma conseqüente não permanência, alguém está falhando. Os órgãos governamentais atribuem à culpa a escola; a escola apesar de saber que é parte integrante deste sistema e que também deve responsabilizar-se, alega não dar conta de todas as inferências sociais, psicológicas, econômicas e políticas, dentre outras, que adentram os espaços escolares, culpabilizando os pais. Os pais não conseguindo acompanhar as transformações sociais do mundo contemporâneo globalizado, culpam os professores ou os filhos pelo insucesso educacional.

Mas, na realidade são os alunos que carregam por toda a vida o ônus de não ter tido o acesso à garantia do direito de educar-se. Assim, o sistema deserda os nossos *pequenos* brasileiros do capital cultural a que tinham direito para o exercício da cidadania.

O sistema leva a escola a se apropriar da legislação em benefício próprio, se constituindo em verdadeiras estratégias de sobrevivência em condições de trabalhos adversas, perdendo o significado de sua atuação. No entanto é preciso ir além, educar-se para exercer a verdadeira cidadania, conceito desgastado e esvaziado pela falácia dos discursos, pelos referenciais teóricos e legislações vigentes. Na verdade um vocábulo carregado de significação que se esvaiu. Nenhum político, jurista, legislador ou educador conseguiu incorporá-la e provocar a transmutação dessa significação, levando à corporificação de uma bandeira nacional e unificadora a favor da inteligência de todo o povo brasileiro.

As políticas públicas não orçam recursos financeiros suficientes para resolver os problemas educacionais, não consideram nem valorizam a escola como espaço de saberes, impondo-lhes políticas construídas de cima para baixo. Um exemplo disso é a implantação do Sistema de Progressão Continuada, no Estado de São Paulo, que transportou uma escola seriada, para um sistema ciclado. A cultura escolar não mudou. O que mudou foi o Sistema de Ensino por meio da legislação. Observa-se na Progressão Continuada um emaranhado de conceitos, concepções e saberes. Não houve uma apropriação desse sistema pelos atores educacionais, resultando apenas numa melhoria dos índices estatísticos educacionais oficiais e não uma efetiva melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. Uma realidade que fica muito mais no dito, do que efetivamente no feito, em termos educacionais e qualidade de ensino.

As políticas trazem em seu bojo o discurso da promoção da igualdade, mas se faz da desigualdade uma prática de homogeneização, tratando igualmente as demandas desiguais. No entanto, uma reforma só pode ser verdadeiramente bem sucedida se levar em conta angústias e saberes docentes, trazendo-os para possibilidade de transformação da realidade. Uma maneira talvez fosse ouvir os militantes dessa luta e assim, construir um consenso entre reformadores e docentes.

A escola é campo de expressão de conflitos da sociedade contemporânea, sobre a qual recai toda a fracassalização do sistema educacional brasileiro. Ninguém vê, entretanto, que ela está sozinha, sem o devido respaldo para resolução desse problema. A fracassalização que perpassa por todo o sistema educacional, imprime para escola a sua impotência, desencadeada pelas próprias amarras do sistema educacional vigente. Perpassa também questões não assumidas pela sociedade por conta do modelo econômico excludente e

liberalizante, buscando apenas o cumprimento de metas de índices prescritos pelos organismos e órgãos superiores.

A busca desses índices não reflete a busca da proteção integral das crianças e adolescentes e o entendimento de que cada criança é única, quer enquanto cidadão de direitos à educação, quer como representante de uma classe social expropriada que precisa escolarizar-se, para poder exercer seu papel social no desenvolvimento de uma nação, cadastrando-os à possibilidade de futuro melhor.

O que se vê é uma escola que em seus Planos de Gestão e Proposta Pedagógica traz em grifo: *desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação indispensável para a cidadania*, na prática pouco ou quase nada consegue avançar em termos de garantia do primeiro e mais importante direito das crianças e adolescentes: permanecer e não apenas ter acesso à escola, para em seguida apreender conhecimentos básicos para o exercício de uma efetiva vida cidadã.

Quero enfatizar neste momento os caminhos possíveis dentro da própria escola, voltados para aqueles gestores que acreditam na busca, dentro da sua área de atuação, da possibilidade de transformar sua realidade junto aos professores e parceiros imediatos de trabalho, saindo da imobilização. Aí talvez possamos vislumbrar espaços de mudanças e de enfrentamento da realidade como dado fundamental a ser assumido para o trabalho educativo de sucesso, de boa qualidade e para o estabelecimento de uma escola cidadã.

O primeiro passo é enfrentar os entraves para a construção dessa escola, transpondo a multiplicidade de questões com que o gestor lida em seu cotidiano dinâmico. São questões pelas quais perpassam várias áreas de sua atuação: burocrática, humana, administrativa, pedagógica e financeira, entre outras. Nesse emaranhado de atribuições, ele não consegue priorizar a função principal da escola que é a aprendizagem dos alunos, nem traduzir sua vivência para conhecimentos já existentes ou trazê-los para sua prática. As questões burocráticas e administrativas, as mais prementes e concretas, o fazem perder sua capacidade de reflexão e soterram o verdadeiro sentido da escola, que é o pedagógico - a parte mais subjetiva da educação e formação dos sujeitos.

À escola falta a clareza e a consciência de sua real situação e de suas possibilidades, do seu ponto de chegada e do ponto de partida para buscar caminhos e promover minimamente a tão propalada equidade cultural, necessária ao desenvolvimento da sociedade. Falta-lhe, portanto, o conhecimento que poderia libertá-la do papel de instrumento de reprodução de desigualdades. A escola não sabe qual é sua cultura (professores, alunos), valoriza culturas e línguas estranhas à sua realidade, normalmente submetendo-se a quem

detém o poder. O gestor despende uma energia que é perdida, devido a falhas na articulação e transmissão das operações dentro do sistema educacional existente, tornando-se um *Dom Quixote*, lutando, a exemplo do clássico de Cervantes, contra moinhos de vento.

Como superar essa dificuldade?

Talvez, a gestão democrática com o trabalho coletivo seja um dos caminhos em direção à remoção das dificuldades e do polimento das arestas, para melhorar o funcionamento da instituição escolar, Ação a ser empreendida por meio de técnica e conhecimento, de relações humanas e sociais, criando espaços de vivência e saberes, abrindo espaço para que ações, conflitos, revoltas e insatisfações sejam nomeados, compreendidos e enfrentados pela sociedade, redimensionando as relações de forças existentes nesses campos.

A escola, enquanto espaço de saberes, precisa ser “oxigenada”, alimentada também com referenciais da produção científica. Esse movimento deve ser de mão dupla, em que escola e academia aprendem e apreendem. Universidade e escola precisam caminhar juntas no estreitamento dialético entre teoria e prática, em que a fundamentação dará sustentação à práxis cotidiana, numa construção mútua de novos conhecimentos. Hoje o conhecimento que chega à escola é aquele do poder dominante, do governo, uma inculcação de práticas alienantes. O conhecimento que a escola valoriza está num currículo imposto; ela não tem possibilidade de construção autônoma ou ajuste aos novos padrões da realidade local e social. O discurso de garantia de direito disposto na constituição, portanto, torna-se inócuo, não protege nem garante os interessados (alunos). Faltam-lhe parâmetros, nas diversas áreas do conhecimento, que possibilitem processos auto-reflexivos de construção de um novo conhecimento dentro da escola, para sua evolução e de seus profissionais.

O acesso ao conhecimento científico poderia ser uma possibilidade do gestor e dos professores a repensar suas práticas, pois a permanência e o sucesso da aprendizagem de nossos meninos e meninas da escola pública perpassam também pela transformação e emancipação de seus educadores. Nessa perspectiva de formação continuada deveria existir uma política de valorização desse profissional, capaz de lhes dar condições materiais para a busca de atualização, na universidade ou em outras instituições. Esses profissionais, porém, encontram barreiras de ordem básica de sobrevivência. A grande maioria tem sua jornada de trabalho na rede pública acumulada a outras funções, perfazendo rotinas de até 64 horas semanais, em razão da baixa remuneração. Nessas condições, não sobra tempo nem dinheiro para o estudo e o aprimoramento da sua formação. A situação de vulnerabilidade social a que está exposta boa parte dos alunos da escola pública também atinge professores em todas as

suas nuances. Esses precisam investir-se de capital social para, só então, poder proporcioná-lo a seus educandos.

Com a necessária clareza, é preciso que a escola se visualize num contexto maior e perceba a possibilidade de investir no capital cultural desses professores e dessas crianças, num processo em que todos aprendem e ensinam. É necessário ultrapassar os moldes de igualação impressos na cobrança, como se todos fossem iguais. Não é possível cobrar igualmente, se as condições iniciais são diferentes. Não é possível avaliar por critério uniforme enquanto as ações não se derem do mesmo modo, ao mesmo tempo, com a mesma dedicação, mesma estrutura, representando iguais possibilidades para todos.

O grande desafio implica na perspectiva de uma vocalização conjunta, em que educador, sociedade e governo abram-se para as necessidades e expectativas de grupos em situação de vulnerabilidade, pois implica reconhecer a importância de reduzir desigualdades e modelar políticas públicas transformadoras e fomentadoras de autonomia. Tais políticas promoveriam formas de garantia de permanência, por meio das Redes de Proteção – estatais e não estatais –, que possibilitariam sua efetiva existência: não só pela estrutura, mas pelo fluxo de informações e ações conjuntas e integradas, na busca de solução para questões que se apresentam a cada momento.

Contudo, a educação deve ser tratada objetivamente, e focada na construção de uma sociedade mais justa, em defesa do patrimônio nacional, como já ocorreu com outras questões em outros momentos históricos, quando o povo foi às ruas e lutou por determinadas transformações que acabaram ocorrendo. É o caso das lutas pela *Anistia*, das *Diretas Já* e do movimento do *Impeachment*. Sem essa mobilização nacional, o emaranhado que constitui as entranhas do cotidiano escolar neutraliza ações individuais das escolas e de seus atores. Os pais e a sociedade teriam que cobrar mais da escola e dos professores, mas, em contrapartida, oferecer instrumentos e valorização a fim de que estes se motivassem para o desempenho de sua função com a responsabilidade e o acompanhamento do controle social por indicadores reais e confiáveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA. **A educação básica no governo Lula: um primeiro balanço.** Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Educacao_basica_no_governo_Lula.pdf>. Acesso em: 08/10/2007.

ALBERGARIA, Jason. **Comentários ao estatuto da criança e do adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990).** Rio de Janeiro: Aide, 1991. 280p.

ARENDT, Hannah. **As origens do totalitarismo.** Tradução de Roberto Raposo. 2.ed. São Paulo: Cia. Das Letras, 1989. 568p.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e a da família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.280p.

BAQUERO, Marcelo (Org.). **Reinventando a sociedade na América Latina.** Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2001. 208p.

BIANCHINI, Noemi. **As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de Curso Normal Superior.** 2005. 212 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara.

BINZER, Ivan Von. **Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora no Brasil.** Tradução de Alice Rossi e Luisita da Gama Cerqueira. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 135p.

BISSOLI DA SILVA, Carmem Silvia. **Curso de pedagogia no Brasil: História e identidade.** 1999. 135p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

BOBBIO, Norberto. **Era dos Direitos.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 232p.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998. p.7-227. (Ciências Sociais da Educação).

_____. **Sociologia.** São Paulo: Ática. 1983.191p.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas. **Código de Menores – Lei nº 6.697/79 – comparações, anotações, histórico**; por Ana Valderez A. N. de Alencar e Carlos Alberto de Sousa Lopes. Brasília: Senado Federal, 1982. 512p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001. 171p.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2007. 109p.

BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. **Conselho Pleno- Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de Maio de 2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 19/01/08.

CALDAS, Gilberto. **Novo código de menores anotado**. São Paulo: LEUD, 1980. 95p.

CARDOSO, F.H. Reforma do Estado. In: BRESSER PEREIRA, L.C.B.; SPINK, P. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 1998, p. 15-20.

CECRIA/AMENCAR. **Dez anos do Estatuto da Criança e do Adolescente: avaliando resultados e projetando o futuro**. Brasília: UNICEF – Fundo das Nações Unidas pela Infância, 2000. 214p.

CHALITA, Gabriel Isaac. **Progressão Continuada: espinha dorsal da política educacional**. In: Fórum de Debates, 2002, São Paulo. Progressão Continuada: Compromisso com a Aprendizagem, 2002. p.11-23

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 96p.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do banco mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p.75-123.

CRESSONI, Fábio Eduardo. **Fazenda montevidéo: barões, escravos e imigrantes na formação do oeste paulista**. Araras: Topázio. 2007. 368p.

CRETELLA JUNIOR, José. **Comentários à Constituição Brasileira de 1988**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense, 1991. v.2. 584p.

_____. **Comentários à Constituição Brasileira de 1988**. 2.ed., Rio de Janeiro: Forense, 1993, v.8. 514p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **LDB: lei de diretrizes e bases da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 214p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito a Educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica**. Cadernos de Pesquisa, v.35, n.124, p11-32, jan/abr, 2005.

CURY, Munir. (Coord.). **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado: comentários jurídicos e sociais**. 7.ed., São Paulo: Malheiros, 2005. 475-478p.

CURY, Munir; AMARAL, Antonio Fernando do; MENDEZ, Emílio Garcia. **Estatuto da criança e do adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais**. 3.ed. São Paulo: Malheiros Editores. 2000. 835p.

DOURADO, Luis Fernandes. **Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos Anos 90**. Revista CEDES, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, setembro/2002.

ELIAS, Roberto João. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2004. 280p.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. São Paulo: Globo, v. 1, 1997. 448p.

_____. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. São Paulo: Globo, v.2, 1995. 392p.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 2.ed., Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976. 504p.

FERREIRA, Naura S. Carapeto et al (Orgs.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002. 260p.

FERREIRA, Pinto. **Curso de direito constitucional**. 10.ed. São Paulo: Saraiva, 1999. 673p.

FERREIRA, Wolgran Junqueira. **Comentários à Constituição de 1988**. Campinas: Julex Livros, 1989. v.3. p.1066-1092.

FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. **A aventura Liberal numa Ordem Patrimonialista**. Revista da USP, São Paulo, v.17, p.14-29, mar./maio 1993.

GRUNSPUN, Haim. **Os direitos dos menores**. São Paulo: Almed. 1985. 136p.

GUILHERME, Cláudia Cristina Fiorio. **Práticas docentes no regime de progressão continuada**. Araraquara: Junqueira & Martins, 2007. 156p.

HART, S.N. **The history of Children's Psychological Rights**. Viewpoints in Teaching and Learning. v.58, n 1, p.1-15, 1982.

HERKENHOFF, João Batista. **Constituinte e educação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

IANNI, Otávio. **A era do globalismo**. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 328p.

IBGE. Fundação Instituto Brasileiro de Geográfica e Estatística. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10/07/2007.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira"; Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 15/07/2007.

JACOBI, Pedro Roberto. **Educação, ampliação da cidadania e participação**. Educação Pesquisa. São Paulo, v.26, n.2, jul./dec. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 04/01/07.

LEAL, Leila Leane Lopes. **O Brincar Da Criança Pré-Escolar - Estudo de Caso em uma Escola Municipal de Educação Infantil**. 2003. 158 p. Tese de Doutorado - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Alfabetização e fracasso escolar**. São Paulo: Edicon. 1988. 151p.

LIBERATI, Wilson Donizeti (Org.). **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. 9.ed. São Paulo: Malheiros, 2006, 288p.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Direito à educação: uma questão de justiça**. São Paulo: Malheiros. 2004. 375p.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia e gestão da escola pública: Entre a teoria e a prática**. 2001.196p. Tese de doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. **A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura**. Educ. Soc., Campinas, v. 22, n. 77, 2001a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-302001000400003&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 25/12/06.

MARTINS, Vicente. **Direito na educação nas constituições brasileiras**. 2002. 116p. Disponível em: <http://www.direitonet.com.br/textos/x/11/99/119/DN_Direito_da_educacao_nas_constituicoes_Brasileiras.doc>. Acesso em: 16/06/2007, mimeo.

MATTHIESEN, Alcyr José. **Araras: tempo e memória**. Araras:Topázio, 2003. 170p.

_____. **Araras: retratos da história**. Araras: Real, 1994. 121p.

_____. **Araras: nossa terra nossa gente**. Araras: Real, 1990. 65p.

MBAYA, Etienne-Richard. **Gênese, evolução e universalidade dos direitos humanos frente à diversidade de culturas**. Estudos Avançados, São Paulo, v.11, n. 30, Mai/Ago-1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141997000200003&script=sci_arttext&tlng=>>. Acesso em: 15/08/2007.

MEDEIROS, Mônica Jacqueline Sifuentes Pacheco de. **O Acesso ao ensino fundamental no Brasil: um direito ao desenvolvimento**. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2001. 224p.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: A. Associados/Cortez, 1982. 152p.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A legislação educacional: uma das fontes de estudo para a história da educação brasileiro**. [s.d.] Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo072.html>. Acesso em: 25/06/2007.

MUNIN, H. **La "Autonomia" de la escuela: Libertad y equidad? Un recorrido por la discusión alemana de los años noventa**. Buenos Aires: Aique, 1998. 156p.

NEUBAUER, Rose. **Quem tem medo da Progressão Continuada? ou melhor, a quem interessa o Sistema de Reprovação e Exclusão Social?** Revista Escola, out/2000.

NOSELLA, Paolo. **Aspectos Teóricos da Pesquisa Educacional: da Metafísica ao Empírico, do Empírico ao Concreto**. Seminário sobre Pesquisa Educacional para grupos emergentes, 2, 1984, Manaus. Manaus, 1984, 21p., mimeo.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu re-estabelecimento pelo Sistema de Justiça**. Reunião Anual da ANPED, 21,1998. Caxambú, 1998, p.25-35. Disponível em: <www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_07_ROMUALDO_PORTELA_DE_OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 08/08/2007.

Oliveira, Romualdo Portela. **Educação e Cidadania: O Direito à Educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil**. 1995. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PAIVA, Vanilda. **O novo paradigma de desenvolvimento: Educação, cidadania e trabalho.** Educação e Sociedade. n. 45, agosto 1993, p.309-335.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Queroz. 1991. 385p.

PEREIRA, L.C.B. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER PEREIRA, L.C.; SPINK, P. **Reforma do Estado e administração pública gerencial.** Rio de Janeiro: FGV, 1998, p. 21-38.

PRIORE, Mary Del. **A história das crianças no brasil.** 2.ed. São Paulo: Contexto. 2004. 448p.

QUEIROZ, Lucileide Domingos. **Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar.** Reunião Anual ANPED, 25, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/lucileidedomingosqueirozt13.rtf>>. Acesso em: 22/09/2007.

RANIERI Nina. **Educação superior, direito e estado: na lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96).** São Paulo: Edusp. 2000. 408p.

RIBEIRO, Maria L.S. **História da educação brasileira a organização escolar.** São Paulo: Moraes, 1987. 224p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 25.ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 272p.

SANTOS, Keity J.A. dos. **A concepção da criança: More, Montaigne, Comenius e Rousseau: a atualidade do pensamento moderno.** 2002. 172p. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – UFSCar, 2002. 172p.

SÃO PAULO, SEE – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Fórum de Debates, junho/2002. **Progressão Continuada: Compromisso com a Aprendizagem.** 2002. 220p.

SÃO PAULO. SEE/CENP- Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de ensino fundamental e médio – federal.** São Paulo: Imprensa Oficial, 2001. v.28, 761p.

SÃO PAULO. SEE/CENP- Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de ensino fundamental e médio - estadual.** São Paulo: Imprensa Oficial, 2001. v.28. 43-137p.

SÃO PAULO, SEE/CENP. - Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de ensino fundamental e médio - estadual.** São Paulo: Imprensa Oficial, 1997. v.XLIV. 365p.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1998. 302p.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 476p.

SAVIANI, Demerval. (Org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2005. 224p.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 6.ed. Campinas: Autores Associados, 2000. 246p. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980. 224p.

SEADE; Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados, 2007; Disponível em: <<http://www.seade.sp.gov.br>>. Acesso em: 10/07/2007.

SILVA Junior, João dos Reis. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002. 63 p.

SILVA, José Afonso. **Curso de direito constitucional positivo**. 12.ed, São Paulo: Malheiros, 1996. 817p.

SOARES, Maria Clara Couto. **Banco Mundial: políticas e reformas**. In: WARDE, M.J. et al. O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996, p. 75-123.

SPOSATO, Karyna B. **A Convenção Internacional das Nações Unidas Sobre os Direitos da Criança - 10 anos**. Revista do Ilanud, São Paulo, n.14, p. 1-51, 2001.

TAGLIAVINI, João Virgílio. **Do Direito à educação ao direito educacional**. In: Marisa Bittar e Roseli Esquerdo Lopes. Estudos em Fundamentos da Educação. (Org.) São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

TORRE, Juan Carlos. **O encaminhamento político das reformas**. Revista Lua Nova, São Paulo, n. 37, p. 1-7, 1996.

ANEXOS

Tabela - 29

Médias de Aprovação de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Ribeiro e análise de correlação

Análise	AP1s	AP2s	AP3s	AP4s
Mínimo	98.8	98.2	97.9	87.9
Média	99.61	99.61	99.59	95.60
Máximo	100.00	100.00	100.00	100.00
Desvio Padrão	0.51	0.71	0.80	4.89
Variância	0.26143	0.50143	0.64143	23.96
Coef. Correlação	1	0.51491	0.57039	-0.06193
		1	0.99373	0.07357
			1	-0.00595
Regressão	0.97482			
Inclinação	-1.20714			
Intercepção	101.621			

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 30

Médias de Reprovação de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Ribeiro e análise de correlação

Análise	RP1s	RP2s	RP3s	RP4s
Mínimo	0.00	0.00	0.00	0.00
Média	0.39	0.39	0.33	4.10
Máximo	1.20	1.80	1.50	10.70
Desvio Padrão	0.51	0.71	0.60	4.62
Variância	0.261429	0.501429	0.355714	21.37
Coef. Correlação	1	0.51491	0.498913	-0.06769
		1	0.999549	-0.00916
			1	0.010881
Regressão	0.99218			
Inclinação	1.108571			
Intercepção	-1.47143			

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 31

Médias de Evasão de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Ribeiro e análise de correlação

Análise	EVA1s	EVA2s	EVA3s	EVA4s
Mínimo	0.00	0.00	0.00	0.00
Média	0.00	0.00	0.07	0.30
Máximo	0.00	0.00	0.50	1.40
Desvio Padrão	0.00	0.00	0.19	0.55
Variância	0	0	0.03571	0.30333
Coef. Correlação	n/c	n/c	n/c	n/c
		n/c	n/c	n/c
			1	0.32026
Regressão	0.47582			
Inclinação	0.09714			
Intercepção	-0.15			

Fonte: SEE (2007)

Tabela – 32

Análises de Correlação Série e Médias – E.E.Profº Ribeiro

Correlação	1s	2s	3s	4s
APXRP	-1.0	-1.0	-0.989932	-0.994934
APXEV	n/c	n/c	-0.9281274	-0.5366177
RPXEV	n/c	n/c	0.86608981	0.449066373
Correlação	APXRP	APXEV	RPXEV	
Médias	-0.99978	-0.97311	0.968017	

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 33

Médias de Aprovação de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Teixeira e análise de correlação

Análise	AP1s	AP2s	AP3s	AP4s
Mínimo	91,50	96,60	92,00	84,70
Média	95,89	97,91	95,77	88,06
Máximo	100,00	98,90	98,00	91,50
Desvio Padrão	3,219953	0,94592	2,05728	2,51983
Variância	10,3681	0,89476	4,23238	6,34952
Coef. Correlação	1	0,36287	0,43897	-0,02145
		1	-0,10767	-0,42903
			1	-0,23337
Regressão	0,974818			
Inclinação	-2,562857			
Intercepção	100,8143			

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 34

Médias de Reprovação de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profª Teixeira e análise de correlação

Análise	RP1s	RP2s	RP3s	RP4s
Mínimo	0,00	0,00	0,00	6,40
Média	2,90	1,70	2,47	10,46
Máximo	6,90	3,40	6,70	14,30
Desvio Padrão	2,8746	1,197219	2,265476	2,664493
Variância	8,26333	1,433333	5,132381	7,099524
Coef. Correlação	1	0,457646	0,673849	0,066585
		1	0,317077	-0,2372
			1	0,182545
Regressão	0,99218			
Inclinação	2,34429			
Intercepção	-1,47857			

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 35

Médias de Evasão de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profª Teixeira e análise de correlação

Análise	EVA1s	EVA2s	EVA3s	EVA4s
Mínimo	0,00	0,00	0,00	0,00
Média	1,21	0,37	1,77	1,49
Máximo	8,50	2,60	3,40	4,10
Desvio Padrão	3,212698	0,982708	1,149948	1,412360
Variância	10,321429	0,965714	1,322381	1,994762
Coef. Correlação	1	1	0,624491	0,098124
		1	0,624491	0,098124
			1	0,565134
Regressão	0,4758182			
Inclinação	0,2214286			
Intercepção	0,6571429			

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 36

Análises de Correlação Série e Médias – E.E.Profª Teixeira

Correlação	1s	2s	3s	4s
APXRP	-0,44889	-0,606343	-0,852722	-0,853007
APXEV	-0,60060	-0,239744	-0,091282	-0,174880
RPXEV	-0,44485	-0,626142	-0,441794	-0,364682
Correlação	APXRP	APXEV	RPXEV	
Médias	-0,9921	-0,4977	0,3848	

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 37
Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo I do município de Araras
Médias de Aprovação de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006
E.E.Profº Ribeiro e E.E. Profº Teixeira

Escola	AP1s	AP2s	AP3s	AP4s	Incl.	Interc.
Profº Ribeiro	99.61	99.61	99.59	95.60	-1.20714	101.62
Profº Teixeira	95.89	97.91	95.77	88.06	-2.56286	100.81

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 38
Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo I do município de Araras -
E.E.Profº Ribeiro e E.E. Profº Teixeira - Médias de Reprovação de 1ª a
4ª série no período de 1998 a 2006

Escola	RP1s	RP2s	RP3s	RP4s	Incl.	Interc.
Profº Ribeiro	0.39	0.39	0.33	4.10	1.10857	-1.47
Profº Teixeira	2.90	1.70	2.47	10.46	2.34429	-1.48

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 39
Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo I do município de Araras
Médias de Evasão de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006
E.E.Profº Ribeiro e E.E. Profº Teixeira

Escola	EVA1s	EVA2s	EVA3s	EVA4s	Incl.	Interc.
Profº Ribeiro	0.00	0.00	0.07	0.30	0.09714	-0.15
Profº Teixeira	1.21	0.37	1.77	1.49	0.22143	0.66

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 40
Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo I do município de Araras -
E.E.Profº Ribeiro e E.E. Profº Teixeira - Médias de Reprovação e
Evasão de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006

Escola	RE1s	RE2s	RE3s	RE4s	Incl.	Interc.
Profº Ribeiro	0.39	0.39	0.40	4.40	1.20571	-1.62
Profº Teixeira	4.11	2.07	4.24	11.94	2.56571	-0.82

Fonte: SEE (2007)

Tabela – 41

Médias de Aprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Freire e análise de correlação

Análise	AP5s	AP6s	AP7s	AP8s
Mínimo	89.90	92.80	90.20	76.20
Média	94.97	94.87	93.57	88.67
Máximo	97.50	97.20	96.30	94.70
Desvio Padrão	2.59211	1.49634	2.35352	6.08816
Variância	6.71905	2.23905	5.53905	37.0657
Coef. Correlação	1	0.03843	-0.36488	-0.18520
		1	0.22263	-0.04054
			1	0.69947
Regressão	-0.14474			
Inclinação	-2.02			
Intercepção	98.0714			

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 42

Médias de Reprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Freire e análise de correlação

Análise	RP5s	RP6s	RP7s	RP8s
Mínimo	0.00	0.00	0.00	0.00
Média	2.31	3.33	4.21	7.20
Máximo	4.00	7.20	7.20	17.70
Desvio Padrão	1.25224	2.353518	3.10882	6.708949
Variância	1.5681	5.539048	9.664762	45.01
Coef. Correlação	1	0.852637	0.520534	0.401927
		1	0.806997	0.705421
			1	0.890112
Regressão	0.90649			
Inclinação	1.55429			
Intercepção	0.37857			

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 43

Médias de Evasão de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Freire e análise de correlação

Análise	EVA5s	EVA6s	EVA7s	EVA8s
Mínimo	0.00	0.00	0.70	0.00
Média	2.70	1.81	2.17	4.16
Máximo	7.40	6.50	4.20	6.50
Desvio Padrão	2.80	2.23	1.43	2.62
Variância	7.84	4.95	2.05	6.84
Coef. Correlação	1	0.627691	0.710663	0.600598
		1	0.755288	0.285020
			1	0.152411
Regressão	-0.1246			
Inclinação	0.47286			
Intercepção	1.52857			

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 44

Análises de Correlação Série e Médias – E.E.Profº Freire

Correlação	5s	6s	7s	8s
APXRP	-0.078927	-0.399634	-0.903352	-0.920713
APXEV	-0.896072	-0.253138	0.338873	0.035178
RPXEV	-0.371637	-0.785527	-0.709440	-0.422321
Correlação	APXRP	APXEV	RPXEV	
Médias	-0.97740	-0.90056	0.78848	

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 45

Médias de Aprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Nóbrega e análise de correlação

Análise	AP5s	AP6s	AP7s	AP8s
Mínimo	58.10	74.40	81.00	80.30
Média	88.23	89.64	90.70	89.44
Máximo	95.10	97.70	95.70	95.20
Desvio Padrão	13.5703	9.95504	5.80259	4.50439
Variância	184.152	99.1029	33.67	20.2895
Coef. Correlação	1	0.80575	0.83371	-0.18666
		1	0.88211	-0.42525
			1	-0.05809
Regressão	-0.14474			
Inclinação	0.470			
Intercepção	88.3286			

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 46

Médias de Reprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Nóbrega e análise de correlação

Análise	RP5s	RP6s	RP7s	RP8s
Mínimo	0.00	0.70	1.90	2.40
Média	3.09	5.46	5.04	7.07
Máximo	5.30	14.30	8.20	15.60
Desvio Padrão	1.58895	4.812434	2.454151	4.731707
Variância	2.52476	23.15952	6.0228571	22.38905
Coef. Correlação	1	-0.33488	-0.400720	0.247993
		1	0.7009738	-0.3986
			1	0.112217
Regressão	0.90649			
Inclinação	1.15429			
Intercepção	2.27857			

Fonte: SEE (2007)

Tabela -47

Médias de Evasão de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Nóbrega e análise de correlação

Análise	EVA5s	EVA6s	EVA7s	EVA8s
Mínimo	0.60	0.00	0.70	0.00
Média	8.73	4.90	2.84	3.46
Máximo	41.90	16.30	7.30	7.30
Desvio Padrão	14.90	5.90	2.16	2.59
Variância	222.11	34.84	4.66	6.68
Coef. Correlação	1.00	0.93	-0.02	0.64
		1.00	0.24	0.53
			1.00	0.00
Regressão	-0.12468			
Inclinação	-1.78714			
Intercepção	9.45			

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 48

Análises de Correlação Série e Médias – E.E.Profº Nóbrega

Correlação	5s	6s	7s	8s
APXRP	0.831945	-0.912364	-0.834128	-0.843063
APXEV	-0.998354	-0.942659	-0.443897	-0.203204
RPXEV	-0.862358	0.723414	0.458931	-0.355195
Correlação	APXRP	APXEV	RPXEV	
Médias	0.487735	-0.903271	-0.805143	

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 49

Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo II do município de Araras
Médias de Aprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006
E.E.Profº Freire e E.E.Profº Nóbrega

Escola	AP5s	AP6s	AP7s	AP8s	Inclinação	Intercepção
Profº Freire	94.97	94.87	93.57	88.67	-2.02000	98.07
Profº Nóbrega	88.23	89.64	90.70	89.44	0.47000	88.33

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 50

Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo II do município de Araras
Médias de Reprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006
E.E.Profº Freire e E.E.Profº Nóbrega

Escola	RP5s	RP6s	RP7s	RP8s	Inclinação	Intercepção
Profº Freire	2.31	3.33	4.21	7.20	1.55429	0.38
Profº Nóbrega	3.09	5.46	5.04	7.07	1.15429	2.28

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 51

Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo II do município de Araras
Médias de Evasão de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006
E.E.Profº Freire e E.E.Profº Nóbrega

Escola	EVA5s	EVA6s	EVA7s	EVA8s	Inclinação	Intercepção
Profº Freire	2.70	1.81	2.17	4.16	0.47286	1.53
Profº Nóbrega	8.73	4.90	2.84	3.46	-1.78714	9.45

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 52

Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo II do município de Araras
Médias de Reprovação e Evasão de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006
E.E.Profº Freire e E.E.Profº Nóbrega

Escola	RE5s	RE6s	RE7s	RE8s	Inclinação	Intercepção
Profº Freire	5.01	5.14	6.39	11.36	2.02714	1.91
Profº Nóbrega	11.81	10.36	7.89	10.53	-0.63286	11.73

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 53
Médias de Aprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Fernandes e análise de correlação

Análise	AP5s	AP6s	AP7s	AP8s
Mínimo	87.80	90.50	85.30	74.40
Média	94.06	93.50	91.94	87.07
Máximo	100.00	96.30	96.90	98.10
Desvio Padrão	4.8273	2.21435	3.89652	8.53243
Variância	23.3029	4.90333	15.1829	72.8024
Coef. Correlação	1	-0.20753	0.67645	-0.00327
		1	0.10643	-0.29666
			1	0.16808
Regressão	0.91097			
Inclinação	-2.25143			
Intercepção	97.2714			

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 54
Médias de Reprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Fernandes e análise de correlação

Análise	RP5s	RP6s	RP7s	RP8s
Mínimo	0.00	0.00	0.60	0.00
Média	1.49	3.06	3.46	5.90
Máximo	5.00	5.60	11.20	13.70
Desvio Padrão	2.25863	2.388066	3.913165	4.589844
Variância	5.10143	5.702857	15.31286	21.06667
Coef. Correlação	1	0.571515	0.887523	0.022347
		1	0.628813	0.570515
			1	0.191064
Regressão	0.55195			
Inclinação	1.36429			
Intercepção	0.06429			

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 55
Dados de Evasão de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006,
da E.E.Profº Fernandes e análise de correlação

Análise	EVA5s	EVA6s	EVA7s	EVA8s
Mínimo	0.00	0.00	2.10	1.90
Média	4.47	3.46	4.56	7.03
Máximo	12.20	7.40	10.10	18.80
Desvio Padrão	4.52	2.48	2.60	5.81
Variância	20.45	6.14	6.78	33.80
Coef. Correlação	1.00	0.27	0.56	0.21
		1.00	0.47	-0.51
			1.00	-0.50
Regressão	0.42687			
Inclinação	0.87714			
Intercepção	2.68571			

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 56
Análises de Correlação Série e Médias – E.E.Profº Fernandes

Correlação	5s	6s	7s	8s
APXRP	-0.369532	-0.415721	-0.772215	-0.766975
APXEV	-0.887551	-0.493920	-0.323740	-0.863369
RPXEV	-0.100084	-0.585383	-0.351082	0.338468
Correlação	APXRP	APXEV	RPXEV	
Médias	-0.95758	-0.93667	0.79616	

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 57
Médias de Aprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006,
da E.E.Profº Lourenço e análise de correlação

Análise	AP5s	AP6s	AP7s	AP8s
Mínimo	73.70	72.30	75.50	56.10
Média	79.99	82.96	79.87	74.49
Máximo	85.80	92.10	85.00	86.80
Desvio Padrão	4.67954	7.1805	3.95083	10.0849
Variância	21.8981	51.5595	15.609	101.705
Coef. Correlação	1	0.2339	0.27925	0.44332
		1	0.18113	0.39853
			1	-0.04276
Regressão	0.91097			
Inclinação	-1.95857			
Intercepção	84.2214			

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 58
Médias de Reprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Lourenço e análise de correlação

Análise	RP5s	RP6s	RP7s	RP8s
Mínimo	12.00	7.40	6.60	7.70
Média	18.54	14.20	16.39	21.84
Máximo	26.30	21.20	24.50	29.30
Desvio Padrão	4.6747	5.115988	6.375847	7.462765
Variância	21.8529	26.17333	40.65143	55.69286
Coef. Correlação	1	0.372698	0.538856	0.315106
		1	0.278265	0.232586
			1	-0.03781
Regressão	0.55195			
Inclinação	1.20857			
Intercepção	14.7214			

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 59
Médias de Evasão de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Lourenço e análise de correlação

Análise	EVA5s	EVA6s	EVA7s	EVA8s
Mínimo	0.00	0.00	0.00	0.00
Média	1.49	2.83	3.74	3.66
Máximo	5.10	9.90	9.30	14.60
Desvio Padrão	1.78	4.13	3.78	5.18
Variância	3.17	17.02	14.33	26.86
Coef. Correlação	1.00	0.57	0.85	0.99
		1.00	0.75	0.48
			1.00	0.78
Regressão	0.42687			
Inclinação	0.74286			
Intercepção	1.07143			

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 60
Análises de Correlação Série e Médias – E.E.Profº Lourenço

Correlação	5s	6s	7s	8s
APXRP	-0.927338	-0.826770	-0.832364	-0.867770
APXEV	-0.189223	-0.717930	0.358308	-0.696822
RPXEV	-0.191907	0.202000	-0.815674	0.248252
Correlação	APXRP	APXEV	RPXEV	
Médias	-0.954672	-0.396965	0.105783	

Tabela - 61

Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo II do município de Araras
Médias de Aprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006
E.E.Profº Fernandes e E.E.Profº Lourenço

Escola	AP5s	AP6s	AP7s	AP8s	Inclinação	Intercepção
Profº Fernandes	94.06	93.50	91.94	87.07	-2.25143	97.27
Profº Lourenço	79.99	82.96	79.87	74.49	-1.95857	84.22

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 62

Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo II do município de Araras - E.E.Profº
Fernandes e E.E.Profº Lourenço - Médias de Reprovação de 5ª a 8ª série no
período de 1998 a 2006

Escola	RP5s	RP6s	RP7s	RP8s	Inclinação	Intercepção
Profº Fernandes	1.49	3.06	3.46	5.90	1.36429	0.06
Profº Lourenço	18.54	14.20	16.39	21.84	1.20857	14.72

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 63

Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo II do município de Araras
Médias de Evasão de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006
E.E.Profº Fernandes e E.E.Profº Lourenço

Escola	EVA5s	EVA6s	EVA7s	EVA8s	Inclinação	Intercepção
Profº Fernandes	4.47	3.46	4.56	7.03	0.87714	2.69
Profº Lourenço	1.49	2.83	3.74	3.66	0.74286	1.07

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 64

Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo II do município de Araras
Médias de Reprovação e Evasão de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006
E.E.Profº Fernandes e E.E.Profº Lourenço -

Escola	RE5s	RE6s	RE7s	RE8s	Inclinação	Intercepção
Profº Fernandes	5.96	6.51	8.01	12.93	2.24143	2.75
Profº Lourenço	20.03	17.03	20.13	25.50	1.95143	15.79

Fonte: SEE (2007)

Tabela – 65

Médias de Aprovação de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Gouveia e análise de correlação

Análise	AP1s	AP2s	AP3s	AP4s
Mínimo	98.20	95.40	97.30	88.20
Média	99.51	98.94	98.87	94.29
Máximo	100.00	100.00	100.00	100.00
Desvio Padrão	0.83152	1.69986	1.19264	4.19024
Variância	0.69143	2.88952	1.42238	17.5581
Coef. Correlação	1	-0.19742	0.08115	-0.6366
		1	0.37558	-0.25565
			1	0.07528
Regressão	0.36589			
Inclinação	-1.57571			
Intercepção	101.843			

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 66

Médias de Reprovação de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Gouveia e análise de correlação

Análise	RP1s	RP2s	RP3s	RP4s
Mínimo	0.00	0.00	0.00	0.00
Média	0.23	1.06	1.13	5.71
Máximo	1.60	4.60	2.70	11.80
Desvio Padrão	0.60474	1.69986	1.192636	4.190238
Variância	0.36571	2.889524	1.422381	17.5581
Coef. Correlação	1	0.037058	0.581011	-0.60134
		1	0.375585	-0.25565
			1	0.075277
Regressão	0.66687			
Inclinação	1.65286			
Intercepção	-2.1			

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 67
Médias de Evasão de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006,
da E.E.Profª Gouveia e análise de correlação

Análise	EVA1s	EVA2s	EVA3s	EVA4s
Mínimo	0.00	0.00	0.00	0.00
Média	0.26	0.00	0.00	0.00
Máximo	1.80	0.00	0.00	0.00
Desvio Padrão	0.68	0.00	0.00	0.00
Variância	0.46	0.00	0.00	0.00
Coef. Correlação	1.00	n/c	n/c	n/c
		n/c	n/c	n/c
			n/c	n/c
Regressão	0.60181			
Inclinação	-0.07714			
Intercepção	0.25714			

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 68
Análises de Correlação Série e Médias – E.E.Profª Gouveia

Correlação	1s	2s	3s	4s
APXRP	-0.68891	-0.994366	-0.562209	-0.981834
APXEV	0.418807	0.988631	-0.325563	-0.824533
RPXEV	0.418807	0.988631	-0.325563	-0.824533
Correlação	APXRP	APXEV	RPXEV	
Médias	-0.92953	-0.121922	-0.252578	

Tabela - 69
Médias de Aprovação, Reprovação, Evasão e Reprovação-
Evasão de 1ª a 4ª série no período de 1998 a 2006
E.E.Profª Gouveia

Escola	1s	2s	3s	4s
Aprovação	99,51	98,94	98,87	94,29
Reprovação	0,23	1,06	1,13	5,71
Evasão	0,26	0,00	0,00	0,00
Reprovação e Evasão	0,49	1,06	1,13	5,71

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 70
Médias de Aprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Gouveia e análise de correlação

Análise	AP5s	AP6s	AP7s	AP8s
Mínimo	95.20	86.60	88.50	82.40
Média	98.56	95.46	95.56	90.09
Máximo	100.00	100.00	100.00	94.40
Desvio Padrão	1.80542	5.28011	4.67007	4.1707
Variância	3.25952	27.8795	21.8095	17.3948
Coef. Correlação	1	0.91749	0.91142	0.841
		1	0.89873	0.61095
			1	0.73303
Regressão	0.74905			
Inclinação	-2.5314			
Intercepção	101.243			

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 71
Médias de Reprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Gouveia e análise de correlação

Análise	RP5s	RP6s	RP7s	RP8s
Mínimo	0.00	0.00	0.00	0.00
Média	0.54	1.84	1.40	5.57
Máximo	1.90	4.20	3.80	10.70
Desvio Padrão	0.74801	1.571472	1.16476	3.346996
Variância	0.55952	2.469524	1.356667	11.20238
Coef. Correlação	1	0.243467	0.70779	-0.38021
		1	0.518105	0.094066
			1	0.185544
Regressão	0.99914			
Inclinação	1.46429			
Intercepção	-1.3214			

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 72
Médias de Evasão de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Gouveia e análise de correlação

Análise	EVA5s	EVA6s	EVA7s	EVA8s
Mínimo	0.00	0.00	0.00	0.00
Média	0.89	2.69	3.04	4.34
Máximo	2.90	10.30	9.10	12.20
Desvio Padrão	1.18	4.62	4.03	5.06
Variância	1.40	21.31	16.26	25.61
Coef. Correlação	1.00	0.87	0.69	0.69
		1.00	0.89	0.86
			1.00	0.95
Regressão	0.03493			
Inclinação	1.07286			
Intercepção	0.05714			

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 73
Análises de Correlação Série e Médias
E.E.Profº Gouveia

Correlação	5s	6s	7s	8s
APXRP	-0.883287	-0.533032	-0.635168	-0.10701
APXEV	-0.956376	-0.958454	-0.974789	-0.75337
RPXEV	0.708495	0.269604	0.446816	-0.57319
Correlação	APXRP	APXEV	RPXEV	
Médias	-0.979934	-0.949865	0.868490	

Tabela - 74
Médias de Aprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Azevedo e análise de correlação

Análise	AP5s	AP6s	AP7s	AP8s
Mínimo	51.80	58.50	72.00	70.10
Média	79.36	77.94	81.51	75.01
Máximo	91.20	90.50	87.40	81.70
Desvio Padrão	13.4268	12.7648	5.4804	4.18745
Variância	180.28	162.94	30.0348	17.5348
Coef. Correlação	1	0.77792	0.2572	-0.4851
		1	0.54038	-0.8701
			1	-0.3823
Regressão	0.74905			
Inclinação	0.94571			
Intercepção	80.8214			

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 75

Médias de Reprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Azevedo e análise de correlação

Análise	RP5s	RP6s	RP7s	RP8s
Mínimo	0.00	2.60	0.00	0.00
Média	4.86	5.70	5.54	8.47
Máximo	11.90	12.50	12.20	15.00
Desvio Padrão	4.51289	3.70765	4.350041	6.410074
Variância	20.3662	13.74667	18.92286	41.08905
Coef. Correlação	1	0.410386	0.82439	0.675594
			1	0.728114
				1
				0.758489
Regressão	0.99914			
Inclinação	1.06857			
Intercepção	3.47143			

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 76

Médias de Evasão de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006, da E.E.Profº Azevedo e análise de correlação

Análise	EVA5s	EVA6s	EVA7s	EVA8s
Mínimo	5.70	6.00	5.50	11.10
Média	15.80	16.34	12.94	16.51
Máximo	48.20	36.60	24.40	21.50
Desvio Padrão	14.91	13.53	6.60	3.89
Variância	222.37	182.97	43.53	15.16
Coef. Correlação	1.00	0.828973	0.495360	0.523813
			1.00	0.847682
				1.00
				0.639570
Regressão	0.03493			
Inclinação	0.12571			
Intercepção	15.7143			

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 77

Análises de Correlação Série e Médias

E.E.Profº Azevedo

Correlação	5s	6s	7s	8s
APXRP	0.181171	0.052683	-0.124331	-0.80966
APXEV	-0.954418	-0.961243	-0.755749	0.257502
RPXEV	-0.466439	-0.325940	-0.555798	-0.77559
Correlação	APXRP	APXEV	RPXEV	
Médias	-0.826880	-0.842378	0.393511	

Tabela - 78
Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo II do município de Araras
Médias de Aprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006
E.E.Profº Gouveia e E.E.Profº Azevedo -

Escola	AP5s	AP6s	AP7s	AP8s	Inclinação	Intercepção
Profº Gouveia	98.56	95.46	95.56	90.09	-2.53143	101.24
Profº Azevedo	79.36	77.94	81.51	75.01	-0.94571	80.82

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 79
Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo II do município de Araras
Médias de Reprovação de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006
E.E.Profº Gouveia e E.E.Profº Azevedo

Escola	RP5s	RP6s	RP7s	RP8s	Incl.	Intercepção
Profº Gouveia	0.54	1.84	1.40	5.57	1.46429	-1.32
Profº Azevedo	4.86	5.70	5.54	8.47	1.06857	3.47

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 80
Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo II do município de Araras
Médias de Evasão de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006
E.E.Profº Gouveia e E.E.Profº Azevedo

Escola	EVA5s	EVA6s	EVA7s	EVA8s	Incl.	Intercepção
Profº Gouveia	0.89	2.69	3.04	4.34	1.07286	0.06
Profº Azevedo	15.80	16.34	12.94	16.51	-0.12571	15.71

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 81
Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo II do município de Araras
Médias de Reprovação e Evasão de 5ª a 8ª série no período de 1998 a 2006
E.E.Profº Gouveia e E.E.Profº Azevedo

Escola	RE5s	RE6s	RE7s	RE8s	Incl.	Intercepção
Profº Gouveia	1.43	4.53	4.44	9.91	2.53714	-1.26
Profº Azevedo	20.66	22.04	18.49	24.99	0.94286	19.19

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 82
Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo I e II - Grupos A e B
Médias de Aprovação por série no período de 1998 a 2006

Grupo - Ciclo	AP1/5s	AP2/6s	AP3/7s	AP3/8s	Cf.Correl	Inclinação	Intercepção
Grupo-A - I	99,56	99,28	99,23	94,94	0,9758353	-1,391428	101,732143
Grupo-B - I	95,89	97,91	95,77	88,06	0,9326666	-2,562857	100,814286
G-A e G-B - I	97,73	98,60	97,50	91,50	0,9903893	-1,977142	101,273214
Grupo-A - II	95,86	94,61	93,69	88,61		-2,267619	98,8619048
Grupo-B - II	82,52	83,51	84,03	79,65		-0,811428	84,4571429
G-A e G-B - II	89,19	89,06	88,86	84,13		-1,539523	91,6595238

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 83
Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo I e II - Grupos A e B
Médias de Reprovação por série no período de 1998 a 2006

Grupo - Ciclo	RP1/5s	RP2/6s	RP3/7s	RP4/8s	Cf.Correl	Inclinação	Intercepção
Grupo-A - I	0,31	0,72	0,73	4,91	0,96751061	1,38071429	-1,7857143
Grupo-B - I	2,90	1,70	2,47	10,46	0,99693319	2,34428571	-1,4785714
G-A e G-B - I	1,60	1,21	1,60	7,68	0,98047457	1,8625	-1,6321429
Grupo-A - II	1,45	2,74	3,02	6,22		1,46095238	-0,2928571
Grupo-B - II	8,83	8,45	8,99	12,46		1,14380952	6,82380952
G-A e G-B - II	5,14	5,60	6,01	9,34		1,30238095	3,26547619

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 84
Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo I e II - Grupos A e B
Médias de Evasão por série no período de 1998 a 2006

Grupo - Ciclo	EVA1/5s	EVA2/6s	EVA3/7s	EVA4/8s	Cf.Correl	Inclinação	Intercepção
Grupo-A - I	0,13	0,00	0,04	0,15	0,60662014	0,01	0,05357143
Grupo-B - I	1,21	0,37	1,77	1,49	-0,5389357	0,2214285	0,65714286
G-A e G-B - I	0,67	0,19	0,90	0,82	0,14550341	0,1157142	0,3553571
Grupo-A - II	2,69	2,65	3,26	5,18		0,8076190	1,4238095
Grupo-B - II	8,67	8,02	6,51	7,88		-0,39	8,7452381
G-A e G-B - II	5,68	5,34	4,88	6,53		0,2088095	5,0845238

Fonte: SEE (2007)

Tabela - 85
Escolas de Ensino Fundamental - Ciclo I e II - Grupos A e B
Médias de Reprovação e Evasão por série no período de 1998 a 2006

Grupo - Ciclo	RE1/5s	RE2/6s	RE3/7s	RE4/8s	Cf.Correl	Inclinação	Intercepção
Grupo-A - I	0,44	0,72	0,76	5,06	0,97635984	1,39071429	-1,7321429
Grupo-B - I	4,11	2,07	4,24	11,94	0,89255941	2,56571429	-0,8214286
G-A e G-B - I	2,28	1,40	2,50	8,50	0,98712298	1,97821429	-1,2767857
Grupo-A - II	4,13	5,40	6,28	11,40		2,26857143	1,13095238
Grupo-B - II	17,50	16,48	15,50	20,34		0,75380952	15,5690476
G-A e G-B - II	10,82	10,94	10,89	15,87		1,51119048	8,35

Fonte: SEE (2007)

3.- Quando vc cumpre as normas estabelecidas no ECA, quais são as limitações do Diretor da escola sobre disposto nos incisos II e III, do artigo 56, deste diploma legal?

Artigo 56 - Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

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

4.- No que concerne a Legislação vigente, dentro da escola sob sua direção. Quais indicadores você utiliza para montar o índice de reprovação?

5.- Frente aos índices de Reprovação nos últimos três anos, cite percentualmente, qual ponderação você percebe de contribuição para cada um citado acima.

6.- Dentro do Índice de Reprovação o que você considera como evadido e como retido?

7.- O que implica para sua escola a evasão escolar, dentro da sua gestão?

8.- Como você classifica o aluno retido, dentro dos padrões de conhecimento e frequência?

Outras Observações que você achar pertinentes: