

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SIMONE VOSNE PORTELA

DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL:
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO (1995 A 2010)

CURITIBA – PARANÁ

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca “Sidney Antonio Rangel Santos”
Universidade Tuiuti do Paraná

P843 Portela, Simone Vosne.

Direito à educação básica no Brasil: políticas públicas de educação (1995 a 2010)
/ Simone Vosne Portela; orientadora Prof^ª. Dr^ª. Josélia Schwanka Salomé.
232 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

1. Educação. 2. Direito. 3. Políticas Públicas. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Educação / Mestrado em Educação.
II. Título.

CDD – 370

SIMONE VOSNE PORTELA

**DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL:
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO (1995 A 2010)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Josélia Schwanka Salomé

CURITIBA – PARANÁ

2014

SIMONE VOSNE PORTELA

**O DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL:
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO (1995 A 2010)**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação stricto sensu – Mestrado em Educação, na linha de Políticas Públicas, da Universidade Tuiuti do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Profª Drª Maria Antônia de Souza
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu –
Mestrado em Educação (UTP)

Profª Drª Josélia Schwanka Salomé
Orientadora (UTP)

Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva
Examinador (ITFPR)

Profª Drª Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos
Examinadora (UTP)

Curitiba, 31 de Outubro de 2014.

Dedico esta dissertação especialmente aos
meus pais, Sueli e Valdair,
pelo ensino de valores morais.

...ao meu esposo, companheiro e grande incentivador

...também dedico à minha amada avó Maria Vosne da Rosa, em memória, que nunca soube ler e escrever. Para ela que, ciente da importância dos estudos, todas as vezes que conversava comigo perguntava se eu estava “indo bem nos estudos” enquanto expressava o seu orgulho por eu ter escolhido ser professora.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade bendita do aprendizado.

Aos meus pais, professores do cotidiano, por auxiliarem, cada um ao seu modo, a experiência singular de cursar o Mestrado e por tudo o que só caberia em uma palavra: amor.

Ao meu esposo, Ademir, grande companheiro de jornada, pela segurança repassada, pelo otimismo nas horas difíceis, pelas palavras de equilíbrio e serenidade o meu muito obrigada.

À Professora Doutora Cleusa Valério Gabardo pela dedicação, incentivo à pesquisa, indicações bibliográficas que foram valiosas e, em especial, por ter aceito participar da Banca de Qualificação desta Dissertação.

Ao Professor Doutor Sidney Reinaldo da Silva pelas orientações iniciais, debates oportunos ao trabalho e pesquisa. Agradecendo também pelos conhecimentos partilhados de maneira ímpar e por todas as sugestões de leitura e reflexão.

À Professora Doutora Naura Syria Carapeto Ferreira, pela presença especial na Banca de Qualificação de Dissertação, orientações preciosas durante os seminários no decorrer do curso, pelas palavras carinhosas de estímulo e encorajamento.

À Professora Doutora Josélia Schwanka Salomé pelo carinho e atenção dispensados, cujas características demonstram tão nitidamente sua postura e responsabilidade quanto ao trabalho de pesquisa já elaborado anteriormente.

Aos demais Professores do Programa e funcionários pela disponibilidade constante.

Aos colegas de turma, pela preocupação e carinho dispensados.

O direito à educação básica de qualidade constitui um grande desafio para o Estado brasileiro e se explicita por indicadores educacionais, demarcados por assimetrias regionais, estaduais e municipais que requerem um novo esforço e um pacto federativo assentado na efetiva coordenação e cooperação, para maior organicidade entre os processos, as políticas e programas educacionais, a gestão e o financiamento, e para a democratização da organização e gestão educacional, incluindo a ampliação do direito e a regulação (Dourado, 2013, p.772).

RESUMO

Pesquisar e analisar o direito à educação básica no Brasil neste início do século XXI implica verificar como as políticas públicas o garantem este direito e analisar os principais elementos que o entrelaçam indispensavelmente e substancialmente, tais como: educação, trabalho, cidadania, direito, Estado, e o cenário histórico da educação brasileira. Sendo assim, pretende-se tratar a educação enquanto direito público subjetivo sob o prisma da relação entre direito e educação, destacando-se aspectos relacionados às políticas públicas, à gestão da educação, identificando avanços e obstáculos a serem vencidos. Compreende-se, portanto, o período de 1995 a 2010 pelas políticas públicas decorrentes, por causa, também, dos problemas que se explicitam neste período, como, por exemplo, a evasão escolar e o analfabetismo. O direito à educação básica no Brasil enfrenta sérias questões econômicas e sociais vinculadas ao capitalismo. Contudo, as ações sociais e políticas presentes na sociedade contemporânea que perpassam a educação básica refletem-se, sobretudo, na camada menos privilegiada da sociedade. Nela estão inseridas as minorias desprivilegiadas como negros, índios, mulheres, deficientes, idosos e outras. No contexto investigado, correlacionar a prática das políticas públicas na garantia dos direitos humanos, mais especificamente do direito à educação básica, necessitou buscar estratégias que explicitassem como a dependência do Brasil, enquanto país periférico, sustenta atividades excludentes que impedem o acesso à educação da grande maioria da população entre quatro e dezessete anos de idade. Dessa maneira, diante de tal relevância temática, acredita-se na continuidade desta investigação para a possível superação das desigualdades sociais através da educação humana integral, visando-se, fundamentalmente, a transformação da sociedade quanto à apropriação do conhecimento científico.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Direito, Políticas Públicas.

ABSTRACT

To search and to analyze the right to the basic education in Brazil in this beginning of century XXI imply to verify as the public politics guarantee this right to it and to analyze the main elements that interlace it indispensably and substantially, such as: education, work, citizenship, right, State, and the historical setting of Brazilian education. Being thus, one intends to deal with the education while subjective public law under the prism the relation between right and education, being distinguished aspects related to the public policies, to the management of education, identifying advances and obstacles to be losers. It is understood, therefore, the period of 1995 the 2010 for the decurrent public policies, cause, also, of the problems that if explain in this period, as, for example, the pertaining to school evasion and the illiteracy. The right to the basic education in Brazil faces serious economic and social questions tied with the capitalism. However, the social and politics actions present in the society contemporary that underlie basic education, are reflected, over all, in the less privileged part of the society. There are inserted the underprivileged minorities such as blacks, Indians, women, the disabled, the elderly and others. In the investigated context, to correlate the practical one of the public politics in the guarantee of the human rights, more specifically the right to the basic education, needed seek strategies that explicitassem as the dependence of Brazil, while peripheral country, holds exclusive activities that impede access to education of the vast majority of the population from four to seventeen years old. Thus, ahead of such thematic relevance, it is believed in the continuity of this inquiry for the possible overcoming of the social inequalities through the integral education, aiming at itself, basically, the transformation of the society how much to the appropriation of the scientific knowledge.

KEYWORDS: Education, Law, Public Policies.

Lista de Tabelas

Tabela 1	População residente no Brasil em 2010 – dos 04 aos 17 anos de idade	90
Tabela 2	População residente e matriculada no Brasil em 2010 dos 0 aos 25 anos de idade; frequentam a escola dos 04 aos 17 anos	90
Tabela 3	Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais – Brasil – 1900 a 2000	160

LISTA DE SIGLAS

- ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
- ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANL – Aliança Nacional Libertadora
- ANPAE – Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação
- ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
- ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEDES – Centro de Estudos de Educação e Sociedade
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
- CGT – Confederação Geral dos Trabalhadores
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- CONAM – Conselho Nacional de Associações de Moradores
- CONEB – Conferência Nacional de Educação Básica
- CONED – Congresso Nacional de Educação
- CPB – Confederação dos Professores do Brasil
- CUT – Central Única dos Trabalhadores
- DOU – Diário Oficial da União
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- FENOE – Federação Nacional dos Orientadores Educacionais
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

PNE – Plano Nacional da Educação

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PROMEDLAC – Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECRIE – Secretaria de Inclusão Educacional

SEDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos

SEEA – Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial

SESU – Secretaria de Educação Superior

SIOPE – Sistema de Informação sobre Orçamentos Públicos em Educação

UBES – União Brasileira de Estudantes Secundarista

UNE – União Nacional dos Estudantes

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

UNIAFRO – Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas
Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 EDUCAÇÃO, TRABALHO E CIDADANIA	23
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DAS CATEGORIAS: EDUCAÇÃO, TRABALHO E CIDADANIA.....	23
1.2 RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, TRABALHO E CIDADANIA.....	43
2 DIREITO E ESTADO	57
2.1 DEFINIÇÕES DE DIREITO.....	57
2.2 CONCEPÇÕES DE ESTADO.....	75
2.3 ORGANISMOS INTERNACIONAIS E O DIREITO À EDUCAÇÃO.....	88
3 EDUCAÇÃO COMO DIREITO NO BRASIL	107
3.1 EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL.....	107
3.2 A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	134
3.3 A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	155
4 CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO: DE 1995 A 2010..	169
4.1 ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL.....	169
4.2 A GARANTIA DOS DIREITOS: DE 1995 A 2010.....	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS	210
REFERÊNCIAS	214
ANEXOS	225

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa discute a forma como as políticas públicas tem garantido o direito à educação básica no Brasil perante o atual modelo de Estado brasileiro. O que se pretende averiguar relaciona-se à compreensão do direito à educação básica no Brasil, cujo contexto somente torna-se possível dentro de uma totalidade histórico-social, que serve de pano de fundo no qual as figuras¹ que são percebidas, ganham forma e dimensões.

Entendendo-se a pesquisa científica como processo que possibilita não só a compreensão, mas também que considera as necessidades de transformação, adaptação e reformulação de uma realidade, visando, fundamentalmente, a superação das dificuldades, pelo ser humano, para transformar a sociedade e apropriar-se do conhecimento, caracteriza-se a pesquisa como práxis.

Nesse sentido, é que se propõe uma leitura dos caminhos percorridos na perspectiva dos avanços e retrocessos do direito à educação básica no Brasil, buscando-se compreender a figura e fundo de forma crítica, sob a ótica do materialismo histórico dialético.

O objetivo principal dessa dissertação consiste em analisar categorias como Educação, Direito, Estado, Trabalho, Políticas Públicas, Cidadania, Movimentos Sociais e o Direito à Educação Básica no Brasil, mais especificamente entre os anos 1995 a 2010, por considerar períodos políticos importantes vivenciados pelas políticas públicas, o que implica,

¹ Por figura consideram-se as políticas públicas e as leis.

consequentemente, explicitar de que forma o país tem avançado diante dos obstáculos e insucessos presentes na história da educação.

Paralelamente ao objetivo geral exposto, destaca-se a possibilidade de compreender a dependência brasileira da educação e de que forma se pode superar o que está posto, considerando-se o índice de analfabetismo e a evasão escolar, com vistas à igualdade, acesso, gratuidade, pluralismo de ideias, gestão democrática e valorização dos profissionais do ensino, expostos na pesquisa como elementos substanciais para que se pudesse chegar às considerações finais do objeto proposto.

Sendo assim, decorrentes do objetivo geral seguem os objetivos específicos: a) analisar a relação entre educação e direito; b) destacar aspectos da relação entre políticas públicas, gestão da educação e a garantia do direito à educação básica no Brasil; c) elaborar quadro histórico da garantia do direito à educação básica no Brasil; d) identificar avanços na garantia ao direito à educação básica no Brasil no período de 1995 a 2010.

Entendendo-se a educação enquanto realidade histórico-social na exigência das garantias dos direitos como um ideal normativo, construído e apresentado como um consenso, o que se verifica a partir do que a ONU vem manifestando, depois de sua fundação logo após a Segunda Guerra Mundial, analisa-se, pois, como o direito à educação básica vem sendo construído como um projeto que se liga a uma estratégia hegemônica, que só pode ser compreendida quando são apontadas as forças que estão em permanente movimento na sociedade.

Na pesquisa, buscou-se explicitar o que ocorre na realidade da educação brasileira contemporânea, juntamente com abordagens de conflitos

sociais existentes, relacionados às limitações das políticas públicas na definição e garantia dos direitos. Assim, destacam-se as categorias direito, Estado, movimentos sociais, políticas públicas, direito à educação básica, trabalho e cidadania, apresentados como elementos fundamentais na exposição de hierarquias sociais, mas, sobretudo, analisando-se como as relações de opressão se constituem no interior do modo de produção capitalista e divisão de trabalho e, conseqüentemente, à educação.

Previamente tem-se no primeiro capítulo, Educação, Trabalho e Cidadania. Frente as concepções dessas três categorias anteriormente mencionadas buscou-se reconhecer os avanços e as derrotas diante das opressões, lutas e obstáculos internos e externos na garantia dos direitos sociais. Não obstante a categoria cidadania estar exposta no título, é importante destacá-la como categoria que perpassa todos os outros itens abordados na dissertação como um todo organizado.

No segundo capítulo, Direito e Estado, são analisadas como categorias que se relacionam com os limites internos e externos dos movimentos sociais e interferem nos resultados das políticas públicas, ou seja, no sentido de que as políticas são os resultados das ações dos movimentos internos e externos que, conseqüentemente, impulsionam o movimento do Estado. Dessa maneira, destacar aspectos da relação entre políticas públicas e gestão da educação frente à garantia dos direitos ampliados ou limitados, seguindo determinações do Estado.

No terceiro capítulo, Educação Básica como Direito no Brasil, discute-se o direito à educação básica a partir de contradições histórico-sociais. A busca por compreender como se apresenta este direito, na sociedade

capitalista, incita definir Educação, expondo-a como categoria que se constrói a cada dia. Assim, entende-se a educação como um direito humano, cujos componentes de análise, neste capítulo, apresentam-se na forma de objetivos, determinações e legislações relacionadas à educação básica.

O Cenário Educacional Brasileiro: de 1995 a 2010, tema do capítulo quarto, analisa um recorte da história da educação básica e sua estrutura frente a políticas públicas que se destacam, bem como perspectivas que se sobressaem neste período específico.

Afirmar que o direito à educação básica implica somente em colocar todas as crianças na escola e, incluir os jovens e adultos num planejamento de alfabetização e continuidade escolar, é estar equivocado. O direito à educação básica envolve questões econômicas e sociais que atuam como fatores cujos efeitos diretos sobre a vida da população e o desenvolvimento do país, entrelaçam norteamentos e regulações nacionais e internacionais, que, muitas vezes, podem passar despercebidos.

Compreender, na situação contemporânea, as demandas do direito à educação básica no Brasil e seus aspectos, implica analisar o quanto o direito à educação básica será mais ou menos considerado conforme as articulações políticas, como definição do bem comum frente a uma sociedade civil dividida e multifacetada.

A partir do exposto, justifica-se a pesquisa frente ao sério problema da educação básica vinculada ao capitalismo, cujo direito associa-se, no Brasil, a ações sociais e políticas presentes na sociedade contemporânea, necessitando-se investigação, análise e posicionamento, a fim de poder compreender as questões que perpassam a educação básica. Cabe ressaltar

que ainda não se trata de uma tese em que elementos são comprovados. Contudo, há intenção de se prosseguir com a investigação em momento posterior, devido à seriedade e a relevância do objeto de pesquisa.

Parte-se, portanto, do pressuposto de que o Brasil, sendo país dependente e periférico, frente ao capitalismo mundial, pratica as políticas da garantia dos direitos humanos no contexto mediado por estratégias imperialistas.

Nesse sentido, o entendimento de direito à educação básica, principalmente entre os anos de 1995 a 2010, mantém estreita relação com as categorias trabalho e cidadania, cujas características podem ser observadas no capítulo segundo.

Significativo também foram os autores e pesquisadores como, por exemplo, Saviani (2012), Ferreira (2009), Cury (2002), Ribeiro (1998), Romanelli (2000), Frigotto (2008) e Silva (2004), entre outros selecionados especialmente para essa pesquisa, devido à sua história e participação em assuntos relacionados à educação, cujas teses críticas e pontuais auxiliaram a investigação.

Dessa maneira, sustenta-se esta produção científica, inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, inserida na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação.

1 EDUCAÇÃO, TRABALHO E CIDADANIA

1.1 Contexto Histórico das Categorias: Educação, Trabalho e Cidadania

Ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos – tão esquecidos – entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores –, somente aí se universalizará a educação (MÉSZÁROS, 2008, p. 17).

Investigar educação, trabalho e cidadania em um contexto histórico exige reflexão acerca da sociedade brasileira. Conforme Mészáros (2008), a educação e o trabalho estão interligados na sociedade e, somente poderão consolidar-se igualmente quando todos estiverem ocupando seu espaço social. Daí a cidadania plena.

A Educação concebida como mediação para e nas relações sociais constitui ato que não cessa após a intervenção pedagógica. Assim, nas palavras de Saviani (2009):

Se a educação é mediação, isso significa que ela não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica. Considerando-se, [...] o caráter da educação como mediação no seio da prática social global, a relação pedagógica tem na prática social o seu ponto de partida e seu ponto de chegada, resulta inevitável concluir que o critério para se aferir o grau de democratização atingido no interior das escolas deve ser buscado na prática social (SAVIANI, 2009, p. 69).

Ora, considerando-se a prática social como ponto de partida e ponto de chegada para a efetivação da educação, importante se faz expor e analisar o processo educativo enquanto submerso em condições díspares, ou seja, tendo

como ponto de partida as desigualdades sociais e, como ponto de chegada a igualdade. Nesse sentido, compreende-se, logo de início, um dos obstáculos que o processo educativo enfrenta o obstáculo das desigualdades sociais.

Conseqüentemente, é preciso considerar a educação enquanto elemento que faz parte de um conjunto de direitos. Para tanto, entendê-la como subsídio importante na superação das desigualdades.

Apontar, na história, determinados eventos cujos contextos tornam-se significativos quanto ao direito à educação básica, relacionados à educação, trabalho e cidadania, na busca pela compreensão do acesso, gratuidade e obrigatoriedade do ensino básico, impõe analisar contextos variados conforme a época e a sociedade que a constitui. Nagle (1997) assinala que entre 1889 e 1930 alguns momentos definiram os rumos da educação desde a Primeira República.

Destaca-se, nesse período, a concepção de educação fundamentada em ideias positivistas, com vistas a remodelar o que já havia sido imposto. Primeiramente, precárias condições da educação aparecem, pois a Monarquia deixa para a República uma herança negativa. Com isto, a chamada “sistemática tentativa de evangelização: democracia, federação e educação” (NAGLE, 1997, p. 261) compõe o início deste modo de governo.

A partir de 1915 a campanha chamada de “o entusiasmo pela educação” (NAGLE, 1997, p. 262) que objetivava construir uma identidade nacional, propagava ideias e planos revelados no processo educacional. Nesse sentido, o que se observava era na verdade a tentativa de resgate do patriotismo, pela manifestação da quebra de unidade, ou seja, avivamento da língua pátria e desmistificação da História e da Geografia do Brasil.

Já no ano de 1927, o otimismo pedagógico caracterizava-se pelo ideário do escolanovismo², cujo centro das reflexões escolares encontrava-se no educando (NAGLE, 1997, p. 265). Para Saviani (2009, p. 39), a proposta defendida pelo movimento da Escola Nova criticava a educação tradicional como “método medieval”, não considerando, portanto, a construção da pedagogia tradicional. Deste modo, para o autor os dois momentos históricos “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” caracterizavam fases importantes de movimentos brasileiros.

Saviani (2009) expõe que o otimismo pedagógico, característica do escolanovismo, ocasionou o retrocesso da preocupação política com a escola:

(...) importante do ponto de vista político a salientar aqui é que nessa fase do entusiasmo pela educação se pensava a escola como instrumento de participação política, isto é, pensava-se a escola com uma função explicitamente política; a primeira década desse século, a segunda, a década de 1910, e a terceira, a década de 1920, foram muito ricas em movimentos populares que reivindicaram uma participação maior na sociedade, e faziam reivindicações também do ponto de vista escolar (SAVIANI, 2009, p. 47).

O que se percebe é que os eventos históricos educacionais contaram com a participação da população, frente às políticas, no intuito de reivindicarem seus direitos, inclusive clamando para que mais integrantes da sociedade também participassem desse movimento com vistas à melhoria da educação.

Na década de 1920 o interesse no desenvolvimento do país através da educação se fazia aparecer, ou melhor, as ideias de uma parcela da população que expressava a necessidade por um país moderno, como referência os

² Para saber mais pesquisar sobre o ideário da Escola Nova, que era exemplo de método educacional. Esse método nascido na Europa e América do Norte, no fim do século XIX, objetivava centralizar a criança frente ao processo educativo, expondo normas de higiene rígidas, introduzindo a cientificidade da escolarização de saberes, exaltando a observação no ato de intuir e na construção do conhecimento do educando. Recomenda-se a leitura do artigo Pedagogia Escolanovista, disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_escolanovista.html>. Acesso em: 06 maio 2013.

Estados Unidos e os países europeus, ganharam olhares atentos como instrumento de alcance para esta base moderna.

Diante disso, jovens acadêmicos foram convocados pelo governo para auxiliarem e alterarem os processos pedagógicos que existiam, entre eles Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Francisco Campos. Alguns desses jovens egressos de governos estaduais em 1920, deveriam propor ações para que as práticas escolares desenvolvessem “novos métodos de ensino, nova organização escolar” (GEBRIM, 2007, p. 86). De todo modo, foi na década de 1920 que observou-se grande tensão, crise e greves operárias. Com efeito, a atenção para com a educação iria mais longe por causa dos “mecanismos de hegemonia da classe dominante” (Saviani, 2009 p. 47).

O interesse que se identificava nos conflitos gerados, através das alterações nos processos pedagógicos, exprimia os interesses interligados da sociedade. Para Saviani (2009):

(...) advogar escola para todos correspondia ao interesse da burguesia, porque era importante uma ordem democrática consolidada e correspondia também ao interesse do operariado, do proletariado, porque para ele era importante participar do processo político, participar das decisões (SAVIANI, 2009, p. 48).

No entanto, a participação do proletariado no consenso das decisões políticas, significava, ainda, desvantagem democrática de direitos. Entende-se que para Saviani (2009) o que estava sendo manifestada mais uma vez na história, era a classificação da sociedade, a exposição da divisão de classes no Brasil, de forma que:

(...) quando a burguesia acenava com a escola para todos (por isso era instrumento de hegemonia), ela estava num período capaz de expressar os seus interesses abarcando também os interesses das demais classes (SAVIANI, 2009, p. 47).

Para tanto, iniciou-se um processo de adequação da escola aos níveis de seus educandos. Dependendo do ponto de vista, pode-se afirmar que infelizmente ou não, o que se constatou foi a atuação da Escola Nova que pode proporcionar o “aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares” (SAVIANI, 2009, p. 48).

Com a crise econômica mundial de 1929, o Governo acentuou esforços no intuito de proteger os preços do café no mercado internacional. Todavia, os estoques de café já atingiam quantidades altas demais para que se continuasse a segurá-los, aguardando negociações e garantindo lucros ao produtor.

Decorreu, então, a queda de exportações de café e defasagem significativa de obtenção de entrada de capital, seja através dos “financiamentos para a compra dos estoques invendíveis” (ROMANELLI, 2000, p. 47) ou através da venda direta internacional de café.

Estas experiências negativas serviram de base para que o Governo brasileiro pudesse emergir em meio a crise econômica mundial, de modo que fatores como a acumulação primitiva de capital e a ampliação crescente do mercado interno possibilitassem o desenvolvimento industrial e a ascensão do Brasil. A economia brasileira voltava-se para a produção industrial interna uma vez que a renda que antes era investida no setor agrícola, passara para este tipo de economia.

Com o crescimento interno gerado a partir do desenvolvimento industrial e devido à queda nas exportações, o acúmulo capitalista aumentou evidenciando a ascensão das relações capitalistas devido ao regime de subaproveitamento da capacidade do mercado interno.

Esse subaproveitamento, ou melhor, o fato de se estar tirando vantagem em cima do proletariado, buscando através do modo capitalista de produção a ascensão da economia brasileira, explicitava os interesses da classe dominante. Para Romanelli (2000), fazia-se urgente tomar medidas necessárias, a fim de evitar que, mais uma vez, somente o proletariado ficasse com o prejuízo.

Urgia, pois, um remanejamento de todo o aparelho do Estado, ligado até então aos interesses latifundiários, com vistas a uma adequação de sua estrutura aos novos interesses do setor dinâmico e a uma saída mais eficiente da crise (ROMANELLI, 2000, p. 48).

Dessa maneira, o remanejamento que se fazia urgente em todo aparelho do Estado era a saída mais eficiente contra a crise, revelando, assim, que a renda nacional brasileira estava em crescimento e que o êxodo rural estava sendo favorecido, provocando, conseqüentemente, o crescimento do operariado urbano. Os recursos que antes eram destinados ao setor agrícola foram desviados para as indústrias.

Por outro lado, cresceram os descontentamentos e as reivindicações, não só por parte dos operários, mas também pela burguesia industrial que cobrava um posicionamento do Estado no que se referia às necessidades novas da política e da economia brasileira.

A estrutura do aparelho do Estado precisaria, à vista disso, de uma substituição urgente das pessoas no poder, que pudesse contribuir juridicamente e de forma mais efetiva com relação às mudanças de ordem constitucional.

Assim, a atuação de forças reivindicatórias que oscilaram ora deste ponto de vista, da burguesia, ora daquele, da camada dominada, propunha, entre outras coisas, eleições livres, garantia de liberdades e um governo que se

posicionasse constitucionalmente. A educação, no entanto, ainda não aparecia com tanta força quanto as reivindicações relacionadas à política.

Para outros, mais radicais, as exigências consistiam “pela ala jovem das forças armadas, os tenentes, que se propunham lutar pela regeneração nacional e pela modernização em caráter mais amplo e profundo” (ROMANELLI, 2000, p. 50), além de um país centralizado, um país nacionalista.

Essa forma de se posicionar irredutivelmente frente às ameaças, reivindicações e influências externas de operários europeus e, internas, dos operários brasileiros urbanos, levou Getúlio Vargas ao governo do Brasil. A principal característica do Governo Vargas foi à instabilidade de vários grupos que representavam os vários segmentos da sociedade da época.

Na Revisão Constitucional de 1926 foram observados que os aspectos relativos à educação pertenciam à velha república. Por isso, em 1926, “não só posições críticas ou favoráveis à centralização de poder pelo Estado” (CURY, 1996, p. 84) alvoroçavam as discussões, como também incluíam “pontos de vista mais abrangentes como o sentido da centralização e concentração do poder econômico e político no eixo de uma teoria da História” (CURY, 1996, p. 84). Ao mesmo tempo, iniciava-se processo de distribuição de funções relacionado ao ensino, uma vez observada no texto da Constituição Federal a gratuidade do ensino, não sua obrigatoriedade. Conforme Cury (1996, p. 87) o dever do Estado para com a educação está na oferta do ensino para todos.

Porém a discussão entre ofertar instrução e promover a educação primária suscitou outro debate em torno da gratuidade e da obrigatoriedade necessárias para se alcançar a democracia.

É preciso democratizar para além do ensino primário a fim de que da soma de todos, pobres e ricos, se possa constituir, por seleção das capacidades. Entretanto, o Estado dá instrução primária e para por aí e acaba fazendo o recrutamento de seus quadros só da elite econômica e aí são selecionados todos: capazes e 'incapazes afortunados' (CURY, 1996, p. 89).

Essas situações excludentes colaboraram para que a descentralização federativa ora representasse intenções positivas, no sentido de que os estados pudessem melhorar o desempenho de suas funções, ora apresentando-se negativa devido à descentralização de poder indicava desresponsabilização por parte da União.

Anteriormente à década de 1930, importa salientar o papel da União, conforme o pano de fundo da Revisão Constitucional de 1926, pertinente à educação, revelando que é através da educação que o Estado se legitima, uma vez que se concebe a educação como direito social, estabelece-se como responsabilidade do Estado e, portanto, cabe ao mesmo responder por tal categoria.

Dessa forma, Cury (1996) assevera que nesta Revisão Constitucional de 1926 oito anos foram antecipados em relação à concepção da educação como direito social.

Na sequência dos eventos históricos, a Revolução de 1930 marca, em outubro do mesmo ano, a deposição do Governo do então Presidente Washington Luiz. As pressões que o governo vinha sofrendo, incluindo-se revoluções e movimentos que manifestavam sua ambição à promoção do capitalismo no Brasil, iniciaram-se anteriormente à década de 1930 e, empenhavam-se desde 1920 até 1964, à promoção de “vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica” (ROMANELLI, 2000, p. 47).

Para Ianni (2003) a chamada Revolução de 1930 representou derrota para o Brasil e coaduna-se com o posicionamento de Romanelli (2000), no sentido das articulações e ideais nacionalistas de 1930 reforçarem-se através das alianças.

O contexto interno que abrange a Revolução de 1930 no Brasil pode ser melhor compreendido se considerado o contexto da América Latina e as relações de âmbito mais abrangentes:

(...) quando o Estado oligárquico sofre uma séria derrota; do peronismo, com o qual se articulam e desenvolvem as alianças e as propostas de capitalismo nacional formuladas ao fim da Segunda Grande Guerra Mundial. Esses e outros nacionalismos, inspirados em projetos de capitalismo nacional, tornam-se realidades políticas fundamentais na América Latina, desde os anos 30. Em sua fase inicial, devido aos êxitos desses nacionalismos, a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) esteve bastante comprometida com a ideia e prática de capitalismo nacional (IANNI, 2003, p. 52).

As práticas capitalistas nacionais de que fala o autor ainda tratam da economia gerada através da agricultura, porém sem oferta de desenvolvimento considerável, uma vez que não conceituam desenvolvimento como transformação econômica, política e social.

Dessa maneira, o atraso que se gerou nessa época, corresponde ao “paulatino reconhecimento de que a dependência da economia brasileira em relação à economia externa tinha de ser rompida” (RIBEIRO, 1998, p. 102).

Explicitar detalhes da dependência econômica brasileira, reforça a afirmativa de que o Brasil apresenta-se como país dependente e periférico frente às exigências do capitalismo e, demonstra a estratégia imperialista frente ao direito à educação básica.

Uma das soluções encontradas para o debate em torno da educação cuja salvação voltar-se-ia para a formação de um cidadão responsável, consta

na Carta Pastoral de Dom Sebastião Leme, em 1926, justificando-se a implantação da instrução religiosa como forma de se propor soluções para os males do país. A instrução de Moral e Cívica, além de seu objetivo proposto de civismo, moralidade, felicidade e solidariedade, continha, implicitamente, a compensação da separação entre Estado e Igreja (HORTA, 1996). Contudo, fortemente exposto, o apoio da Igreja Católica para o Governo Vargas evidenciou bem a aliança de poder entre igreja e política (HORTA, 1996).

Ainda na década de 1930, quando do término da educação da Primeira República, o movimento educacional buscava principalmente a expansão da escola pública primária, promovendo o processo de urbanização acelerado da população brasileira, colocando em evidência a educação em “termos de oferta e cobertura escolar em que o Brasil se encontrava” (GONÇALVES, 2013, p. 20). Tudo porque, até meados do século passado, grande parte da população brasileira maior de 15 (quinze) anos era analfabeta, o que coloca em regime de urgência a frequência à escola. Tratava-se não só de divulgar a educação e a cultura mas, também de “reestruturá-las” (RIBEIRO, 1998, p. 101).

Para Nagle (1997) a ideia de que a formação moral é um processo histórico e como tal tem de ser exposta como princípio doutrinário no combate entre as forças do bem e do mal, relaciona-se às questões políticas, econômicas e sociais. Para tanto, na década de 1930, a agricultura considerada o ponto central da economia não ofertava através da exportação, oportunidade de desenvolvimento.

Os movimentos ligados à exportação, nesse período chocavam-se com os desligados à ela, ocasionando a derrubada do poder do setor agrário-comercial. Inicia-se, desta forma, o movimento idealista do desenvolvimento

nacional, como modelo capaz de suprir as necessidades que ora apresentavam-se quando do favorecimento dos produtos internos.

É válido destacar que a educação na década de 1930 voltava-se para suprir o planejamento proposto do desenvolvimento econômico, sem se comprometer com a formação omnilateral³, ou seja, com a formação integral do ser. Nesse sentido, criou-se o então Ministério da Educação e Saúde, a reforma do ensino superior é empreendida, o ensino secundário é organizado e o ensino comercial passa com o decreto nº 20.158, de 1931, “a ter o curso propedêutico (três anos), seguido de cursos técnicos (de um a três anos) em cinco modalidades e o curso superior (três anos) de administração e finanças” (RIBEIRO, 1998, p. 108).

É na década de 1930, que ocorre a Revolução Constitucionalista, é sob esse prisma que se encontra a primeira fase do Governo Vargas. A Revolução Constitucionalista, deflagrada em 1932 em São Paulo, apresentava-se como movimento de interesses relacionados aos latifundiários, ao liberalismo econômico e pró-constituição, tendo também a intenção de ir contra um governo centralizador.

Com o apoio do setor moderno e do setor tradicional em 1937, o governo de Vargas dá o golpe de Estado contra as radicalizações de esquerda e de direita, passando o Estado Novo por cima destes movimentos e também por cima dos interesses dos latifundiários.

Para Romanelli (2000) a substituição de um governo de política liberal para um dirigismo estatal, favoreceu grandemente a indústria. Contudo, a

³ A formação omnilateral aqui referida reconhece o ser humano como um ser integral. Dessa maneira, concebe-se, conforme Lombardi (2008), a educação objetivando-se a integração de todas as potencialidades do ser humano.

autora reforça que entre os pesquisadores há divergências quanto ao afirmar que interesses saíram ganhando com o Estado Novo.

Para Ribeiro (1998), com o golpe de Estado de 1937, o governo de Getúlio Vargas saiu enfraquecido, pois ao representar interesses e medidas radicais contra seus opositores, as forças políticas que estavam a sua volta, indicaram aumento do risco do não desenvolvimento da modernização no Brasil.

Assim, as forças que compunham o setor moderno e o setor tradicional, em 1937, indicavam o final do caminho histórico brasileiro culminando com o golpe de Estado, cujos “objetivos de bem-estar social e nacionalismo econômico, muito debatidos no começo daquela época, iriam ser agora perseguidos sob a tutela autoritária” (ROMANELLI, 2000, p. 51).

O discurso ora negligenciado acerca da economia e de questões sociais, ora debatido com preocupações voltadas ao bem-estar social de fundo nacionalista, antecipava a queda da ditadura Vargas em 1945. Dessa maneira, Getúlio Vargas sai do poder, substituído por um governo eleito, o de Dutra.

Com Eurico Gaspar Dutra no governo, pensava-se nas antigas posições do Estado voltado ao desenvolvimento industrial, porém, em muito a sociedade da época e, sobretudo, a burguesia industrial revestia-se em sua postura social, ou seja, “a inflação, iniciada em 1942, marcou o governo Dutra, enriquecendo um pequeno grupo apenas, já que os salários reais diminuem e os preços sobem assustadoramente” (RIBEIRO, 1988, p. 118).

O período de 1950 a 1970 foi rigorosamente excepcional na história do capitalismo, porque as forças produtivas expandiram-se e deram sustentação ao desenvolvimentismo. Associaram-se “os capitais estatal e privados nacional

e internacional” (FIORI, 1997, p. 168), formando-se uma base estrategicamente planejada.

Contudo, as iniciativas seguintes sem positividade, do Governo Dutra, levaram Getúlio Vargas, em 1951, ao poder novamente. Porém, em 1954, chega a notícia do suicídio do Presidente. Até a posse de Juscelino Kubitschek, em 1956, o Brasil tinha como símbolo do nacionalismo, Getúlio Vargas.

A corrente nacionalista, não concordando com o capital internacional e as tendências da ala política, reforçava as contradições que se seguiram nos governos seguintes em favor do desenvolvimento sustentável do país. Para Romanelli (2000), o processo que desencadeou o desenvolvimento do Brasil, deu-se frente aos impulsos em busca do progresso.

Quando o progresso é o impulsor, ele se torna a própria fonte do desenvolvimento. Quando, ao contrário, é a demanda a impulsora, o progresso tecnológico é sempre absorvido depois (com todas as implicações de dependência que isso acarreta). E vai ser este o modelo de desenvolvimento imperante no período de que estamos tratando (ROMANELLI, 2000, p. 55).

Tais acontecimentos são sinalizados para se compreender que não se tratam apenas de aspectos políticos, nem estritamente elementos internos, são, contudo, nas relações estreitas entre política, educação, sociedade e desenvolvimento, que se dá esse progresso.

Reforça-se que conflitos, revoluções, lutas e os embates de cada época da história brasileira carregam em si aspectos relevantes que necessitam do contexto para poderem ser analisados. A oportunidade do trabalho de cada indivíduo, carrega mudança e transformação da natureza. Por sua vez, a modificação e a adaptação, demonstram que o ser humano se faz representar através dessa atividade ímpar. Desse modo, portanto, concebe-se o trabalho como essência que traduz a história dos homens.

Para Romanelli (2000) as manifestações que marcaram o ingresso do Brasil na era da civilização urbano-industrial, serviram de exemplo de modelo econômico para outros países.

Diante do cenário brasileiro de 1928, surge o Partido Fascista Brasileiro, cuja tendência política apontava o lema “Deus, Pátria e Família” (RIBEIRO, 1998, p. 113-4), buscando conciliar o conflito de classes através de um controle autoritário. Para contrapor-se ao Partido Fascista, criou-se a Aliança Nacional Libertadora (ANL), cuja tendência conservadora objetivava o nacionalismo reformista e democrático para o enfrentamento da crise econômica.

É preciso esclarecer que, quando se apontam partidos políticos, apontam-se também a educação básica, pois são nas confluências políticas que foram sendo estabelecidas diretrizes e normas para a educação. Eis, portanto, a intenção de se mostrar como se deu a criação de alguns partidos políticos e seus objetivos.

O sustentáculo gerado na crise econômica mundial de 1929 a 1933 reforçou o setor agrícola para o mercado interno que, conseqüentemente, voltou-se à satisfação do consumo interno, surgindo, então, um modelo de economia que rompia com outro voltado meramente à exportação. Assumir o mercado interno provocou impacto extremamente positivo, pois o desenvolvimento ocasionado posteriormente ao Brasil foi vital.

Na verdade, foi ele [o mercado interno] que passou a comandar o novo modelo e a industrialização passou a desenvolver-se em função de uma demanda que antes vinha sendo satisfeita pela importação de produtos manufaturados (ROMANELLI, 2000, p. 54).

As relações que se fazem entre situação econômica, movimentos sociais, política e educação permitem analisar em quais cenários desenvolvia-

se o cuidado para com a formação dos brasileiros ou o descuido para com a formação do povo brasileiro. Nesse sentido, a demanda daquela época, que não necessitava de mão de obra especializada, mas que respondia ao desenvolvimento econômico do país, desencadeava carência de tecnologia.

Contudo, o sistema educacional permanecia no modelo antigo, expandindo-se conforme a demanda social.

Na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1934, há ênfase na educação, apesar de pontos contraditórios. Dentre as características desta Constituição, destacam-se: o ensino religioso permanece, atendendo reivindicação católica; a competência privativa de traçar as diretrizes da educação nacional atribuiu-se à União, como também a fixação do plano nacional de educação. Aos estados, a competência era a de organizar e manter os sistemas educacionais conforme as diretrizes estabelecidas pela União; para a manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais no Brasil, fixaram-se valores aos municípios de, no mínimo, 10%, e, aos estados, nunca menos de 20%; instituiu-se a liberdade de ensino em todos os graus, observando-se as prescrições da legislação estadual e federal; ensino primário integral gratuito e obrigatoriedade de frequência; gratuidade do ensino posterior ao primário.

Na educação, a ideologia nazifascista⁴ fazia-se presente na organização escolar brasileira, especialmente a partir de 1937. Com isso, a reforma do ensino decretada, a Reforma Capanema em 1942, propunha a divisão econômico-social do trabalho. Tanto o modelo econômico, como o

⁴ Entende-se por ideologia nazifascista o conjunto que se compõe em: fascismo italiano, doutrina totalitária e nazismo alemão.

educacional, constituiu processo de desenvolvimento dispare, ou seja, a heterogeneidade que se formou, logo expôs defasagem.

O processo de substituição de importações chegou ao ponto de saturação quando foi percebido que o padrão de qualidade também precisava verificação devido à comparação com padrões internacionais.

Com o movimento político-militar é que se observou a imposição para com a reorientação do processo de produção, projetando atender aos consumidores de elite dos países industrializados. Em consequência disso, se intensificou a reivindicação por melhora no setor educativo, para que a mão de obra especializada conseguisse suprir a demanda do padrão de produção planejado. Contudo, essa estratégia apresentou-se de forma superficial e temporária.

A dependência da economia brasileira em relação à internacional, que, apesar de atenuada pela contingência dos problemas internos destes centros, (...) não se rompe. Solicitações de capital estrangeiro são frequentemente feitas e condições onerosas são impostas, fazendo com que haja descapitalização, maior ou menor, mas permanente, da economia nacional (RIBEIRO, 1998, p. 130).

Os centros imperialistas⁵ vigentes na época auxiliaram Getúlio Vargas em seu governo, mesmo oscilando entre um e outro. O Presidente do Brasil conseguiu condições de pagamentos de empréstimos melhores através do consentimento e apoio brasileiro. Em 1945 declarava-se a união capitalista entre Brasil e Estados Unidos, pois era o único país capitalista em expansão restante, após a Segunda Guerra Mundial.

⁵ As forças imperialistas consistiam nas relações de negócios entre a Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos, entre os anos de 1934 a 1937. Levando, posteriormente, à Segunda Guerra Mundial (RIBEIRO, 1998, p. 130-1).

A educação com a Constituição Federal de 1946 abre o ciclo das diretrizes e bases da educação nacional. Para tanto, Boaventura (2001) assinala que é preciso entender que direito à educação não é sinônimo de bolsa de estudo.

Não se trata de ato voluntário. Deixando ao arbítrio do Estado ou da Igreja, mas de direito perante o Estado, *direito público subjetivo*, ou, no Estado puramente socialista e igualitário, situação necessariamente criada no plano objetivo, pela estrutura mesma do Estado (BOAVENTURA, 2001, p. 194).

Os embates que a história da educação testemunhou com contradições como gratuidade da educação primária na Carta outorgada por Pedro I, desaparece na revisão feita por Rui Barbosa na Constituição, explicitando posicionamentos políticos e econômicos, além das concepções que prevalecem entre Estado e educação. A educação, esse direito público objetivo, mostra-se, com o relembrar dos fatos históricos, campo fértil de lutas.

Não obstante, assinala-se como o direito à educação vem sendo construído como um projeto que se liga a uma estratégia hegemônica, ou seja, como processo da construção de um consenso, cujos apontamentos que se destacam estão em relação ao movimento permanente na sociedade.

Conforme Romanelli (2000, p. 55) a comparação entre o modelo econômico e o modelo educativo ocasionaram reflexões em torno da “distância entre os produtos acabados fornecidos pela escola e a qualificação de recursos humanos de que carece a economia”. Deste modo, explicita-se que o modelo de economia brasileira adotado, relaciona-se com a defasagem existente no ensino, ou seja, ela, a escola,

(...) deve fornecer certos tipos de quadros e, portanto, deve remodelar o seu ensino, mas não é solicitada a fornecer o progresso científico,

feito através da pesquisa, porque esta carece de função junto à economia (ROMANELLI, 2000, p. 56).

Ao entender as relações que são muito mais profundas em contexto do que se observadas superficialmente, compreende-se que o sistema econômico determina, pelo menos em termos de defasagem, as exigências reais no que se refere ao avanço ou estagnação escolar.

Apesar de três atos institucionais e de várias emendas constitucionais, após o golpe militar de 1964, com relação à educação, a Constituição continuou apresentando o Estado ora autoritário e centralizador, ora descentralizador. A defasagem no modelo educativo provoca reações no modo capitalista de produção. As relações de produção exigiam mudanças. Sobretudo, quando se tratava de atender às demandas de qualidade, por isso a explicação de Romanelli (2000):

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determinou conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado (ROMANELLI, 2000, p. 59).

Todavia, mesmo com as mudanças no setor econômico e as demandas conseqüentes disto, os investimentos na educação exprimiam timidez. A ação do Estado então era um sinônimo de produção capitalista.

As exigências que se apresentavam na área educativa sofriam influência externa proveniente da Revolução Industrial, o que culminou na expansão do ensino somente nas zonas de produção capitalista. Esta necessidade de “eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas” (ROMANELLI, 2000, p. 59), refletia a

ligação clara entre educação e economia. O capitalismo industrial precisava de mão de obra qualificada e engendrava juntamente com a escola este fornecimento.

Entretanto, outro empecilho para as manobras capitalistas, além do analfabetismo, surge em forma de questionamento: como ofertar as condições mínimas de concorrência no mercado de trabalho às populações e, ao mesmo tempo, possibilitar o consumo?

Essa indagação especifica as relações do modo capitalista de produção quando da construção de um círculo vicioso, ou seja, da criação de necessidades que antes não apareciam ou não existiam. Desse modo, “nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho” (ROMANELLI, 2000, p. 59), e não para a emancipação que pode ser proporcionada através da educação.

Verificam-se, pois as características do gerenciamento do capitalismo, relacionando-o ao impulso relativo à educação, na busca de educação voltada à evolução da economia, ou seja, em termos somente capitalistas, não em favor da emancipação e desenvolvimento do ser humano.

O fato de que são sentidas como necessárias e benéficas a leitura e a escrita quando a economia ascende e o mercado de trabalho amplia-se na oferta diferenciada, reforça a relevância da pesquisa no entrelaçamento entre educação e economia.

O vínculo entre capitalismo e educação, mais especificamente por volta de 1925, indicava que quem estudava constituía a classe dominante, e as poucas vagas que haviam serviam para identificar a classe dominada. Todavia,

essa visão da demanda social, delineando o sistema educativo, ainda não contemplava a ampliação de oferta, universalidade e gratuidade para a educação básica, demonstrando que as relações de poder ainda movimentam as estruturas de um país.

O tipo de escola que passou a expandir-se foi o mesmo que até então educara as elites e essa expansão, obedecendo, como já se disse, às pressões da demanda e controlada pelas elites, jamais ocorreu de forma que tornasse universal e gratuita a escola elementar e adequado e suficiente o ensino médio superior (ROMANELLI, 2000, p. 61).

Assim sendo, a escola enquanto formadora de mão de obra para o mercado de trabalho se constituía de um lado, como instrumento elementar para esta formação e, de outro, para a formação das elites dominantes e, prossegue a afirmativa de Romanelli (2000), quanto ao direito à educação como sinônimo de luta.

Assumindo a forma de uma luta de classes, a expansão da educação no Brasil, mormente a contar de 1930, obedeceu às normas da instabilidade própria de uma sociedade heterogênea profundamente marcada por uma herança cultural academicista e aristocrática (ROMANELLI, 2000, p. 61).

O limite de distribuição de escolas, o seu caráter excludente ou manipulador vão revelando aspectos que seguiram dando forma para alcançar o entendimento do período compreendido entre 1995 e 2010, pois, uma vez analisado o contexto histórico da educação brasileira, ainda que de maneira limitada, pode-se compreender, no sentido de que as relações, enquanto partes de um todo, são essenciais para o debate e discussão em torno do direito à educação básica no Brasil.

Vale lembrar que o direito à educação é direito público subjetivo, constituindo atualmente um ganho histórico e legal, pois na caminhada histórica da educação não estava presente o direito à educação no

ordenamento jurídico vigente. Objetivavam-se, apenas, “boas intenções e proteção limitada” (CURY, 2009, p. 33). Contudo, ausentavam-se instrumentos jurídicos legais para sua efetivação e ampliação.

1.2 Relações entre Educação, Trabalho e Cidadania

Na perspectiva de ir além do senso comum e construir um entendimento do que de fato representa o direito à educação básica, enquanto direito público subjetivo, relacionam-se três categorias: educação, trabalho e cidadania. Tanto a educação, como o trabalho, enquanto direitos sociais, são importantes categorias que precisam ser explicitadas. Para tanto, a categoria trabalho, relacionada ao modo de produção capitalista, merece maior empenho, uma vez que se considera que o homem produz e se reproduz através do trabalho. A importância, que se quer ver exposta, consiste na apresentação e análise da educação, inserindo-se influências internas e externas, políticas, filosóficas, econômicas e sociais, para que se chegue ao entendimento do que ocorreu quanto ao direito à educação básica no Brasil, principalmente, no período de 1995 a 2010. Justificam-se, assim, os fundamentos teóricos que se apresentam durante o debate do objeto, revelando sua importância.

Pode-se afirmar que, diferente dos animais, os homens se adaptam e se ajustam à natureza conforme suas necessidades e, agem sobre a natureza transformando-a. A esse processo dá-se o nome de trabalho. Por conseguinte, mais do que racionalização, a essência do homem contém o trabalho

necessário para seu processo de desenvolvimento. Dessa maneira, Saviani (2007) complementa tal raciocínio:

O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p. 154).

Dessa forma, compreende-se a importância do trabalho no processo de desenvolvimento de uma sociedade, em que pese a contribuição de todos. Para tanto, busca-se compreender a caminhada histórica da humanidade, seus relacionamentos, bem como o trabalho desenvolvido pelos homens, como expressão máxima da ação por eles desenvolvida em cada época da história.

No sentido de que todo trabalho útil tem sua validade, Marx e Engels (2011) reforçam esta afirmativa e complementam:

O trabalho é a fonte de toda a riqueza e de toda a cultura, e como o trabalho útil só é possível na sociedade e pela sociedade, o produto do trabalho pertence integralmente, por direito igual, a todos os membros da sociedade (MARX e ENGELS, 2011, p. 94).

Assim, concebe-se o direito à educação como processo racionalmente construído, pois insere-se na essência humana, uma vez que, enquanto trabalho útil, constitui processo individual e coletivo a fim de que o desenvolvimento de uma sociedade possa, consideravelmente, remover os obstáculos de que tratam suas desigualdades. Vale lembrar o que significa essência humana, conforme Saviani (2007):

Na definição de homem mais difundida (animal racional), o atributo essencial é dado pela racionalidade, consoante o significado clássico de definição estabelecido por Aristóteles: uma definição dá-se pelo gênero próximo e pela diferença específica. Pelo gênero próximo indica-se aquilo que o objeto definido tem em comum com outros seres de espécies diferentes (no caso em tela, o gênero animal); pela diferença específica indica-se a espécie, isto é, o que distingue determinado ser dos demais que pertencem ao mesmo gênero (no caso do homem, a racionalidade). Conseqüentemente, sendo o

homem definido pela racionalidade, é esta que assume o caráter de atributo essencial do ser humano (SAVIANI, 2007, p. 153).

A essência do ser humano como capacidade de raciocínio, de modo ímpar com relação às outras espécies vivas, constitui, pois, a essência humana. Desse modo, entender a educação como relação de direito social, implica estabelecê-la como trabalho não-material. Na afirmativa de Saviani (2012), considera-se o trabalho não-material àquele que abrange a reunião de ideias, valores e ações intelectuais. Logo, tentar explicar as mudanças das formas de produção humana, num processo histórico, compreende analisar o processo contínuo da própria existência. Ir, portanto, à história da humanidade onde os processos de transformação pelos quais a sociedade passou, possibilita a superação dos modos de produção capitalista.

Com efeito, se percebe que o homem consegue transformar a natureza, modificando-a e adaptando-a através de seu trabalho. Entretanto, na sociedade capitalista onde os seres humanos produzem e, muitas vezes, não se apropriam daquilo que eles próprios produzem, ocorre privação.

A privação que o trabalhador sofre envolve séculos de acontecimentos. Entre estes acontecimentos, podem ser destacados o processo educacional histórico, as relações sociais e as desigualdades.

O trabalho, portanto, nas relações capitalistas de produção, refere-se aos aspectos relativos de força de trabalho. A capacidade humana de desenvolver e executar determinada tarefa coloca no trabalho, pelas relações de propriedade capitalistas, o controle e o poder, encontrados, principalmente, na divisão do trabalho utilizado na sociedade capitalista, que exprime princípios de governo no qual a hierarquia se faz mais aparente.

As possibilidades de intervenção significativas podem ocorrer através da práxis escolar, cujas relações sociais oportunizam mudar radicalmente o ciclo vicioso das relações capitalistas de produção, indicando-se, dessa maneira, o melhor caminho a ser seguido para que a fragmentação e a exclusão encontrem seu fim.

Dessa maneira o indivíduo conta com a possibilidade de mudança significativa tanto com relação aos produtos já existentes na cultura, quanto aos produtos produzidos pela atividade individual.

Com efeito, o indivíduo passaria para um processo de coletividade, isto é, onde seu trabalho não é mais individualizado e serve para a sociedade como um todo coletivo.

Em suma, poder-se-ia dizer que a força da categoria trabalho, encontra-se no “objeto que realiza o indivíduo e enriquece aos demais seres humanos” (SAVIANI, 2012, p. 26), fortalecendo, conseqüentemente, o todo. Dessa maneira, considera-se o trabalho como ação humana intencional, podendo apresentar-se de duas formas: material e não-material.

A representação das atividades de produção do homem, o trabalho material, para Saviani (2012), pode ser chamada de bem material. A outra ação humana, o trabalho não-material, é o que abarca o ramo das ideias, dos valores, dos conceitos, chamado de trabalho não-material.

Por sua vez, Saviani (2012) aponta a educação como trabalho não-material, compreendendo-a como trabalho direto e intencional, capaz de produzir nos sujeitos o que a humanidade toda produziu historicamente e coletivamente.

Vale ressaltar que a educação aqui compreendida, corresponde a educação voltada à formação omnilateral, aquela cujas potencialidades todas do ser humano são reconhecidas e estimuladas.

Todavia, em uma sociedade capitalista, esforços são empreendidos na intenção de fragmentar e enfraquecer a força de trabalho para melhor controle e exercício de poder. Um dos destaques dá-se na divisão do trabalho, cujo fenômeno que mais se observa encontra-se na sistematização e subdivisão de tarefas, de forma que as operações fiquem limitadas e padronizadas.

Logo, a divisão do trabalho mostra-se como elemento importante na divisão de ofícios com intenção de baratear suas partes, tornando-o frágil, fraco e suscetível ao controle.

Braverman (1987) retoma o valor da pessoa do trabalhador em detrimento do que este trabalhador representa para uma empresa, fábrica ou indústria. Reforça que “o princípio subjacente e que inspira todas essas investigações do trabalho é o que encara os seres humanos em termos de máquinas” (BRAVERMAN, 1987, p. 156), ou seja, no que estes seres representam quanto à sua utilização.

Essa tentativa de colocar o trabalhador como máquina é uma das características de ação da gerência, cujo trabalho aparece sob a forma de peça de troca, quando o trabalhador é utilizado para alcançar os objetivos do modo capitalista de produção.

A desumanização, observada através do trabalho que priva o trabalhador de sua própria produção, ocasiona reflexos negativos na sociedade, que podem ser observados nas palavras de Oliveira (2006).

A parcela da população que se encontra expropriada, pois não tem meios para produzir sua própria subsistência, vê-se obrigada a vender a única coisa que lhe resta, aquilo que lhe pertence e que interessa ao capitalista: sua força de trabalho. Só procedendo dessa forma é que o trabalhador vai ter acesso aos meios de produção e, portanto, vai poder produzir sua própria existência (OLIVEIRA, 2006, p. 86).

O valor da troca, nesse caso, é a força de trabalho que o trabalhador dispõe para o capital. A vantagem individual que se instala no mercado de trabalho demonstra, uma vez mais, a desigualdade e a desumanização que se instala no modo de produção capitalista.

Quando se pensa que crescimento econômico significa, conseqüentemente, aumento do produto interno do país, pensa-se em formas de se conseguir alcançar, cada vez mais, números expressivos nesse setor. Assim, para que se melhore o desempenho, os índices de crescimento da economia, busca-se melhorar a qualidade dos produtos, a formação dos trabalhadores e, inegavelmente, educação especializada para este determinado fim.

Nesse sentido, Schultz (1973) aponta para a educação relacionada à economia.

Os níveis de instrução, que se tem elevado, rapidamente, estão sendo investigados para conhecimento do efeito que possam ter sobre a produtividade do esforço humano. (...) A fim de esclarecer algumas relações gerais entre instrução e crescimento econômico, admitamos, apenas para argumentar, que toda instrução é um investimento em salários; que a taxa de rendimento é a mesma para os níveis de instrução, tanto para o primário como para um nível mais elevado; e que o número de trabalhadores permanece constante (SCHULTZ, 1973, p. 59).

O que se percebe é que as relações entre educação e trabalho, que são dois dos direitos sociais, entrelaçam-se num movimento que desencadeia desenvolvimento pessoal e econômico, além de possibilitar a diminuição das desigualdades.

Entretanto, urge não pensar a educação somente voltada para o desenvolvimento econômico de um país. Daí a importância de se reverem princípios e valores intrínsecos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, que define o ordenamento geral da educação no Brasil.

Assim, conforme os Títulos I e II, podem ser observadas as seguintes diretrizes voltadas à formação humana:

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

(...)

Art. 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 (BRASIL, 1996).

Na definição do papel da educação, percebem-se os processos pelos quais o educando deve percorrer, iniciando com a família, na convivência em sociedade e, após, nas relações que o trabalho proporciona. Através da educação, princípios e valores humanos precisam servir de preparo ao indivíduo para que exerça sua cidadania e, esteja apto para o trabalho.

Segundo Cury (2002b), é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que encontra-se estímulo concreto voltado ao ensino no sentido de afastar estereótipos e discriminações, fortalecendo, assim, o respeito às diferenças. “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também reafirma o princípio do direito à diferença complementar, recíproco ao conjunto dos direitos comuns inerentes à igualdade” (CURY, 2002b, p. 74).

Como exemplo do princípio do direito comum, afirmado anteriormente, podem ser explicitados a adequação de livros didáticos, no que se refere ao ato de privilegiar-se o debate acerca das diferenças étnicas, de gênero e de

igualdade de direitos. Tais assuntos precisam fazer parte do currículo escolar, uma vez que o pluralismo de ideias e concepções requer essa postura. A tolerância e a gestão democrática também são pontos a serem incorporados ao cotidiano escolar.

Assim, entende-se a educação, conforme Cury (2013b), como:

(...) bem público de caráter próprio por implicar a cidadania e seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também dever do Estado na educação infantil (CURY, 2013b, p. 2).

Dessa forma, a educação, cujo caráter tende a desenvolver no indivíduo o exercício da cidadania, precisará de subsídios outros para, além de alfabetizar, conscientizar e qualificar para o mercado de trabalho além de adaptar-se conforme as políticas públicas assim determinarem aos processos internacionais de regulamentação.

Em geral, desde a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, os governos do Brasil enfrentam pressões internacionais, para que se alcancem níveis de ensino que não são compatíveis com este país, uma vez que nivelam por cima as exigências, desconsiderando, portanto, as desigualdades.

Para Cury (2002b), importante princípio relativo à educação quanto ao seu expressivo valor, encontra-se no Artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, bem como, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Artigo II.

A Constituição Federal do Brasil incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Este princípio é retomado pelo art. 2º da LDB, após o reconhecimento da importância da vinculação entre mundo escolar e mundo do trabalho. Logo,

pessoa, cidadania e trabalho são três conceitos que sintetizam os fins da educação e até mesmo da ordem social (CURY, 2002b, p. 28).

Percebe-se, a partir do exposto, que o trato com o sujeito de direito é visto de forma mais abrangente do que um simples olhar para com o sujeito jurídico, pois possibilita ao sujeito produzir e reproduzir-se, enquanto singularidade, através do trabalho em sociedade.

Nesse sentido ressalta-se o que consta no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁶, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, no Livro I, Parte Geral, Capítulo V, quanto ao direito à profissionalização e a proteção no trabalho. Outros assuntos, que também se relacionam à educação e ao trabalho, tratados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), deliberam, proibem e protegem essas duas categorias, sem prejuízos.

Para tanto, no Artigo 60⁷ do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), há a proibição de qualquer trabalho a menores de 14 (catorze) anos de idade. Somente na condição de aprendiz, existe a possibilidade de efetivação de trabalho. Em seguida, afirma a existência de lei própria e especial para regulamentar o trabalho de adolescentes.

Na sequência, discorre-se no Artigo 63, do respaldo em relação ao ensino técnico-profissional, garantindo, todavia, o ensino regular obrigatório.

Já, no conteúdo do Artigo 66, percebe-se o cuidado para com os estudantes portadores de alguma deficiência que, ao ingressarem no mercado

⁶ O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foi criado em 13 de julho de 1990, no então governo Fernando Collor, retificado em 27 de setembro do mesmo ano, compondo-se de 267 Artigos, cujo objetivo principal consta logo no primeiro: proteção integral à criança e ao adolescente. A Lei nº 8.069, tratou, desde então, de expor o compromisso aos direitos da criança e ao adolescente, desde o nascimento, a convivência com a família e comunidade, até o direito à profissionalização e inserção no mercado de trabalho. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 20 jan. 2014.

⁷ Anexo 3.

de trabalho terão, também assegurado, o seu trabalho conforme as leis trabalhistas do Brasil.

No Artigo 67, promove-se a atenção aos adolescentes que estão sob a guarda do Estado, ou seja, aqueles que são assistidos por entidades governamentais ou não-governamentais. Enfatizando-se, então, que o trabalho a esses adolescentes é vedado quando das seguintes situações:

- I – noturno, realizado entre as vinte e duas horas de um dia e as cinco horas do dia seguinte;
- II – perigoso, insalubre ou penoso;
- III – realizado em locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social;
- IV – realização em horários e locais que não permitam a frequência à escola (Edição Comemorativa 2010, p. 48-9).

Ocupa-se, então, o Artigo 67 do respaldo aos adolescentes, que já se encontram sob a tutela do Estado, assegurando-lhes condições de trabalho apropriadas ao seu desenvolvimento.

No seguimento, tem-se o Artigo 68 que dispõe acerca do desenvolvimento pessoal e social do adolescente em detrimento do aspecto produtivo do trabalho, quando este for relativo a programas sociais que tenham por base o trabalho chamado educativo. Para este tipo de trabalho, a lei estabelece que a remuneração não desfigure o caráter social e educativo da atividade produtiva.

Assim, respeitando-se a condição peculiar de cada pessoa, de cada adolescente em desenvolvimento, encontra-se o direito à profissionalização no Artigo 69, no sentido de que seja realizada, esta atividade profissional de acordo com o mercado de trabalho.

A peculiaridade com relação ao direito à educação é tratada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, ressaltando-se o fato de

que o desenvolvimento pleno da criança e do adolescente far-se-á através do “exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (ECA – Edição Comemorativa 2010, p. 44). Percebem-se cidadania e o trabalho como categorias entrelaçadas com vistas ao desenvolvimento pleno da criança e do adolescente.

Ora, dessa forma, apresentam-se os Artigos 53 a 59, que estabelecem como o direito à educação para crianças e adolescentes, juridicamente expressado, efetiva-se. Primeiro, evidenciam-se nestes Artigos, a igualdade de direitos, o acesso e a permanência na escola, o respeito, a participação e, a gratuidade da escola.

Em seguida, salienta-se que ao Estado implicam as responsabilidades de assegurar à criança e ao adolescente o ensino obrigatório e gratuito, o atendimento especializado aos deficientes, oferta de ensino noturno aos adolescentes que trabalham, além de ofertar programas suplementares de material didático-escolar no ensino fundamental, ofertar transporte, alimentação e assistência à saúde.

Na continuidade, aos pais ou responsáveis a obrigação corresponde ao ato de matricular e zelar pela frequência na rede regular de ensino de seus filhos ou pupilos. Conseqüentemente, cada estabelecimento de ensino, através de seu responsável, comunicará ao Conselho Tutelar as faltas injustificadas e a evasão escolar, envolvendo seus alunos.

Desse modo, faz-se necessário expor as medidas cabíveis de proteção ao direito à educação, Artigo 98, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Art.98. As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados:

- I – por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;
- II – por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;
- III – em razão de sua conduta (Edição Comemorativa 2010).

Das medidas cabíveis específicas, acima citadas, ainda acrescenta-se a de responsabilidade da autoridade competente, sempre que houver falta, abuso ou omissão dos direitos.

Assim, assimila-se a educação enquanto direito social, enquanto emancipação do ser humano. Enfim, objetivando um ser humano educado, cujo desenvolvimento ocorra integralmente com suas possibilidades e, percebendo-se que alguns pressupostos são necessários, coloca-se o trabalho com a educação como tarefa profissional diferenciada das demais. No trabalho da educação, há de se ter interação entre educador e educando, uma vez que este também é sujeito de direito e um ser que tem suas vontades.

Outro momento ímpar no trabalho da educação a ser citado corresponde aos objetivos estabelecidos, daí a importância da exposição dos instrumentos que serão utilizados para se alcançar cada um dos objetivos propostos. Por isso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), para dar subsídios legais ao trabalho da educação nacional, além de estabelecer a unificação desse trabalho específico.

Enfim, desse contexto mínimo apresentado, apontam-se aspectos da educação que precisam ser repensados a partir do objetivo que se extrai dela: a cidadania. O pensar coletivamente a cidadania compreende elaborar e organizar processos de formação conforme “determinadas demandas sociais” (GOHN, 1999, p. 102). Algumas dessas demandas são: a ambiental, sobre o patrimônio histórico cultural, a popular, educação voltada às minorias, para o trânsito, contra o uso de drogas, pela convivência pacífica, para a geração de novas tecnologias entre outras.

A influência da educação não formal, especificada “para além dos muros escolares que resgata alguns ideais já esquecidos pela humanidade, como, por exemplo, o de civilidade” (GOHN, 1999, p. 102), implica esforços individuais e mobilidade coletiva no intuito de se efetivar o caráter educativo de direito.

A cidadania, por sua vez, entendida como a forma mais profunda de desenvolvimento do ser humano quando associam-se autonomia e liberdade, aparece no texto de Goergen (2013), mais especificamente detalhada. Dessa forma,

Liberdade e autonomia se desenvolvem e se limitam no coletivo e é no coletivo que adquirem seu real e mais profundo sentido de cidadania. Cidadania que expressa a verdadeira realização individual e social do ser humano, adquirindo, assim, a condição de direito (GOERGEN, 2013, p. 732).

Entretanto, esbarra-se, novamente, na violação dos direitos, nos obstáculos que são colocados para que os direitos não se efetivem etc.

A habilidade em associar-se autonomia e liberdade, entendida como prática de cidadania constitui exercício de direito. Para tanto, habilitar o ser humano à convivência social é habilitá-lo à prática da cidadania, seu direito.

Goergen (2013) explicita que na convivência social o indivíduo imprime suas marcas e é através dessa experiência que vai sendo moldado também. A troca que ocorre através da convivência social possibilita alcançar certas habilidades importantes no desenvolvimento dos seres. O que significa o exercício da cidadania. É através desse exercício de cidadania, quando se percebem que os indivíduos interferem nos espaços públicos e privados, que se diz que um povo, uma nação, está colocando em prática seu direito de vez e de voz.

No entanto, a prática da cidadania requer que a educação volte-se esta questão. O processo lento e contínuo de formação do ser humano precisa envolver como já se mencionou demandas outras, além das instituídas através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). As demandas referem-se ao estímulo do pensamento crítico. Tais carências precisam ser combatidas diariamente através da educação cujos conhecimentos acerca das relações de conjunto, normas, valores e posicionamentos do capital social sejam adicionados aos debates em sala de aula e na comunidade escolar.

Portanto, a prática da cidadania relacionada à educação e ao trabalho, tende a unir a formação integral do ser e a transformação da natureza através do trabalho, expondo-se toda a formação que o indivíduo absorveu e apreendeu durante sua convivência social ou a negação desse direito, percebida através da individuação e da acomodação.

A educação enquanto direito de todos e, como possibilidade aos indivíduos para refletirem o pensamento crítico, favorece o exercício da cidadania e, conseqüentemente, a emancipação da sociedade. Fragmentar e instigar a privatização constitui ato manipulativo para acabar com as relações coletivas que dão força à convivência social saudável. Tal postura política/econômica observada em sociedade, após longa trajetória, tenderá a uma interpretação errônea cujas categorias individualismo e privatização apresentar-se-ão como caminhos corretos a serem seguidos.

2 DIREITO E ESTADO

2.1 Definições de Direito

A justiça de ontem é a injustiça de hoje; a justiça de hoje é a injustiça de amanhã. Justiça torna-se um camaleão ao inverso: ela sempre toma cores outras que aquelas de seu ambiente. No momento em que o ambiente assimila sua cor, a própria justiça muda de cor. Persequimos a justiça sem abraçá-la. Corrigimos injustiças em particular, alcançamos justiças em particular, mas nunca conseguimos uma justiça total. Justiça é um fantasma de formas diferentes. Afinal, pode esse fantasma ser alcançado? É possível uma sociedade justa? (HELLER, 1998, p. 304).

Buscar compreender que, quando não há a efetividade do direito há injustiça, pressupõe buscar compreender o que é então injustiça. Quando se fala que isso ou aquilo é uma injustiça, logo entende-se que há uma justiça a ser efetivada. Por isso, à justiça entende-se o que está na lei, o que é de direito.

Dessa forma, é possível, como a autora da epígrafe mesmo questiona, uma sociedade justa? Uma sociedade cujos direitos estejam sendo efetivados e respeitados? E, ainda, será que a justiça modifica-se ao inverso de um camaleão? De que forma?

O tema central desta pesquisa, o direito à educação básica no Brasil, contemplando as relações estreitas com o mundo do trabalho, cuja análise torna-se essencial, abrange produção e reprodução da realidade humana e, conseqüentemente, progressos e retrocessos. Diante disso, relacionam-se educação e trabalho, o que já está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), bem como as formas do direito, a formalidade do direito, a igualdade de direitos, a cidadania entre outros tantos elementos que,

conforme a epígrafe escolhida aponta aspectos cujos acordos e consensos explícitos ou implícitos, envolvem os mais diversos níveis da sociedade nacional e internacional, que necessitam entendimento.

Importante é lembrar-se da investigação que contempla a forma mais abrangente que se puder alcançar, favorecendo ao leitor o contexto histórico-social para que a construção do entendimento e do debate se faça presente, durante toda a leitura do trabalho.

Ao cientista não se tolera que refute a norma, objeto de seu estudo, por discordar dela. É obrigado a examiná-la, ainda que a ela não adira. É certo que poderá criticá-la, propor sua alteração, mas não pode deixar de considerar a norma positiva, como ela é, independente de como deveria ser (POLETTI, 1996, p. 20).

Portanto, consideram-se para a investigação do direito, os conteúdos das fontes oficiais, as produções já analisadas por cientistas desta ou daquela concepção ideológica, as discussões referentes aos dados históricos, para que, após essa reunião de referências, inicie-se a trajetória rumo ao entendimento.

Conforme Frigotto (2003) muitos fatores são relevantes para o entendimento de um objeto, como, por exemplo, a acumulação de capital nas mãos de poucos, gerando as desigualdades sociais. O direito, entendido como forma de se democratizar os bens de uma sociedade, sejam eles civis, políticos, econômicos ou sociais, constitui, por sua vez, fator relevante rumo ao entendimento do contexto histórico-social que se busca.

Além disso, destaca-se a afirmativa de Nóvoa (1994) quanto ao investigador procurar fatores relevantes e sérios a fim de se superar o senso comum.

(...) a melhor forma de não entender nada consiste em olhar só um lado da moeda: a reforma é um produto não só de políticas estatais intencionais, como também de acordos e consensos (explícitos ou

implícitos) entre muitos dos diversos níveis da sociedade (NÓVOA, 1994, p. 117).

Dessa maneira, aos que se encontram à margem da sociedade, os marginalizados ou excluídos, que aparecem nas estatísticas através das desigualdades sociais inúmeras, porque apenas uma parcela mínima da humanidade tem acesso aos bens que são produzidos através do trabalho, o direito serve de instrumento e apoio recorrente na busca por reforma de políticas excludentes.

A categoria direito, utilizada pelos que são a favor do capitalismo que exclui, apresenta-se de forma diferente, atende a vozes sutis emitidas pela burguesia.

Instaura-se, então, uma competição feroz entre grandes grupos econômicos, corporações transnacionais que se constituem (...), no poder de fato do mundo. Um poder que concentra a riqueza, a ciência e a tecnologia de ponta de uma forma avassaladora e sem precedentes (FRIGOTTO, 2003, p. 95).

Observa-se que na sociedade produzem-se ondas excludentes que vão em direção inversa aos direitos que são buscados nessa pesquisa. Os direitos reduzidos à mera ideologia. Tratam-se dos direitos públicos, aqueles utilizados pelo Estado.

De todo modo, quanto ao desrespeito aos direitos, elevando-se o nível de desigualdades sociais, Frigotto (2008), aponta:

Qualquer analista, minimamente responsável e sério, ao correlacionar alguns indicadores da riqueza social que se produz no Brasil com a distribuição de renda, pirâmide social, salário mínimo, direitos ao trabalho, saúde, educação, moradia etc. é levado a perguntar-se como pode existir a magnitude de tanta desigualdade (FRIGOTTO, 2008, p. 5).

Ora, se há direitos que asseguram os mínimos necessários para uma vida digna, como direito à saúde, educação, trabalho e moradia, como entender

as desigualdades sociais que se encontram no Brasil. Esta questão justifica a presente pesquisa, utilizando-se da desigualdade como categoria, cujo apontamento expõe que milhões de pessoas no Brasil, em idade escolar, não frequentam a escola e, conseqüentemente, continuam analfabetas, ou ainda, pior, aparecerem nas estatísticas como alfabetizadas funcionais⁸.

A desigualdade que se instaura no mundo, reforça a precisão do apreender “o caráter específico, histórico, perecível, limitado e contraditório das formas, leis e relações de produção da economia capitalista” (LÖWY, 1975, p. 76), fazendo parte da compreensão do fluxo contínuo das coisas, isto é, o lado transitório de toda ordem social. A justiça tornando-se um camaleão ao inverso, conforme Heller (1998) adverte.

Ora, se “o saber no homem se transmite pela educação e por isso é uma transmissão de caráter social” (PINTO, 1969, p. 28), logo, assevera-se a importância científica desta pesquisa na busca por discutir-se o direito à educação básica no Brasil no período proposto na pesquisa.

Importante se faz, também, destacar a luta dos movimentos sociais pela educação, expressa nas seis Conferências Brasileiras de Educação (CBE), ocorridas entre 1980 a 1991, nas quais foram debatidos, pelo menos, quatro grandes desafios para a educação básica: a) promoção e construção de um Sistema Nacional de Educação; b) garantia da democratização; c) definição de diretrizes para a qualificação do professor; d) debate acerca da definição de

⁸ Os níveis de alfabetismo funcional, correspondem ao apontados pelo Instituto Paulo Montenegro como: analfabeto, rudimentar, básico e pleno. Mais detalhes podem ser consultados no texto integral. Disponível em <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por>. Acesso em: 03 maio 2013.

políticas públicas educacionais voltadas à promoção da inclusão social e o respeito à diversidade.

Por isso, uma vez mais, a relevância do debate sobre a consolidação da educação como direito social, o acesso e a garantia da permanência de estudantes na faixa etária dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade.

Além disso, os direitos devem ser relacionados com o desenvolvimento dos homens através de seu trabalho e do movimento histórico, permeando a pesquisa, sobretudo, na forma como ela estabelece suas categorias de análise e fundamenta o seu método.

Nesse prisma, a luta pelo direito à educação básica está contemplada, também, através das proposições decorrentes das Conferências Brasileiras de Educação, como consta na Conferência Nacional de Educação (CONAE) e na Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB) como formas explícitas de movimentos sociais no Brasil.

Nas redações da Constituição do Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Plano Nacional de Educação (PNE) entre outras fontes oficiais das políticas educacionais brasileiras, observa-se que a educação é compreendida como constituinte e constitutiva das relações sociais mais amplas, articulando-se ao bem comum, sob a perspectiva de superação dos homens. Dessa forma, percebe-se o direito à educação efetivada como peça fundamental para a emancipação pessoal e avanço social coletivo.

Contudo, frente à globalização e expansão do capitalismo mundial, a ação governamental concebendo os direitos como sendo ligados a uma democracia liberal, intensificou-se. Na medida em que se foi discutindo, cada vez mais, os direitos humanos por pesquisadores, o processo autoritário de

redução dos direitos sociais e educacionais a mera mercadoria, na contemporaneidade, emergiu. Assim, conforme Frigotto (2009), as políticas e a gestão da educação, nesse sentido são elementos de manipulação do capitalismo dependente, ou seja, são elementos que tem servido para cercear e afunilar a escola pública.

Cabe lembrar, nesse momento, que direito nem sempre significa emancipação, mas também forma de dominação.

No caso da sociedade moderna, que emerge com o capitalismo moderno, ocorre o predomínio da dominação legal, organizada burocraticamente com base no direito, nas tecnologias do cálculo, na quantificação, na racionalidade formal. Ainda que aí possam estar presentes, ou emergir episodicamente, a dominação tradicional e/ou a dominação carismática, é a dominação legal que predomina e se generaliza aos poucos por todas as esferas da sociedade, em âmbito micro e macro, nacional e mundial (IANNI, 2003, p. 18).

Para o autor, o capitalismo recente e, conseqüentemente, as globalizações, como sendo o domínio legal, limitam e dominam a esfera dos direitos. Situar o direito como categoria ambígua, seria o mesmo que afirmar que existem dois pesos e duas medidas para a justiça. Entretanto, com o norteamento que se toma, na redação de Ianni (2003), o posicionamento do governo e a aplicabilidade do capitalismo moderno tornam-se elementos curiosos de estudo e análise no que se refere à busca por compreender de que forma são feitas as leis, quem as faz e quais interesses estão em jogo.

Por direito, conforme Von Ihering (2011) entende-se o contrário de torto. Logo, nesse contexto proposto, indica-se o direito como que ligado à educação, indicando o caminho correto. Todavia, do ponto de vista de Von Ihering (2011), a categoria direito é muito mais do que o caminho correto a ser tomado.

A paz é o fim que o direito tem em vista; a luta é o meio de que se serve para o conseguir. Por muito tempo pois que o direito ainda esteja ameaçado pelos ataques da injustiça – e assim acontecerá enquanto o mundo for mundo – nunca ele poderá subtrair-se à violência da luta. A vida do direito é uma luta: a luta dos povos, do Estado, das classes, dos indivíduos (VON IHERING, 2011, p. 1).

O direito por ser considerado como obra do homem, porque foi sendo forjado pela força da natureza social do homem, contém sua história e sua caminhada, como qualquer outra categoria significativa desta pesquisa. Contudo, pensar que a paz é o fim almejado através do direito acalma e dá ânimo e esperança a quem clama por justiça.

Para tanto, Poletti (1996) acrescenta que o direito,

(...) na sua história, engendrou as regras de convivência e possibilitou a solução dos conflitos através de procedimentos legítimos. Por isso se diz: quereis saber o que é o direito? Indagai o que é o homem (POLETTI, 1996, p. 2).

Ora, saber o que é o homem para entender o direito incita buscar nas origens destas duas, o direito e o homem, o entendimento das mesmas. Todavia, séculos de história não podem constar em uma pesquisa, nem tampouco se pretende sintetizar o conceito universal do homem e do direito. O que se propõe é situar este e aquele conceito conforme mais se aproximar do objeto específico desta pesquisa.

Primeiramente, considera-se o direito como modelo organizador da sociedade, estabelecendo-se através dele, normas de conduta, conseqüentemente, princípios. Depois, apresenta-se o homem como sujeito de direitos, conseqüentemente, reconhecendo-se como sujeito de direito todos os homens.

A humanidade precisou de alguns séculos para consagrar os princípios, hoje aceitos, de que o homem é sujeito de direitos, independentemente de sua origem, raça, credo, situação econômica ou social, aptidões físicas etc. (POLETTI, 1996, p. 20-1).

O processo de construção dos direitos ao longo de alguns séculos, conforme a constituição dos homens abrange o entendimento de sociedade e a composição da economia global de cada país, de cada relação econômica e social, nacional e internacional.

O direito, quando surge, exteriorizava conceitos normativos e determinações de um Estado. A maneira como as normas de conduta de um Estado são determinadas, obrigatoriamente, expressa o direito como mandamento ao grupo social.

Nesse sentido, o direito é visto como direito social, ou seja, quando serve de subsídio ao Estado para que, de estado natural, passe a vigorar como determinante social. “Se podemos conceber que a regra moral tenha nascido com o primeiro homem, a regra jurídica só a podemos admitir como surgindo com a primeira sociedade” (SARAIVA, 2009, p. 14).

O direito, pois, surge da sociedade nas relações pessoais. Entende-se, então, o direito coadunando-se ao Estado e ao poder. Nessas relações da vida em sociedade, remete-se à própria sobrevivência do indivíduo, cujos traços que permitem identificar este ou aquele direito, assegurado em redação oficial de um país, subsidiam e consistem em historicidade relevante. Dessa maneira, extraem-se das características do direito de um país, dois aspectos a serem explicitados: a moral e a social.

Entendendo-se que o homem é um ser moral, pois carrega consigo seus valores e princípios morais considera-se, conseqüentemente, que todo homem inserido em uma sociedade, também é um ser social, visto que carrega consigo normas de conduta.

Assim, atribuem-se as características do direito de um país, àquelas resultantes das relações sociais do homem.

(...) o direito resulta do caráter social do homem, e resulta igualmente do caráter moral do homem. É da existência em sociedade que resulta a necessidade de normas; mas é da existência moral que resulta a noção de justiça, de dever, de bem e de mal, de obrigação e de responsabilidade, noções que existem na consciência independentemente de o direito as declarar ou não, e que o direito declara porque elas já existem na consciência (SARAIVA, 2009, p. 17).

Justamente, concebe-se o direito como natural, quando dentro da consciência de cada indivíduo e, fruto das relações em sociedade, já existe, por consequência do burilamento da confluência moral e social dos seres que ali habitam.

Para Von Ihering (2011), antes de ser apenas pura teoria, o direito é força viva, por isso mesmo a importância de suas conquistas e, conseqüentemente, o debate. Isso é muito válido para o que tem acontecido no Brasil, quanto aos direitos sociais.

Pensar o direito à educação básica no Brasil envolvendo-se esferas morais e sociais exige, assim, referir-se ao indivíduo com relação à esfera moral, que, analfabeto, não alcança o limiar do processo de hominização nas sociedades letradas. Paraphrasing Von Ihering (2011), o indivíduo “desce ao nível do animal” (VON IHERING, 2011, p. 19), quando é violado o seu direito à educação.

O direito à educação básica, enquanto direito social, insere-se na segunda esfera, a social, expondo o indivíduo analfabeto dependente de outro em inúmeras situações legais. O direito, nesse sentido, supõe um vínculo de reconhecimento mútuo, “eu tenho direito porque você também o tem”, diria um cidadão. Declara-se, então, que o direito não é algo que se recusa ou se

abdica, sem cair no limbo moral. “A defesa do direito é, portanto um dever da própria conservação moral; o abandono completo, hoje impossível, mas possível em época já passada, é um suicídio moral” (VON IHERING, 2011, p. 19).

Isto posto, considera-se o direito à educação básica no Brasil, como luta somada a diversas outras lutas, a luta pela sobrevivência, pela dignidade, pelo respeito, pela solidariedade, pelo conhecimento, pela superação e emancipação do ser humano.

Nesse sentido, uma das lutas do direito à educação básica aparece, conforme Dourado (2011), como contraponto ao não compromisso do Estado, principalmente quanto aos direitos sociais, gerando demandas terciárias no setor público, que precisam ser investigadas. A presença destes serviços terceirizados verifica-se na administração dos recursos públicos destinados à educação, saúde e cultura, de forma exclusivamente mercadológica e capitalista.

A exclusão que se observa em sociedade, para Dourado (2011), é resultado do descaso do Estado para com as políticas públicas, ocasionadas pelo capitalismo organizado que consegue transformar o direito em bens de consumo, mercantilizando direitos sociais e conquistas. Ele afirma que o direito à educação deve ser defendido como políticas de Estado e não como mera política de governo, que são transitórias, ou como políticas de partidos que são ainda mais efêmeras.

Dessa forma a luta pelo direito à educação precisa ser intensificado, no intuito de que propostas que visem somar e enfrentar as injustiças sociais, sejam promovidas inserindo-as em projeto nacional.

Dourado (2011) aponta que, apesar de haver a mercantilização das lutas, em torno do poder de compra dos sujeitos, a luta pela cidadania e os avanços do direito não podem ser subjugados.

Esse mote político e econômico, no caso brasileiro, implicou na última década maior concentração de riqueza, incremento da corrupção, privatização da esfera pública e, conseqüentemente, o alargamento das injustiças sociais e a diversificação e a intensificação dos processos de exclusão social (DOURADO, 2011, p. 24-25).

Neste caso, a exclusão social apontada tem provocado o cerceamento do direito à educação básica, correspondendo, conseqüentemente, demandas econômicas internacionais, que reafirmam a dependência brasileira⁹ e ressaltam a amplitude do objeto proposto pesquisado.

Uma vez mais, relembra-se que a categoria direito é elemento criado e mantido pelo Estado, cujo objetivo volta-se à disciplina da sociedade. Contudo, o direito criado e mantido para cumprir determinados fins estabelecidos pelo próprio Estado, “atua segundo um plano, pressiona, incita, solicita e pune” (GRAMSCI, 1968, p. 96), fazendo-se necessário, pois, situar as categorias Estado e poder, bem como seu imbricamento, porém em capítulo posterior.

O direito, entendido como produto resultante das forças de homem sobre homem, une forças externas e internas, a fim de poder produzir direitos a todos. Para melhor expor, observe-se trecho de Saraiva (2009):

(...) as forças externas, procedentes da natureza, do meio social, da economia, da cultura (serão os factores externos), e as forças internas, procedentes do espírito humano, dos valores que nele se inscrevem, da <maneira de conceptualizar> inerente ao homem

⁹ Para Pinheiro Guimarães (1999), a situação da dependência brasileira corresponde ao objetivo da Área de Livre Comércio das Américas – Alca, na “conquista da América do Sul e, nesta, de seu principal mercado, que é o Brasil” (PINHEIRO GUIMARÃES, 1999, p. 12). No entanto, para se compreender um tanto mais sobre a dependência brasileira estimula-se a leitura da obra citada.

(factores subjetivos, no sentido de que existem no sujeito) (SARAIVA, 2009, p. 58).

Sendo assim, compreende-se que os direitos foram sendo concebidos a partir de inúmeros fatores. Não se poderia, então, estabelecer lista de fatores que geraram os direitos. Todavia, as influências desta e daquela situação, geraram este ou aquele direito.

Deste modo, pode-se afirmar que o direito foi sendo estabelecido e evoluindo, conforme a evolução dos homens. Entretanto, Saraiva (2009) adverte que seria errôneo afirmar que podem ser estabelecidas comparações entre as produções do direito nas sociedades primitivas e nas sociedades civilizadas.

(...) tentar estabelecer as leis de evolução do direito a partir da observação das sociedades primitivas, e pretender aplicar essas leis como gerais (isto é, como válidas para qualquer tipo de sociedade, incluindo as sociedades civilizadas), seria proceder erroneamente (SARAIVA, 2009, p. 59).

A pressuposição que alerta o autor, é a de que uma sociedade primitiva somente pode ser comparada com outra em seu mesmo nível, assim sucessivamente, a sociedade civilizada somente poderá ser comparada com outra sociedade civilizada. Pois compreende-se sociedade como conceito de relação.

Nesse contexto, o direito sustentado como projeção conceitual do jogo de forças econômicas, cuja realidade insere-se no plano intelectual da realidade básica, ou seja, materialismo histórico aparece como reflexo dessas forças econômicas fundamentais. Por isso mesmo, são muitas as explicações que afirmam ser na economia a criação do direito.

Concebendo-se o homem um ser integral, entende-se que o direito, além da economia, foi gerado, também, a partir de situações onde a família

aparece. E, quando há busca pela formação de uma família, pela criação e proteção da mesma, o fenômeno político aparece, configurando as situações somadas, os fenômenos políticos e econômicos, explicitando, dessa maneira, a formação do direito.

O direito, para Saraiva (2009), deve ser considerado como realidade social global, devido a amplitude de sua apresentação e representação. Para o autor, o direito revela-se tal qual “um feixe de forças que reciprocamente se condicionam, sem que se possa dizer que alguma delas é a raiz e a causa de todas as restantes” (SARAIVA, 2009, p. 73).

Da mesma forma, Von Ihering (2011) revela que o estabelecimento de um sistema de regras, designado direito, não compreende todo o empreendimento humano dispensado ao longo dos tempos. No entanto, pode ser conceituado o direito da seguinte forma:

A palavra direito, como se sabe, emprega-se num duplo sentido: no sentido *objetivo* e no sentido *subjetivo*. O direito no sentido objetivo é o conjunto de princípios jurídicos aplicados pelo Estado à ordem legal da vida. O direito, no sentido subjetivo, é a transfusão da regra abstrata no direito concreto da pessoa interessada (VON IHERING, 2011, p. 4).

Tanto para um, quanto para outro sentido, o direito enfrenta lutas diversas para poder se manter. O direito objetivo, estabelecido pelo Estado, enfrenta lutas quanto à sua realização. Quanto ao direito subjetivo, as lutas são em relação à resistência dos interesses que são defendidos.

Para Von Ihering (2011), muitas são as formas de expressão encontradas pelos seres humanos, a fim de se defender interesses que constituem os direitos subjetivos, dentre eles a educação. A resistência dos interesses aparece de diversas formas: são guerras, rebeliões e revoluções, cujos contextos expõem um direito violado.

Lutar pelos direitos é, antes de tudo, defender condições mínimas de vivência.

Para analisar o direito à educação básica no Brasil, de maneira com que sejam percebidas as relações entre as políticas educacionais, o mínimo de educação ofertado à população brasileira, correspondente ao período de 1995 a 2010, bem como, se houve a preservação do direito à educação básica ou se, por algum motivo, ocorreu negação desse direito, se faz necessário, inicialmente, esmiuçar os conceitos de direitos sociais e de direitos fundamentais, para que se compreendam quais entrelaçamentos perpassam o direito à educação básica no Brasil.

Assim, apresentam-se os direitos sociais, que são, por assim dizer, ramificações provenientes dos direitos fundamentais. Por direitos fundamentais, constituem-se os direitos que fundamentam a representação mínima, necessária, para que se viva em uma sociedade digna. Dessa forma, os direitos fundamentais, previstos em legislação, objetivam garantir tudo o que for indispensável ao ser humano.

Para Saraiva (2009), o indispensável ao ser humano consiste no “momento em que a sociabilidade espontânea se converte em sociabilidade organizada” (SARAIVA, 2009, p. 17), ou seja, no momento em que o direito conduz o ser humano aos valores: morais e sociais. Para o mesmo autor, a experiência social oferta ao indivíduo o estabelecimento de regras ou disciplinas, capazes de gerar a organicidade necessária para que os direitos se estabeleçam.

Percebem-se os direitos fundamentais de uma sociedade aqueles que norteiam e garantem por Lei, tudo o que for indispensável ao ser humano.

Desses direitos outros mais aparecem. Dentre eles, os direitos classificados como primeiros: os civis e os políticos.

Os direitos civis constituem as determinações de organização objetivada e permanente de uma sociedade cujas normas cívicas ou de civismo, apresentam-se de maneira não garantida. Nesse sentido, cabe ao direito civil, garantir à comunidade, através de mecanismos coercivos, o funcionamento obrigatório.

Os direitos políticos descritos por Saraiva (2009) podem ser inseridos no direito público, pois pertencem ao grupo de normas de um Estado, assim a vida, a estrutura e o funcionamento de um Estado, são garantidos pelos direitos públicos, ou, para alguns, direitos políticos.

Todavia, são os direitos sociais tão importantes quanto os primeiros, em uma sociedade, porque tratam de assuntos voltados à superação das desigualdades nela existentes, que mais importam nesta pesquisa.

De início, tratam-se as desigualdades sociais, conforme a ótica de Mézáros (2008), que assevera:

Sim, 'a aprendizagem é a nossa própria vida' (...). Mas para tornar essa verdade algo óbvio, como deveria ser, temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical. (...). Os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes. Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processo de educação abrangentes como 'a nossa própria vida', a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias *aspirações emancipadoras* (MÉSZÁROS, 2008, p. 55 e 58-9).

Dessa afirmativa extrai-se que, apesar das desigualdades, estas poderão ser superadas quando a educação superar a formação para o capitalismo e, conseqüentemente, iniciar uma formação omnilateral voltada

para o ser integral, ou melhor, quando a formação contemple todas as potencialidades do ser humano através da prática social.

Estima-se que superar a alienação do trabalho, esse processo todo de escravização dos seres humanos¹⁰, implica mudar posturas, propor estratégias de ensino que suavizem e eliminem, conseqüentemente, a exclusão nas sociedades entre outras deliberações que se fazem necessárias a fim de mudar o que atualmente se apresenta.

Os direitos sociais, “a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”, aparecem no Título II, do Capítulo II, da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, reforçando-se a importância desses direitos saírem do papel para a prática social, para a concretude. Von Ihering (2011) afirma que não é a força da inércia da história que ocasiona o descaso para com os direitos, sejam eles quais forem, “mas a força de resistência dos interesses defendendo a sua posse” (VON IHERING, 2011, p. 7).

A importância de se garantir os direitos à sociedade corresponde à possibilidade de superação das desigualdades. Não se pode conceber os direitos como fundamentais, se apresentados tão somente como sinônimo dos mínimos direitos fundamentais para uma sociedade. Esses direitos devem representar, de fato, uma forma de viver mais digna e mais igualitária, equivalente ao que estipula a legislação brasileira.

¹⁰ Mészáros (2008) explicita que a escravização do trabalho ocorre em detrimento da inadequada formação educacional que o indivíduo recebe. Logo, define que o “alvo global da transformação social visada” (MÉSZÁROS, 2008, p. 61) será positivo educacionalmente, quando for orientado efetivamente.

Conforme Cury (2002b), a educação sendo um direito social e, de responsabilidade do Estado, tornou-se direito público subjetivo, ou seja, “aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação” (CURY, 2002b, p. 21).

Neste sentido, o Artigo 208, parágrafos 1º e 2º da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, determina que se o direito à educação não se efetivar, implicará processo de responsabilidade pública.

Artigo 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

(...)

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

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (BRASIL, Constituição de 1988).

O titular desse direito, ou seja, qualquer indivíduo, que não tenha acesso à escolaridade obrigatória, poderá exigí-lo direta e imediatamente ao Estado:

Trata-se de um direito *subjetivo*, ou seja, um sujeito é o titular de uma prerrogativa própria deste indivíduo, essencial para a sua personalidade e para a cidadania. E se chama direito público, pois, no caso, trata-se de uma regra jurídica que regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos poderes públicos, explicitando a extensão do gozo que os cidadãos possuem quanto aos serviços públicos. O sujeito deste dever é o Estado sob cuja alçada estiver situada essa etapa da escolaridade (CURY, 2002b, p. 21).

Nesse sentido, a competência, as obrigações e os interesses de que trata o direito público subjetivo, compreende, na prática que, de um lado está o Estado, portanto cabe-lhe o dever de assegurar e cumprir o que está na Lei, a fim de oferecer o ensino obrigatório a todos, igualmente. De outro lado está o sujeito de direito, o subjetivo, que caso não tenha seu direito à educação

assegurado, mantido e de qualidade, poderá vir a exigí-lo. O não cumprimento dessa obrigação, pelo Estado, implica em crime de responsabilidade da autoridade competente, conforme o exposto no Artigo 208, § 2º, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Saraiva (2009), analisa o direito público subjetivo, apontando a noção de senso comum onde cada pessoa, ao seu modo, tende a considerar fatores que podem prejudicar uma correta compreensão dos setores do direito, isto é, ficando somente na superficialidade dos fatos, sem o devido conhecimento científico.

Assim, defende-se o direito, com base na explicação de Saraiva, cujos argumentos são relevantes para este objeto de pesquisa:

O direito parece orientar-se num sentido cada vez mais objetivo, menos atento à subjetividade dos destinatários, e essa transformação é indelével da que leva a olhar as relações como valores normativos independentes dos elementos relacionados. Do direito dos sujeitos passa-se aos direitos das normas, e o conteúdo destas é cada vez mais o que resulta da consideração dos interesses gerais relevantes (isto é, a juridificação da relação abstrata) do que a conexão entre posições subjetivas concorrentes. A gnosiologia do problema surge-nos assim como fator diretamente relevante da sua explicação (SARAIVA, 2009, p. 115).

O autor ao sugerir que os sujeitos procurem compreender, numa atitude lógica, fatores específicos, saindo do senso comum para um aprofundamento normativo e teórico do funcionamento do direito, coloca em exposição uma das falhas do ser humano: a acomodação. Ir, pois, à gnosiologia dos problemas, ou melhor, debater sobre a essência dos direitos, neste caso, implica conhecer mais sobre determinadas relações sociais.

Os direitos sociais, entendidos como resultantes das experiências em sociedades, auxiliam na conduta com suas formas e regras, refletindo, como

um todo, a vontade coletiva. O posicionamento que se assume quanto a esse fato, estreita ou amplia sua conexão.

Não obstante o esforço despendido para compreender os direitos, sabe-se que em tão pouco tempo seria impossível descrevê-los de maneira substancial. Todavia, espera-se que com relação à intenção primeira quanto ao entendimento do discurso sobre os direitos, como foram sendo concebidos e formando-se ao longo dos tempos, essa intenção esteja cumprida.

2.2 Concepções de Estado

Compreender o Estado enquanto processo, construído ao longo dos tempos pelos homens, exige reflexão acerca da sua historicidade a partir de um enfoque sociológico.

As concepções geradoras da categoria Estado também podem referir-se a poder político, divisão política, social e organização jurídica, ou ainda, que possui “três elementos: poder político, povo e território” (GRUPPI, 1983, p. 07).

No dicionário, a categoria poder possui mais de vinte e cinco definições. Entretanto, destacam-se apenas dois por concordarem com a reflexão aqui pretendida: a) “Dispor de força ou autoridade”; b) “(...) Os poderes executivo, legislativo e judiciário, considerados globalmente como órgãos da soberania nacional” (FERREIRA, 1995, p. 513).

O primeiro destaque a ser analisado relaciona-se ao Estado como sinônimo do ato de “dispor de força ou de autoridade” (FERREIRA, 1995, p. 513). Nesse sentido, a autonomia do Estado estaria, justamente, no seu poder de decisão, controlando e estabelecendo limites dentro da sociedade.

Conforme Silva (2012), o poder de decisão do Estado compromete as decisões e regulamenta a educação, além de outras áreas.

A influência governamental tendeu a ser cada vez mais acentuada, embora o próprio governo não guardasse sua autonomia frente ao mercado. Contudo é destacável a forma como o Estado tem definido e regulado esferas de participação, especialmente via conselhos, nas áreas de saúde, assistência social e educação (SILVA, 2012, p. 149).

Por isso, a definição e regulamentação de órgãos do Estado, demonstram a autoridade que se impõe. Destaca-se, realmente, o poder do Estado sobre a educação, no sentido de se negar aos membros da sociedade civil abertura e participação com relação à gestão pública, uma vez que essa área se encontra também definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Essa contradição, expondo o poder do Estado em detrimento da democracia, é apenas uma faceta a ser analisada, frente aos obstáculos enfrentados pela educação.

Para Braverman (1987) outros aspectos imanentes ao poder do Estado, podem ser observados, como, por exemplo, quando se trata do estímulo ao desenvolvimento do capitalismo. Ou, ainda, trata de quando o Estado coloca-se como o senhor das relações sociais e protetor da distribuição, cada vez mais desigual, da propriedade que esse sistema enseja.

Nesse sentido, definir Estado do ponto de vista de sua trajetória histórica, ou melhor, do ponto de vista de sua construção através dos relacionamentos dos homens, conforme o sociólogo e cientista Florestan Fernandes (1979), trata-se de defini-lo, também, como Estado democrático, pois abrange a:

Forma política mais completa da realização da liberdade do indivíduo, de autonomia dos grupos e instituições sociais, de não regulamentação da economia, da religião e da vida social, de

separação, independência e equilíbrio dos poderes (...), quanto como a forma política mais avançada e refinada de ditadura de classe (FERNANDES, 1979, p. 28).

A educação que se volta à formação emancipadora tende a ampliar a democracia, mas não qualquer forma de democracia. Não basta uma democracia formal que garanta a liberdade individual e limite o poder do Estado, o que é perfeitamente compatível com o projeto burguês de dominação, mas uma forma de democracia que se apresente emancipadora.

A democracia não pode ser compatível com a opressão do capital sobre o trabalho, com a concentração de rendas e a desigualdade social. A democracia que se espera deve ser a que emancipa o indivíduo enquanto ser social, fornecendo-lhe subsídios para sua independência e equilíbrio.

O que se entende é que dessa forma num Estado supostamente democrático, com liberdade de iniciativa econômica, o direito à educação de qualidade para todos pode ser muito cerceado. A liberdade econômica pode coexistir com medidas autoritárias, com o estabelecimento de regras e normas de forma vertical, para regular a educação. Ainda que se tenha, conforme a visão liberal, um Estado neutro e fraco, relacionado à perspectiva da filosofia *laissez-faire*¹¹, ou seja, interferindo o menos possível nas decisões da sociedade, o poder público nunca é neutro, sobretudo quando decide ou é omissos em relação à educação.

¹¹ A expressão de origem francesa "laissez-faire" (na sua forma mais completa, laissez faire, laissez passer, le monde va de lui-même (que em português significa "deixem fazer, deixem passar, o mundo vai por si mesmo") representa um princípio defendido pelos economistas mais liberais e que defende que o Estado deve interferir o menos possível na atividade econômica e deixar que os mecanismos de mercado funcionem livremente. Na opinião dos economistas clássicos, entre os quais Adam Smith, o papel do Estado na economia devia limitar-se à manutenção da lei e da ordem, à defesa nacional e à oferta de determinados bens públicos que o setor privado não estaria interessado (tais como a saúde pública, o saneamento básico, a educação, as infraestruturas de transporte etc.) Para saber mais, recomenda-se a leitura no artigo do site, disponível em <<http://www.knoow.net/cienciaeconempr/economia/laissezfaire.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

O Estado democrático, sempre foi instrumento de poder e dominação, “por causa mesmo da propriedade privada, dos meios de produção e da base estrutural-dinâmica do crescimento do capital (apropriação da mais-valia relativa)” (FERNANDES, 1979, p. 29). Logo, Estado e poder imbricam-se, transformando países em sociedades mais fortes, fracas ou dependentes.

No caso do Brasil contemporâneo, entende-se por Estado Federativo, conforme própria descrição contida na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, característica que se encontra no regime federalista. Desta forma destaca-se que o desempenho cobrado na área da educação, apesar da repetência, que insiste em aparecer e, apesar do governo cobrar resultados, mediante processo de aprendizagem, não pode, nem deve, ser tratado como produto, uma vez que conhecimento, sentimento, histórias de vida, ações e reações não são componentes passíveis de medida.

Contudo, percebendo-se a educação como constitutiva das relações sociais e, conseqüentemente, o direito à educação básica enquanto alicerce de uma sociedade, o que a torna imprescindível na análise dos relacionamentos entre garantia e qualidade, numa composição global, compreende-se o Estado Federativo, “como o sujeito maior do dever desta prestação social com o objetivo do direito” (CURY, 2013a, p. 1).

Para analisar essas diferenças fundamentais, buscou-se, primeiramente, entender os direitos, nessa concepção de Estado Federativo, compreendendo-os em sua caminhada histórica, o que se torna relevante e legítima as ações políticas propostas.

Outro modo de se compreender os direitos refere-se à observação da legitimidade dos mesmos concorrendo para interesses políticos nacionais e

internacionais, frente ao que compreende as perspectivas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), quando da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

Os direitos interpretados como elementos suscetíveis às influências do Banco Mundial apresentam-se relacionados à educação nacional devido a sua concepção produtivista de qualidade, exibindo o vínculo da mercantilização do ensino. Nesse sentido, vários outros processos entrelaçam-se nos âmbitos econômico, social e político, percebendo-se a presença, tanto da corrente política educacional ligada à democratização do ensino, quanto da concepção produtivista de qualidade, presente no Estado Federativo, cujos traços sugerem o cumprimento de encargos.

A primeira corrente, a política educacional ligada à democratização do ensino, relaciona-se com a Educação para Todos, já a segunda, ligada à concepção produtivista de qualidade, volta-se a uma “visão economicista” (GABARDO, 2010, p. 79) da educação, cujos objetivos são orientados pelo Banco Mundial.

Vale lembrar que, sendo o Brasil país dependente, suas estratégias para emancipação e melhoria do ensino público brasileiro, dependem de algumas questões. Conforme a análise de Cury (2007), é preciso considerar que:

O Brasil é ainda um país endividado com sua população. Nossa cidadania educacional está muito longe de ser um exemplo (...). Avançamos muito nesse campo, mas enquanto houver uma criança sem escola ou fora da idade adequada, o direito de todos e o dever do Estado não terão se consubstanciado (CURY, 2007, p. 569).

Reforçam-se, pois, as particularidades negativas do Brasil: desigualdades, analfabetismo, concentração de poder. Para o autor, o dever do Estado em propiciar, facilitar, promover e garantir a permanência na escola de todas as crianças brasileiras e, nada menos do que isso, pode ser viável.

Entretanto, ao se discutir o direito de todos e o dever do Estado, algumas questões políticas de cada governo, são expostas através das “precárias condições de existência social, os preconceitos, a discriminação racial e a opção por outras prioridades” (CURY, 2013b, p. 3). Questões essas, que ainda aguardam superação.

Todavia, a efetivação do direito à educação básica torna-se imprescindível a países como o Brasil, que querem ver superadas as desigualdades e, ver esse direito público subjetivo assegurado, por seu caráter de base.

Voltando à concepção de Estado como sinônimo de União, o Brasil sendo país federativo, constitui seus deveres divididos entre as esferas federais, ou seja, como no caso da educação, este dever divide-se entre Estados, Distrito Federal e Municípios. Para tanto, a imposição do regime colaborativo, através do Artigo 211, da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988.

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

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular (BRASIL, Constituição de 1988).

Nesse sentido, cabe ressaltar que na redação original do parágrafo quinto, quando da referência ao ensino regular, antes da Emenda Constitucional nº 14/96 mudar a redação, como a exposta aqui, obtinha-se a seguinte leitura:

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

§ 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e os Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2º Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar (BRASIL, Constituição de 1988).

Deste modo, nota-se o papel do Estado acentuado no modelo integrador, supletivo e coordenador.

Contudo, o dever do Estado, explicitado no Artigo 208 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, mostra que esse dever à ele imposto, só se dissolve quando o direito se dá na sua efetividade. Assim, vale expor o conteúdo de deveres do Estado para com a educação:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;

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

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

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

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

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

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

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

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, Constituição de 1988).

Para tanto, não se explicita somente o caráter obrigatório do Estado, explicitam-se direitos do cidadão. Cabe, portanto, responsabilizar o Estado quando do não cumprimento de suas obrigações, contudo, também se faz importante divulgar que a educação possui as seguintes características: gratuidade, o acesso e permanência, que precisam ser ofertadas e, quando da não oferta, pode-se recorrer acerca desse direito público subjetivo.

Importa, pois, expor a consideração de Cury (2013^a):

Mais do que isso, o parágrafo segundo se serve da expressão *responsabilidade da autoridade competente* para significar a quem o cidadão deve responsabilizar quando do não-oferecimento ou de uma oferta irregular de um direito, desde logo, juridicamente protegido (CURY, 2013^a, p. 2).

Pela palavra responsabilidade, o autor direciona o entendimento à obrigação, sob pena, para o Estado, em caso do descumprimento do direito determinado. Nesse caso específico, do parágrafo segundo, a obrigação consiste em garantir acesso, gratuidade e permanência na educação básica a todos.

Assim, na ótica de Oliveira (2001), para se efetivar o direito à educação básica, são necessários recursos outros que garantam, pelo menos, a assiduidade escolar. Trata-se de rever o bolsa-salário como forma de remediar a exclusão escolar.

(...) ou se entende a garantia destes “serviços auxiliares” como constitutivos do direito à educação ou continuaremos a conviver com

a exclusão escolar gerada por motivos econômicos (OLIVEIRA, 2001, p. 28).

Dessa maneira, os recursos utilizados pelo Estado, a fim de tentar amenizar problemas que desde muito tempo aparecem nas estatísticas, acabam por interferir nas ações dos sujeitos, que, conseqüentemente, acomodam-se às situações através de ações que servem somente para remediar o que está posto. Não são a solução dos problemas.

Nesse sentido, a crise com relação à confiança no Estado se acentua. O serviço público começa a ganhar críticas, a concentração de poder fica em evidência, e a capacidade do Estado em administrar o acúmulo e os desafios quanto à ineficiência na entrega dos serviços públicos, ocasiona sérios embaraços.

Para Saloojee e Fraser-Moleketi (2010), a resposta para a crise consiste nas reformas impostas pelo governo neoliberal, a fim de que, às custas da privatização e da terceirização de serviços públicos, as pressões internas sejam amenizadas.

Focalizando o fornecimento eficiente e efetivo de serviços, as reformas intensificam as expectativas do cidadão como contribuinte de fornecimento imensamente melhorado (...). No contexto, de demandas por corte de pessoal, redução dos níveis hierárquicos, delegação de poderes e cortes orçamentários significativos de programas centrais, a habilidade e a capacidade do Estado de fornecer serviços de qualidade a seus cidadãos diminui de modo correspondente (SALOOJEE; FRASER-MOLEKETI, 2010, p. 497).

Isso reforça a compreensão de que, as forças contidas na mercantilização e na privatização dos serviços públicos, constituem um ataque às responsabilizações do Estado, deixando-o desobrigado de suas funções. Assim, a indisposição pública que se gera através das crises, permite discussão relativa a assuntos de boa governança, em se tratando de uma administração pública sólida.

Para os autores Saloojee e Fraser-Moleketi (2010), é primordial, para o Estado, manter ou aumentar as estratégias ligadas à expansão, isto é, intensificar seus empreendimentos no que se refere à proteção fiscal e social, a fim de ser reconhecido como Estado ativo, encorajando os cidadãos, reconhecidos como participantes de uma democracia, para a participação e, simultaneamente “promover a justiça social, o desenvolvimento da infraestrutura física e social e o compartilhamento dos resultados do crescimento econômico em um ambiente de estabilidade política e macroeconômica” (SALOOJEE; FRASER-MOLEKETI, 2010, p. 497).

Nesse sentido, entende-se o papel do Estado que preocupa-se com a erradicação da pobreza, com o desemprego e com as desigualdades sociais, haja vista o subdesenvolvimento. Para tanto, enfatizam-se as responsabilidades de um Estado democrático, na visão de Saloojee e Fraser-Moleketi (2010):

O Estado, operando em ambiente democrático e de estabilidade política, tem de lidar com as desigualdades relacionadas ao mercado e por ele induzidas; fornecer igualdade de oportunidades para todos os cidadãos; trabalhar para desenvolver a coesão social; promover a paz e a estabilidade em âmbito regional e global; promover o crescimento e o desenvolvimento sustentáveis; assegurar a sustentabilidade ecológica e ambiental e empreender um projeto de contínua transformação (SALOOJEE E FRASER-MOLEKETI, 2010, p. 507-8).

Apesar de todo o esforço, a fim de que um Estado democrático atinja todos os objetivos descritos acima, desempenhando seu papel de forma encorajadora, é necessário, ainda, muito diálogo.

Boito Júnior (2011) revela que no governo FHC, o Brasil representava-se através de um Estado cujo modelo capitalista estava centrado no controle da política do Estado. Por isso mesmo, observam-se nesse modelo de Estado, interesses específicos sendo buscados, no que se refere à fração diminuta da

burguesia com maior poder econômico, frente a outras frações de sua própria classe, bem como, explicitam-se as desigualdades tecnológica, de investimentos, de renda etc.

Para o mesmo autor, as lutas de classes, enquanto organizações coletivas em conflito com o Estado buscam soluções para os problemas mais diversos, porém perpassando uma burocracia com base numa política pacífica, isto é, disputando-se dentro e fora do poder do Estado garantir espaço político, econômico e/ou social. É bom lembrar que nesse meio encontram-se os sem-terra, os sem-teto, os movimentos sindicais e outros movimentos de fora do poder, além dos que se encontram na esfera dos três poderes, os lobistas.

Desse modo, as lutas de classes e os conflitos gerados a partir delas, bem como a dependência do Brasil, aparecem como categorias fundamentais para se considerar apenas algumas características do exercício político.

Nesse contexto, a categoria luta de classes apresenta-se “como coletivos organizados e em luta pela preservação ou pela mudança histórica – do feudalismo para o capitalismo, do capitalismo para o socialismo” (BOITO JÚNIOR, 2011, p. 127).

Recordando-se das ideias contidas nas obras de Marx, o autor Boito Júnior (2011) analisa o enfrentamento existente no modo capitalista de produção cuja contradição expõe de um lado as novas forças produtivas, ou seja, aquelas que não se acomodam frente a imposições descabidas e, de outro lado, as que se acomodam diante das imposições das relações de produção já ultrapassadas. Essas lutas, no entanto, no Brasil aparecem mais frequentemente junto a movimentos sindicais.

Todavia, explicitamente, não se pode afirmar que no Brasil haja luta de classes com a burguesia de um lado e o operariado de outro. As lutas de classes que existem, na análise de Boito Júnior (2011), referem-se à inserção dos agentes na produção, que “visam a apropriação da riqueza produzida e provocam efeitos pertinentes na política brasileira” (BOITO JÚNIOR, 2011, p. 127). Em suma, entende-se que as lutas de classes não estão separadas somente entre burguesia e operariado. Observa-se que dentro de cada segmento da sociedade, seja na burguesia ou na classe operária, existem outras lutas que vão aparecendo conforme os interesses que estão em jogo.

A categoria dependência surge, principalmente, quando se revela a hierarquia política dos países dominantes, objetivando uniformizar a economia internacional. Em outras palavras, na análise de Boito Júnior (2011), a dependência propaga-se a partir da onda de internacionalização do capital.

Desde o início da nova onda de internacionalização do capital, a noção de globalização tem sugerido uma tendência à homogeneização, isto é, a uma uniformização do espaço econômico internacional. Claro que, dessa perspectiva, a desigualdade econômica e a hierarquia política entre países dominantes e países dependentes desapareceria (BOITO JÚNIOR, 2011, p. 128).

Contudo, no estudo que se faz da década de 1990, o conceito de dependência expande-se com a não uniformização da economia mundial, ação que ocorre simplesmente porque o capitalismo não se globaliza, revelando, além disso, outros fatores importantes relacionados à dependência brasileira.

Boito Júnior (2011) recupera o conceito de dependência produzido por cientistas sociais brasileiros e latino-americanos, do ponto de vista que encara o Brasil como subordinado à economia mundial, somando-se o trabalho e o fluxo internacional de investimentos numa “posição específica e subordinada no circuito da acumulação mundial capitalista” (BOITO JÚNIOR, 2011, p. 128).

Decorrente da subordinação brasileira cuja economia e política fazem parte, coloca-se o desenvolvimento capitalista compondo-se de via de mão dupla. O que precisa ser cautelosamente investigado devido a correlação de forças políticas internas e externas.

Do exposto, tanto as lutas de classes, quanto o conceito de dependência, mesmo que superficialmente apresentados, concorrem para expor movimentos nacionais e internacionais de forma a instigar o pensamento relativo ao capital e ao trabalho.

Pensando no governo Lula, concebe-se o modelo de Estado adotado em sua gestão como “resultado da ação da burguesia para restaurar seu poder e a rentabilidade do capital” (BOITO JÚNIOR, 2011, p. 130).

Uma vez que o governo Lula não tratava de ser uma continuidade do governo FHC, segundo analistas e pesquisadores, dois pilares sustentam tal afirmativa:

- a) Primeiro, por ter promovido a ascensão política da grande burguesia interna do bloco no poder, o que aparece na sua política econômica e na sua política externa, que não são exatamente as mesmas da “Era FHC”;
- b) Segundo, por ter iniciado algo que alguns denominam social-liberalismo, o que aparece na sua política social. Não estou me referindo à sua política voltada para os trabalhadores organizados, posto que nesse ponto pouco mais ou nada mudou, mas à política de assistência social, voltada para os trabalhadores pobres e desorganizados (BOITO JÚNIOR, 2011, p. 132).

Sendo assim, somam-se às características anteriores, do modelo de gestão de Estado, no governo Lula, a ascensão política da grande burguesia interna, estatal e, privada. Além disso, é possível verificar a promoção quanto à exportação de produtos primários e agrícolas, a consulta organizada às grandes empresas, no que se refere à definição de sua política econômica e de comércio exterior, além de outras ações que explicitam o modelo proposto,

adotado pela “corrente hegemônica na CUT e no PT” (BOITO JÚNIOR, 2011, p. 133).

Assim, na relação da política de Estado, com o olhar voltado ao campo popular, o governo Lula adotou o modelo de Estado social-liberalismo, cujo objetivo maior consiste como o próprio nome já indica, em promover ações voltadas às classes e setores sociais dos excluídos do bloco no poder. Prova disto são as ações através dos gastos em políticas de assistência social, como, por exemplo, no programa Bolsa Família.

Enfim, pode-se afirmar que, no Brasil, sendo país cujo capitalismo é considerado medianamente desenvolvido e está em posição mais confortável que outros países, também da América Latina, entende-se que as formas de governo adotadas, de 1995 até 2010, contribuíram, à sua maneira, no que se refere ao desenvolvimento como um todo, considerando-se, uma vez mais, a heterogeneidade brasileira.

2.3 Organismos Internacionais e o Direito à Educação

O que caracteriza a encruzilhada em que se encontra o Brasil na transição do século XX ao XXI é o abandono e o desmonte do projeto nacional, com as suas implicações político-econômicas e socioculturais, e a implantação de um projeto de capitalismo transnacional (...). Está em curso a transição de uma nação em província, com a transformação do aparelho estatal em aparelho administrativo de uma província do capitalismo global. Mais uma vez, verifica-se que o Estado pode transformar-se em aparelho administrativo das classes dominantes; neste caso classes dominantes em escala mundial, para as quais os governantes nacionais se revelam simples funcionários (IANNI, 2000, p. 51).

Ao refletir acerca do governo brasileiro diante das políticas educacionais internacionais, que estão presentes cada vez em maior número,

considera-se que o posicionamento é de submissão. Subordinação às agências internacionais de financiamento que avaliam e monitoram nossa nação.

Para compreender a dinâmica da produção do direito, não basta compreender a forma como o Estado se organiza, seus entes federados se articulam, cooperam ou competem. O Estado é profundamente limitado em seu poder pelas forças que são externas a ele. Muitos governos não passam de administradores de uma província do capital internacional, como afirma Ianni (2000) na epígrafe deste subcapítulo.

Dessa maneira, compreender toda a correlação existente entre os órgãos internacionais ligados ao Brasil e a submissão à eles, implica buscar analisar os interesses e os direcionamentos que vão sendo construídos de governo a governo.

Portanto, pesquisar e relacionar as ligações existentes entre órgãos internacionais como: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL; Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO; Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF; a Organização das Nações Unidas – ONU, entre outros, consiste em análise consistente, relevante e criteriosa. O que não se fará nesse momento.

O mais apropriado nesse momento da pesquisa com relação ao direito à educação básica no Brasil revela-se através dos investimentos recebidos externamente para aplicação na área da educação.

Primeiramente, conforme estabelecimento contido na Emenda Constitucional nº 59/2009 a frequência escolar passa a ser obrigatória para a faixa etária da população entre 04 (quatro) e 17 (dezesete) anos. Portanto, no Brasil não poderia haver, nessa faixa etária específica da população, pessoas

não matriculadas. Contudo, apesar do determinado, ainda em 2010 milhões de brasileiros nessa faixa etária da população não frequentava nem creches, nem escolas.

Observem-se as tabelas seguintes:

Tabela 1	
População residente no Brasil em 2010	
Total da população 190 755 799	
Grupos de idade dos 04 aos 17 anos	
04 ou 05 anos	5 801 583
06 anos	2 891 614
07 a 14 anos	26 309 525
15 a 17 anos	10 353 865

(Fonte: IBGE, Censo 2010)

Tabela 2	
População residente no Brasil em 2010	
Total de residentes 190 755 799	
Total de matriculados dos 0 aos 25 anos ou mais 59 565 188	
Grupos de idade dos 04 aos 17 anos Frequentam escola ou creche	
04 ou 05 anos	4 647 011
06 anos	2 746 435
07 a 14 anos	25 488 399
15 a 17 anos	8 626 343

(Fonte: IBGE, Censo 2010)

Do exposto analisa-se que aproximadamente 8,5% da população dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos não possuía matrícula em 2010. Fica, portanto, explícito que o item acerca da obrigatoriedade, defendido na Constituição da República Federativa do Brasil, ainda não havia sido efetivado até aquela data.

Nesse contexto, além da Emenda Constitucional nº 59/2009, soma-se o estabelecido no Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001-2010, cujas metas atentam para o atendimento educacional nas faixas etárias que correspondem à educação básica.

Diante de tamanho desafio, cabe ressaltar que incluir todos os que estão fora da escola ou creche requer financiamento. O financiamento do sistema de ensino, por sua vez, requer investimentos internos, provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e, recursos externos, como, por exemplo, do Banco Mundial.

Akkari (2011) descreve essas atribuições como sendo a chamada descentralização da educação, ou, em outras palavras;

O termo “organização internacional” refere-se tradicionalmente ao sistema das Nações Unidas, sendo a Unesco e a Unicef as agências especializadas em Educação. Entretanto, existem outros tipos de organizações internacionais que tem influência significativa no setor educacional, tais como o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Ocde) (AKKARI, 2011, p. 27-8).

As influências de cada organização dentro da educação básica brasileira podem ser percebidas através de estudos comparativos, de relatórios detalhados e de avaliações do sistema educacional. Nesse sentido, a questão do financiamento permite ao órgão financiador o exercício de certa pressão para que se apliquem as orientações por ele fornecidas. O que, geralmente, ocorre em função de interesses que englobam política, economia e política.

Outras forças nacionais que primam pelo direito à educação podem ser encontradas nos movimentos sociais. Além da organização, os movimentos sociais lutam pela consciência dos direitos e dos deveres que foram sendo

construídos a partir de informações diversas sobre funcionamento, procedimentos e administração pública. Exemplos dessas organizações em favor das minorias prejudicadas, são as associações de moradores, representadas pelo Conselho Nacional de Associações de Moradores – CONAM. Outro exemplo, aparece na luta pela moradia popular, representado pelas associações de favelas.

A consciência adquirida progressivamente através do conhecimento sobre os quais são os direitos e os deveres dos indivíduos na sociedade hoje, em determinadas questões por que se luta, leva concomitantemente à organização do grupo (GOHN, 1992, p. 17).

Assim como o Estado é afetado na sua capacidade de produzir e garantir direitos por forças externas, internacionais, tal como o Banco mundial, a ONU, a UNESCO e as forças ligadas às corporações internacionais e ao capital mundializado, por exemplo, a OMC, e pela sua participação em blocos regionais, ele é também fortemente pressionado internamente pela sociedade civil interna, conforme a luta de interesses que o fragmenta e o fracciona em diferentes tendências ideológicas. Nesse sentido destacam-se as forças dos movimentos sociais e a forma como eles podem contribuir para ampliar ou restringir direitos.

De certa forma, podem ser descritos os movimentos sociais, como a representação de lutas de um povo, mas, de outra maneira, representam também as insatisfações e as cobranças pelo não cumprimento dos deveres públicos.

Para Gohn (1992), os movimentos sociais, no século XX, trazem consigo a referência de protesto contra o Estado, que dita, regula e restringe os direitos dos cidadãos. Nesse sentido, tem-se o “desenvolvimento do neoliberalismo comunitarista do século XX” (GOHN, 1992, p. 15), cuja

descaracterização do cidadão, indivíduo cheio de direitos, passa a designar um cidadão coletivo, ou seja, deixa de ser um sujeito de direito, para ser tratado como membro de uma cidadania coletiva, perdendo, nesse modo, sua individualidade conquistada.

O aspecto que descaracteriza o indivíduo e massifica as relações sociais, conforme a autora mesmo afirma (GOHN, 1992), coloca o sujeito de direito, o indivíduo em si, diante de frustrações que se percebem através dos consumos exagerados de bens, no desrespeito à dignidade humana, na febre de lucro capitalista, através das altas taxas de juros, sem mencionar as desigualdades sociais.

O caráter educativo observado nos movimentos sociais, demonstra que há consciência relacionada ao reconhecimento de direitos. Dessa maneira, os movimentos sociais, objetivando destacar a ação educativa, intensificam seus esforços para defender as minorias prejudicadas ou privilegiadas, relacionadas a uma determinada situação. “Ou seja, elabora-se estratégias de conformismo e resistência, passividade e rebelião, segundo os agentes com os quais se defronta” (GOHN, 1992, p. 19).

Para destacar a luta pelos direitos das minorias desprivilegiadas, citam-se os movimentos comunitários com o apoio da Igreja, das Sociedades Amigos de Bairros, das invasões de terras, dos acampamentos de multidões, dos mutirões comunitários para construção de habitações populares, das passeatas etc.

Ao examinar mais detalhadamente os movimentos sociais, constata-se que se constituem em instrumento poderoso, pois enquanto possuidores de caráter educativo, põem em risco o poder do Estado.

Essas fontes e formas de saber, no caso dos movimentos, constituem um instrumento poderoso das classes populares, no sentido de atingirem seus objetivos. Este saber gera mobilizações e inquietações que põem em risco o poder constituído, ainda que seja um poder exercido por uma administração dita popular (GOHN, 1992, p. 51).

O ponto fundamental está, portanto, nas relações sociais que constituem importante papel, no que diz respeito à disseminação dessa prática educativa.

As influências políticas, bem como os avanços e impedimentos no que se refere à educação básica no Brasil, pode-se dizer, abrangem aspectos próprios do país, suas lutas, sua dependência e a estrutura de classes, portanto, inserem-se aqui, os movimentos sociais.

Fica válido ressaltar que o entendimento que se faz de classe parte da noção de classe social em Karl Marx, compreendendo-se, assim, que no contexto do Brasil atual a luta que se apresenta é a luta pela terra, luta do operariado, luta da classe média por melhores condições de vida e de trabalho, luta dos movimentos sindicais e tantos outros.

Percebe-se, nesse prisma, que mesmo sendo em épocas muito diferentes, as de Marx e atualmente, as lutas de classes explicitam-se, mais precisamente, entre burguesia e proletariado. De todo modo, as reivindicações expressas através dos movimentos sociais, reclamam, com urgência, soluções para suas necessidades mais básicas como saúde, moradia e educação.

Logo, trata-se de rever os efeitos que esses movimentos ocasionam, de modo que os conflitos de classe sejam observados mais atentamente.

Para Boito Júnior (2011), além das lutas já citadas, existe uma luta da burguesia, cujo enfrentamento ocorre entre seus próprios integrantes. Para o autor, essa luta objetiva o aproveitamento do excedente e, que muitas vezes a luta “transcorre nos gabinetes acarpetados dos chamados três poderes da

República onde transitam, como peixes n'água, os lobistas; e não a céu aberto nas ruas e nas praças públicas” (BOITO JÚNIOR, 2011, p. 127).

Nesse sentido, as lutas de classes, que estão em toda parte, aparecem multifacetadas, ou seja, compreendem frações de classes e classes dos mais diversos segmentos da sociedade. Tanto os representantes da classe dominante, quanto os representantes da classe popular, entram em conflitos.

Para tanto, nesse contexto, entre conflitos e interesses, questiona-se acerca do discurso da educação entendido como direito humano no Brasil.

Ao pensar no Brasil como uma grande nação, rica em vários segmentos, incluindo-se sua área ambiental que é riquíssima, as camadas diversas da sociedade brasileira exemplificam, além de sua disparidade de cultura, a desigualdade. Desde os camponeses que lutam por terra, até os que lutam por preço mínimo para comprar ou financiar de modo justo, um pedaço de terra, o que se vê são as reivindicações por modo de tratamento e soluções que sejam justos.

A classe operária, juntamente com os diversos segmentos de movimentos sindicais, traz interesses específicos de sua classe para serem discutidos e analisados, de maneira com que os conflitos sejam excluídos ou, pelo menos, abrandados.

Como pensar então o direito à educação básica no Brasil, de forma a entendê-lo como direito humano, público subjetivo, global, efetivando-o igualmente?

A análise que se faz diante desse questionamento, requer, pelo menos, dados históricos. Ao unir informações de pesquisadores e estudiosos do assunto, além de refletir em cima de subsídios fornecidos através de fontes

oficiais, no intuito de se encontrar respostas concebíveis, pode-se averiguar os avanços e insucessos que existiram no Brasil em relação à atuação dos movimentos sociais e suas reivindicações, bem como o direito à educação básica.

Num primeiro momento, sem porém com a intenção de defender uma tese, mas considerações, observam-se aspectos como a desigualdade econômica, heterogeneidade e dependência, que constituem a internacionalização do capital e, conseqüentemente, todos os agravantes a eles relacionados, que entram o direito à educação, este direito humano, desencadeando várias desigualdades, entre elas as tecnológicas e as de renda.

Entende-se que é preciso estudar índices de desempenho alcançados na educação, definir dependência, globalização, para daí se avançar na análise da questão.

Portanto, previamente, o que se observou no Brasil, entre 1999 a 2009, quanto à taxa de escolarização líquida dos adolescentes de 15 a 17 anos de idade, é que o número de adolescentes escolarizados subiu de 32,7% em 1999, passando a 44,2% em 2004, até chegar a 50,9% em 2009.

É verdade também que o percentual da população na idade entre 15 a 17 anos diminuiu nesses mesmos anos. Em 1999 o Brasil apresentava uma população na faixa etária entre 15 a 17 anos que compreendia 6,5%. Já nos anos 2004 esse percentual baixou para 5,9% da população brasileira e, em 2009 expunha um percentual de 5,4%.

O que se quer expressar através desses percentuais fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é que apesar do empenho

que deve ter havido por parte das políticas públicas educacionais em fazer cumprir o papel de oferta, acessibilidade e permanência para a educação básica, parte da população em idade escolar ainda não tinha sido contemplada em seu direito.

A relação entre a taxa de analfabetismo e o crescimento dessa população entre 15 a 17 anos explicita que o direito à educação básica no Brasil não se efetivou, levando-se a considerar a insuficiência de escolas, portanto, faltando oferta, acessibilidade e permanência. Ou, ainda, considerando-se a evasão escolar em detrimento da busca pela renda mínima de subsistência, levando inúmeros jovens ao mercado de trabalho clandestino.

Assimila-se que a caminhada rumo ao eficaz direito à educação básica, no Brasil, ainda precisa potencializar avanços e reduzir as desigualdades.

Apesar da queda recente dos níveis de desigualdade de renda e de pobreza no país, de cada cinco crianças de até 17 anos, pelo menos uma ainda vive em uma família sem renda suficiente para garantir a satisfação das necessidades nutricionais mais básicas de seus membros (SILVA, 2009, p. 12).

Como garantir educação se o alimento, que é uma das primeiras necessidades básicas do ser humano ainda é insuficiente para todos?

Discute-se, desde a Conferência de Jomtien, em 1990, acerca dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, juntamente com o Plano Nacional de Educação, em favor da universalização do ensino básico. Para Cury (2013b), os esforços para que o direito humano, o da educação, faça-se cada vez mais presente em todos os países, são inúmeros. A contar pelos inúmeros documentos de caráter internacional, assinados por diversos países, reconhecendo-se a importância do direito público subjetivo da escolarização.

São inegáveis os esforços levados adiante pela UNESCO no sentido da universalização do ensino fundamental para todos e para todos os países. Tanto é assim que, nas suas Disposições Transitórias, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei 9.394/96) incorpora, no art. 87 §1º., a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien (CURY, 2013b, p. 5).

Da mesma forma que a UNESCO se empenha para que o direito à educação básica se realize de forma eficaz, o UNICEF¹² esforça-se para que se concretize a universalização da educação para todos, uma vez que se trata de aspecto fundamental.

Todavia, como já afirmado, não se trata de se concretizar o direito à educação básica brasileiro colocando-se todas as crianças numa sala de aula, não seria suficiente também abrir vagas para as matrículas nas escolas, mas, sobretudo, garantir-se tudo isso juntamente com uma educação de qualidade cujos professores sejam em número suficiente e que estejam amparados e subsidiados, para que todo um sistema educacional no Brasil dê conta da heterogeneidade existente. Há muito o que fazer.

Por isso, três são as características que o Fundo das Nações Unidas (UNICEF) aponta como importantes no que se refere à garantia da educação básica: a educação integral, a educação com base em um contexto e a educação com atenção individualizada.

De início, representa-se a educação integral como “estratégia fundamental para quebrar o círculo vicioso da pobreza e reduzir a desigualdade social” (SILVA, 2009, p. 12). Sendo assim, com a educação integral, as

¹² Pode-se encontrar em alguns textos os artigos o ou a antes de UNICEF, pois pela definição tem-se, The United Nations Children's Fund, ou, em língua portuguesa, Fundo das Nações Unidas para a Infância, desta forma, ambos os artigos estão corretos, pois se a pessoa que está escrevendo pensa em Inglês, opta por qualquer uma delas, uma vez que em língua inglesa o artigo the, significa o, a, os, as. Todavia, nesta pesquisa, optou-se, tão somente pela utilização do artigo o.

crianças poderão complementar as práticas educativas com atividades diversas, ampliar seu repertório cultural, privilegiando-se, para isso, as dimensões de tempo, de prática, de conteúdo e os espaços escolares. Além disso, principalmente na educação integral envolve-se “o foco no direito de cada criança a ter acesso, a permanecer e aprender e a concluir cada etapa da Educação Básica” (SILVA, 2009, p. 13).

A defesa da escola em tempo integral, aparece com Anísio Teixeira, cuja assertiva argumentava que devido aos tempos de incerteza e de instabilidade pelos quais a escola passa, com os professores em constante mudança, buscando remoções, promoções e comissões, verifica-se, então a competitividade que se instala. Quanto aos horários, estão cada vez mais curtos, reduzindo, conseqüentemente, o programa escolar. Primeiro, Teixeira (1994), expõe o que seria o objetivo primeiro de uma instituição de ensino, depois, firma seu posicionamento na defesa de uma escola em tempo integral de qualidade.

A escola primária que irá dar ao brasileiro esse mínimo fundamental de educação não é, precipuamente, uma escola preparatória para estudos ulteriores. A sua finalidade é, como diz o seu próprio nome, ministrar uma educação de base, capaz de habilitar o homem ao trabalho nas suas formas mais comuns (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

E, continua:

Por isto mesmo, não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

Sua defesa da escola em tempo integral vai mais longe ainda e, ao fazer a seguinte proposta / convite, para que a formação do ser humano, dono do seu próprio destino, aconteça:

Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhes amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 1994, p. 63-4).

Para Teixeira (1994), a escola em tempo integral precisa fornecer, sobretudo, subsídios para que a base do aluno estabeleça e se fortaleça de forma substancial. Entretanto, não afirma que o governo, o estado, o município ou outra forma de poder, precisa fazer isso ou aquilo, note-se que o autor coloca o verbo no imperativo e no plural, portanto, quem precisa fazer isto acontecer nas escolas? Nós. Ou seja, cada pessoa tem que fazer sua parte.

Retornando às características de que trata o UNICEF, a segunda delas a ser entendida trata da educação com base no contexto, para isso contempla, especialmente, a realidade das pessoas, o lugar, as relações, a cultura, para daí desenvolver atividades que ocasionem significado, sentido, para essas pessoas. Implica, pois, reconhecer o educando como sujeito de direito na sua diferença. Reconhecer que o educando é sujeito do processo de aprendizagem e, juntamente com o educador, podem reforçar e valorizar a cultura e as características de cada um.

Logo, reconhecendo-se as potencialidades de cada um, possibilita-se a realização da educação com atenção individualizada em sala de aula, objetivando apoiar o outro no seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, enfrentando os desafios que surgem. Sendo esta característica, o terceiro item indicado pelo UNICEF, no que se refere à garantia da educação básica.

Todavia, percebe-se na luta pelo direito à educação básica, que perpassa os movimentos sociais simples, compondo esfera muito mais ampla, a esfera internacional, cujas barreiras apresentam-se sob a forma de grupos,

estrategicamente formados, a fim de limitar, restringir e cercear a educação, de tal forma, que as determinações impostas que chegam às escolas, acabam por cegar e silenciar os profissionais da educação.

A luta pelos direitos, percebida através dos movimentos sociais, salientam a importância de uma estratégia política eficaz, para a sua promoção. Silva (2012) posiciona-se na luta pelos direitos, uma vez que, mais do que estratégia política, afirma ser preciso novo posicionamento.

Os “pobres” são mostrados ideologicamente como resultado de erros de escolhas feitas por várias gerações de uma mesma família e/ou de muitas delas, o que tornariam uma comunidade toda despossuída. Frente a isso, os que se encontram na pobreza careceriam de uma força de ânimo para ousarem sair de tal situação e arriscarem a empreender, a criar confiança mútua. Deveriam, além do aprender a fazer, descobrir também como conviver (SILVA, 2012, p. 183).

De certa forma, entende-se o porque da educação básica ser ampliada com relação à idade e ao tempo na escola, devido à característica que salienta Silva (2012), a convivência. Além disso, importa, também, obter apoio financeiro para programas que promovam as articulações que se fazem necessárias.

Todo esse movimento, fator de desenvolvimento humano e do capital do país, são aspectos peculiares da promoção de ações de políticas públicas. Por isso mesmo, Guimarães (1999) aponta que as estratégias dos grandes Estados periféricos, representados pelo Irã, Índia e Brasil, “constituem um sério obstáculo para a plena consolidação de uma incontestável hegemonia mundial americana” (GUIMARÃES, 1999, p. 10).

Os constrangimentos que esse impedimento gera, tanto internos quanto externos, afetam as condições de desenvolvimento do Brasil com relação à globalização.

Nessas condições, o processo de globalização, que se está expandindo vertiginosamente, embora não tenha sido deliberadamente engendrado pelos Estados Unidos, constitui de fato, nos termos em que presentemente se realiza, a instauração de uma hegemonia econômica mundial americana (GUIMARÃES, 1999, p. 11).

Essa é apenas uma característica que trata da elite no poder. Guimarães (1999) atesta quanto ao poder americano que exige competitividade e, que possuindo superioridade bélica, pode impor penalidades a qualquer país, intoleravelmente.

A hegemonia econômica mundial americana, entendida como direção de quem ou do que está no poder, de modo a abarcar os complexos mecanismos de dominação, anuncia a competitividade, sem entraves ao livre comércio, disponibilizando, principalmente, à América Latina, por ser mais vantajosa em termos de custo-benefício, a ampliação do comércio exterior. Nesse sentido, através do Mercosul¹³ percebem-se os objetivos da hegemonia econômica mundial.

Mais do que um mercado comum, o Mercosul é o principal instrumento para promoção dos interesses internacionais de seus partícipes e exerce um imenso efeito multiplicador sobre a influência que cada um deles – inclusive o Brasil – poderia individualmente ter no sistema internacional (GUIMARÃES, 1999, p. 12).

Tais considerações se fazem necessárias para se compreender a concentração de poder que, relacionada a questões como equidade, bem-estar, sistemas econômicos, políticos e sociais, fazem com que, o grau de concentração de poder determine a organização de Estados e, conseqüentemente, a distribuição de benefícios.

¹³ Entende-se por Mercosul o Mercado Comum do Sul, que foi criado em 1991, pelo Tratado de Assunção, composto, inicialmente, pelo Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai. Dessa forma, estabeleceu-se “uma tarifa comum e uma zona de livre comércio entre seus quatro países-membro. O Chile, a Bolívia e o Peru assinaram acordos de livre comércio com o Mercosul” (GUIMARÃES, 1999, p. 162). Em 2012 a Venezuela também iniciou sua parceria.

A influência desses países em que há concentração ou desconcentração de poder, tende a deliberar os sistemas sociais em relação aos fins que são determinados no plano internacional.

Assim, a discussão que se faz em torno da concentração de poder, indica que a intervenção ou não do homem concorre para que esse evento apresente-se de maneira positiva ou negativa.

Logo, compreende-se que da intervenção do homem, através do seu posicionamento, de suas lutas, dos movimentos sociais, aumenta ou diminui a concentração de recursos. Mas, sempre conforme os interesses relativos de sua sociedade.

O fato é que se pode constatar empiricamente que se verificam atualmente fortes tendências e processos de concentração de poder de toda ordem, quer seja isso interpretado como uma fase de um ciclo ou como uma tendência histórica linear (GUIMARÃES, 1999, p. 58).

Como exemplos de concentração de poder, apontam-se as seguintes esferas: tecnológica, econômica, política, militar e ideológica. Essa última, a concentração de poder ideológica, assinala Guimarães (1999), é a que mais chama a atenção, devido à expansão das tecnologias de informação, cuja facilidade e controle dos sistemas de comunicação em inglês, auxiliados pela mídia, revelam interesses de produção tecnológica, de individualismo e de competitividade.

O cenário que se observa, com relação à economia mundial, caracteriza-se, de um lado, pela estrutura de desemprego, escassez de recursos, concentração de capital, degradação do meio ambiente e exploração da mão-de-obra. De outro, observam-se as políticas clássicas de economia,

sendo aplicadas nas estruturas hegemônicas centrais, cuja moeda estável e equilíbrio fiscal, desestabilizam a política e a economia dos países de periferia.

Os países, portanto, que adotam políticas relacionadas às conjunturas neoliberais, através de pressões, como, por exemplo, as negociações da Organização Mundial do Comércio (OMC), acentuam suas próprias “disparidades internas e externas que definem a situação de subdesenvolvimento e instabilidade” (GUIMARÃES, 1999, p. 72).

Os grandes desafios do direito à educação básica observados, relacionam-se às mais diversas situações que vão se apresentando e aos diversos setores da sociedade nacional e internacional, aguçando as disparidades, como, por exemplo, a desigualdade, o desenvolvimento humano e de capital e a concentração de poder.

Para Tavares (1999), o esforço estratégico dominante dos Estados Unidos, para restaurar a posição dominante, relacionado aos aspectos econômico-financeiros, e “tentar impor uma ‘ordem unipolar’ à economia internacional” (TAVARES, 1999, p. 19), é resultante dos movimentos em favor da globalização. Portanto, toda discussão de concentração de poder, relacionada aos movimentos da estratégia global norte-americana, projeta a prática desse acordo de economia única global.

Por isso, Guimarães (1999) reforça que a luta brasileira em favor dos direitos humanos, deve ser aquela que simbolize a continuidade e a responsabilidade de um povo. Sendo assim, utilizar-se dos direitos humanos ora para os interesses de uma minoria da sociedade, ora para manipulação pelas estruturas hegemônicas, não legitima, nem explicita o real significado dessa conquista humana.

Guimarães (1999) refere-se à existência de duas barreiras, no que se refere à política externa do Brasil, são elas:

O desafio para a política exterior brasileira é duplo: demonstrar os esforços de defesa e respeito dos direitos humanos no Brasil e segundo, denunciar a utilização seletiva deste conceito como instrumento de política internacional por terceiros países direta ou indiretamente, através de organizações não-governamentais que contam, muitas vezes, com financiamento oficial (GUIMARÃES, 1999, p. 151).

É desse modo que se entende o direito à educação básica no Brasil: como direito humano, um direito social, um direito do cidadão, um direito público subjetivo, cuja competência cabe à União.

Com os movimentos sociais, instrumento importantíssimo para uma sociedade que quer ver seus direitos efetivados, além de posicionamento, disseminação do seu histórico-cultural, sua característica de educação para a cidadania, em favor das minorias, contra as discriminações ou violências, tem-se, ao mesmo tempo, o destaque de certas entidades criadas a partir da rearticulação da sociedade civil, ao final dos anos 70.

São elas: Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – ANDES; Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd; Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação – ANPAE; Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC; Confederação dos Professores do Brasil – CPB; Centro de Estudos de Educação e Sociedade – CEDES; Confederação Geral dos Trabalhadores – CGT; Central Única dos Trabalhadores – CUT; Federação Nacional dos Orientadores Educacionais – FENOE; Ordem dos Advogados do Brasil – OAB; União Brasileira de Estudantes Secundaristas – UBES e União Nacional dos Estudantes – UNE.

Dessa maneira, assim representados pelos exemplos de movimentos civis organizados, definem-se os movimentos sociais, cujos interesses particulares tomam conta da esfera pública, em defesa de sua categoria, em defesa de suas posições político-sociais. Isso, sem mencionar as Conferências como CONAE, CONEB, CONED, referências importantes no que se refere ao direito à educação.

3 EDUCAÇÃO COMO DIREITO NO BRASIL

3.1 Educação Básica no Brasil

Do ponto de vista da educação o que significa, então, promover o homem? Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. Trata-se, pois, de uma tarefa que deve ser realizada. Isto nos permite perceber a função da valoração e dos valores na vida humana (SAVIANI, 1986, p. 41).

A epígrafe acima trata de definir educação como formação humana no sentido de admitir-se que homens, mulheres, crianças, adolescentes, jovens e idosos são formados por outros homens, adultos. Sendo assim, permite-se observar que os valores presentes na vida humana constituem a história de cada sociedade.

Com vistas ao entendimento do processo da educação básica brasileira, pretende-se analisar como os homens foram transformando-se na busca pela liberdade, comunicação e colaboração em sociedade.

Assim, compreende-se a concepção de educação básica, conforme exposição na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, apresentada no Artigo 21, cuja formação torna-se possível através da “educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (CURY, 2001, p. 23), e, mais atentamente no Capítulo II, Título V, Artigos 22 ao 28, que trata dos objetivos, propostas, deveres, regras e promoções da educação básica.

Como conceito novo, a expressão ‘educação básica’, antes de ser denominada dessa maneira, apresentou-se de várias formas: instrução

primária, secundária, ensino primário, primeiras letras, primeiro grau, segundo grau etc.

Ponto de referência na história da educação básica no Brasil foi a expulsão dos Jesuítas em 1759. Para Romanelli (2000) o país deparou-se com uma das primeiras problemáticas educacionais: a demanda da substituição destes educadores católicos.

Pombal enfrentou os protestos contra a lei que emancipava os índios e acabava com o negócio dos jesuítas. Promulgou um Diretório (...), em 1757, cuja jurisdição foi em seguida ampliada ao estado do Brasil. A mais importante modificação era o fim do controle dos religiosos sobre os indígenas, que passavam a ser quase equiparados aos demais cidadãos do Reino (CALDEIRA, 1999, p. 235).

Esse evento remete-se ao quadro de dependência do Brasil em relação à dominação estrangeira e a forma como os eventos ocorridos na metrópole, na época Portugal, refletiam imediatamente na realidade nacional.

A estrutura administrativa durante este período de transição, de substituição de profissionais da educação e de ações pedagógicas, desmantelou-se. A organização de formação que os Jesuítas possuíam, foi mantida. A constituição de colégios e seminários para a formação de sacerdotes e do clero secular, que “atuava principalmente nas fazendas de onde ele proviera” (ROMANELLI, 2000, p. 36), continuava sendo mantido. Todavia, eram os filhos dos proprietários rurais quem estudavam e se formavam, deixando-se de fora parte da população.

Porém, no século XIX, percebeu-se a presença de uma camada intermediária da população voltada ao jornalismo, cujas lutas, principalmente direcionadas à política, utilizavam-se do instrumento da “educação escolarizada” para a “evolução da política no Brasil” (ROMANELLI, 2000, p. 36).

Consequentemente, observou-se que a demanda escolar diversificou-se, uma vez que parte da população que estudava já não pertencia mais à aristocracia rural, ou seja, não eram somente os filhos dos proprietários rurais que tinham acesso aos colégios e seminários, mas outra classe com valores perceptíveis que também tinham acesso aos mesmos estabelecimentos de ensino.

Assim,

(...) a escola já não era apenas pertencente à classe oligárquico-rural. A esta, aos poucos, se somava a pequena camada intermediária, que, desde cedo, percebeu o valor da escola como instrumento de ascensão escolar (ROMANELLI, 2000, p. 37).

Percebendo-se a escola como meio de ascensão social, o título de doutor passou a ter o mesmo valor do que o título de dono de terras, pois a estes eram concedidos prestígio social e poder político. Exemplo disso encontrava-se na pessoa que, caso não possuísse propriedades, terras, voltava-se para o estudo como meio de assegurar-se socialmente.

Note-se que neste período do século XIX a maioria da população brasileira era composta por escravos negros e índios que não tinham contato com a educação que atualmente chama-se educação básica, em relação à frequência dos senhores de escravos, consequentemente, gerando submissão.

Na contradição fundamental entre submissão e emancipação, o elemento inicialmente predominante (submissão) vai sendo vagarosamente atingido pelo outro. Acompanhando-se este processo de manifestação de descontentamento, verifica-se que o elemento novo (emancipação) vai se desenvolvendo a partir de reações aos reflexos internos de tal contradição; escravos negros ou indígenas versus senhores de escravos (RIBEIRO, 1998, p. 38-9).

Frente às reações e ao descontentamento gerado pelas tensões entre os processos de submissão e de emancipação, houve a ruptura das classes dominante e dominada, decorrente, também, da ligação da pequena burguesia

a “ideias liberais então dominantes na Europa” (ROMANELLI, 2000, p. 38). Esta condição de dependência para com a classe dominante culminou na abolição da escravatura e, na sequência, na proclamação da República. Gradativamente, observou-se a implantação do capitalismo industrial no Brasil.

Naquele período, portanto, predominou a escola herdada pela monarquia, do Brasil colônia, dos seminários dos Jesuítas e, com a chegada do capitalismo industrial, reformas e criações ocasionaram destaque especial para com a educação, uma vez que os interesses que estavam em jogo também mudaram de característica.

No que se refere à educação, o ensino básico ou elementar, na estrutura do ensino imperial (composta do primário ao superior), compreende a escola de ler e escrever ou primeiras letras. As aulas régias são constituídas direcionadas ao ensino secundário. São criados, então, cursos destinados a suprir as demandas que se faziam urgentes na sociedade que se reorganizava administrativamente na capital, o Rio de Janeiro. Estes cursos inauguravam o ensino superior. Contudo, na ótica de Ribeiro (1998), tem-se melhor explicação:

Em primeiro lugar, a expressão “curso” não dá ideia precisa, uma vez que, em verdade, muitos correspondiam a aulas, como as de economia, anatomia etc. Em segundo lugar que, pelas condições imediatistas a que teve de se subordinar, quase que exclusivamente se condicionou o prosseguimento de tais estudos conforme as tendências que, de determinado ponto de vista, foram prejudiciais ao seu pleno desenvolvimento. Tais tendências são: organização isolada (não-universitária) e preocupação basicamente profissionalizante (RIBEIRO, 1998, p. 41-2).

A urgência em apressar a formação dos cursos ofertados no ensino superior demonstra a ligação entre educação, trabalho e capital. Dentre os feitos deste período, alguns dos destaques foram: a criação dos primeiros cursos superiores (não teológicos), a presença da Missão Cultural Francesa,

criando-se em 1820 a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, nomeada posteriormente de Escola Nacional de Belas-Artes.

Ainda, no período de 1820, destacam-se:

(...) a criação do Museu Real, do Jardim Botânico, da Biblioteca Pública, cujo acervo inicial foi de 60.000 volumes, vindos da Biblioteca do Palácio da Ajuda, em Portugal, e, ainda, a Imprensa Régia completaram o quadro da criação da infraestrutura cultural de que necessitava a Corte para viver na Colônia (ROMANELLI, 2000, p. 38).

Entretanto, tanta preocupação com o Ensino Superior resultou no abandono dos demais níveis do ensino.

O poder que emanava da Corte, com a Independência, somente foi transferido aos que também detinham o poder, ou melhor, não houve revolução e emancipação popular com a Independência, mas sim a transferência de poderes dentro de uma mesma classe, a classe dominante.

A educação nesse momento é percebida como instrumento necessário ao país como forma dos letrados preencherem “o quadro geral da administração e da política” (ROMANELLI, 2000, p. 39), fornecendo pessoal qualificado.

Em 1823, debates já existiam para a implantação da primeira Constituição do Brasil. Necessário se fazia, pois, a implantação de uma Constituição que contemplasse um sistema nacional de educação.

A necessidade que se fazia sentir consistia em apresentar um sistema que disponibilizasse “graduação das escolas e distribuição racional por todo o território nacional” (RIBEIRO, 1998, p. 45).

Contudo, a ideia de implantação de um sistema nacional de educação foi abandonada no texto constitucional por motivos políticos. Para Chizzotti

(1996), nem orientações nem diretrizes foram propostas para que se elaborasse um projeto de educação consistente. Dessa forma,

(...) a liberdade de ensinar desobrigava o ensino de complexos artifícios regulamentares que inibiam as iniciativas de educação, centralizadas em autorizações, favorecimentos e exclusões que a tradição colonial mantivera (CHIZZOTTI, 1996, p. 45).

As exclusões que se apresentavam, na “primeira Constituição do Brasil Independente, a Imperial de 1824” (OLIVEIRA, 2001, p. 17), reforçavam o alto índice de analfabetismo da população. Contraditoriamente, o país se destacava entre muitos, pois era um dos primeiros a declarar a gratuidade da instrução primária.

Com o Ato Adicional de 1834, o direito das Províncias sobre a instrução pública tomou novos rumos e suscitou contrapontos no sistema educacional. Se antes havia a centralização do poder, com o Ato Adicional de 1834 havia, de um lado, o poder central e, de outro, o poder da Província. Dessa maneira, à Província caberia o direito de:

Legislar sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, excluindo, porém, de sua competência as Faculdades de Medicina e Direito e as Academias então existentes e outros quaisquer estabelecimentos que, no futuro, fossem criados por lei geral (ROMANELLI, 2000, p. 39).

Observa-se que com o Ato Adicional de 1834, o federalismo só fez ampliar-se. O atraso com que se encontrava a instrução popular da época era o argumento utilizado para a apresentação do Ato Adicional.

Conforme Cury (2013a) a responsabilização do Estado na educação básica, apresenta-se por um *vinculum juris*, ou seja, “que torna o Estado o sujeito ativo da obrigação por imposição legal e o cidadão o destinatário dessa prestação” (CURY, 2013a, p. 2).

Assim, o Ato Adicional de 1834, ao conceder às assembleias provinciais competência para legislar sobre a educação primária e secundária, “não vedou ao Governo Geral a faculdade de tomar medidas gerais e de concorrer com as assembleias provinciais no tocante à instrução” (SUCUPIRA, 1996, p. 64). Por outro lado, desobrigou-se de investir nesses dois níveis de ensino, deixando-os à revelia ou na dependência da capacidade de gastos e da vontade política das Províncias. Conseqüentemente, acentuaram-se as desigualdades regionais (de um lado, São Paulo, Rio de Janeiro; de outro, as demais províncias).

Outro aspecto que se discutiu com o Ato Adicional de 1834 foi o do direito ao voto. Para isso, associaram-se os aspectos do atraso da instrução popular, o povo analfabeto, o voto e a exigência de que para votar a pessoa teria de saber ler e escrever. Dessa maneira, a educação foi o elo encontrado para que se elevasse a presença atuante da população na política e, conseqüentemente, diminuísse a defasagem escolar. Mas, o que se percebeu, mais uma vez na história brasileira, foi a utilização da educação como instrumento para a ascensão social, com vistas à legitimidade da política.

Cury (1996) reforça que a esperança estava na possibilidade do povo buscar no ensino das primeiras letras seu direito, mas essa ideia não se concretizou, assim como as poucas emendas que se apresentavam em defesa da determinação do ensino obrigatório.

Na regulamentação do ensino primário, secundário e superior, conforme destacado anteriormente, ainda havia a superposição de poderes, por um lado, e a monopolização do poder central com o Ensino Superior, por outro, lembrando que o título de doutor era tão forte quanto o de dono de

terras. Nesse sentido, ao poder central ficou reservado e limitou-se à promoção e regulamentação do direito à educação de nível superior no Município Neutro em todo o Império e, ao ensino secundário no município Neutro – Distrito Federal. Às Províncias, então, caberia a promoção e regulamentação da educação primária e secundária.

A caracterização da educação, quanto à garantia, encontra-se, conforme o Artigo 179, na Constituição do Império, descrita da seguinte forma:

A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, entre outras maneiras, pela instrução primária gratuita a todos os cidadãos, e pela criação dos Colégios e Universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas artes e artes (RIBEIRO, 1998, p. 45).

A influência político-ideológica percebida na Constituição do Império, inspirada na Constituição francesa de 1791, limitava a distribuição das escolas no Brasil, conseqüentemente, reduzindo e classificando os educandos, a fim de que “passasse a atender aos interesses e necessidades” (RIBEIRO, 1998, p. 45), do governo. Explicitava-se a responsabilidade do governo brasileiro em apresentar planejamento eficiente para a educação, de forma a atingir todas as pessoas em idade escolar, em seus diferentes graus. Com isso, reforçou-se na educação a ideia de que, no prazo mais curto possível, houvesse formação específica para atender o previsto na lei conforme a Constituição vigente da União na época.

A composição do currículo do ensino secundário foi sendo gerado segundo interesses agregados ao Ensino Superior, ou seja, o ensino secundário prestava-se ao ato de ensinar os conteúdos pertinentes para o ingresso ao ensino superior, era esta sua função.

Esse caráter propedêutico, apresentado pelo ensino secundário, foi razão do atraso cultural da época, das escolas no Brasil. Para tanto, a estrutura da escola secundária, restringindo-se ao preparo de candidatos ao Ensino Superior, mesmo somando-se aos conteúdos humanísticos, induziam à repulsa pelo ensino profissionalizante, conseqüentemente, favorecendo um sistema falho, sem muita organização e mantendo, ainda, as características de um “sistema escolar fundado numa ordem social escravocrata” (ROMANELLI, 2000, p. 39).

A descentralização da educação primária e secundária dificultava a organização do ensino, assim como o sistema financeiro e o sistema educacional apresentava-se fragmentado e limitado. Sobretudo, abriu espaço para a ação privada do ensino secundário. O ensino primário resistiu à desorganização e limitação nas mãos de poucos mestre-escola, que, sem opções, encontravam-se sem forças para ingressar em outras áreas profissionais.

Diante do cenário da sociedade brasileira de base escravocrata, o ensino primário já havia reduzido a sua clientela aos filhos dos homens livres, cuja “opção monárquica, por seu turno, com seus padrões aristocráticos, quando muito exigia a ampliação ou popularização do nível elementar” (RIBEIRO, 1998, p. 47). Sem muita representatividade, mas com a luta de poucos, o que fica importante registrar, o direito à educação básica apresentava-se, ainda, muito tímido.

Numa sociedade patriarcal, escravagista como a brasileira do Império, num estado patrimonialista dominado pelas grandes oligarquias do patriciado rural, as classes dirigentes não se sensibilizavam com o imperativo democrático da universalização da educação básica (SUCUPIRA, 1996, p. 67).

Além disso, do desprezo pela educação básica, verificava-se que o mais significativo a ser observado era a promoção da educação superior para a formação das elites destinadas a ocupar os quadros políticos e profissionais do Estado.

Em oposição ao exposto, destaca-se trecho de Cury (2008) em relação à promoção do indivíduo, extraído da Lei de Diretrizes e Bases, de dezembro de 1990, Artigo 26, Capítulo VII, que especifica a tarefa da educação básica:

(...) desenvolver o indivíduo, assegurar-lhe a formação comum indispensável para participar, como cidadão, da vida em sociedade, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (CURY, 2008, p. 298-9).

Perceber e reconhecer as características da educação básica, bem como estudar e analisar os contextos históricos torna o debate fecundo, pois, se de um lado encontra-se o desprezo pela educação básica e a formação de elites em determinado período da história da educação, por outro, tem-se a ênfase na formação cidadã, para que a vida em sociedade frutifique-se gerando avanços.

O direito à educação básica, direito que é social, reconhecido também como exercício da cidadania, em nenhum momento é citado como formação destinada a essa ou àquela pessoa, ou seja, não é elitizado. É para todos. Deve ser para todos. Mais do que isso, reconhece-se, legalmente, a Responsabilidade Educacional que, conforme Cury (2013a) funda-se no Artigo 37 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988:

A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (CURY, 2013a, p. 3).

Expressa-se assim, como ato público de direito, respaldando-se qualquer improbidade administrativa. Fica, portanto, explicitamente registrado que a impessoalidade é um dos princípios que deve ser obedecido pela administração pública.

Contudo, antes de ir adiante, importa verificar que de 1888 a 1990 completam-se cento e dois anos de caminhada na luta pelos direitos, principalmente pelo direito à educação básica. No seu início, verificou-se que, dos 14 milhões de habitantes brasileiros que existiam em 1888, frequentavam o ensino apenas 250 mil alunos. Esse quadro expõe a situação da educação, neste momento específico da história, com a maioria do ensino secundário originário da rede privada, onde poucas escolas de ensino primário existiam e, o Ensino Superior era monopolizado pelo poder central, tendo a predominância do ensino jurídico (826 alunos) em detrimento dos cursos de Medicina (294 alunos), Engenharia (154 alunos), Escola Central e de Aplicação (109 alunos).

Considerando que nessas Faculdades, além do ensino relacionado com a profissão, que era a do Direito, também se ministrava ensino ligado às humanidades, pode-se compreender o quanto predominou, na educação das camadas que frequentavam as escolas, a formação acadêmica, humanística e retórica (ROMANELLI, 2000, p. 40-1).

Além da predominância da formação acadêmica voltada para suprir as demandas de governo, ressaltava-se o abandono da educação popular, uma vez que a educação secundária era meramente propedêutica e poucos tinham acesso, mesmo com a observação de que essa parecia ser a maior característica desse período. Nesse sentido, Romanelli (2000) é assertiva quando afirma “pode-se ajuizar do quanto a educação foi minimizada, a ponto de transformar-se em mera ilustração e preparação para o exercício de

funções, nas quais a retórica tem papel mais importante do que a criatividade” (ROMANELLI, 2000, p. 41).

As iniciativas que envolveram a educação estavam voltadas a um perfil político. Assim, apresentando-se a educação de forma minimizada, ficaria mais fácil manipulá-la.

No contexto político em que se encontrava a educação básica, percebe-se que com o fim da escravatura e da guerra do Paraguai, o Império firmou-se, mas as bases que lhe davam sustentação, as escravocratas, retiraram-se. Com o golpe militar de 15 de novembro de 1889 extingue-se o Império e, juntamente a Constituição que existia. Outro modo de governo e de governar precisavam ser criados. O país necessitava recompor-se politicamente.

Conforme Cury (1996), é nesse momento da história que se percebe a ausência de preocupação para com os direitos sociais.

O país passava a contar com uma nova ordem jurídica contemplando o liberalismo, o federalismo, a divisão de poderes, os direitos civis plenos, a ampliação dos direitos políticos e o laicismo. Nada nela há que explicita direitos sociais (CURY, 1996, p. 74-5).

A citação de Cury (1996) serve para lembrar que os direitos sociais não são direitos de uma classe determinada, uma vez que são para toda a sociedade, devem ser, portanto, obedecidos conforme o estabelecido na Carta Magna de 1988, de modo impessoal, entendendo-se que sua aplicabilidade é para todos, é coletiva, portanto, sem distinção.

Traz-se, então, para reflexão, a referência aos direitos sociais, exposta no Artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Garantia de melhores qualidades de vida aos mais fracos, com a finalidade de diminuir as desigualdades sociais: saúde, educação,

trabalho, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados e moradia. Esses direitos estão difundidos por toda a Constituição. São direitos coletivos e, em norma, passíveis de alteração por emenda constitucional. A ausência ou a insuficiência dos direitos sociais, como trabalho (renda), educação, saúde, moradia, alimentação, bem como a existência de circunstâncias e arranjos sociais que dificultam o ingresso a esses direitos e à vida digna, criam sérios impedimentos ao exercício de todos os outros direitos humanos e fundamentais (ZANETTI, 2011, p. 1).

Caracterizam-se, desta forma, os direitos sociais, essenciais à formação humana. Por outro lado, observa-se o que ocorre na falta desses direitos, como, por exemplo, desigualdades sociais variadas e impedimento do exercício de cidadania.

Com a Constituição da República de 1891, tem-se o sistema federativo de governo instituído. Estava consagrado, portanto, a descentralização constitucional da educação. Note-se que, na ótica de Cury (2002b) considera-se o pacto federativo como elemento substancial e que merece a devida atenção devido à sua relevância, pois se entende o ensino como forma dual no que se refere à responsabilidade.

Cabia à União, conforme a Constituição da República de 1891, o direito de criar instituições de ensino superior e de ensino secundário nos Estados, e ao Distrito Federal a responsabilidade de prover a instituição secundária. Aos Estados, caberia a promoção e legislação sobre a educação primária e também o ensino profissional, que na época compreendia as “escolas normais (de nível médio) para as moças e escolas técnicas para rapazes” (ROMANELLI, 2000, p. 41). Uma vez mais a consagração da exposição entre classe dominante e classe dominada, traduzida pela dualidade do sistema de ensino.

Para Romanelli (2000), as duas formas de apresentação da educação naquela época exibem-se, claramente. Acompanhe-se, pois, sua afirmativa:

Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). Refletia essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira (ROMANELLI, 2000, p. 41).

A educação básica que se tem atualmente, composta de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, não passava de educação para o povo, enquanto que, na outra extremidade da sociedade, a classe dominante recebia uma educação que constituía-se em escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores.

Em meio ao contexto exposto, evidenciavam-se os contrastes sociais que emergiam e com eles a composição social popular. A sociedade avolumava-se. Existia além das duas camadas salientes da população, a classe dominada e a dominante, uma camada intermediária que despontava a passos largos. A heterogeneidade que se apresentava na sociedade constituía parcela da população de intelectuais letrados ou padres, militares em franco prestígio e imigrantes da zona urbana. Porém, mesmo dentro desta heterogeneidade a burguesia pequena fazia-se notar.

Eram os primeiros passos de uma camada da sociedade que saía da escravidão e buscava seu espaço social ocupando a economia de subsistência. A pressão de todos esses contrastes sociais não tardou a provocar uma ruptura no sistema educacional brasileiro dualista¹⁴, imposto pela Constituição de 1891.

¹⁴ Frigotto (2008) conceitua o sistema brasileiro dualista apoiado no enfoque dominante, de caráter liberal conservador ou nacional reformista. Nesse sentido, haveria setores da sociedade brasileira que atrasavam a maior parte da sociedade, “responsáveis pelos entraves do Brasil se tornar um país desenvolvido” (FRIGOTTO, 2008, p. 6).

Para Romanelli (2000), as reformas que se seguiram desde o final da década de 1890 para os anos 1900, tentaram abrandar a desorganização dos sistemas educacionais no Brasil apresentando-se isoladamente e sem nenhuma análise mais acurada do contexto vigente, deixando na história rastros negativos destas tentativas. Dentre as reformas destacam-se: a de Benjamin Constant, na 1ª República, a reforma de Carlos Maximiliano e a reforma Rocha Vaz, no Governo Arthur Bernardes. A reforma Benjamin Constant foi a mais ampla e menos praticada. Consagrou o ensino seriado, atingiu a organicidade nas escolas primárias, aperfeiçoou o ensino do magistério.

Na reforma Carlos Maximiliano, houve a reformulação do ensino, a reforma do Colégio Pedro II, regulamentação do ingresso no Ensino Superior. Na reforma Rocha Vaz, em 1925, estabeleceu como mérito um acordo entre União e Estados acerca da promoção da educação primária, eliminação dos “exames preparatórios e parcelados, ainda vigentes e herança do Império” (ROMANELLI, 2000, p. 43).

Contudo, todas as reformas nem sequer chegaram perto de uma política nacional de educação: o que ocorreu foi uma tentativa de impor uma sistematização frente à desordem educacional que se apresentava.

O pensamento isolado, fragmentado e desordenado dos comandos políticos chocava-se através de cada reforma apresentada. A situação, frente à escassa oferta de educação, agravava-se. A educação técnica fornecida pela Nação em abundância e a falta de mão de obra qualificada faziam parte do contexto vivido neste período específico.

O que ocorreu, conseqüentemente, foi a verificação da falta de mão de obra qualificada devido ao simbolismo associado à característica de classe dominada, ou seja, a população associava o ensino técnico como desfavorável à ascensão social, como forma de continuar sendo classificada como classe dominada, pois unia a ideia de trabalho à escravidão, mesmo após três séculos da abolição.

O povo, principalmente a camada média que almejavam ascender na escala social, afastou logo de si a ideia de educar-se para o trabalho. Decorreu daí que, malgrado os esforços privatistas das camadas dominantes, a educação, que acabou por expandir-se, foi justamente aquela que representava o próprio símbolo de classe (ROMANELLI, 2000, p. 44).

Dessa maneira, observava-se que na zona urbana o interesse estava em ascender socialmente e obter um mínimo de chance para trabalhar nas poucas fábricas que existiam ou, se possível, conquistar um título de doutor e atuar como profissional liberal ou na administração pública. Na zona rural, o interesse pela educação decaía porque não se oferecia qualquer motivação para o estudo. Naquela época em que o Brasil atravessava, a base da economia consistia na agricultura e a educação não ofertava qualquer motivo para que se investissem esforços neste empreendimento, em detrimento da lavoura.

Neste contexto, os trabalhadores rurais, latifúndio e monocultura, realizavam esforços através de técnicas arcaicas de cultivo da terra, cuja educação dispensavam. “Essa foi a razão pela qual o índice de analfabetismo no período foi bastante alto e as reivindicações escolares das classes emergentes puderam ser, de alguma forma, atendidas” (ROMANELLI, 2000, p. 45).

Ao perceber o alto índice de analfabetismo explicitando que a educação básica precisava ser apregoada de outra forma, sob outros norteamentos, outra forma de gestão, a demanda educacional, na Primeira República, contou com características reconhecidas pelas classes que se apresentavam. De um lado a baixa urbanização e industrialização e, de outro, a forte massa da agricultura com grande parte dela composta por analfabetos. Esta estrutura organizacional da sociedade promovia a velha educação acadêmica e aristocrática, deixando de lado a educação para o povo. A ruptura que forneceu subsídios para alavancar a educação ocorreu quando movimentos culturais e pedagógicos apareceram.

De um lado, no campo das ideias, as coisas começaram a mudar-se com movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas; de outro, no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a I Guerra e acentuado depois de 1930 (ROMANELLI, 2000, p. 45).

Do exposto, considera-se que os impulsos e aspirações que movimentaram o desenvolvimento ou não da educação, de maneira geral, foram gerados a partir das demandas sociais, ou seja, com o avanço dos movimentos sociais em favor das reformas que se faziam necessárias para o desenvolvimento da sociedade como um todo. Desta forma, na exposição de Romanelli (2000) tem-se a seguinte explicação relativa ao avanço que se fez necessário:

(...) formação de um complexo sócio-econômico-político-cultural que fez com que a educação ofertada à população brasileira correspondesse às reais exigências da sociedade então existente (ROMANELLI, 2000, p. 45).

A educação, dessa forma projetada, revelava-se negativa, uma vez que colocava em exposição a divisão de classes e o desequilíbrio entre os poderes. O desequilíbrio deste processo delineava duas ordens:

a) de ordem quantitativa, representados pela pequena oferta, pelo baixo rendimento e pela discriminação social do sistema; b) de ordem estrutural, representados pela expansão de um tipo de ensino que já não correspondia às novas necessidades criadas com a expansão econômica e estratificação social mais diversificada (ROMANELLI, 2000, p. 46).

A classe dominante que estava no poder público, viu-se incapacitada de organizar a educação de forma com que esta atendesse a todas as camadas da população. Neste sentido, o desequilíbrio alcançou fronteiras que beiravam a economia, os recursos humanos e, conseqüentemente, o desenvolvimento do país.

Reverendo a década de 1930, pode-se afirmar que foi um período marcado por momentos delicados no que se refere ao cenário político nacional. A necessidade aclamada pelos pioneiros da educação apresentava-se com maior amplitude do que as massas que viviam nas zonas urbanas, que viam na educação somente um mecanismo de ascensão social.

Vale ressaltar, neste momento, a importância desse movimento, na intenção de se relacionar à educação que se tem atualmente. Com vistas a responder as indagações anteriores, cabe atenção na citação posterior, pois, uma leitura desatenta, principalmente com relação à data, 1932, induziria a interpretá-la como uma referência dos tempos atuais.

No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização

escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país (O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – 1932).

A fragmentação e a desarticulação da educação, desde muito tempo, aparecem na história do Brasil, como características negativas dos planos de ação nacional. Para tanto, observa-se, tanto no Manifesto dos Pioneiros, quanto nos tempos atuais, a ausência de articulação do aparelho escolar, objetivando melhores resultados.

Considerando-se os problemas da educação, apresentam-se os apontamentos que constam no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, pois, convém relacioná-los com os tempos atuais:

Onde se tem de procurar a causa desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar (O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – 1932).

Certo, um leitor desatento leria a citação anterior pensando, caso não houvesse a data, que se trata de problema atual da educação. Entretanto, em se pensando a educação fragmentada e desarticulada e, em muitos aspectos com a ausência de organização, a educação de antes, com a atual, em muito se parecem.

Infelizmente, as características que depreciam a educação, citadas no texto de 1932, ainda encontram-se presentes na atualidade, propagando ausência de unidade de plano e de continuidade. A educação em apresentando-se fragmentada torna-se frágil às mais diversas esferas da administração política pública.

À luz dessas afirmativas, entretanto, pode-se afirmar que a educação ganhou a inspiração necessária para definir princípios fundamentais, quando da criação em 2010, do Plano Nacional de Educação – PNE.

Há ainda diversidades e obstáculos que persistem, desde a época do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, mas a educação tem avançado e, a partir disso, tem obtido significativo destaque na política, cujos planos e diretrizes explicitam preocupação para com a formação de uma sociedade melhor.

Contudo, para Mészáros (2008), há de se ter uma educação concretamente sustentável, para poder levar a cabo a máxima de que “a aprendizagem é a nossa própria vida” (MÉSZÁROS, 2008, p. 55). Para este autor, mais do que a educação, atualmente está em jogo a sobrevivência da humanidade. Retornando-se, portanto, ao assunto das desigualdades socioeconômicas, haja vista sua ligação com a sobrevivência da humanidade.

Para Oliveira (2001), mesmo não tendo sido consagrado o direito à educação em texto federal nessa determinada época, “torna-se hegemônica a ideia de se garantir a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário” (OLIVEIRA, 2001, p. 18).

Em suma, o que se pode observar nessa parte da pesquisa foi a manifestação da educação básica dualista, de caráter pessoal, causando desigualdades sociais várias, excluindo a zona rural e, conseqüentemente, apresentando-se incapaz de gerir a administração pública educacional, no que se refere às demandas que o país necessitava. O direito à educação ficou, portanto, distanciado da grande maioria da população.

Nesse contexto, a educação básica não consegue garantir-se, quanto mais, diminuir, primeiramente, as desigualdades socioeconômicas que existem no Brasil, de forma com que mais crianças e adolescentes tenham acesso e possam permanecer na escola, com base em suas especificidades regionais, culturais e individuais.

De acordo com o estudo *Desenvolvimento Infanto-Juvenil no Brasil e seus Determinantes*, a desigualdade de oportunidade decorre de diferenças nas chances de desenvolvimento entre crianças com distintas origens socioeconômicas. De todas as circunstâncias, as diferenças entre regiões, renda familiar per capita e escolaridade do chefe contribuem fortemente para a desigualdade de oportunidade. Dimensões como a região em que vivem, bem como a localização, rural ou urbana do domicílio, além de características como cor e sexo, podem reduzir a chance de uma criança sobreviver ou completar o Ensino Fundamental na idade correta no Brasil. De cada 100 crianças em famílias não vulneráveis, 80 vão completar o Ensino Fundamental na idade correta. Para as crianças em famílias vulneráveis, no entanto, a situação é bem distinta. De cada 100 crianças apenas cinco vão completar o Ensino Fundamental na idade correta (SILVA, 2009, p. 12).

As afirmativas de Silva (2009) são bem fortes e, urgentes de ações positivas, pois tratam do direito à vida. Com isso, carece-se de reforma essencial na educação, no sentido de que as desigualdades entre as regiões do Brasil, que constituem problemas específicos, cujos desafios que se tem são oriundos das populações mais vulneráveis, como indígenas, negros, quilombolas, pobres e deficientes, sob risco de violência e exploração, obtenha a ajuda necessária para transpor tais desafios.

Nesse sentido, Teixeira (1994) pontua:

Veja-se, pois, em que círculo vicioso se meteu a nação. Improvisa escolas de todo jeito porque não acredita em escolas senão como formalidade social, e para preencher formalidade de nada mais se precisa do que de funcionários que conheçam as fórmulas e porque só tem escolas improvisadas e inadequadas não acredita que escolas possam ser as formadoras eficientes de uma ordem social. (...) Como acreditar em escolas? (TEIXEIRA, 1994, p. 178-9).

Está claro que é preciso mudar, que é preciso posicionamento e coragem para falar a verdade hipócrita que se instalou na educação brasileira. E, que ótimo, esse autor teve a ousadia de fazê-lo. Parabéns Anísio Teixeira, pela coragem.

Para se ter noção do grande problema do analfabetismo, as desigualdades que se destacam apontam para a influência da raça ou da cor na taxa de analfabetismo no Brasil entre jovens de 15 anos ou mais anos de idade, desde 1992 até 2007. Observou-se o número de brancos analfabetos em relação ao número de negros que caiu de 10,6% em 1992, para 6,1% em 2007. No entanto, os negros analfabetos em 1992, representavam, ainda, 25,7% da população e, reduzindo-se este número em 2007, para 14,6%. Pouco mais que o dobro do número de brancos. Considerando, que o número absoluto de pessoas em 1992 reportava-se a 69.709.415, os 25,7% que representavam os analfabetos negros somavam, assustadoramente, 17.915.319. Segundo o IBGE (2008), em 2007 o número absoluto de habitantes somava 183.987.291, significando que nessa época haviam então 26.862.144 pessoas que ainda não estavam alfabetizadas.

Para Silva (2009), os índices do analfabetismo no Brasil, com relação à raça ou cor, revelam mais do que simples desigualdades numéricas.

Para se ter uma ideia das desigualdades regionais, enquanto em Santa Catarina 99% das crianças e dos adolescentes de 7 a 14 anos estão na escola, no Acre, Pará e Alagoas os números ficam em 91,3%, 96,2% e 96,2%, respectivamente – os mais baixos do país. (SILVA, 2009, p. 15).

De que forma, então, podem ser explicadas as desigualdades regionais, com o contexto apresentado por Silva (2009), tendo-se em vista os

números expostos anteriormente, com relação ao analfabetismo de brancos e negros?

Logo, se os direitos são para todos, urgente se faz garantir que todos tenham acesso à escola, que tenham o direito à educação básica efetivado, pois, além dos números que exibem as desigualdades regionais, outros desafios, ainda mais difíceis encontram-se expostos no campo da educação. Como, por exemplo, o atendimento de crianças de 0 a 5 anos de idade, que corresponde à educação infantil, e a educação de adolescentes de 15 a 17 anos que incluem ensino fundamental e ensino médio. Representando, esses últimos, “o maior contingente fora da escola” (SILVA, 2009, p. 15).

Tais questionamentos, entretanto, servem de base para futura tese e posicionamentos rígidos no debate pela causa do direito à educação básica no Brasil.

Retomando as considerações acerca do posicionamento do governo Lula relacionado às políticas públicas voltadas para o social, ou seja, educação, saúde, moradia, trabalho, com vistas a impulsionar as classes desfavorecidas para uma situação com maior qualidade de vida. Na análise de Goergen (2013):

Reforça-se a importância dos vínculos sociais, considerando que tais vínculos determinam as pessoas, suas formas de entendimento e conduta. Nestes termos, (...), o indivíduo cidadão se forma mediante a participação política no interior de um contexto de ideias, atitudes e virtudes cívicas (GOERGEN, 2013, p. 731).

E, continua:

Trata-se de ajustar o comportamento individual, naturalmente egocêntrico, aos interesses comuns, de modo a garantir aos mais

fracos direitos iguais de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade (GOERGEN, 2013, p. 731).

Pode-se dizer, portanto, que por cidadania entende-se a forma mais profunda de se desenvolver, ou seja, é quando o indivíduo associa autonomia e liberdade dentro de uma determinada sociedade, conseqüentemente, ajustando-se aos padrões exigidos, ao mesmo tempo que seus direitos são colocados ao seu alcance.

Dessa forma, no coletivo, compreende-se que através da convivência social é que o indivíduo imprime suas marcas e é pela convivência em sociedade que vai sendo moldado. Através da cidadania é que se “expressa a verdadeira realização individual e social do ser humano, adquirindo, assim, a condição de direito” (GOERGEN, 2013, p. 732).

Ora, uma vez que se entende educação como mediação através da prática social, entende-se, também, que não se faz uma educação de qualidade sem convivência social, sem que o indivíduo seja capaz de imprimir sua marca na história da humanidade através do trabalho. Daí a importância da formação omnilateral, isto é, a formação que integra todas as potencialidades do ser humano para que o acesso à educação corresponda às expectativas dessa formação.

Dessas considerações, indaga-se: como então pensar o direito à educação básica no Brasil, de forma com que o direito, entendido como um direito humano, global, seja efetivado de modo igual num país tão desigual? E, ainda, de que maneira as lutas aparecem nesse contexto?

Conforme Silva (2009), com base nos resultados de pesquisas e avaliações, é possível identificar deficiências e estabelecer políticas cujo plano

de ação esteja voltado à definição de metas de qualidade, priorizando-se os investimentos necessários destinados ao sistema educacional do país.

Encaram-se, pois as desigualdades socioeconômicas, cujos determinantes, relativos à educação, desconsideram a verdade de que a aprendizagem é a nossa própria vida, conforme Mészáros (2008) mesmo afirma. Logo, necessitam-se reivindicações, para impulsionar a educação na busca da sobrevivência da humanidade. Assim, pontua o autor:

(...) reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja, possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de internalização, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal (MÉSZÁROS, 2008, p. 55).

Essas declarações pontuais, colocam como resultado da educação formal, o conformismo generalizado do capital, ou seja, a educação volta-se para uma submissão frente às exigências de governo. À vista disto, Mészáros (2008) assevera, é preciso romper com a orientação dada pela educação formal, cujo subsídio encontra-se na *contrainternalização*¹⁵ e na *contraconsciência*¹⁶.

Mészáros (2008) aponta que a *contrainternalização* consiste em atividade sustentada e coerente que defina objetivos fundamentais, em favor de uma “alternativa abrangente concretamente sustentável ao que já existe” (MÉSZÁROS, 2008, p. 56).

¹⁵ Vale ressaltar que, embora o termo ora identificado *contrainternalização*, não esteja de acordo com a nova ortografia, pois devem aparecer separadas as palavras, *contra* e *internalização*, optou-se pela permanência da mesma forma de escrita, pois, como termo original de um pensador político filipino, considera-se a fidelidade. Além disto, recomenda-se, a leitura da obra de Mészáros (2008), para aprofundamento.

¹⁶ Idem 16.

Quanto à contraconsciência, o autor revela que o significado envolve diretamente as massas populares, no que se refere ao empreendimento crítico. Assim, a abordagem educacional passa a defender práticas político-educacional-culturais, para uma educação emancipadora.

O posicionamento defendido por Mészáros (2008), requer a criação de uma estrutura de educação, na qual a emancipação seja, estrategicamente administrada, em oposição a uma educação de conformidade, de submissão à lógica do capital.

Em outras palavras, a não submissão da educação com relação ao controle do poder capitalista, em elevando-se as práticas educacionais a um posicionamento ativo e efetivo, rumo ao desenvolvimento sustentável do próprio ser, abarcaria, conseqüentemente, a aprendizagem com determinada característica, logo, a nossa própria vida.

Sob outro ponto de vista, mas em se falando de desenvolvimento sustentável, aponta-se a igualdade de oportunidades, com as políticas sociais que, na opinião de Silva (2012), demonstram que não se trata de dar tudo a todos, porém, de fornecer o mínimo necessário para que todos tenham acesso. É como, se poderia dizer, grosso modo, dar o primeiro passo àqueles que nem sabem que podem andar.

A equidade, em sua versão mais conservadora, supõe também que se deve promover a igualdade de oportunidades, ampliando o campo destas para que possam contemplar também os menos favorecidos. Entendeu-se que a concessão de um mínimo social torna possível garantir um patamar de justiça social, sobretudo quando bem combinado com políticas de focalização e seletividade para a área de saúde e educação, setores priorizados para a formação do capital humano (SILVA, 2012, p. 180).

O que se observa de 1995 à 2010, período em que foi analisado o direito à educação básica no Brasil, corresponde ao da política social que

obedece a uma racionalização administrativa. Percebe-se a concessão de um mínimo social, administrado de forma com que programas ligados à saúde e à educação são explicitados.

Todavia, há de se analisar como a administração desses programas sociais foi concebida nos governos FHC e Lula, com relação à promoção da justiça, da igualdade e da equidade.

Na análise de Silva (2012), há denúncia que as desigualdades, dentro dos limites permitidos pela sociedade, são mantidas para que a ordem do capital não se comprometa. Assim, esse autor afirma:

A estratégia é manter a desigualdade dentro dos limites aceitáveis socialmente (eticamente ou ideologicamente) para que a estabilidade política e a administração da acumulação do capital pelo governo não sejam comprometidas (SILVA, 2012, p. 181).

Essa estratégia passaria, então, a desencadear um aparente equilíbrio social, no que se refere à equidade, igualdade e justiça. Contudo, há de se observar na proposta neoliberal que, não obstante aparentar solidariedade a todos, isso não significa que está presente realmente a solidariedade. Ou seja, nesse contexto os direitos sociais, a justiça, a equidade e a solidariedade representam uma forma de caridade que, mais do que seu significado real, apresentam-se mais como contribuição.

Silva (2012) assevera que enquanto a gestão do Brasil voltar-se apenas para garantir “um mínimo social correlacionado com a inserção dos indivíduos e famílias ‘excluídos’ numa ordem dada de antemão como ‘excludente’ (SILVA, 2012, p. 184), o país não avançará quanto a atingir a igualdade social, muito menos na formação omnilateral que a educação deve proporcionar, uma vez que apenas sobras são observadas no mecanismo político de ajuste compensatório.

3.2 A Luta pelo Direito à Educação Básica no Brasil

Que a escola constitui-se no locus para o qual afluem todas as crianças, jovens e adultos que aspiram a formação e a instrumentalização para a vida em sociedade como o único canal responsável em fornecer o “passaporte” que os capacite à cidadania e ao mundo do trabalho, já é uma certeza incontestável para todos (FERREIRA, 2009, p. 295).

As ações que impulsionam a tomada de decisões por parte do Estado entrelaçam-se às políticas públicas. Estas, por sua vez, impulsionam o Estado, colocando-o em ação. As determinações que definem as ações do Estado, ações que se articulam interna e externamente, passam por um processo intrincado e complexo, pois muitos agentes internos ligados a movimentos sociais, como ONGs, estão a serviço de interesses internacionais e vão definindo o processo de garantia do direito à educação.

Dessa maneira, as políticas públicas educacionais necessitam fazer a relação entre pressupostos importantes na área da educação e, por conseguinte, necessitam criar condições mínimas para garantir o acesso e a permanência de pessoas em idade escolar ou não, a fim de que se efetive o direito à educação básica no Brasil.

A epígrafe de Ferreira (2009) defende a tese de que sem a escola não há outro meio legal que forneça a capacitação necessária ao indivíduo para que, através dela, torne-se, efetivamente, um cidadão.

Para Oliveira (2006),

(...) é, pois, para estes aspectos que deve estar voltada a atenção das políticas públicas. Elas devem garantir condições de trabalho nas instituições escolares em todos os níveis de formação, uma vez que, em se tratando do processo de ensino, as defasagens de

determinado nível de escolarização podem comprometer profundamente a formação geral do educando (OLIVEIRA, 2006, p. 82).

Observa-se, dessa maneira, o descaso das políticas públicas para com a formação do sujeito de modo pleno, como consta na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, desfavorecendo as instalações escolares, os recursos materiais e os recursos humanos, valorizando, assim, os profissionais da educação desde sua formação inicial.

Quanto ao direito à educação, esse direito público subjetivo, Oliveira (2006) aponta que a realidade enfrentada na maioria dos Estados brasileiros, quanto à ausência de materiais, de profissionais da educação e, sobretudo, o descaso das autoridades competentes em suprir e garantir educação para todos, representa o quadro atual do sistema e ensino brasileiro que:

(...) revela um profundo descaso das políticas públicas para com a educação entendida sob esse ponto de vista da formação do sujeito histórico. De modo geral, o que tem predominado em nossas escolas é a mais profunda ausência de recursos materiais e humanos para desenvolver a atividade educativa (OLIVEIRA, 2006, p. 82-3).

A escola, então reconhecida como parte de um contexto social, necessita receber subsídios suficientes para dar conta da demanda que lhe chega. Por conta disso, as políticas públicas precisam voltar-se ao efetivo ato de realizar o direito público subjetivo, nesse caso, a educação para todos, de modo a combater as desigualdades.

Assim, reconhece-se nas políticas públicas que a solução para tantos problemas recorrentes na sociedade, coincide com o ato de se considerar e compreender as relações do modo de produção capitalista, para daí registrar que a educação não é, nem nunca foi, ato neutro.

De todo modo, acredita-se na superação dessas desigualdades, dessa divisão social do trabalho e, na solução para tantos problemas, superando-se a propriedade privada dos meios de produção fundamentais, de forma que este bem torne-se acessível a todos os homens.

Sendo assim, dentro das políticas públicas, os programas que se mostram de forma compensatória, no que se refere à desigualdade social, chamados de políticas públicas compensatórias, constituem-se em: auxílio-gás, bolsa-família, bolsa-escola, bolsa-alimentação, programa de erradicação do trabalho infantil, programa agente jovem, entre outros.

Além disso, documentos legais¹⁷, de fundamental importância, foram criados, focando-se nas minorias sociais, cujo objetivo está também na compensação das desigualdades. Os referidos documentos legais favorecem crianças, adolescentes, jovens, idosos, mulheres, índios, deficientes, negros entre outras minorias sociais, tendo seus direitos personalizados juridicamente.

No caso do direito à educação, além do que já consta em várias Constituições e outros documentos legais do Brasil, encontra-se no Protocolo de San Salvador¹⁸, composto por 22 artigos, a afirmativa de que o direito à educação deve prever e adotar medidas necessárias a fim de alcançar seu fim, ou seja, a efetividade reconhecida desse direito.

¹⁷ Anexo 2.

¹⁸ Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, definido como "Protocolo de São Salvador" foi concluído em 17 de novembro de 1988, em São Salvador, e apenso por cópia através de Decreto 3.321. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3321.htm>. Acesso em: 09 jun 2014.

Assim, na interpretação de Weis (2006), o Protocolo de San Salvador traz, em seu conteúdo, característica relevante da educação que vale a pena destacar:

A educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista, conseguir uma subsistência digna, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as Nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades em prol da manutenção da paz (WEIS, 2006, p. 149).

A educação para a paz já é alvo de debates e discussões, porém, favorecer essa educação e instigar a participação para a vida em sociedade, é que constitui o desafio. É preciso ressaltar, que não se está colocando a responsabilidade somente na União, mas na sociedade global.

Contudo, antes de se prosseguir, é preciso averiguar a legitimidade do debate da formação humana, conforme sugestão de Saviani e Duarte (2012), como capacidade de transcender, através da educação, sua condição inicial, num movimento de comunicação com os outros, construindo, assim, suas opções e seus pontos de vista, defendendo-se, pois, a educação, como oferta expressiva da promoção do homem.

Para tanto, recorre-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, cuja característica da educação apresenta-se, em consonância à Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no seguinte Artigo 1º:

Art.1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, Constituição, 1988).

Logo, percebe-se educação como processo contínuo, objetivando o desenvolvimento integral dos homens, cuja luta merece reconhecimento:

Todas as necessidades do homem devem emergir no processo educacional, tais como a busca pela sobrevivência, o prazer, a criação e o gozo da cultura, a participação na vida social, a interação com os outros homens, a autorrealização e a autocriação (LOMBARDI, 2008, p. 31).

Embora não seja fácil abranger todos os aspectos de que trata a educação enquanto processo contínuo, a interação, através de uma educação omnilateral, possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de suas potencialidades.

Para tanto, essa educação deve fazer a combinação da educação intelectual com a produção material, da instrução com os exercícios físicos e destes com o trabalho produtivo. Tal medida objetiva a eliminação da diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução, para assegurar a todos os homens uma compreensão integral do processo de produção (LOMBARDI, 2008, p. 20-1).

O trabalho, enquanto divisor social, quando atingir a transformação e, abolir as diferenças entre trabalho manual e intelectual, servirá de instrumento para que a aproximação entre produção e ciência constitua a superação das desigualdades. Destaca-se que a superação que se aponta é aquela voltada à eliminação da discriminação, colocando todos os homens em igual processo de desenvolvimento, tal qual rege nossa Carta Magna. Por isso, vale a pena observar no Artigo 205, da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, quando da declaração:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, Constituição, 1988).

Da definição acima, da educação como direito de todos, responsabilidade do Estado e da família, percebe-se a beleza na proposta e na afirmativa desse direito. Contudo, na explanação de Cury (2013), relativa ao Artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, cujo

conteúdo belo e forte é apresentado para definir a educação, observam-se outros aspectos que precisam ser considerados:

Dessa definição, bela e forte ao mesmo tempo, seguiram-se outros preceitos visando à efetivação desse direito à educação já proclamado no artigo 6º da mesma Constituição como o primeiro direito social. Tal efetivação abrange desde os princípios e regras da administração pública até as diretrizes que regem os currículos da educação escolar (CURY, 2013b, p. 2).

O bem público que é a educação escolar, de responsabilidade do Estado, por significar exercício de cidadania, apresenta-se como serviço gratuito, obrigatório e, que deve qualificar para o mercado de trabalho. Portanto, as diretrizes, os princípios e as regras de que se serve, para norteamento e desempenho satisfatório.

Analisar a educação básica e o direito à educação básica no Brasil, importa rever conceitos, princípios e regras de gestão pública, com vistas a privilegiar a investigação do processo histórico-ontológico dos seres humanos, ou seja, o processo no qual homens formam homens. Entendendo-se, então, a formação que se dá através dessas relações.

Para tanto, discutir teoricamente o processo histórico-ontológico constitui análise empreendedora no intuito de se desvendar como o homem constrói suas relações e como vai desenvolvendo-se com elas, através delas e modificando-se conforme as situações que se apresentam.

A educação como processo de desenvolvimento de homens para com outros homens num vir a ser de maturidade, cuja promoção do homem volte-se à educação encarada “enquanto comunicação entre as pessoas livres em graus diferentes de maturação humana” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 14). Caracteriza-se, assim, o entendimento de que o homem como ser social que é,

“determinado pelas condições do meio natural e cultural” (SAVIANI, DUARTE, 2012, p. 14), desenvolve-se através das relações.

Netto (2007) confirma a afirmativa anterior, pois, sendo o homem fruto de si mesmo através do desenvolvimento do trabalho por ele exercido e das relações sociais, logo constitui peça fundamental na compreensão da história.

O desenvolvimento do ser social – ou a história mesma – pode ser descrito como o processo de *humanização* dos homens, processo através do qual as determinações naturais, sem deixar de existir, jogam um papel cada vez menos relevante na vida humana. (...) O homem, portanto, é natureza **historicamente transformada** – mas o que é propriamente *humano* reside nessa transformação, (...) que situa o homem *para além da natureza* e o caracteriza como ser social (NETTO, 2007, p. 39).

Portanto, concebe-se o homem em sua totalidade, que realiza e se realiza através do trabalho enquanto ser social, posto que nas relações constitui-se enquanto humano. Assim sendo, o processo de verificação e análise da história humana, enquanto determinante das situações que ocorrem, exige o conhecimento do significado de ser social e de ser histórico.

O objeto de pesquisa, o direito à educação básica no Brasil, traz em seu contexto histórico, mais especificamente nesse capítulo da educação básica e seu direito, aspectos que foram determinantes na construção das políticas públicas, bem como afirma Germano (2000) quando assevera que somente através da História podem-se compreender as políticas.

A compreensão e a explicação da política educacional, e ainda das demais políticas, somente acontecem com a compreensão e explicação do que de fato sucede na História (Contemporânea) do Brasil (GERMANO, 2000, p. 15).

Sendo assim, o caminho apontado para a investigação científica inicia, continua e desenvolve-se com o contexto histórico do objeto, saindo, portanto, da superficialidade ou da aparência.

Entender a História construída pelos homens através das relações sociais que perpassam o Estado, o poder, a política e a educação, cuja chave está na dinâmica contraditória da luta entre classes sociais leva à compreensão e explicação da política educacional.

Com ênfase, aponta-se que a luta pelo direito à educação básica obteve êxito, pois encontra-se, este direito, preservado à luz da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, representando-se, assim, uma das conquistas da luta pelos direitos.

Os princípios que constituem a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 apresentam-se de maneira geral. Todavia, especificamente, no Artigo 206, tem-se a educação destacada de forma mais ampla, no que se refere ao objeto de pesquisa. Assim, destacam-se os incisos:

- I – igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma de lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma de lei;
- VII – garantia do padrão de qualidade;
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal (BRASIL, Constituição 1988).

A intenção da exposição anterior, deste artigo federal, se dá pela importância e relação que cada inciso apresentado tem, para com o direito à educação básica no Brasil, especificamente voltando-se ao período de 1995 a 2010.

Logo, no inciso primeiro, entende-se que a educação deverá tratar a todos pelo princípio de igualdade. Ora, se todos são iguais, por que é que

alguns frequentam a escola e outros não? Por que alguns são alfabetizados e concluem o ensino básico e outros não? Por que há evasão escolar? Por que se apregoa a gestão democrática, se há o estabelecimento de normas a serem seguidas?

As questões apresentadas, juntamente com o contexto histórico-social pesquisado, cuja especificidade demarca os diferentes modos de produção, estruturação e transformação da sociedade, foram esmiuçadas graças à leitura e análise em diversas obras escolhidas, que, na sequência, serviram de base para a elaboração de possíveis considerações, como se pode observar no decorrer da pesquisa.

Continuando a refletir acerca dos incisos do Artigo 206, em destaque, no segundo item, tem-se a liberdade apontada como característica democrática para a educação, entretanto, observa-se nos planejamentos escolares que não são tão abertos assim quanto à democratização, uma vez que normas federais chegam às escolas e, estas por sua vez, estão em consonância com órgãos internacionais, como é o caso das diretrizes do Banco Mundial para o Brasil.

Na visão de Freitas (2005), os órgãos de controle internacionais atuam de maneira significativa na educação e, conseqüentemente, no desenvolvimento histórico-social do Brasil. “O Estado fica sem seus mecanismos de atuação à mercê de organismos de controle internacionais; condenado a gerenciar conflitos e crises locais” (FREITAS, 2005, p. 25).

Percebe-se, então, que o inciso segundo coloca em conflito leis nacionais e controle internacional, acabando, ainda, por favorecer a má interpretação da categoria liberdade. Todavia, a liberdade de expressão contida no Artigo 5º, IX, reforça o inciso segundo e, explicita-o.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença (BRASIL, Constituição 1988).

No inciso terceiro da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, tem-se um dos grandes conflitos já pesquisados na área da educação, a coexistência entre instituições públicas e privadas de ensino, e seus métodos pedagógicos.

Por ser a educação um serviço público, como se pode explicar a coexistência entre público e privado? A obrigação, diria Cury (2013b), seria, primeiramente, do Estado. Todavia, parece que a função social da educação está mais para servir de instrumento a objetivos outros, do que a redução das desigualdades brasileiras. Desta forma, desde a década de 1990, o estilo de modernidade e de intervenção instalou-se na história brasileira. Antes mesmo do governo de Fernando Collor, marcado por uma gestão fordista¹⁹, cuja exaltação às forças do mercado explicitava-se, já se podiam perceber as manobras nacionais para cumprir determinantes internacionais.

Essa educação mecânica aos moldes de uma gestão fordista, ou seja, uma formação em série, também foi sendo moldada aos parâmetros internacionais, a fim de suprir e dar sustentação à competitividade nos anos 1990.

Para isso, muitas recomendações foram sugeridas por organismos internacionais. A começar pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a

¹⁹ Importa expor que o entendimento de fordismo, aqui destacado, acomoda a produção em série, a qualidade total e as produções em estoques, que se destacavam em meados dos anos 1980 até o impedimento, pelo Congresso Nacional, de Fernando Collor, em 1992.

América Latina e Caribe (CEPAL), o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC) e o Banco Mundial. Tais recomendações, quanto à educação, revelavam suas concepções e, o papel a ser desempenhado, especialmente com relação à educação básica, uma vez que se tratava de:

(...) reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade (SHIROMA, 2004, p. 74-5).

Percebendo-se o enlace entre educação e trabalho, o Banco Mundial assevera:

(...) não será fácil instituir tais mudanças, mas que seriam alcançadas uma vez ampliadas as oportunidades educacionais e criadas as bases para um consenso nacional do qual participariam vários segmentos da sociedade e não apenas os afeitos ao ensino (SHIROMA, 2004, p. 75).

Sem entrar nas metas do desenvolvimento econômico e a dependência do Brasil, que serão analisados mais à frente, o que se destaca nessa afirmativa do Banco Mundial é a criação de um consenso nacional. A concordância de que tratava o Banco Mundial, referia-se às tantas determinantes de congregar os “interesses do capital e do trabalho em torno da educação” (SHIROMA, 2004, p. 77).

Retomando a análise da legislação brasileira, observa-se o direito à educação protegido judicialmente, previsto desde 1934, reconhecendo-se o ensino fundamental como, por exemplo, de direito básico, gratuito e que seja de qualidade.

Contudo, é no ano de 1967 que o ensino fundamental passa a ser obrigatório, passando de 4 (quatro) anos, que compreendia o ensino primário,

para 8 (oito) anos, cuja soma une as esferas da educação infantil e do ensino fundamental. Considera-se, então, o direito à educação básica enfatizado como política pública nacional.

Hoje ele é obrigatório para as pessoas de 7 a 14 anos, gratuito para todos e, quem não tiver acesso a esta etapa da escolaridade, na inexistência de vaga disponível, pode recorrer à justiça e exigir sua vaga. Tal é a marca na proteção trazida pelo fato de ser direito público subjetivo (CURY, 2013b, p. 4).

O amparo ao direito à educação básica, como direito público subjetivo, refere-se ao amparo legal que todo indivíduo possui, isto é:

Está amparado tanto pelo princípio que ele o é assim por seu caráter de base (o ensino fundamental é etapa da educação básica) e por sua orientação finalística (art. 205 da Constituição Federal), quanto por uma sanção explícita para os responsáveis (governantes ou pais) quando de sua negação ou omissão para o indivíduo – cidadão (CURY, 2013b, p. 4).

O direito à educação básica no Brasil, de acordo com o inciso quarto do Artigo 206, acerca da gratuidade, apresentado conforme Cury (2013a), quando o relaciona ao contido nos Artigos 205 e no atual 208, da responsabilização do Estado para com o direito à educação. Sendo assim, destaca-se:

Nossa Constituição nomeia o Estado como sujeito maior do *dever* desta prestação social como o objeto do direito. O dever, ao implicar um ser devedor, ou seja, uma pessoa sujeita ao adimplemento de uma obrigação, impõe tanto um comportamento ditado pela lei e pelo valor que lhe dá fundamento quanto o direito do titular do direito exigir a satisfação do conteúdo desse direito (CURY, 2013a, p. 1).

Logo, conforme Cury (2013a), o Estado na condição de responsável pela educação básica gratuita e de qualidade, poderá sofrer as consequências, judicialmente tratada, das transgressões da lei.

Na sequência da análise do Artigo 206, tem-se o inciso V, que anuncia a valorização dos profissionais, correlacionando-se ao inciso oitavo. Infelizmente, notam-se dificuldades similares.

No que se refere à formação e ao plano de carreira, Pansardi (2011) explicita seu ponto de vista.

Aqui o professor (assim como a pedagogia) entra mais como um problema do que como solução. Este é visto como secundário no processo educativo, já que estabelecendo uma ordem de prioridade, o professor, como insumo, é menos importante para a aprendizagem do que a biblioteca, o tempo de instrução, as tarefas de casa e os livros didáticos (PANSARDI, 2011, p. 137).

Para o mesmo autor, o problema da educação e seus gastos são vistos pela ótica de um banco, ou seja, financeira. Desta forma, a formação, o professor e o plano de carreira representam despesas, ou seja, custos que o Estado tem de arcar. Nesse sentido, a situação dos profissionais da educação é comparada ao de um prestador de serviço.

A escola é uma fornecedora de serviços, uma empresa. Sem compreender a especificidade da sala de aula e da aprendizagem, vistas como uma caixa-preta impenetrável, o Banco se volta para os insumos externos que qualificam ou não o produto final: o aluno (PANSARDI, 2011, p. 136).

O desafio consiste na forma com que “os sistemas devem promover a valorização dos profissionais da educação” (CURY, 2002b, p. 51), não só para o ingresso na carreira do magistério, como também, para garantir sua continuidade conforme os planos de carreira.

Todavia, percebe-se o avanço na área da valorização dos profissionais da educação quando se lê no Decreto nº 3.276/99, Artigo 5º, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais, consideração à formação dos/das profissionais da educação, no sentido do “comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática”.

Com o inciso sexto tem-se a gestão democrática do ensino público. Para tanto, traz-se ao debate Ferreira (2008a, p. 98) que analisa a gestão escolar do âmbito das políticas que, neste caso do ensino público, para que seja admitida democraticamente, deverá apresentar-se entrelaçada à administração e à cidadania.

Reflexões, análises e questionamentos se fazem importantes, para que o processo de gestão aconteça, não só para reforçar o processo de reflexão, mas como forma afirmativa, para se poder asseverar que “um processo de gestão que construa coletivamente um projeto pedagógico de trabalho tem já, na sua raiz, a potência da transformação” (FERREIRA, 2008a, p. 113), portanto, a construção coletiva. Nesse sentido, entende-se que a “(...) gestão da educação ao concretizar as direções traçadas, estuda, examina as condições e coloca em prática os objetivos das políticas públicas na complexa ‘trama’ das relações sociais mundiais” (FERREIRA E AGUIAR, 2009, p. 297).

Explicitando-se, dessa maneira, que a gestão da educação, precisa ser reconhecida e utilizada como importante categoria, a fim de se efetivar o direito à educação, e a qualidade da mesma.

Desse modo, somadas as características da gestão democrática, faz-se necessário apontar que os objetivos das políticas públicas, nem sempre, condizem com as características positivas a que se propõe uma gestão democrática com poder de transformação. O aspecto negativo constitui as interferências das relações sociais mundiais que se fazem presentes internamente, por meio do entrelaçamento das relações político-econômicas, num contexto de globalização, cujo termo mais apropriado que se entende é a dependência.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº9.394/96, em seu Artigo 14, encontra-se a forma coletiva de construção e gestão escolar, quando da afirmativa relativa aos sistemas de ensino. Estes deverão definir as normas de gestão democrática do ensino público com relação à educação básica, em consonância com: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, Lei nº9.394, de 1996).

Entretanto, também analisa-se a gestão democrática do ensino público do ponto de vista do financiamento, como no caso do contexto do Plano Nacional de Educação, Lei nº10.172, de 9 de janeiro de 2001, cuja definição de gestão encontrada registra-se como indissolúvelmente ligada ao financiamento. Dessa maneira, a transparência da gestão de recursos remete ao controle social que permitirá a garantia da efetiva aplicação destes.

Conforme estipulado através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Artigo 69, parágrafo 5º, a gestão do ensino público deverá ser garantida na forma da lei, cujo processo do estabelecimento do repasse de recursos vinculados, bem como sua transparência, serão delineados também pela mesma lei.

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.
(...)

§ 5º O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:

I - recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;

II - recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia;

III - recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subsequente (BRASIL, LDBEN,1996).

Observa-se o imbricamento entre LDBEN e PNE, quando, no PNE tem-se especificada a definição de custos que deverá ocorrer através da fixação de metas e estratégias “seja por meio de uma gestão mais eficiente, seja por meio de criação de novas fontes” (PNE, 2012b), para referir-se aos recursos disponíveis e sua aplicabilidade.

Por fim, no inciso sétimo do referido Artigo 206 apresentado e analisado, traz-se para o debate a garantia do padrão de qualidade. Primeiramente, como já citado anteriormente, conforme as orientações do Banco Mundial é que foram percebidas diversas ações que tiveram sua origem conforme os padrões pré-estabelecidos internacionalmente, como, por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). Nesse sentido, observa-se claramente que a referência de qualidade provém do setor financeiro, segundo essa instituição.

Entretanto, já constava na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o padrão de qualidade da educação para todos, inserido no Artigo 206, inciso VII, em conformidade à Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos Artigos 74, 75 e 76, que “procuram regulamentar o que venha a ser ensino de qualidade” (OLIVEIRA, 2002b, p. 107).

Vale a pena conferir os artigos citados, notando-se a importância dos mesmos, contidos nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para a construção do entendimento da garantia dos direitos frente às políticas públicas nacionais.

Artigo 74 – A união, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único – O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Artigo 75 – A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§ 1º - A ação a que se refere este artigo obedecerá à fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º - A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§ 3º - Com base nos critérios estabelecidos nos §§1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerando o número de alunos que efetivamente frequentam a escola.

§ 4º - A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos municípios se estes oferecem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do Art. 10 e o inciso V do Art. 11 desta Lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento.

Artigo 76 – A ação supletiva e redistributiva prevista no artigo anterior ficará condicionada ao efetivo cumprimento pelos Estados, Distrito Federal e municípios do disposto nesta Lei, sem prejuízo de outras prescrições legais (BRASIL, LDBEN, 1996).

A citação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ressalta, portanto, que se prevê um padrão de qualidade da educação, no qual todos têm direito, voltado ao custo que cada aluno gera para a União, em relação ao que se observa na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, quando da educação como direito público subjetivo.

Os artigos expostos referem-se ao estabelecimento de apoio financeiro com base no custo de cada aluno, conforme a região em que vive, enfatizando-se que o padrão de qualidade da educação precisa ser garantido através de recursos disponíveis durante o ano. Mas, para lembrar, qual é mesmo o

padrão de qualidade que está sendo solicitado? Tem-se um padrão? Se, existe um padrão, é nacional ou internacional?

O que se encontrou a esse respeito, constitui a forma apresentada na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, cujos direcionamentos acerca do ensino de qualidade e padrão de qualidade, revelam-se através do Artigo 211, parágrafo 1º e Artigo 212, parágrafo 3º.

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

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

Art. 212. (...)

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). (BRASIL, Constituição, 1988).

Quando se lê e se reflete acerca do conteúdo do texto constitucional, referindo-se à seguridade do padrão mínimo da qualidade do ensino, percebe-se que um nivelamento na área educacional está sendo imposto, como se fosse um ato de produção em série.

Para Vieira (2000) o destaque consiste na preocupação para com a qualidade, contida há muito tempo, ao longo da história brasileira de educação. Para essa autora, a discussão da garantia de um padrão de qualidade para a educação vincula-se à cidadania. Todavia, articula-se, também à abertura da economia com o padrão de qualidade total e, mais ainda, ao “contexto do chamado neoliberalismo, inaugurado com o governo Collor” (VIEIRA, 2000, p. 44).

Neste sentido, analisa-se o conceito de padrão de qualidade total, conforme o modo de produção capitalista relacionado. Para Vieira (2000), esse modelo de gestão apresenta-se como:

Pressuposto de que quanto mais claro seja o entendimento que as pessoas tenham das organizações que integram, e quanto maior o poder decisório e o compromisso das mesmas com suas finalidades, maior a produção e melhor o produto. Assim, grosso modo, a participação, o compromisso e o poder decisório são elementos-chave nesse modelo gerencial (VIEIRA, 2000, p. 45).

Importante é se lembrar do federalismo, cujo regime do Estado brasileiro exige essa mesma participação, união e crédito, representantes do modelo padrão de qualidade, conforme o modo de produção capitalista. O sistema federativo apresenta-se, num primeiro momento, favorável à cooperação. Porém, com olhar mais atento, observa-se que no Brasil, por ser um “país desigual, com uma distribuição de renda iníqua e intolerável” (CURY, 2011, p. 122), o que se gera é a competitividade em detrimento da cooperação.

Tal característica de competitividade encontrada no Brasil, apresenta-se entre os entes federados e, dá-se pelos resultados dos índices de acesso à escola.

Assim, a educação tratada como produto, entrelaça-se à área econômica, quando vincula financiamento e desempenho. Dessa maneira, Cury (2011) decorre da seguinte forma:

A coparticipação no financiamento do ensino fundamental, gratuito e obrigatório, tem como regra a subvinculação a essa etapa da educação básica dos recursos já vinculados pela Constituição. Acrescente-se a isso a distribuição das competências (CURY, 2011, p. 124).

O que se entende, é que a expressiva estratégia de cooperação instituída pelo governo, vinculada à Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, além de provocar a competitividade entre os entes federados,

eleva a responsabilidade dos mesmos para com os resultados, ou seja, a melhora nos resultados da produção da educação.

Para Cury (2013b), o direito à educação, revela-se através de textos legais, que não são poucos, cujos contextos reafirmam esse compromisso público.

Não são poucos os documentos de caráter internacional, assinados por países da Organização das Nações Unidas, que reconhecem e garantem este acesso a seus cidadãos. Tal é o caso do art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948. Do mesmo assunto se ocupa a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino de 1960 e o art.13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 (CURY, 2013b, p. 5).

Por todo o reconhecimento, nacional e internacional, dos direitos, que representam mais que lembranças históricas, representam as lutas dos povos, as conquistas de poucos e, as discussões em torno de um ideal comum, a educação, esse direito público subjetivo, sugere, no mínimo, militância.

Quando da afirmação da construção do direito à educação básica no Brasil, ligado a projeto de estratégia hegemônica, desde 1995, observam-se, através das estratégias que objetivam sucatear os serviços do sistema público de saúde, educação e infraestrutura, que são favorecidas as iniciativas privadas. Consequentemente, percebe-se a depreciação do setor produtivo, ocasionando o desemprego e empréstimos feitos ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) ou ao Banco Mundial, para que a “reestrutura” (TAVARES, 1999, p. 207) desse setor possa acontecer.

São percebidos, também, que os fundamentos baseados na organização econômico-social, juntamente com os direcionamentos de governo, influenciaram diretamente no conjunto das relações sociais,

demonstrando, ainda, que as correlações entre as singularidades dos fenômenos da estratégia hegemônica e as relações sociais são estreitas.

Então, vale lembrar e ressaltar como se caracteriza o ser social, ou melhor, como caracteriza-se o processo de humanização dos homens, para que o entendimento desse processo fique claro. Acredita-se que são nas relações sociais que o homem cresce, desenvolve-se, aprende, modifica a natureza e, conseqüentemente, modifica-se também.

Caso as relações sociais tornem-se escassas, como, por exemplo, por meio do desemprego, “as implicações para a vida humana *decrecem* à medida que, pelo trabalho, os homens transformam a natureza e se transformam a si mesmos” (NETTO, 2007, p. 39). Uma vez mais, lembra-se que o processo de transformar historicamente a natureza, que situa o homem como ser social, expressa a categoria trabalho como atividade de desenvolvimento dos sujeitos, logo, o trabalho, compreendido como objetivo primário do ser social.

Para Netto (2007) algumas características são particulares do ser social e, importantes para se compreender sua estrutura. São elas:

1. realizar atividades teleologicamente orientadas;
2. objetivar-se material e idealmente;
3. comunicar-se e expressar-se pela linguagem articulada;
4. tratar suas atividades e a si mesmo de modo reflexivo, consciente e autoconsciente;
5. escolher entre as alternativas concretas;
6. universalizar-se; e
7. sociabilizar-se (NETTO, 2007, p. 41).

Com essas características expostas, vale lembrar de uma das características mais marcantes do ser humano que se constitui em ser histórico, em ser social, entende-se o homem como sujeito que escolhe, que se

reproduz, que se sociabiliza, se universaliza, que trabalha e que, além disso tudo, se projeta e se realiza, mostrando-se criativo e auto produtivo.

Assim, o homem enquanto ser social é um ser da práxis, (...) “produto e criação da sua auto atividade, ele é o que (se) fez e (se) faz” (NETTO, 2007, p. 44). Basicamente, a promoção de humanização do homem é característica das sociedades. Logo, onde há divisão social do trabalho e a privação dos meios de produção, essa promoção humana, baseada na não linearidade, tende a se enfraquecer.

Em suma, pode-se entender a promoção da humanização do homem, como aquela elevação do ser social que se sustenta pelas exigências e objetivos de uma determinada sociedade. Assim, existindo exigências para a sociabilização dos seus membros, tanto mais serão as promoções humanas. Contudo, como os homens não são iguais, o desenvolvimento também não ocorre de maneira igual, na mesma intensidade e, no mesmo tempo. Diz-se, portanto, que o processo de humanização, por essa razão mesma, custa o sacrifício da maioria dos homens.

3.3 A Educação na Sociedade Brasileira

Numa sociedade automatizada para a qual importa a aparência do ter, a educação significa um produto ou um serviço prestado por uma escola voltada à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Aquele que não se enquadra nos critérios do cálculo e da utilidade está descartado, pois a sociedade regida pela razão instrumental valoriza primordialmente a técnica, a eficácia e os lucros, em detrimento da formação humana integral (SALOMÉ, 2012, p. 223).

A educação entendida e defendida neste trabalho de pesquisa insiste na formação integral, omnilateral, cujas características reforçam o todo trabalhado nas escolas, de forma a seguir instigando a busca pela qualidade que promove habilidades e competências de várias formas, com várias estratégias. Crê-se, pois, na afirmação da autora da epígrafe, cuja formação instrumentalize o indivíduo, primeiramente, para seu desenvolvimento pessoal, crítico, intelectual e, depois ou paralelamente, dependendo de cada um, o desenvolvimento que insere o ser humano no mercado de trabalho de maneira consciente e adequada.

Sendo assim, o trabalho já declarado como processo de desenvolvimento pelo qual o homem contribui consigo mesmo e com o outro, constitui ainda processo histórico pela sua caminhada na história da humanidade, apresentando-se interligado à educação.

Nessa linha de pensamento onde sociedade e educação cruzam-se, traz-se para reflexão Netto (2011) que analisa a realidade histórica segundo Marx e Engels, destacando que:

(...) o ser social – e a sociabilidade resulta elementarmente do trabalho, que constituirá o modelo da práxis – é um processo, movimento que se dinamiza por contradições, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas contradições impulsionam a outras superações (NETTO, 2011, p. 31).

Isso significa que a prática social e histórica torna-se relevante para a pesquisa. Portanto, partindo-se das características reais e do concreto para buscar compreender o hoje da educação.

Diante dessas considerações, dentro da América Latina, as formações dos povos através do colonialismo espanhol e português são percebidas. As influências na economia e na sociedade são representadas pelo mercantilismo,

pelos escravos, negros e indígenas. Da mesma forma, as religiões trazidas de cada cultura podiam ser identificadas, bem como as religiões africanas, indígenas, espanholas e portuguesas.

Cada grupo que compunha a formação das primeiras sociedades latino-americanas, com suas especificidades, podia ser observado separadamente.

Senhores e escravos, brancos e negros, índios e brancos, mestiços em diferentes hierarquizações sociais. Em alguma medida, além das heranças ibéricas, todas essas nações formam-se sob a proteção, o incentivo ou até mesmo as fórmulas de organização oferecidas pelo imperialismo inglês. Sim, as nações latino-americanas são oriundas, literal e metaforicamente, da Contra-Reforma (...). Essa é uma história que não se resolve, principalmente se desenvolve. Algumas das suas heranças continuam a ressoar através de todo século XX, frequentemente de formas decisivas (IANNI, 2003, p. 49).

Diante do exposto, percebe-se que a expansão do ensino no Brasil já possui em si mesma uma contradição. Então, como compor uma educação numa sociedade tão heterogênea? Tão repleta de heranças culturais?

Para Romanelli (2000), quando da transição entre os séculos XIX para XX, se de um lado a procura aumentou, de outro, o lado do investimento estrutural “não sofreu mudanças substanciais, a ponto de oferecer, quantitativamente e qualitativamente falando, o ensino de que a sociedade carecia” (ROMANELLI, 2000, p. 62). Essa ordem de fatores exibiu a resistência de se sair de um sistema dual de ensino. O ensino primário vinculado ao ensino profissionalizante, para a camada popular brasileira e, o ensino secundário que possibilitava a entrada no ensino superior, para os ricos. Deste modo, observa-se a desoneração do Estado para com o direito à educação, compreendido em sua amplitude quanto ao acesso, à gratuidade e à permanência.

A falha ou incapacidade de gerir esta demanda causou enormes defasagens ao longo dos tempos, relacionando-se os índices de alfabetização do Brasil e, colocando-o em 73º lugar em 2000, quando da comparação da taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais com outros países²⁰. No entanto, é importante ressaltar que, a comparação com países já desenvolvidos, com outros métodos de ensino, requer critérios vários, pois não se comparam os países em termos de igualdade geral, cada avaliação possui critério, portanto, requer análise mais detalhada.

Nesse sentido, situar o contexto histórico já pesquisado e analisado por tantos autores, constitui referências valiosas, para a apropriação de elementos e dados apresentados cuja relação vai sendo estabelecida e desenvolvida de forma substancial.

Inicialmente, relembra-se que na década de 1900 o traço de dependência cultural predominava, ou seja, a relação entre produtos agrícolas e organização escolar oscilava para lá ou para cá entre “a influência humanista clássica e a realista ou científica”, conforme a demanda (RIBEIRO, 1998, p. 79). Resultando, pois, nas reformas já mencionadas de Benjamin Constant, Carlos Maximiliano e Luis Alves / Rocha Vaz.

O problema do analfabetismo não pode ser solucionado naquela década, uma vez que estava relacionado também a outros elementos como a economia e a política. Todavia, até a atualidade, esse mesmo problema ainda persiste, embora em menor proporção e, revela-se através das estatísticas.

²⁰ Tabela comparativa elaborada pela A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. Disponível em <<http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2013.

Entretanto, já na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1934, reconhece-se a educação como direito de todos, procurando-se intensificar o processo democrático. Porém, ainda tratando a educação com pouca especificidade, quanto às determinações.

Voltando um pouco mais na história, em 1890 o Brasil tinha 85% de analfabetos, num universo com pouco mais de 14 milhões de pessoas de todas as idades. Em 1900, este índice baixou para 75%, com uma população acima de 17 milhões. Em 1920, a população alcançou a casa dos 30 milhões e o analfabetismo continuou em 75%. Chama a atenção os 75% de analfabetos mesmo com o aumento da população nos períodos de 1900 a 1920. Analisando os dados citados e relacionando-os à história verifica-se que o problema do analfabetismo ocorrido em 1920 sucedeu porque a faixa etária de 15 anos ou mais “havia sido excluída da escola” (RIBEIRO, 1998, p. 81). Nesse sentido, vale observar a análise de Cano (2012) quando da década de 1920:

(...) mostrar que a década de 1920, para o Brasil, representa um processo de transição econômica e social, a partir do chamado modelo primário exportador, rumo a novo padrão de acumulação – o do crescimento para dentro –, que seria desencadeado a partir da Crise de 1929 e da Revolução de 1930 (CANO, 2012, p. 898).

Ou seja, nessa década o país passava por transição econômica considerável, deixando-se de lado a discussão do desenvolvimento educacional. A faixa etária de 15 anos ou mais representava então mão de obra real para o mercado de trabalho. Eis aí um dos motivos pelos quais o alto índice de analfabetismo.

A situação escolar que excluía uns e continuava a privilegiar outros, para Ribeiro (1998) estava baseada no modelo “político-econômico (agrícola-comercial exportador)” (RIBEIRO, 1998, p. 85), colocando limites bem

inferiores ao repasse de verbas para a educação, resultando em dilemas como: “atender menos e melhor, ou mais e pior” (RIBEIRO, 1998, p. 85). Mantém-se, assim, a exclusão.

Na tabela a seguir percebe-se a redução na taxa de alfabetismo.

Tabela 3			
Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais – Brasil – 1900 / 2000			
Ano	Total¹	Analfabeta	Taxa de analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico. Disponível em <<http://www.oie.es/quipu/brasil/estatisticas/analfabetismo2003.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2013.

Nota (1) Em milhares

Observa-se que nos primeiros vinte anos, de 1900 a 1920, a taxa de analfabetismo não sobe, nem se diferencia tanto, apesar de haver um crescimento populacional de quase o dobro. Este período compreende a fase educacional regida, inicialmente, pela Constituição de 1891, quando o pacto federativo havia sido criado. De lá para cá, na Constituição de 1988, Moraes (2013) assinala o pacto federativo como sendo elemento norteador para a tomada ou não de decisões relacionadas à educação. Isto porque implica, inicialmente, concentração de poder e financiamento / investimento.

Ninguém ignora que a Constituição Federal de 1988 erigiu à condição de cláusula pétrea a forma federativa de Estado (art. 60, § 4º, I.). Cabe assim verificar se não está sendo comprometida a essência do pacto federativo na medida em que, na esfera do Poder Executivo, os Governadores e Prefeitos, cada vez mais, menos podem fazer, pois a União, sistematicamente, vem concentrando mais poderes,

especialmente no âmbito orçamentário-financeiro (MORAES, 2013, p. 1).

A afirmativa de Moraes (2013) quanto ao âmbito orçamentário-financeiro, relaciona-se à educação através de políticas públicas que determinam o repasse aos estados e municípios. Um dos exemplos mais conhecidos é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Na sequência da tabela exposta, têm-se, no ano de 1920, as Reformas de Benjamin Constant e Carlos Maximiliano, as quais já haviam sido oficializadas, porém sem muito sucesso. O que se percebe em 1920 na taxa de alfabetização num universo de 17.564 (milhões de pessoas), é a elitização da educação quando da função social da escola que havia na época. Romanelli (2000) afirma que à escola objetivava-se o preenchimento de quadros políticos e administrativos públicos. Dessa forma, expõe:

É possível, assim, pensar na ausência de uma defasagem entre educação e desenvolvimento, nessa época, ou seja, é possível pensar numa ausência de defasagem entre os produtos acabados oferecidos pela escola e a demanda social e econômica de educação (ROMANELLI, 2000, p. 46).

Assim, com o objetivo da educação voltado somente para preencher quadros políticos e administrativos do poder, entende-se o número altíssimo de analfabetos no Brasil de 1920. Além do que, a contar o número de alfabetizados 6.155 (milhões de pessoas), a situação fica clara quando da interpretação do contexto histórico do Brasil, ou melhor, deveria ser pequeno mesmo o número, afinal os cargos públicos não deveriam ser em grande número também.

Da década de 1930 foram herdadas as situações que se fizeram notar sequencialmente, nas décadas de 1940 e 1950, nas taxas de analfabetismo

brasileiro, como, por exemplo, o desencadeamento industrial, a Reforma Francisco Campos, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, a criação da Universidade de São Paulo – USP, a criação da única instituição voltada para a formação de professores prevista na reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, em 1931 e, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (GABARDO, 2006). Cabe recordar que neste período as forças políticas e econômicas estavam bastante aguçadas por conta do Estado Novo, de Getúlio Vargas, das forças militares, da burguesia e dos fazendeiros.

Na sequência, na análise da tabela nº 1, nos anos 1940 a 1960 a população eleva-se da casa dos 6,5 milhões de pessoas a cada década pesquisada, mas a taxa de analfabetismo não regride a ponto de ser relevante.

Em 1940 a taxa que estava na casa dos 56,1%, indica que mais da metade da população era analfabeta. Em 1950, este índice baixou para 50,6%, mas continuou na faixa divisória entre analfabetos e alfabetizados. Em 1960 a taxa cai para 39,7%, já melhorando o quadro, porém não o suficiente para indicar otimismo contra a erradicação do analfabetismo.

Ora, se nos anos 1940 e 1950 quase metade da população estava alfabetizada, significa investigar quais fatores tornaram-se relevantes e incentivaram a população a estudar, para que esse quadro fosse sendo revertido. Na sequência do contexto histórico, pretende-se entender isto.

Percebe-se nos anos 1920 a 1940 que a taxa de urbanização dobrou, e a taxa de analfabetismo sensivelmente caiu. Com isso, o índice de alfabetização iniciou crescimento após o ano de 1946 com o fim da chamada “democracia populista” (ROMANELLI, 2000, p. 63; GERMANO, 2000, p. 17) e retirada do poder do então Presidente da República João Goulart.

Em 1947, a Campanha Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes Analfabetos alcançou números expressivos quando realizou trabalho em favor das classes do ensino supletivo, existentes em vários municípios brasileiros, nos horários vespertino e noturno, para pessoas maiores de 14 anos. Mais de 800 mil alunos compareceram às escolas. Entendeu-se que “o ensino supletivo, de certa forma, incentivou a matrícula em cursos profissionais e pré-profissionais de nível primário, nessa mesma época” (ROMANELLI, 2000, p. 63).

Considera-se, portanto, desde essa época a importância de campanhas que despertem para os problemas educacionais, empenhando-se na luta pela erradicação do analfabetismo. Ao mesmo tempo, surgia a questão da extensão da escolarização.

De 1950 para 1960 embora o índice da taxa de analfabetismo tenha caído de 50,6% para 39,7% e, apesar das exigências da expansão escolar, a demanda brasileira ainda se encontrava desamparada. O ano de 1964, particularmente, aparece com elevado grau de analfabetismo, conseqüentemente, a exclusão social e a dominação do capitalismo e o privilégio da classe dominante.

Justamente em 1964 ocorre o golpe de Estado e a chamada “democracia populista” (GERMANO 2000, p. 18), iniciada em 1946, que representava o poderio de uma elite formada por burgueses da indústria, da economia, latifundiários, militares entre outros, cai. Formou-se uma nova classe política dominante, a qual Germano (2000) observa que não estava submetida a nenhum tipo de restrição ou limitação, na medida em que manteve no comando do Brasil entre 1964 e 1985. Desse modo, pode-se afirmar que a

forma de governo vigente no Brasil durante vinte e um anos, mediada pelas Forças Armadas, foi o autoritarismo.

O controle militar sobre o Estado implica uma determinada forma de dominação e, por conseguinte, de atuação prática em diversos campos da vida econômica, social e política do país, na qual se situa a política educacional (GERMANO, 2000, p. 19).

As contradições que surgem no decorrer da investigação quando da atuação do Estado Militar com a força, desmistifica o consenso. Da mesma forma, observa-se a dominação em detrimento da direção, da gestão.

Para Fernandes (1979), conceituar autoritarismo importa descrevê-lo como ambíguo e plurívoco. Deste modo, o autoritarismo ora é sinônimo de poder, ora de dominação. Contrapondo-se autoridade e poder, as tendências e manipulações são explicitadas. A utilização do termo autoritarismo conecta-se, portanto, a qualquer regime, seja ele sinônimo de “totalitarismo ou como qualificação para variações de regimes totalitários” (FERNANDES, 1979, p. 6).

Deste modo, até o ano de 1985 o autoritarismo prevaleceu e com ele o desenvolvimento capitalista, expressando interesses das elites dominantes.

Para Germano (2000, p. 21) o Estado Militar representava “(...) os interesses dos conglomerados internacionais, de grandes grupos econômicos nacionais e das empresas estatais (...) dos setores tecnocráticos” (GERMANO, 2000, p. 21). O projeto educacional, nesse sentido, do Estado Militar, visava atender a algumas necessidades e demandas das classes dominadas, para aliviar as tensões e os conflitos que apareciam. Sendo assim, a educação era tratada como estratégia hegemônica relativa à escolarização da força de trabalho para os capitalistas.

Se, no Estado Militar o autoritarismo prevalecia e, conseqüentemente, a desigualdade social emergia, logo entende-se que nos anos que se sucederam, era esta a herança da educação que se apresentava.

De todo modo, implica, pois, compreender as relações entre estrutura e superestrutura, analisadas ontologicamente, ou melhor, analisando-se o conjunto das relações, das classes sociais, em seu contexto histórico, para buscar compreender a exclusão na educação e na sociedade, bem como o processo que iniciou essa categoria.

As elaborações e abordagens, nesse planejamento investigativo apontam, desde a segunda metade de 1970, para um sistema educacional alvo de críticas e de debates, sobretudo no que se refere à metodologia. Para Germano (2000) a nova postura metodológica da educação “toma como ponto de partida referencial a sociedade estabelecida e historicamente estruturada sob o capitalismo (GERMANO, 2000, p. 33).

Os debates que surgiram posteriormente a 1970 valorizaram a educação, uma vez que, segundo Germano (2000), críticas referentes ao capital humano tornaram-se representativas.

Assim, novo modelo para o ensino de 1º e 2º graus foi implantado, bem como seus objetivos, a fim de poder suprir as demandas que apareciam.

A profissionalização do nível médio, portanto, era vista como uma exigência que teria como resultado selecionar apenas os mais capazes para a Universidade, dar ocupação aos menos capazes e, ao mesmo tempo, conter a demanda de educação superior em limites mais estreitos (ROMANELLI, 2000, p. 235).

Claro fica que a profissionalização do ensino médio, naquela época, foi em favor de um mínimo desejável e que interessava, a apenas uma pequena parcela da população, a elite dominante.

Retornando a análise da tabela nº 3, verifica-se que desde 1970 até 2000, as taxas de analfabetismo vão gradualmente baixando, enquanto a população cresce. Em 1970 o número de pessoas alfabetizadas chegava à casa dos 35 milhões, para um número de pouco mais de 18 milhões de analfabetos.

Na década de 1980 observa-se o número de analfabetos que correspondia a 19.356 (milhões de pessoas), ou 25,9% da população, para uma população total de 74.600 (milhões de pessoas), conforme a Tabela 3 demonstra. Portanto, o direito à educação básica no Brasil continuava sem efetividade para milhões de pessoas.

Em 1989, com o fim da Guerra Fria, o cenário histórico político, apresentava-se da seguinte forma, na explicação de Ianni (2003):

(...) mais propriamente, geoistórico, no qual o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), bem como as corporações transnacionais, pressionam Estados nacionais a promover reformas políticas, econômicas e socioculturais, envolvendo amplamente instituições jurídico-políticas, destinadas a favorecer a dinâmica das forças produtivas e relações capitalistas de produção. Esse é o clima em que a reforma do Estado se torna a palavra de ordem predominante em todo o mundo (IANNI, 2003, p. 56).

Por geo-histórico entende-se, simultaneamente a formação de uma configuração social, econômica, política e cultural (IANNI, 1997), isto é, transformações que ocasionam desenvolvimento transnacional, mundial e global. Pois bem, estavam em causa, nesse período, o debate em torno do Estado mínimo e o decreto da formação de mercados emergentes. Para Ianni (2003), os países possíveis de serem transformados de nações em províncias do capitalismo global, o Brasil, por exemplo, apresentava-se como futuro “mercado emergente” (IANNI, 2003, p. 56).

Em 1991, conforme os dados da tabela nº 3, somavam os alfabetizados 76.209 (milhões) pessoas, em detrimento a 18.682 (milhões) de analfabetos que ainda constavam nas pesquisas, ou seja, em torno de 19,7% da população deste ano ainda não se encaixava na classificação de pessoas que sabiam ler e escrever.

No ano 2000, tem-se 13,6% de analfabetos na faixa de 15 anos ou mais, que correspondia a mais de 16 milhões de pessoas, num universo de 103.238 (milhões) de pessoas que sabiam ler e escrever. Todavia, o déficit deixado como herança para as futuras gerações e futuros governos foi-se acumulando ao longo dos anos.

Pesquisa do IBGE²¹ realizada recentemente mostra que das pessoas com 15 anos ou mais de idade em 2009, o Brasil atingiu a média de 9,7% de analfabetos. Este número cai em 2011 para 8,6%, quando são registradas 12,9 milhões de pessoas analfabetas. Como exemplo regional cita-se o Nordeste, com 6,8 milhões de pessoas ou 16,9% da população analfabeta. Este índice corresponde a quase o dobro do nacional, mas conseguiu elevar-se de 2009 para 2011 em 1,9 ponto percentual. A pesquisa também revela que 96,1% dos entrevistados analfabetos estavam na faixa etária de 25 anos ou mais de idade e que, 60% tinham mais de 50 anos, equivalendo a 8,2 milhões de pessoas.

Ora, se na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, o direito à educação é determinado, compreendendo-se a gratuidade, o acesso e, a permanência, como conceber a existência, ainda em 2011, de tantos analfabetos no Brasil?

²¹ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em <http://www.brasileconomico.ig.com.br/noticias/taxa-de-analfabetismo-no-brasil-cai-de-97-para-86_122485.html>. Acesso em: 28 maio 2013.

Primeiramente, faz-se significativo ponderar que o direito à educação não trata somente da alfabetização ou não, antes, porém, trata de um direito que vai além das salas de aula, trata-se do valor e do reconhecimento do indivíduo, enquanto sujeito de direitos, no momento em que possibilita a este sujeito, sua emancipação.

Com relação ao analfabetismo, existem muitas explicações sobre sua causa e perseverança na história da educação. Estudiosos e pesquisadores instigam, aos interessados, a buscar através dos seus estudos e análises, os contextos todos que permeiam a educação do povo brasileiro, bem como as interferências externas que participaram dessa caminhada.

Entretanto, Ianni (2003), posiciona-se de maneira um tanto quanto filosófica, quanto ao encontrar dados concretos que subsidiem o entendimento do analfabetismo. Para este autor, o analfabetismo tem a seguinte descrição analítica:

Já não se sabe mais onde começa nem onde termina, e muito menos por que lugares caminha. Compreende épocas e situações, indivíduos e coletividades, culturas e civilizações. Está atravessada por rupturas e reorientações, progressos e retrocessos, realidades e ilusões (IANNI, 2003).

Desse modo, as situações históricas em seu contexto servem de base, não só para compreender-se o direito à educação básica no Brasil, quanto para ampliar os conhecimentos acerca dos elementos externos que determinam as tomadas de decisão das políticas públicas.

Nessa perspectiva, entende-se que a análise do analfabetismo, apresentada como categoria atravessada por políticas de discontinuidades, incorpora aos obstáculos as orientações e reorientações internacionais, no sentido de se tentar superar tal limitação educacional no Brasil.

4 CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO: DE 1995 A 2010

4.1 Estrutura da Educação Básica no Brasil

O direito-dever da educação, não é de caráter facultativo, mas de natureza imperativa. De um lado, o indivíduo pode exigir que o Estado o eduque, de outro o Estado pode exigir que o indivíduo seja educado. Assim como o direito à educação é corolário do direito à vida, da mesma forma a educação é irrenunciável tanto quanto o é a vida. É crime tentar suicidar-se. Deixar de educar-se é um suicídio moral. E isso porque, sem desenvolver suas potencialidades, o ser humano impede a eclosão de sua vida em toda a plenitude. Sem aprimorar suas virtualidades espirituais, o indivíduo sufoca em si o que tem de mais elevado, matando o que tem de humano para subsistir apenas como animal. Continua como ser vivo, conservando o gênero, mas perece como homem, eliminando a diferença específica.

Di Dio (1982, p. 31)

Ao conceber o homem a partir de sua participação no mundo, implica-se buscar contextos e experiências retiradas historicamente, na intenção de se compreender as relações de produção da vida mediadas através destas experiências. Logo, entende-se que o direito à educação, que se destaca no contexto da epígrafe deste capítulo, apresenta-se conforme a concepção de homem integral.

Sendo assim, o direito à vida que se liga ao direito à educação, conforme o autor destaca, revela um direito que não pode ser negado, negligenciado, deixado à margem, nem mesmo pelo próprio ser humano, pelo próprio indivíduo.

Ao escolher a expressão “direito à educação”, fez-se pela sua facilidade de entendimento. Todavia, para Joaquim (2006), melhor se faria se a

escolha fosse “direito educacional”, pois trata da forma mais apropriada para referir-se ao direito que trata da educação em si.

Uma vez feitas as considerações iniciais do capítulo, fundamental se faz revelar que, após as análises dos capítulos primeiro e segundo, verificaram-se as categorias que permeiam o direito à educação básica brasileira, como por exemplo, o trabalho e a cidadania. Sendo, possível também, a averiguação de como foi sendo concebido o direito à educação básica no Brasil.

Todavia, precisa-se discutir, ainda, neste capítulo, a estrutura da educação básica em relação às influências políticas educacionais internas e externas de 1995 a 2010 devido a políticas públicas adotadas, bem como destacar avanços e retrocessos associados ao direito à educação básica brasileira.

Primeiramente, relembra-se os aspectos que refletem a dependência da educação, cuja historicidade brasileira demonstra as demandas da política educacional internacional. Deste modo, situa-se a educação básica, contemplando-se sua historicidade, rupturas, dependência e continuidades políticas, discutindo-se, então, a gestão dos governos de 1995 a 2010, correlacionando-se o direito à educação básica no Brasil frente à realidade brasileira contemporânea, repleta de conflitos sociais, relacionados às limitações das políticas públicas que existem. Conflitos esses, direcionados à definição e à garantia dos direitos, numa sociedade tão heterogênea, que é o Brasil.

A educação, nesse sentido, apresentada como realidade histórica e social, exige a garantia dos direitos como ideal normativo, que se constitui e se apresenta como um consenso, o que se verifica na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação, Lei nº 9.394, especificamente nos Artigos 21 a 36, das finalidades da educação básica.

No entendimento da formação comum indispensável ao educando, encontra-se a educação básica e, por isso, o exercício da cidadania, conseqüentemente, a formação para o trabalho.

Quanto à organização e estrutura da educação básica, determina-se que seja feita e elaborada conforme a idade, competência ou outros critérios legais. Além disso, a educação básica contempla, ainda, os seguintes itens: carga horária mínima, a promoção, que deverá ser contínua e cumulativa, o aproveitamento de estudos, a obrigatoriedade de recuperação, controle de frequência e, cada instituição deverá expedir históricos escolares, declarações, diplomas ou certificados.

Em tempo, estabelece-se à educação básica, que o poder público ficará responsável por adequar a quantidade ideal de alunos por sala e por professor, bem como a carga horária e as condições físicas do estabelecimento de ensino, conforme o Artigo 25 da Lei nº 9.394/96. Dessa maneira, com vistas a melhores condições de trabalho, caberá ao respectivo sistema de ensino, de cada região brasileira, estabelecer quais serão os parâmetros a serem seguidos.

Ainda, na Lei nº 9.394 de 1996, os Artigos 26 ao 36, tratam do estabelecimento do currículo, dos ensinos fundamental e médio, das obrigatoriedades, das diretrizes dos conteúdos, da oferta do ensino, das finalidades, da oferta da educação infantil e, das avaliações da educação básica. Entretanto, destacam-se os conteúdos do Artigo 210 da Constituição da

República Federativa do Brasil de 1988, parágrafos 1º e 2º, quanto aos seus conteúdos, que se ligam à Lei nº 9.394 de 1996:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, Constituição, 1988).

A determinação, ora apontada na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, da formação básica comum nacional, aponta que conteúdos mínimos, para o ensino fundamental, sejam fixados. Mas, sabendo-se da heterogeneidade brasileira, como as políticas educacionais tem feito para possibilitar esse mínimo de formação básica comum, determinado por lei a todos, como direito público subjetivo que é?

Enfim, na caminhada da luta pelos direitos, a questão anterior vai sendo administrada de governo em governo no Brasil, cada um ao seu jeito. O que se pode afirmar é que alguns avanços aconteceram, e um deles se deu, por exemplo, quando do reconhecimento na educação, da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em conformidade com a Lei nº 10.436/02 e o acesso à educação garantido, sob forma de lei, também específica.

Lei da Acessibilidade - Lei 10098/00. Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (BRASIL, 2002).

Observa-se, dessa maneira, que a estrutura que se via antes de 1961, previa uma educação vertical, ou seja, de ordem didática horizontal com ordens de cima, não prevendo atender às diferenças. Desde então, debates e

questionamentos foram tomando espaço, no sentido de se respaldar e de se amparar a todos nas suas diferenças.

As diferenças individuais vêm ganhando cada vez mais força para que se criem e se desenvolvam currículos e conteúdos específicos, através da gestão democrática. Podem ser divididos em três partes os períodos no Brasil cujas discussões são relativas aos aspectos da inclusão.

O primeiro momento abrange desde 1854 a 1956, e destaca as iniciativas de caráter privado. O segundo período, compreende desde 1957 a 1993, formando, o que se pode chamar, de período das ações oficiais de âmbito nacional. De 1993 em diante, o destaque caracteriza-se pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

Formalmente, é na Lei nº 9.394/96, Artigos 58 a 60, que a educação especial é tratada. Entretanto, para fins da educação básica, não se insere. O que se tem é um capítulo específico, portanto, fora da estrutura didática da educação básica.

Conforme Moreira (1998), a educação especial atende aos alunos da educação básica, como uma modalidade. Assim:

Do ponto de vista de realce da lei, a educação especial recebe tratamento mais significativo na presente lei, se comparado com a posição que desfrutou na Lei nº 4.024/61, com apenas dois artigos: 88 e 89 e pouca definição de diretrizes, e na Lei 5.692/71, com um artigo: 9º, sem delimitação precisa do que seria o tratamento especial que esses alunos deveriam receber (MOREIRA, 1998, p. 172).

O autor refere-se às necessidades especiais dos alunos, podendo ser subdotados ou superdotados, quanto aos sistemas de ensino que deverão assegurar condições como currículo adaptado, métodos diferenciados, recursos educativos voltados à especificidade tratada, entre outras condições.

Quanto aos profissionais da educação que serão designados para essa atividade, preferencialmente na rede regular de ensino, os professores precisarão de especialização adequada.

Outro ponto de que trata Moreira (1998), indica que os conteúdos tratados na educação especial, estarão voltados para a formação para o trabalho, efetivando, assim, o indivíduo na vida em sociedade.

Encontra-se, também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, Artigo 59, inciso quinto, o reforço desta educação especial voltada à inclusão efetiva dos indivíduos na sociedade, determinando que o acesso seja de modo igualitário aos benefícios disponíveis dos programas sociais suplementares, no respectivo ensino regular.

Logo, compreende-se que a educação básica dispõe condições fundamentais a todos, dentro da estrutura política educacional básica, disponibilizando subsídios legais, indispensáveis para que o exercício da cidadania, o desenvolvimento no trabalho e o aprofundamento em estudos superiores possam ocorrer.

Quanto ao Ensino Médio, Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, a estrutura da educação básica aparece, na análise de Cury (2002b), conforme o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.

Antes, porém, de se situar cada parte desta estrutura básica da educação, tem-se necessidade em afirmar que a eficiência da inserção dos indivíduos em sociedade exige, segundo Cury (2002b), uma série de conhecimentos, valores e princípios a serem fornecidos pela família e, posteriormente pela educação escolar.

O acesso, a garantia, a assiduidade e a obrigatoriedade, características do direito à educação, já encontradas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, proporcionam ao indivíduo este tipo de serviço público, no sentido de que exerçam sua cidadania e desenvolvam-se plenamente. Contudo, ainda contam-se vários problemas, dentre eles incluem-se milhões de analfabetos e a evasão escolar.

Para relembrar um dos aspectos do Ensino Médio, pois, em capítulo anterior já se tratou da história da educação básica, vale conferir que o mesmo ficou durante muito tempo restringido a mera ação propedêutica, ou melhor, servia apenas para classificar um reduzido número de educandos, a fim de atender às necessidades e interesses do governo.

Conseqüentemente, o Ensino Médio traz, em sua história, carências específicas de planejamento, objetivos e estratégias, quanto à intenção de se ter no Brasil, uma educação para a formação integral do ser humano. Todavia, a educação no Ensino Médio observada na história, servia aos interesses do governo que, precisava, então, formar o maior número de pessoas em idade escolar, em diferentes graus, para tornar-se economicamente estável. Mais tarde, reforçou-se a ideia de uma formação que servisse às finalidades da União.

A função propedêutica do Ensino Médio por muitos anos foi cumprida. Entretanto, mesmo com as falhas apresentadas pela separação das responsabilidades públicas para com o ensino primário e o secundário, as mudanças que se sucederam serviram para nortear o currículo rumo ao aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental.

Da mesma forma, a educação de jovens e adultos proporcionou acesso e continuidade dos estudos aos que se evadiram da escola ou, por vários outros motivos, não tiveram acesso à escola em idade própria.

Na educação profissional, o objetivo proposto buscava integrar o jovem, o adulto ou o trabalhador às diferentes formas de educação, articulando-se educação regular, educação continuada, instituições especializadas ou mesmo o próprio ambiente de trabalho.

De todo modo, para que se efetivasse a educação profissional, precisava-se de uma lei que determinasse diretrizes e regras claras. Assim, com a Lei nº 9.394/96, mais precisamente no Artigo 42, estabelece-se de que maneira a integração e a articulação das diferentes formas de educação poderiam ser ofertadas.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, LDBEN, 1996).

Com isso, pode-se afirmar que mais um avanço se obteve na educação, pois a categoria educação profissional possibilitou o acesso para uma camada da população que desejava capacitação especializada e, que fosse gratuita.

Entre os planos de ação destaca-se o Plano Nacional de Educação (PNE), que contou com a oficialização através da determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, deixando a cargo da União, em colaboração com Estados e Municípios, a incumbência de o organizar.

Mesmo fazendo-se um recorte da educação básica, especificamente analisando-se os anos de 1995 a 2010, não se pode deixar de lado o Plano

Nacional de Educação (PNE), cujos objetivos para os anos 2011 a 2020, entrelaçam-se ao objeto de pesquisa. Nesse sentido, expressa-se como objetivo principal a erradicação do analfabetismo. Entre os princípios fundamentais da educação brasileira do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE - 2011/2020) destaca-se o Artigo 2º:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais;
- IV - melhoria da qualidade do ensino;
- V - formação para o trabalho;
- VI - promoção da sustentabilidade socioambiental;
- VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
- IX - valorização dos profissionais da educação; e
- X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação (BRASIL, PNE, 2012a).

Lembrando, oportunamente, que esses princípios são encontrados, primeiramente, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, chamado de movimento renovador, que desde essa época já alertavam para as necessidades da educação brasileira.

Retornando à estrutura da educação básica em sua composição atual, tratando-se da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, as responsabilidades pela gestão dos sistemas de ensino ficam a cargo do Poder Público – Estadual, Distrito Federal e Municipal, assim como são suas responsabilidades a organização, a manutenção e o desenvolvimento de instituições de ensino.

Aos Estados cabe, prioritariamente, assegurar o ensino médio. Aos Municípios, o ensino fundamental terá prioridade, contudo a educação infantil em creches e pré-escolas deverá ser ofertada. Ao Distrito Federal, a

responsabilidade estará vinculada às competências referentes aos Estados e Municípios.

Entretanto, os vínculos do sistema de ensino poderão estreitar-se ou não, dependendo da forma como o governo elaborar a colaboração entre Estados e Municípios. Os Estados poderão ofertar ensino fundamental de acordo com a população e disponibilidade financeira. Por sua vez, os Municípios poderão optar pela composição de um único sistema, unindo-se ao sistema estadual de ensino.

Logo, os estabelecimentos de ensino terão de cumprir o disposto nas leis, referente às normas comuns, seguir os princípios dos sistemas de ensino e, acatar as peculiaridades conforme observadas nas normas especiais. Dentro destas considerações, cabe fazer um destaque no que se refere à escola regular. Enquanto gênero, a escola regular divide-se em pública e privada. Para tanto, essas duas espécies da escola regular são ligadas à União por natureza jurídica e pelo seu caráter de serviço público.

Assim, conforme Cury (2002b) a escola pública pode ser subdividida “de acordo com os respectivos sistemas administrativos, em municipal, estadual, distrital (Distrito Federal) e federal” (CURY, 2002b, p. 65).

Já as escolas particulares, apesar de prestarem serviço de interesse público, a transmissão de conhecimento é regida por contrato de mercado. Por sua vez, aparecem as escolas privadas, mas não lucrativas, são elas: escolas comunitárias, escolas confessionais e instituições de caráter filantrópico.

A coexistência entre escolas públicas e privadas, principalmente no que se refere ao repasse de recursos, pode ser observado com a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, cujo sistema vai sendo delineado

quanto aos vínculos, complementando-se através da Lei nº 9.394 de 1996, legitimando as ações. Os Fundos que regulamentam o financiamento da educação são exemplos de como o financiamento da educação ocorre.

Do embate efetivado no âmbito da consolidação da nova LDB – Lei 9.394/96 –, as escolas católicas, em especial, saem vitoriosas, pois garantem o ensino religioso na escola pública e ainda a destinação de verbas públicas às escolas confessionais, comunitárias e filantrópicas. Merecem destaque as tentativas de regulação da isenção de impostos ao segmento sem fins lucrativos (Lei nº 9.732/98) (DOURADO, 2009, p. 289).

A temática do público e do privado na educação brasileira, bem como os argumentos e debates que se encontram na história da educação, são discussões margeadas por contradições, divergências e privilégios. Buscar considerar ou fazer apontamentos neste momento seria exibir novo debate para uma pesquisa que não pretende esse objeto no momento. Todavia, considerou-se importante destacá-lo, uma vez que se liga aos desdobramentos que tratam do direito à educação.

Conforme Cury (2013a), o financiamento da educação, implica responsabilidade da União. Portanto, assegura-se que o direito à educação, de acordo com a ampliação na Emenda Constitucional nº 59 de 2009, é direito público subjetivo, logo, constitui “responsabilidades e haver consequências, no caso de omissão quanto ao dever do poder público quanto a esse direito” (CURY, 2013a, p. 5).

Para ampliar os avanços obtidos na área da educação, importa expor os deveres da União presentes no Artigo 4º da Lei nº 9.394 de 1996, para se ressaltarem as responsabilidades do Estado:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

- II** - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- II** - universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)
- III** - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV** - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
- I** - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
 - a)** pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
 - b)** ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
 - c)** ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- II** - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
- III** - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
- IV** - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
- V** - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI** - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII** - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII** - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- VIII** - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
- IX** - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.
- X** - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008) (BRASIL, LDBEN, 1996).

Portanto, a educação básica enquanto serviço de interesse público, na sua tarefa da transmissão de conhecimentos, efetivando o direito ao saber, deve assegurar as condições legais previstas, para o estabelecimento da educação pública e privada, cujas responsabilidades de cada segmento da sociedade, além de entrelaçar princípios de igualdade, liberdade, gestão

democrática e pluralismo, observam-se na estrutura política da educação básica no Brasil.

Ao averiguar os períodos de 1995 a 2010, vê-se a caminhada da educação quanto aos avanços conquistados. Um dos exemplos é o Programa “Acorda Brasil, está na hora da escola”, lançado no segundo semestre de 1995, com objetivo de despertar o País para a educação e anunciar melhorias relacionadas à qualidade do ensino. Outros destaques são:

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Capítulo III – da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I – Da Educação, Artigos 205 a 214;
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Título X – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, Artigo 60, ADCT;
- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e piso salarial de professores – Emenda Constitucional nº 53, EC nº 53, de 20 de dezembro de 2006;
- Escolarização básica obrigatória dos 4 aos 17 anos, desvinculação de receitas da união – Emenda Constitucional nº 59, EC nº 59, de 11 de novembro de 2009;

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (com alterações de 2003, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009 e 2010), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

Além disso, foram criadas as seguintes Leis Ordinárias:

- Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior – FIES (com alterações de 2004, 2007, 2009 e 2010), Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001;
- Distribuição do salário educação, Lei nº 10.832, de 29 de dezembro de 2003;
- Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES, Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004;
- Taxa de avaliação, Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004;
- Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE, Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos – PNAES, Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004;
- Programa Universidade para Todos – PROUNI, Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005;
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, 2003;
- Plano Nacional de Política para as Mulheres, 2003;
- Programa Brasil sem Homofobia, 2004;
- Criação da Fundação Universidade Federal do ABC – UFABC, Lei nº 11.145, de 26 de julho de 2005;
- Criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Lei nº 11.151, de 29 de julho de 2005;
- Criação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, Lei nº 11.152 de 29 de julho de 2005;
- Criação da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Lei nº 11.153, de 29 de julho de 2005;

- Criação da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL, Lei nº 11.154, de 29 de julho de 2005;
- Criação da Universidade Federal Rural do Semiárido - UFRSA-RN, Lei nº 11.155, de 29 de julho de 2005;
- Criação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, Lei nº 11.173, de 6 de setembro de 2005;
- Programa de Educação Tutorial – PET, Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005;
- Criação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005;
- Formação de Professores – bolsas, Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006;
- Ensino Fundamental com 9 anos, Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006;
- Lei de Incentivo à Pesquisa, Lei nº 11.487, de 15 de junho de 2007;
- FUNDEB, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007;
- Nova CAPES, Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007;
- Auxílio de Avaliação Educacional – AAE, Lei nº 11.507, de 20 de julho de 2007;
- Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007;
- Criação da Fundação Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Lei nº 11.640, de 11 de janeiro de 2008;
- Criação da Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA, Lei nº 11.641, de 11 de janeiro de 2008;

- Ensino Obrigatório da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, Lei nº 11.645, de 10 março de 2008;
- Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008;
- Piso Salarial do Magistério, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008;
- REUNI – criação de cargos, Lei nº 11.740, de 16 de julho de 2008;
- Educação Profissional, Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008;
- Estágio, Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.

Várias são as conquistas na área da educação, todavia, entre os expostos anteriormente citados, destacam-se, para esta pesquisa, a observação das ações políticas brasileiras relacionadas à educação básica que se caracterizam na Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 e, no Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL, 2013, p. 25 e 342).

A Emenda Constitucional nº 59, determina que a Educação Básica deva desvincular-se das receitas da União, anualmente, o que já ocorre desde 2009, de forma com que se efetive a obrigatoriedade do ensino de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos de idade e, ampliem-se os programas suplementares para todas as etapas da educação básica, incluindo-se material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde, sob responsabilidade colaborativa entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, assegurando-se a universalização do ensino obrigatório.

Com a Emenda Constitucional nº 59, a prioridade dos recursos públicos, proporcionais ao produto interno bruto, está centralizada no

atendimento ao ensino obrigatório, referindo-se à universalização, garantia e equidade.

O Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, do Programa Mais Educação, dispõe sobre melhorar a aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens matriculados nas escolas públicas, ampliando o tempo de permanência através da oferta de educação básica em tempo integral.

Assim, conforme o Decreto, a jornada escolar da educação básica em tempo integral, compreenderá tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias, nas quais o aluno permanecerá envolvido em atividades escolares em espaços diferenciados da escola, dos que, comumente, os da sala de aula.

As atividades da jornada escolar, acompanhadas de orientação pedagógica, promoverão: a experimentação e investigação científica, as artes, a cultura, os esportes, o lazer, a educação econômica, a comunicação, a cultura digital, o uso de mídias, os direitos humanos, o meio ambiente, as práticas de prevenção aos agravos à saúde, alimentação saudável, entre outras atividades.

Os princípios que regem a educação básica em tempo integral, articulam disciplinas e práticas socioculturais, voltadas para a afirmação dos direitos humanos e das diversidades promovendo a

(...) equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos (BRASIL, Legislação Educacional, 2010, p. 342).

Essa fundamentação dos direitos humanos na estrutura escolar sugere articulação entre os sistemas de ensino, universidades e escolas, para que sua

promoção e produção do conhecimento, inicial e continuada, aconteçam de forma abrangente e sustentável.

Para tanto, O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), deve prestar a devida assistência financeira para que programas ligados à educação básica, sua ampliação ao tempo integral escolar, sejam implantados. Da mesma forma, as escolas públicas devem aderir ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), conforme Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

Logo, observa-se que a proposta de Desenvolvimento Humano, gerado a partir do Banco Mundial, expressa-se nessa premissa social da inserção dos direitos humanos na formação de professores, currículos e materiais didáticos.

Contudo, os subsídios que se revelam através dos Fundos que financiam a educação, corroboram para que a responsabilidade da União se sustente. Um dos exemplos reside no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado em 2007, cujos objetivos são incentivar, democratizar e assegurar o acesso à educação básica.

Conforme redação do Artigo 60, dos atos das disposições constitucionais transitórias (adct), Emenda Constitucional nº 53 do ano 2006²², expressam-se os percentuais para o repasse de recursos, a determinação da aplicação, distribuição, complementação, valor anual mínimo por aluno entre outros aspectos.

²² Em anexo.

No sentido do valor anual por aluno, para Cury (2013a), somente em 2010, ou seja, após quatro anos, é que o custo por aluno ganhou referência básica.

Após muitos esforços, o Conselho Nacional de Educação, por meio de sua Câmara de Educação Básica, normatizou essa garantia ao elaborar o Parecer CNE/CEB n.08/2010 tomando o Custo-Aluno-Qualidade inicial como referência básica (CURY, 2013a, p. 5).

Uma boa notícia e, com certeza mais um avanço na caminhada da educação. Todavia, segundo Cury (2013a) a notícia ruim, é de que esse “parecer, seguido de Resolução, ainda aguarda homologação ministerial para entrar em vigor” (CURY, 2013a, p. 5).

Enfim, é preciso reconhecer que, diante da pequena amostra que se dedicou acerca da estrutura política da educação básica no Brasil, avanços existiram na educação no sentido de assegurar, reforçar e proteger o direito à educação básica. Contudo, muito mais ainda há de ser feito para que uma formação omnilateral se concretize.

4.2 A Garantia dos Direitos: de 1995 à 2010

É preciso garantir condições para que as políticas educacionais, concebidas e implementadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, promovam formação integral, por meio da garantia da universalização, da expansão e da democratização, com qualidade, da educação básica e superior; consolidação da pós-graduação e da pesquisa científica e tecnológica; educação inclusiva, reconhecimento e valorização da diversidade; avaliação educacional emancipatória; definição de parâmetros e diretrizes para a valorização dos profissionais da educação; gestão democrática (DOURADO, 2013, p. 775)

Nosso país apresenta-se marcado por desequilíbrios políticos, sociais e desigualdades entre os entes federados, conseqüentemente, os limites que cerceiam os direitos, principalmente o direito à educação básica, aparece com destaque. Apesar de haver legalidade explícita na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Analisar o período de 1995 até 2010, sob os aspectos que estão relacionados à educação básica brasileira, caracteriza debater acerca de duas concepções de gestão pública de governo, em nível federal, primeiramente, com dois mandatos, o governo de Fernando Henrique Cardoso, também chamado de governo FHC, pelo período de 1995 a 2002 e, posteriormente, também com dois mandatos, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, ou governo Lula, no período que compreende 2003 a 2010.

Num primeiro momento, houve necessidade de se investigar os projetos políticos de um e de outro, os aspectos históricos que se tornaram importantes para a educação e, durante o decorrer do estudo, elencar avanços e retrocessos relativos ao direito à educação básica no Brasil.

De início, dentre as interferências externas sofridas pelo governo brasileiro nos períodos de 1995 a 2010, como, por exemplo, houve a do Banco Mundial e, em especial, do Fundo Monetário Internacional (FMI), que limitaram a educação nacional, empenhando-se por defender uma política cujas orientações e exigências primaram por defender as minorias.

Entretanto, na análise de Arelaro (2003), anteriormente à 1995, o governo já vinha dando sinais de que aceitava as intervenções externas quanto à educação brasileira, expressando-se, inclusive publicamente, com termos e palavras adotadas pelas agências de financiamento internacionais que

traduziam determinada concepção de gestão pública da educação. Para a autora, a elaboração do Plano Nacional de Educação para Todos, que criou grupos de trabalho para expressar os compromissos da educação, “pactuado entre o governo e a sociedade” (ARELARO, 2003, p. 18), tão somente legitimou as exigências internacionais.

Apesar disso, reconhece-se o avanço, na década de 1990, quanto ao respeito às minorias educacionais. Destacando-se, pois as discussões em torno da educação infantil, da educação especial, e da alfabetização de jovens e adultos. Dessa maneira, criaram-se as Comissões Nacionais, cujas discussões objetivavam propostas políticas específicas de cada grupo.

Por outro lado, nesse contexto das minorias educacionais, o cenário educacional brasileiro que se apresentava era negativo, pois destacava a exclusão e as diferenças de norte a sul do país.

Com relação a esse contexto, nota-se na proposta de governo FHC, a concepção do Brasil como país injusto e, portanto, deveria ser ultrapassado esse conceito, coordenando ações, com vistas à superação das diferenças estatísticas.

De maneira geral, observou-se que a proposta de superação do conceito de um Brasil injusto obteve êxito, pois as ações previstas apontaram que no governo FHC, relacionando-se à educação, conforme estudo de Vieira (2000), destacam o foco relativo ao interesse nuclear do estudo, ou seja, a forma qualitativa. A prioridade que foi percebida fez alusão às situações educacionais emergenciais, sobretudo após 1995, cujos dados do censo apontaram que se começou a “correr atrás do prejuízo” (VIEIRA, 2000, p. 195).

Desde então, o governo FHC providenciou ações em favor da escola pública, destacando-se o programa “Acorda, Brasil” (VIEIRA, 2000, p. 196), voltado à mobilização da sociedade na busca da qualidade na educação básica. Contudo, destacam-se, ainda, as reformas: nova LDB, a Lei nº 9.131, do Novo Conselho Nacional de Educação, o PEC da educação, e o Planejamento Político-estratégico.

Importa justificar, também, que a produção de estatísticas educacionais, no período de governo de Fernando Henrique Cardoso, tornou possível significativa análise de dados, cujos resultados subsidiaram as ações governamentais posteriores.

Em exame mais aprofundado, Vieira (2000) afirma que vários elementos do governo FHC, tornaram-se relevantes quanto à explicitação de novos rumos no campo da educação. Destacam-se, assim, algumas categorias de análise: centralização e descentralização, público e privado e, qualidade e quantidade.

As considerações a que chegou Vieira (2000) acerca do governo FHC, demonstraram que:

Há uma absoluta falta de informações sobre fontes de recursos. De toda a documentação examinada, somente dois textos de planejamento fazem referências à previsão de recursos – Programa Setorial do governo Collor e o Planejamento Político-estratégico do governo Fernando Henrique. É como se o financiamento não existisse no planejamento e na avaliação da execução. Sob tais circunstâncias, tudo é possível prometer (VIEIRA, 2000, p. 217).

E, continua,

Outro grande vazio de informações reside na ausência de dados sobre a população nos documentos do Ministério da Educação. Torna-se, assim, praticamente impossível fazer quaisquer afirmações seguras sobre a quantidade. Sem o confronto entre o atendimento escolar e os dados de população, avaliar a eficiência do sistema é praticamente um exercício de ficção (VIEIRA, 2000, p. 217).

Dessa forma, a autora enfatiza que pesquisar e analisar os documentos encontrados de forma dispersa, constituiu um “tortuoso processo de montagem de um quebra-cabeça” (VIEIRA, 2000, p. 216), portanto, o que se observou foram as informações soltas, sem comprovações nem elementos consistentes que levem a esse ou aquele veredito.

Para Vieira (2000), são nos documentos de política nacional que se encontram as continuidades descontínuas, ou seja, novos projetos com novos gestores cujas ações são iniciadas, porém sem continuidade. Somente na análise de tema a tema e de governo a governo poder-se-ia apresentar melhor o quadro das continuidades descontínuas. E, assim, a autora o faz, apontando-se os governos Sarney, Collor, Itamar e FHC.

Da análise toda até o momento efetivada, percebeu-se que as categorias público e privado, centralização e descentralização, qualidade e quantidade, estão presentes em todos os governos. As diferenças encontradas aparecem quanto à aplicação, métodos e condução dessas categorias. Contudo, o diagnóstico encontrado da educação tende a ser o mesmo em todos os governos, isto é, aparecem os mesmos problemas, com menor ou maior grau.

As receitas de governo, contudo, diferem apresentando-se ora superficiais, ora detalhadas, buscando apresentar elementos concretos. Entretanto, a agenda dos consensos ganha reforço com essas categorias, apresentadas como fórmulas mágicas para a educação.

Para Shiroma (2004), os mesmos aspectos de mágica e de abstração para com a educação, parecem rondar os governos quanto à apresentação de exigências e ações concretas. “O que se observa é a progressiva redução dos

gastos públicos para a área” (SHIROMA, 2004, p. 115), apesar do grande número de Fundos e de Programas citados anteriormente. O direito à educação viabilizado desde a Constituição Imperial, mostra-se preso a promessas eleitoreiras e abstratas.

Outras políticas que se destacam são as políticas de diversidade, na análise de Silva (2011), que envolvem as promoções do Ministério da Educação em torno das diferentes expressões de heterogeneidade existentes no Brasil. São elas:

(...) a incorporação da pluralidade cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - (Brasil,1997); a definição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / 96 Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) de um capítulo específico para tratar da educação especial; artigos voltados para a educação indígena, e a definição do 20 de Novembro como o Dia da Consciência Negra. Capítulos especiais sobre a educação indígena foram inseridos também no Plano Nacional de Educação (PNE) (SILVA, 2011, p. 129-130).

Os direitos sociais, percebidos nas ações políticas destacadas no governo FHC, já explicitados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, cuja ênfase consiste no “conjunto heterogêneo e abrangente dos direitos (fundamentais)” (SARLET, 2013), prevê, porém não garante que a parte jurídica dos direitos sociais se efetive. Assim, na declaração de Sarlet (2013), consideram-se as políticas públicas carentes de concretude.

Se, por outro lado, é preciso reconhecer que a previsão de direitos sociais na Constituição, nem mesmo quando lhes é garantido um regime jurídico qualificado, não é, por si só, suficiente para assegurar a todos os brasileiros uma vida digna, a fase inaugurada com a atual Carta Magna tem demonstrado que a tutela constitucional dos direitos sociais como direitos fundamentais tem sido um fato relevante tanto como pauta permanente de reivindicações na esfera das políticas públicas, quanto como poderoso instrumento para, na ausência ou insuficiência daquelas, ou mesmo pela falta de cumprimento das próprias políticas públicas, propiciar o assim designado empoderamento do cidadão individual e coletivamente considerado para uma ação concreta, ainda que nem sempre idealmente efetiva e muitas vezes mais simbólica (SARLET, 2013, p. 37).

Os direitos sociais merecem investimentos, no que se refere à efetiva prática dos mesmos. Igualmente, convém salientar que o empoderamento do cidadão individual e coletivo consiste em dar-lhe poder, ou seja, dar poder capacitando-o para a tomada de decisões pessoais e coletivas.

De todo modo, se os desafios encontram-se nas promessas de campanha eleitoral e, no discurso de posse de muitos políticos, cabe à população cobrar a efetiva prática dos direitos sociais que, por sua vez, significam a condição para uma vida digna.

Assim, com o governo brasileiro, de 1995, observou-se a “concepção de democracia e do papel da sociedade brasileira no mundo globalizado” (ARELARO, 2003, p. 19), trazendo modificações significativas. A começar pela redução do aparato do Estado e do financiamento.

Em seguida, surgem as privatizações das empresas estatais, elevando para 52%, em 2002, o número de indústrias nacionais vendidas a multinacionais estrangeiras. Após, as privatizações, a redução dos direitos sociais dos trabalhadores assalariados, incluindo-se empresas privadas, organizações não governamentais, de responsabilidade do Estado, transformando instituições públicas estatais em organizações sociais, obedecendo-se, então, à lógica de mercado.

Essa alteração, que incluiu também as universidades, explicitou um novo estilo de governo, mais autoritário e prepotente.

Esta extravagância política exigirá da Educação a definição de novo papel para a escola e um novo padrão de gestão educacional, em que a racionalidade e os critérios de mercado passem a constituir referenciais de competência administrativa e pedagógica, para as escolas e os sistemas de ensino (ARELARO, 2003, p. 20).

Esse processo de competência, competitividade, exigências e orientações internacionais, desencadearam, mais explicitamente, a dependência do Brasil.

Na visão de Fiori (1997), com o governo FHC, o Brasil passa a ser mais dependente porque busca crescimento associado, ou seja, encontra na internacionalização dos nossos mercados o crescimento para o país.

Agora, o desenvolvimento segue associado no sentido lato, lógico, e há uma internacionalização e dependência ainda maior do nosso Estado e da nossa economia, mas a estratégia é completamente diferente: a economia é aberta, o Estado se retira do setor produtivo e as empresas nacionais ou quebram ou são internacionalizadas (FIORI, 1997, p. 177).

É fundamental verificar que nesse período em que a economia foi aberta, a competitividade se instaurou e o setor de produção ampliou-se. Todavia, conseqüentemente, a taxa de desemprego nas regiões industrializadas aumentou.

Se, de um lado, o desemprego ampliava-se, de outro, havia a necessidade de trabalho intelectual. A recomposição dessa massa, cujo pensamento crítico favorece a produção, fazia-se indispensável. Para tanto, pensar a educação para a formação para o trabalho, além de ser uma premissa constitucional, também compõe planos de governo, sejam eles do governo FHC ou governo Lula.

No plano de governo FHC, a educação aparece em segundo lugar, no capítulo terceiro, dentre as cinco metas prioritárias. Nesse plano, FHC destaca a educação e a profissionalização juntas, objetivando-se a ampliação da educação básica no interior, ou seja, no âmbito rural. Desse modo, a diversidade de tecnologias, de padrões e de novos estilos de vida, organizava,

também, uma nova forma de apresentação da educação, preparando os discursos e a formação para o desenvolvimento da economia.

Percebe-se que no plano de governo FHC, o ensino básico, apesar de sinalizar que o sistema educacional apresentava-se caótico e ineficiente, não tratava da emancipação humana, como objetivo de formação. Antes, porém, indicava que o perfil educacional precisava ser modificado, urgentemente, através de estratégias equilibradas, a fim de cuidar das minorias desprivilegiadas da sociedade.

É urgente, para isso, eleger objetivos e prioridades nacionais a curto, médio e longo prazos e dirigir a política educacional no sentido de promover a equidade social, garantindo atendimento especial às minorias desprivilegiadas e aos jovens e adultos que não conseguiram completar sua escolarização básica (CARDOSO, 2008, p. 48).

No entanto, o que se percebe é que, o Plano de governo de Fernando Henrique Cardoso, apontava para o problema do analfabetismo como fator especial a ser atendido, e não as minorias sociais desprivilegiadas como as reconhecidas, as que incluem negros, idosos, índios, mulheres etc. Dessa forma, entendendo-se que estava na educação básica a solução para suprir as deficiências que se apresentavam na sociedade quanto aos excluídos, o processo de resgate das minorias desprivilegiadas, ficou restrito.

Para Cardoso (2008), um dos maiores problemas enfrentados nas escolas brasileiras voltava-se para a repetência. Para isso, enfatizou que não era, portanto, a evasão dos alunos ou a falta de vagas que desequilibravam o sistema educacional brasileiro, mas as altas taxas de repetência.

Somando-se taxa de repetência e desperdício financeiro, Cardoso (2008) propunha, em seu Plano de governo, que se modificassem as ações e

os esforços em torno da mudança do perfil educacional brasileiro, externando, para isso a ênfase no uso adequado do salário-educação.

As leis que disciplinam o salário-educação, criado na década de 1960, por meio da Lei nº 4.440 de 1964, foram sendo regulamentadas, objetivando combater-se o analfabetismo no Brasil. Somente mediante leis posteriores, é que se deu a continuidade do salário-educação, são elas: Lei nº9.424 de 1996, a Lei nº9.766 de 1998, o Decreto nº 6.003 de 2006 e, ainda, a Lei nº11.457 de 2007. Trata-se, pois, de mecanismo importante e obrigatório, no que diz respeito ao financiamento da educação básica.

Nesse sentido, no governo FHC, observou-se que o agravamento da situação para com a deficiência do sistema educacional brasileiro, consistia na má gestão dos recursos repassados pelo governo federal, indicando que ainda imperava o uso clientelista desses recursos. Logo, tanto a cota estadual, como a municipal, repassadas, não proporcionavam a devida concretização do direito à educação básica.

De qualquer forma, o reconhecimento do repasse de recursos para subsidiar o ensino básico brasileiro, encontrado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Artigo 68, demonstra que há meios legais para que se cobrem posicionamentos políticos voltados à erradicação do analfabetismo, inclusão das minorias sociais, diminuição das taxas de evasão e de repetência, conforme o bom uso dos recursos públicos arrecadados.

Contudo, a determinação desses recursos públicos, destinados à educação, não implica que as receitas de transferências, previstas em lei, sejam bem aplicadas e fiscalizadas. Para isso, precisa-se verificar a

transparência pública, sua eficácia ou ineficácia, sua eficiência ou ineficiência, quanto ao gerir dos recursos públicos.

Ferreira (2009) adverte, é preciso unir profissionais da educação e pessoas da comunidade escolar, em favor da elaboração de um projeto político pedagógico, cuja característica principal referencie a autonomia pedagógica e administrativa, desfavorecendo, então, uma gestão democrática que privilegie “os elementos fundantes da administração da educação em geral e os elementos fundamentais na construção da gestão da escola” (FERREIRA, 2009, p. 306).

O significado da gestão da educação, dessa forma explicitado, voltar-se-á ao comprometimento com os desafios pertinentes aos “saberes necessários à construção da concepção de humanidade como comunidade planetária” (ibidem, p. 306).

No entanto, a descentralização de recursos, proposta pelo governo federal, a fim de que a educação atingisse maior autonomia e desempenhasse seu papel com mais agilidade, esbarrava em pormenores inconstitucionais, ou seja, nos recursos que seriam destinados à educação básica desde, pois os mesmos estavam sendo aplicados no ensino superior.

Para Melchior (1997), o Tribunal de Contas da União, desde 1989, indica a existência de inconstitucionalidade referente ao orçamento federal, quanto à não aplicação dos recursos federais destinados ao nível básico e, aplicados na educação superior. Tal flagrante demonstra que a competência da União para com a educação não se cumpre conforme o estabelecido nas Emendas Constitucionais 14, de 1996 e 53, de 2006. Tornando a ação da União meramente compreendida como suplementar e redistributiva.

Porém, encontra-se nas cinco metas prioritárias da proposta de governo FHC, a educação relacionada à relevância do financiamento e, logo após, a “efetiva descentralização dos recursos” (VIEIRA, 2000, p. 181).

Todavia, confundem-se o que há por escrito na proposta de governo FHC, com expressões como: “prioridade ao ensino fundamental e à escola; ênfase em questões de qualidade, eficiência, equidade, gestão e avaliação; papel do MEC e descentralização” (ibid., p. 185) com o que o Tribunal de Contas da União atesta desde 1989.

Na sequência do governo FHC, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, ou governo Lula, que compreende os anos 2003 a 2010.

De início, conforme apontamento do Observatório da Educação (2013), o governo Lula foi marcado por avanços inexpressivos no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, insuficiência da política financeira, além de caracterizar-se, apesar do crescimento, pelo ritmo lento dos indicadores de educação. De todo modo, a avaliação indicou que tanto o Plano de Desenvolvimento da Educação, quanto o Plano Nacional de Educação, ainda carecem de propostas consistentes e mais ousadas com relação aos desafios que se apresentam.

Na visão de Moehlecke (2009), a gestão do governo Lula, em sua primeira fase, posicionou-se positivamente frente aos desafios apresentados quanto à diversidade cultural, implementando em seus programas, ações, relatórios e discursos, termos que são identificados relativos à inclusão social.

Os eixos identificados pela autora, na primeira gestão do governo Lula, consistem nas estratégias utilizadas pelo Ministério da Educação, apresentados através dos seguintes slogans: “Brasil, um país de todos”;

“Educação para Todos”; e, “Todos juntos para democratizar a educação” (MOEHLECKE, 2009, p. 467), somando-se, também, a essas campanhas, a criação de duas secretarias: a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (Seea), e a Secretaria de Inclusão Educacional (Secrie).

Logo, afirma-se que tais iniciativas marcaram positivamente o governo Lula, com relação à responsabilidade de programas voltados à inclusão social, pois se alcançou importante cadastro de crianças que estavam fora da escola, e, cadastro da população analfabeta, através da Seea, cujo objetivo explícito em comum, referia-se à inclusão educacional, vislumbrando a “equidade e a melhoria da situação de desigualdade e vulnerabilidade social e educacional” (ibid., p. 467-8).

Dessa maneira, pode ser observado também, olhar criterioso e substancial, em relação ao trabalho de alfabetização nas comunidades indígenas e em quilombos.

Todavia, a vida institucional dessas secretarias foi curta. Logo que houve substituição do ministro da educação, fundiram-se Seea e Secrie, dando criação à nova secretaria, nomeada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, através de Decreto Presidencial nº5.159, de 28 de julho de 2004.

Para Moehlecke (2009), os trabalhos desempenhados pela nova secretaria, juntamente com questões tão distintas, sofreram algumas pressões relacionadas ao risco de fragmentação. As orientações que apareceram apontavam para articulações contidas na proposta “Educação para a Diversidade” (MOEHLECKE, 2009, p. 469), em setembro de 2004, cuja integração de ações constituía o objetivo principal.

Além dessa preocupação, observou-se, no governo Lula, a valorização da participação de “atores governamentais e sociais na elaboração e desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a inclusão e diversidade” (ibidem, p. 469), comprovando-se através dos mais de 60 encontros realizados no Brasil, como fóruns e seminários estaduais, a participação de representantes da sociedade civil, apenas durante o ano de 2004.

No período de 2004 a 2006, notam-se a criação de mais de cinco leis relativas à diversidade na área da educação. Dentre elas, destacam-se a Lei nº10.639 de 2003, cujo conteúdo torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; o Decreto nº5.296, de 2004, relativo ao atendimento das pessoas portadoras de deficiência e, a Resolução nº1, de 17 de junho de 2004, para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Vale ressaltar a criação, no governo Lula, em 2003, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH; o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres; e, em 2004, o Programa Brasil Sem Homofobia. Enfatizando-se, ainda, a participação nessas ações da sociedade civil organizada.

No total, identificaram-se vinte e quatro ações relativas às políticas de diversidade, dividindo-as em dois grupos: 1) programas direcionados para o acesso a bens e serviços e, 2) programas que pudessem desenvolver algum tipo de formação, de debate ou de produção de conhecimento acerca da temática. Nesse sentido, tem-se na Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), Eixo IV, que trata da Inclusão e Diversidade na Educação Básica, o conceito de diversidade.

A **diversidade** pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social (inclusive econômica) das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural, na adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Os aspectos tipicamente observáveis, que se aprende a ver como diferentes, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque os sujeitos históricos, na totalidade das relações sociais, no contexto da cultura e do trabalho, assim os nomearam e identificaram. Inobstante a hierarquia que existe no sistema, os papéis devem ser definidos e trabalhados de forma colaborativa, para que ocorra efetivamente respeito à diversidade, aos princípios democráticos constituídos legalmente (BRASIL, 2008, p. 63).

Assim como outros movimentos de luta pelos direitos, a diversidade também demanda processo de luta, pois, além de requerer posicionamento nas políticas públicas, requer da educação sua inclusão, no sentido de ser reconhecida como processo histórico, cultural e social.

Identificam-se, no governo Lula, as ações resultantes dos trabalhos coletivos entre Secretaria de Educação Básica – SEB, Secretaria de Educação Superior – Sesu, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad, Secretaria de Educação Especial – Seesp, Secretaria Especial de Direitos Humanos – Sedh e, Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial – Seppir, programas como o Prouni, Conexões de Saberes e Uniafro, cujos direcionamentos foram a setores públicos específicos, repensando-se, contudo, nas “relações que se estabelecem entre os grupos étnicos e culturais no conjunto da sociedade” (, p. 476).

Contudo, há de se frisar que a categoria diversidade, por ser, ainda, termo polissêmico, aparece nas políticas educacionais do governo Lula, em projetos e ações, de maneira variada. Os múltiplos sentidos relativos à diversidade encontrados, no entanto, foram compilados, conforme Moehlecke (2009), em três distintos sentidos.

Primeiro, o sentido de diversidade foi encontrado como sendo o de inclusão social. Após, o sentido de diversidade apreendido ficou relacionado às

ações afirmativas e, num terceiro momento, apresentou-se o sentido de diversidade, no governo Lula, como que ligado às ações das políticas de diferença.

Para Moehlecke (2009), percebeu-se que no governo Lula a contradição que há entre inclusão e exclusão, são atribuídas aos mecanismos do capital que, conseqüentemente, ocasiona discriminações universais.

As diferenças, contudo, que se observam em cada governo, ocorrem quando um determinado governo lança-se em favor das minorias sociais de um país. Dessa maneira, nos programas e ações cujos objetivos envolvem a diminuição ou extermínio das diferenças, impõe considerá-las como de extrema relevância para o desenvolvimento de um povo. Assim, as ações afirmativas empreendidas no governo Lula, explicitam valores pautados pelo “princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres, justificando-se a desigualdade de tratamento apenas como forma de restituir tal igualdade (MOEHLECKE, 2009, p. 480).

Trata-se, pois, do direito à diferença, numa diversidade cultural tão abrangente quanto a do Brasil, difundida pelos movimentos sociais, de forma que cada sujeito seja tratado e respeitado de modo igual, na sua diferença.

Desse modo, diferenciam-se as ações afirmativas voltadas à reparação somente de determinada exclusão, enquanto que outras, realmente fazem a diferença, quando identificam a carência socioeconômica dos indivíduos, por causa de uma determinada discriminação e, esforços são elaborados a fim de se amenizar a situação que se apresenta ou, com êxito, se exclua da sociedade as discriminações relativas à raça, etnia, sexualidade ou discriminação de gênero.

Portanto, no que se refere ao direito à educação básica no Brasil, sob responsabilidade da Secretaria de Educação Básica – SEB, diz-se que se apresenta com importante papel no respeito à diversidade, uma vez que possui como atribuição a formulação de políticas de ação afirmativa ou de inclusão, e que “trabalha em seus documentos e programas principalmente com a ideia de inclusão social e de diferença como valorização e tolerância à diversidade cultural” (ibidem, p. 483).

Diante do exposto e, apesar de obter inúmeros avanços significativos, os programas específicos do governo Lula favoreceram grupos distintos da população como, por exemplo, as populações indígenas, as mulheres, a população negra e os deficientes. Contudo, para Moehlecke (2009), esse governo não conseguiu alcançar a transversalidade da perspectiva da diversidade, uma vez que não foram explicitados nos projetos educacionais distintos a especificidade do termo diversidade, por ser polissêmico.

Sob outro ponto de vista, a análise de Libâneo (2013) destaca a distância entre a realidade escolar, as políticas educacionais, a pesquisa acadêmica e a aprendizagem dos alunos. Essa distância, conforme o autor, explica o que ocorreu no sistema de ensino, mais especificamente, durante o governo Lula, nas salas de aula e nas escolas, no âmbito da aprendizagem.

O que se observou diz respeito ao pedagógico da educação, cujas falhas na formulação política do sistema educacional do Brasil, não somente no governo Lula, mas durante décadas, esboçou o distanciamento entre interesse e desinteresse nas políticas educacionais.

Para o autor, a distância entre uma prática social educativa, cujas mudanças na aprendizagem escolar se concretizem e, em outro extremo, uma

prática escolar cuja personalidade esteja moldada em projetos e programas propostos por “profissionais que estão fora do campo teórico da pedagogia, embora decidam sobre políticas educacionais, raramente se dão conta do que seja a especificidade da educação” (LIBÂNEO, 2013, p. 169).

Assim, a questão que fica para ser analisada corresponde ao porquê de existir um distanciamento entre a realidade escolar, representando uma infraestrutura²³ social, e as políticas educacionais, como sendo a superestrutura²⁴ social.

Uma das possibilidades para explicar o distanciamento entre realidade escolar, na efetiva aprendizagem, e, realidade escolar nos moldes de propostas e projetos de governo, encontra-se na afirmativa de Keim (2011), quando indica que, antes de tudo, educação é processo, portanto, requer estratégias e aplicações que evidenciem tal ação. Quanto à finalidade da educação, esse autor entende ser um “processo para viabilizar reflexões e ações que tenham a emancipação humana como superação do que gera miséria e marginalização” (KEIM, 2011, p. 24).

Para Keim (2011), a sociedade capitalista representada nessa amostra analisada como o macrocosmo social, vislumbra tão somente o modo capitalista de produção, conseqüentemente, sufocando e escravizando o indivíduo que produz os bens para a sociedade na qual está inserido. Dessa forma, pode-se afirmar que este sujeito está à margem da sociedade, logo é um marginal.

²³ Vale ressaltar que, na obra de Keim (2011), utilizam-se os termos macroestrutura e microestrutura, porém, optou-se pela utilização dos termos superestrutura e infraestrutura para referir-se, respectivamente, aos que estão no poder e, conseqüentemente, os que se encontram subordinados ao poder do capitalismo.

²⁴ Idem 19.

Sob esse enfoque, defende-se a educação como forma de superação da dominação do capital, pelo sujeito explorado, de modo a viabilizar, mediar, formar e, trazer ao debate, contextos históricos e ontológicos, perfazendo um todo sistematizado.

Uma proposta de educação com vistas à emancipação humana apresentar-se-á, então, da seguinte maneira:

Perspectiva de interculturalidade para a geração de mudanças. Essa posição se caracterizará na medida em que analisa criticamente o contexto civilizatório que se apresenta como sendo socialmente construído, e que se apresenta como algo hegemônico, concreto e finalizado de tal forma, que desencoraja mudanças e transformações ao que está estabelecido (KEIM, 2011, p. 27).

Nesse sentido, a análise construída coletivamente do contexto social, servirá de base para que se adotem os meios necessários a fim de poder quebrar o que está aparentemente pronto e acabado, ou melhor, a fim de poder transformar de modo substancial as ordens impostas ao microcosmo, aos sujeitos que produzem os bens em uma sociedade, porém estão à sua margem, são chamados marginais.

Para Keim (2011), a educação para ser emancipadora e emancipatória, necessita adotar posicionamento que se estabeleça por meio do entendimento e concepção baseados na libertação freiriana²⁵, propondo “o resgate e a revitalização da humanidade roupada e vilipendiada” (KEIM, 2011, p. 24). Através de uma educação emancipadora, mediada pela prática social, possibilita-se a organização das pessoas de forma coletiva desencadeando

²⁵ Utilizou-se o termo freiriana, para as concepções de Paulo Freire, conforme os destaques elaborados por Keim (2011), quando explicita a opção pelo uso do sufixo **iana** ao radical **freir**, ao invés de utilizar-se do sufixo freire acrescido do radical iana, o que formaria a palavra freireiana.

posicionamento crítico libertador. Dessa forma percebem-se princípios revitalizadores para a superação de condições antívidas.

Para Libâneo (2008), no governo Lula, a educação pode ser resumida, diante dos aspectos gerais, da seguinte maneira:

Em síntese, os ciclos, a flexibilização da avaliação, a integração de alunos especiais em classes regulares e a escola de tempo integral são mostras de um falso pioneirismo, são medidas aparentemente progressistas, mas não vão fundo na solução dos problemas da escola brasileira (LIBÂNEO, 2008, p. 123).

Para o autor, o que se colocam nas propostas de governo não são suficientes para sair do papel e, apresentar-se como realidade escolar.

Essencial se faz acreditar que a educação no Brasil, apesar dos problemas que se apresentam, caminha mais positivamente do que negativamente. Em termos comparativos, a taxa de alfabetização entre os anos 2000 e 2010 aparece com decréscimo de 12,8% para 9,0%, sobre a taxa de analfabetismo entre crianças de 10 anos ou mais de idade, conforme informação do Censo de 2010. Na faixa etária de 15 anos ou mais de idade, essa mesma taxa de alfabetização cai de 13,6%, em 2000 para 4,0% em 2010. Ou seja, estes números representam planos e ações em favor da alfabetização, mas, sobretudo, em favor das minorias sociais, dos que estão à margem.

Assim, a educação como direito público subjetivo, analisada nas duas gestões de governo brasileira, no período de 1995 a 2010, sustenta-se, ora baseada pelos parâmetros internacionais dos padrões de qualidade, eficiência e eficácia. Ora, primando-se pelas minorias sociais, cujos discursos protegem as diversidades existentes no país.

Para Cury (2013a), a indefinição quanto ao financiamento e repasse de verbas para a educação pública, continua sendo o maior problema da educação. Daí a indeterminação de ação relativa a lei complementar – Lei de Responsabilidade Educacional / Projeto de Lei 7420/06²⁶ – cuja postergação de sua proposição já expõe limites prévios.

Com o entendimento e determinação dessa lei complementar poder-se-á dar mais sentido a um Sistema Nacional de Educação e, em sua decorrência, a um Plano Nacional de Educação cuja lei de responsabilidade educacional ganhará consolidação e efetividade (CURY, 2013a, p. 15).

O posicionamento do autor revela o dever do Estado em face do direito à educação, direito de todos, cuja omissão traz uma transgressão à lei máxima, inserida na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, art. 205.

A contribuição da União com relação ao repasse de recursos, de sua responsabilidade, foi tratada na Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), em 2008, e disposta da seguinte maneira:

(...) para a melhoria dos processos, no que tange à **transferência de recursos, gestão e compromisso** dos entes federados com a melhoria da educação básica nacional, por meio da otimização de

²⁶ O Projeto de Lei 7420/06, pertencente à ex-deputada Professora Raquel Teixeira (PSDB-GO) determina que a educação básica obedeça a critérios obrigatórios em cada rede e sistema de ensino do País. Para tanto, a qualidade e a jornada escolar universal deverão ser organizadas em tempo integral com pelo menos cinco horas para o ensino médio e sete horas diárias no ensino fundamental. O projeto prevê ainda avaliações escolares nacionais periódicas conduzidas pela União, por intermédio do Ministério da Educação. Aos gestores públicos do sistema caberá a responsabilidade em obter padrões mínimos de qualidade, já referenciados como sendo nove o número de critérios a serem alcançados. Para Raquel Teixeira a proposta "é indispensável que a implementação dessa legislação resulte em políticas públicas efetivamente comprometidas com a qualidade, com o real acesso de cada brasileiro ao saber e à elevação do nível geral de escolaridade da população ao longo do tempo". "Para isso, é fundamental firmar compromissos com a elevação da qualidade e definir responsabilidades dos gestores públicos com relação a eles". Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/ADMINISTRACAO-PUBLICA/94071-ENSINO-FUNDAMENTAL-PODE-TER-JORNADA-DE-SETE-HORAS.html>>. Acesso em 19 jun 2014.

esforços e da co-responsabilização por políticas direcionadas a elevar a qualidade desse nível de ensino, tendo em vista o entendimento de que a valorização e a qualificação da educação implicam, incisivamente, a ampliação do seu financiamento, e que a implantação do Fundeb representa um salto qualitativo na estratégia de colaboração intergovernamental para a garantia dos direitos à educação (BRASIL, 2008, p.).

Quanto ao financiamento da educação, o Sistema de Informação sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), criado em 2006, como sistema eletrônico, objetiva o acesso, pelos cidadãos, às informações sobre os investimentos na área da educação básica.

Em 2008, a ação da Secretaria de Prevenção da Corrupção e Informações Estratégicas da Controladoria Geral da União, deu-se através da divulgação de manual de orientações, a fim de que a população compreenda como estão sendo empregados os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Transparecendo, assim, as ações políticas educacionais relativas ao financiamento.

No entanto, por ser recente a criação do Fundeb, Lei nº 11.494, de 20 de janeiro de 2007, existem poucos dados e análise de resultados.

O que importa, é que pode ser acompanhada a situação financeira da educação por meio do SIOPE. Dessa maneira, a transparência pública, que não é uma realidade ainda plena, inicia seus passos.

De qualquer forma, o cenário educacional brasileiro, de 1995 a 2010, mostrou-se mais positivo que negativo, como confirma-se através da análise de Schlegel (2011):

O acesso ao ensino fundamental atingiu a virtual universalização, a melhoria no fluxo dos alunos no sistema fez as taxas de conclusão na educação básica (ensino fundamental e médio) dobrarem entre 1995 e 2007 e chega a passar de 9 anos a média de anos de estudo de

cortes mais jovens – no caso, de 18 a 24 anos (SCHLEGEL, 2011, p. 15-6).

Contudo, se ainda não se chegou a um ideal, quanto a acesso, gratuidade e permanência, pelo menos, observaram-se, nos anos de 1995 a 2010, a criação de propostas políticas fundamentais para a segurança do direito à educação básica no Brasil²⁷.

²⁷ Ver anexo 2.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se compreender em que situação se encontra a educação básica no Brasil referenciada na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 como relação de obrigatoriedade, acesso e permanência, algumas considerações precisam ser explicitadas, por revelarem aspectos importantes deste cenário.

Em nenhum momento da pesquisa houve pretensão de se esgotar o tema sobre o direito à educação básica no Brasil, uma vez que esse direito ainda constitui movimento de luta para que se concretize. Basta verificar quantos milhares de jovens entre 15 e 17 anos (idade obrigatória para os estudos) ainda não estão matriculados na educação básica.

A variedade das obras consultadas e autores que tratam do direito à educação básica no Brasil revelam a riqueza das considerações tecidas. Revelações históricas, filosóficas, políticas e pedagógicas que tornam impossível a tarefa de finalizar o objeto ou firmar síntese. Essas características ampliam os conceitos de educação, do direito e do trabalho.

Considerando-se a escola um lugar onde neutralidade não existe, pois considera-se a ação educativa intencional e, conseqüentemente as políticas públicas, expõe-se o posicionamento da sociedade que pressiona a escola, isto é, a escola sofre as influências que determinam a sociedade em que está inserida. O conflito de interesses presente na sociedade se reflete na e através da escola. Por sua vez, a educação entendida como elemento essencial na luta contra a apropriação e articulação de interesses dominantes, carece retomada

vigorosa e seletiva. Lutar contra as influências e interesses capitalistas que chegam até a escola, implica lutar a favor da educação que emancipa, que direciona, que critica os interesses da classe dominante.

Não se trata de defender uma educação compensatória. Trata-se de ofertar educação com vistas a uma formação que supere o que está posto. A formação para todos e todas de forma igualitária.

A compreensão dos avanços e retrocessos do direito à educação básica no Brasil expostos no decorrer da pesquisa vislumbram o quanto o país já avançou e o quanto ainda precisa melhorar. Nessa perspectiva destacam-se a relação entre políticas públicas, gestão da educação e a garantia do direito à educação básica no Brasil de forma a poder identificar as vinculações entre as instituições privadas de ensino, o financiamento da educação e a dependência política brasileira.

Além disso, o quadro histórico exibido no início do capítulo primeiro, referente à garantia do direito à educação básica no Brasil, apresentou a organização da educação nacional que foi sendo modificada e ampliada conforme as reivindicações surgiam.

Considerando-se que as lutas, na área da educação, juntamente com os movimentos sociais, exigiram esforços políticos em torno da administração da educação, observando-se também que, de governo a governo, reformas, ampliações e acréscimos de projetos de lei cujas intenções apontavam para o mesmo fim: acesso, gratuidade e obrigatoriedade, modificavam-se conforme os interesses.

O caráter obrigatório e gratuito da educação deve ser reivindicado em todos os lugares do país, extraíndo-se dessa situação o dever do Estado para

efetivar e garantir o direito à educação básica para todos. Para tanto, as ferramentas jurídicas de que dispõe o cidadão para fazer cumprir o dever do Estado, reparando-se os direitos que lhes são negados, acompanham o titular desses direitos, mesmo quando o cidadão ainda não os assimilou.

Observa-se no Artigo 208 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 a exposição do dever do Estado e as garantias do direito à educação básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos.

O direito à educação básica, direito público subjetivo, entende o Estado como maior responsável desse dever e, conseqüentemente, estabelece como destinatário ou titular o cidadão.

Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino no Brasil há outros mecanismos, fora a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que são utilizados para se atingir as metas e as especificidades de cada lei promulgada. Podem ser citados a LDBEN, o PNE e o ECA entre outros já destacados durante o decorrer desta pesquisa. Mais recentemente pode ser destacada a Lei de Responsabilidade Educacional, Projeto de Lei 7420/06 cuja finalidade destaca a fruição desse direito público subjetivo.

O direito à educação partindo do ponto de reconhecimento da educação como mediação, a partir da prática social, cujo fim seja a formação omnilateral – integrando todas as potencialidades do ser humano –, apresenta-se, ainda, em caminhada. A igualdade apregoada por esse direito ainda não atingiu a todos os seus titulares.

Por titular do direito à educação básica entendem-se todos os membros da sociedade brasileira, dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade que devem ter acesso ao conhecimento científico, com base na formação

omnilateral, que possibilita a superação das desigualdades sociais impostas pelo capital.

Os desafios que se apresentam, como por exemplo o fracasso escolar, a evasão escolar, o analfabetismo, ausência de vagas nas escolas, exigem mais habilidade e competência em tratar a educação como direito, do que realiza-lo como um favor ao próximo.

O direito à educação básica no Brasil, direito de todos, é direito público subjetivo, sustentando-se o acesso ao ensino obrigatório dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, assessorado pelo poder público. Portanto, o grande desafio encontrado é avançar. Avançar no número de matrículas, no acesso, na disposição de oportunidades a todos e todas. Consiste em ofertar a forma pública do ensino, cuja laicidade, gratuidade e qualidade do ensino estejam focadas na formação humana integral. Dessa maneira, poder-se-á atingir uma base igualitária a todos com formação omnilateral por acreditar ser a educação instrumento de superação, através do qual os sujeitos de direito podem se apoiar.

Por fim, cumpre-se lembrar que a construção para uma organização nacional nascerá de uma sociedade brasileira que se quer ter, cuja base encontra-se na educação básica de direito público subjetivo, tratada e efetivada tal qual como se apresenta na forma de lei: direito do cidadão e dever do Estado.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In.: VIZIM, M. e SILVA, L. (Orgs.). **Políticas Públicas: Educação, Tecnologia e Pessoas com Deficiência**. Campinas: Mercado das Letras / Associação de Leitura do Brasil, 2003.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. A educação na Constituinte de 1946: comentários. In.: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 2. ed. rev. ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 191-200 – (Coleção memória da educação).

BOITO JÚNIOR, Armando. A nova fase do capitalismo neoliberal no Brasil e a sua inserção no quadro político da América Latina. In.: ALIAGA, Luciana; AMORIN, Henrique; MARCELINO, Paula (Orgs.). **Marxismo: Teoria, História e Política**. São Paulo: Alameda, 2011. p. 125-139.

_____. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo**. Disponível em <<http://www.eesp.fgv.br/sites/eesp.fgv.br/files/file/Painel%203%20-%20Novo%20Desenv%20BR%20-%20Boito%20-%20Bases%20Pol%20Neodesenv%20-%20PAPER.pdf>>. Acesso em 28 jan. 2014.

BRASIL. Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb). Ministério da Educação, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2013.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm>. Acesso em: 07 dez. 2012.

_____. Decreto Presidencial nº 5.159. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d5159.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2013.

_____. Emenda Constitucional nº 53 de 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 4 nov. 2013.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2125&id_pagina=1>. Acesso em: 18 set. 2012.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Contagem da população 2007. Rio de Janeiro: 2007. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/>. Acesso em 23 maio 2014.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo 2010. Disponível em ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Resultados_Gerais_da_Amostra/tab5.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2014.

_____. Legislação Educacional, de 2003 a 2010. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetaileObraForm.do?select_ação_n=&co_obra=206651>. Acesso em: 18 ago. 2013.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Lei nº 9.394. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 dez. 2012.

_____. Lei nº 10.436/02, de 24 de abril de 2002. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. Lei nº 10.098/00, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13867:diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 07 dez. 2012a.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cec/plano-nacional-de-educacao/historico>>. Acesso em: 17 set. 2012b.

_____. Protocolo de São Salvador. Decreto nº 3.321, de 30 de Dezembro de 1999. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3321.htm>. Acesso em: 09 jun 2014.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1987.

CALDEIRA, Jorge. **A nação mercantilista**. 1. ed. São Paulo: Ed. 34, 1999.

CANO, Wilson. **Da Década de 1920 à de 1930: Transição Rumo à Crise e à Industrialização no Brasil**. Encontro Anual da ANPEC. Revista Economia. Setembro/Dezembro de 2012. Disponível em <http://www.anpec.org.br/revista/vol13/vol13n3bp897_916.pdf>. Acesso em 24 maio 2014.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra, Brasil: plano de governo**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Ano da última edição 1994.

CHIZZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a educação. In.: FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. p. 31-53.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica no Brasil**. In: Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n.80, setembro / 2002a, p. 169-201.

_____. **A educação básica como direito**. In.: Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008, p. 293-303. Disponível em <www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>. Acesso em:

_____. A educação como desafio na ordem jurídica. In.: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.

_____. A educação e a primeira constituinte republicana. In.: FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. p. 69-80.

_____. **A judicialização da educação**. In.: Revista CEJ, Brasília, Ano XIII, n.45, p. 32-45, abr./jun. 2009.

_____. Federalismo político e educacional. In.: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.); SCHELESENER, Anita Helena [et. al.]. 2. ed. **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

_____. **Legislação Educacional Brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A / Lamparina. 2002b.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação - Lei 9.394/96**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola**.

_____. **Lei de responsabilidade educacional.** Fórum Nacional de Educação (FNE).

DI DIO, Renato Alberto Teodoro. **Contribuição à sistematização do Direito Educacional.** Taubaté: Ed. Imprensa Universitária / Universidade de Taubaté, 1982.

DOURADO, Luiz Fernandes. O público e o privado na agenda educacional brasileira. p. 281-293. In.: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.). **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.); SCHLESENER, Anita Helena [et al.]. **Políticas Públicas e gestão da educação:** polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

_____. Sistema nacional de educação, federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. In.: **Desafios à Educação Brasileira:** PNE, Responsabilização, Colaboração e Sistema Nacional de Educação. Educação e Sociedade: Revista de Ciências da Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade – V.34, n.124, p. 761-785 – São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, jul.-set. 2013.

Edição Comemorativa 2010: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e Legislação Complementar para a Proteção Integral de Crianças e Adolescentes. 22ª ed. Curitiba: Secretaria de Estado da Criança e da Juventude, 2010. 246p.

FERNANDES, Florestan. **Apontamentos sobre a “teoria do autoritarismo”.** São Paulo: Editora Hucitec, 1979.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1995.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. 6.ed. São Paulo: Cortez, p. 97-115, 2008a.

_____. Formação humana, práxis e gestão do conhecimento. In.: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; BITTENCOURT, Agueda Bernardete (Orgs.). **Formação humana e gestão da educação:** a arte de pensar ameaçada. São Paulo: Cortez, p. 51-82, 2008b.

_____. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In.: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). **Gestão da Educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 7 ed. São Paulo:

Cortez, p. 295-316, 2009.

_____. Supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas e da administração da educação. In.: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 7.ed. São Paulo: Cortez, p. 235-254, 2008c.

FIORI, José Luis. O capitalismo e suas vias de desenvolvimento. In.: HADDAD, Fernando. **Teoria & Debate**. Editora Fundação Perseu Abramo, nº 33, nov., dez., jan., 1997. Disponível em <<http://csbh.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-anteriores/entrevista-o-capitalismo-e-suas-vias-de-des>>. Acesso em: 11 ago. 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Uma pós-modernidade de libertação**: reconstruindo as esperanças. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educação & Sociedade, Campinas, vol.24, n.82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>, acesso em 7 de junho de 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In.: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Organizadoras). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 65-80.

GABARDO, Cleusa Valério. **A formação de professores em perspectivas internacionais**: estudo comparado entre modelos europeus e brasileiro. Tese de Doutorado. Universidade de Salamanca, Faculdade de Educação, Departamento de Teoria e História da Educação. Salamanca, Espanha, 2006.

_____. O processo de construção da atual reforma educacional brasileira na formação do professor: um diálogo com estudiosos da área no período de 1980-1990. In: HAGEMeyer, Regina Cely de Campos (Org.). **Formação docente e contemporaneidade**: referenciais e interfaces na relação universidade-escola. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

GATTI, Bernadete A.. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

GEBRIM, Virgínia Sales. **A difusão dos saberes e práticas escolares na pedagogia nova**: o livro como dispositivo estratégico. In: Educativa, Goiânia, v.10, n. 1, p. 85-95, jan./jun. 2007. Disponível em <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/viewFile/176/139>>. Acesso em: 06 maio 2013.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOERGEN, Pedro. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. In.: Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade. **Desafios à educação brasileira: PNE, responsabilização, colaboração e sistema nacional de educação.** São Paulo: Campinas, CEDES, Volume 34, n.124, p. 723-742, jul.-set. 2013.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política:** impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo, Cortez, 1999.

GONÇALVES, Dalcio Marinho. **Universalização da Educação Básica no Brasil:** utopia para a construção de uma educação integral. Disponível em <http://www.ence.ibge.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=65e84a98-8041-4a9d-b1c0-446f52463b02&groupId=37690208>. Acesso em: 13 maio 2013.

GRACIANO, Mariângela (coordenadora). **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).** São Paulo: Ação Educativa, 2007. (Em Questão, v. 4).

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** Coleção Perspectivas do homem. vol.35. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1968.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel.** 4.ed. Porto Alegre: L&PM, 1983.

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. **Quinhentos anos de periferia:** uma contribuição ao estudo da política internacional. Porto Alegre/Rio de Janeiro: Ed. da Universidade/UFRGS/ Contraponto, 1999.

HELLER, Agnes. **Além da justiça.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. Tradução Savannah Hartmann.

HORTA, José Silvério Baía. A constituinte de 1934: comentários. In.: FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996. p. 139-151.

IANNI, Octavio. **A política mudou de lugar.** São Paulo em Perspectiva, 1997. Disponível em <https://www.seade.gov.br/produtos/spp/v11n03/v11n03_01.pdf>. Acesso em: 25 maio 2014.

_____. **Enigmas da Modernidade – Mundo.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **O declínio do Brasil-nação.** Estudos Avançados, n° 14. São Paulo: USP.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf). Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa mostram evolução do

alfabetismo funcional na última década. Disponível em <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por>. Acesso em: 03 maio 2013.

JOAQUIM, Nelson. **Direito Educacional: o quê? para quê? e para quem?** Artigo Publicado em 05/2005. Atualizado em 05/2006. Disponível em <<http://jus.com.br/artigos/6794/direito-educacional>>. Acesso em: 03 nov. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas.** In.: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.32, p. 168-178, dez.2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/32/art12_32.pdf>. Acesso em: 22 out. 2013.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In.: LOMBARDI, José Claudinei SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

LÖWY, Michael. **Método dialético e teoria política.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista.** Tradução de Sueli Tomazini Barros Cassal. Porto Alegre: LP&M, 2011.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. **Mudanças no Financiamento da Educação no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

MENESES, João Gualberto de Carvalho (et. al.). **Estrutura e funcionamento da educação básica – leituras.** 2. ed. atualizada. São Paulo: Pioneiros, 1998.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx.** Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOEHLECKE, Sabrina. **As políticas de diversidade na educação no governo Lula.** In.: Cadernos de Pesquisa, v.39, n.137, maio/ago., 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a08.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2013.

MORAES, Voltaire de Lima. **O pacto federativo como cláusula pétrea.** Disponível em: <<http://www.conamp.org.br/Lists/artigos/DispForm.aspx?ID=136>>, acesso em 13 de maio de 2013.

MOREIRA, Roberto. A estrutura didática da educação básica. In.: MENESES, João Gualberto de Carvalho [et. al.]. **Estrutura e funcionamento da educação básica – leituras.** 2. ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1998. p. 152-177.

NAGLE, Jorge. A educação na primeira república. p. 260-291. In: PINHEIRO, Paulo Sérgio [et. al.]. **O Brasil republicano: sociedade e instituições (1889-1930)**. vol.2, 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. 432p.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Observatório da Educação. Disponível em <www.observatoriodaeducacao.org.br>. Acesso em: 16 out. 2013.

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em: 03 março 2009.

NÓVOA, António. El estado portugués y la reforma de la formación del profesorado: una perspectiva sociohistórica sobre modelos cambiantes de control. In.: POPKEWITZ, Thomas S. (compilador). **Modelos de poder y regulación social en Pedagogía**. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado. Barcelona, Ed. Pomares-Corredor, S.A., 1994-p. 95-125.

OLIVEIRA, Lilian Haffner da Rocha. A teoria do valor em Marx e a organização do trabalho coletivo na escola: elementos para uma reflexão crítica. In.: **A teoria do valor em Marx e a Educação**. PARO, Vitor Henrique (org.). São Paulo: Cortez Editora, 2006.

OLIVEIRA, Renato José de. **Direito à educação: uma questão ético-política**. In.: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 98, p. 64-71, ago. 1996.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In.: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. 2.ed. São Paulo: Xamã, 2002a. p. 15-43.

_____. O financiamento da educação. In.: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. 2.ed. São Paulo: Xamã, 2002b. p. 89-118.

_____. **O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça**. In.: Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 1999 Nº 11, p. 61-74.

PANSARDI, Marcos Vinicius. **A formação de professores e o Banco Mundial**. In. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n.25, p. 127-142, jan./jun. 2011.

PEREIRA, Deborah Duprat Macedo de Britto. O direito sob marco da pluriethnicidade / multiculturalidade. In.: DANTAS, Bruno... [et. al.]. **Os Cidadãos na carta cidadã**. Ordem Social. Constituição de 1988: o Brasil 20 anos depois. 5 v. Brasília: Senado Federal, Instituto Legislativo Brasileiro, 2008. p. 257-265.

PINHEIRO GUIMARÃES, Samuel. **Quinhentos anos de periferia**: uma contribuição ao estudo da política internacional. Porto Alegre / Rio de Janeiro: Editora da Universidade / UFRGS / Contraponto, 1999.

PINTO, Álvaro Vieira. A evolução do conhecimento. Os caracteres do conhecimento científico. In: **Ciência e existência**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1969.

PIOVESAN, Flávia. Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição Brasileira de 1988. In.: **60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos**: conquistas do Brasil. GIOVANNETTI, Andrea. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009, p. 183-201.

POLETTI, Ronaldo. **Introdução ao direito**. 3.ed. rev. São Paulo: Saraiva, 1996.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 15ª ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 24ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

SALOMÉ, Josélia Schanka. **O sensível e o inteligível na educação**: alguns desafios. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v.7, n.16, p. 221-233, maio/ago. 2012. Disponível em http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/. Acesso em: 24 maio 2014.

SALOOJEE, Anver; FRASER-MOLEKETI, Geraldine. Desafios comuns e reformas administrativas em países em desenvolvimento. In.: PETERS, B. Guy; PIERRE, Jon. (Orgs.). **Administração pública**: coletânea. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: ENAP, 2010. p. 491-512.

SARAIVA, José Hermano. **O que é o direito?** 1ª ed. Lisboa, Portugal: Gradiva Publicações, S.A., 2009.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Os Direitos Sociais como Direitos Fundamentais**: contributo para um balanço aos vinte anos da Constituição Federal de 1988. Disponível em http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaSaude/anexo/artigo_Ingo_DF_sociais_PETROPOLIS_final_01_09_08.pdf. Acesso em: 30 out. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1986.

_____. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica.** Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica” realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH-UNICAMP em julho de 2012a. Disponível em <http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2013.

_____. **Trabalho e educação:** fundamentos ontológicos e históricos. In. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, p. 152-180.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012b.

SCHLEGEL, Rogerio. **Educação como Política Pública:** por que os retornos políticos merecem ser avaliados. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados. E-Legis, n.07, p. 7-21, 2º semestre 2011. Disponível em <<http://inseer.ibict.br/e-legis>>. Acesso em 06 nov. 2013.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional** (o que você precisa saber sobre...). 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Maria de Salete; ALCÂNTARA, Pedro Ivo. **O Direito de Aprender:** Potencializar avanços e reduzir desigualdades. Brasília, DF: UNICEF, 2009.

SILVA, Sidney Reinaldo da. **As políticas de diversidade no governo Lula:** inclusão e reconhecimento. In.: Perspectivas em Políticas Públicas / Belo Horizonte / Vol. IV / Nº 7 / P. 129-139 / jan. / jun. 2011. Disponível em <<http://www.pppfapp.org/pdf/ponto1ppp7.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2013.

_____. **Estado, educação e equidade no Brasil:** a formação gerenciada da cidadania. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

_____. **Instrução pública e formação moral:** a gênese do sujeito liberal segundo Condorcet. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SUCUPIRA, Newton. *O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação.* In.: FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996. p. 55-67.

TAVARES, Maria da Conceição. **Destruição não criadora**: memórias de um mandato popular contra a recessão, o desemprego e a globalização subordinada. Rio de Janeiro: Editora Record, 1999.

TEIXEIRA, Raquel. **Lei de Responsabilidade Educacional** – PL 7420/06. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/ADMINISTRACAO-PUBLICA/94071-ENSINO-FUNDAMENTAL-PODE-TER-JORNADA-DE-SETE-HORAS.html>>. Acesso em 19 jun 2014.

VIEIRA, Evaldo. **A política e as bases do direito educacional**. Caderno CEDES, vol. 21, nº 55. Campinas, Nov. 2001. Disponível em <file:///E:/Cadernos%20CEDES%20-%20Politics%20and%20the%20bases%20of%20educational%20law.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de Transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

VON IHERING, Rudolf. **A luta pelo direito**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

WEIS, Carlos. **Direitos Humanos Contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Malheiros Editores Ltda., 2006.

ZANETTI, Tânia Maria. **A efetivação dos direitos sociais através das políticas públicas**. 23 de novembro de 2011. Disponível em <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/efetiva%C3%A7%C3%A3o-dos-direitos-sociais-atrav%C3%A9s-das-políticas-p%C3%BAblicas>, acesso em 9 de junho de 2013.

ANEXOS

1 Tabela da taxa de escolarização de adolescentes entre 15 a 17 anos de idade, nos anos 1999 a 2009.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999/2009.

(1) Exclusiva a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

2 Relação da legislação educacional – de 2003 a 2010:

- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008;
- Adicional de Plantão Hospitalar Lei nº 11.907, de 2 de fevereiro de 2009 – artigos 298/307;
- Programas de Apoio ao Ensino Médio (alimentação escolar) Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009;
- Criação da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009;
- Criação da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009;
- Certificação das entidades beneficentes de assistência social Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009;
- Bolsas extensão / assistência Lei nº 12.155, de 23 de dezembro de 2009;
- Criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010;
- Criação da Universidade Internacional da Integração Luso-Afro-Brasileira - UNILAB Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010;

- Luz para todos (escolas públicas) Decreto nº 4.873, de 11 de novembro de 2003;
- Projeto Milton Santos, Decreto nº 4.875, de 11 de novembro de 2003;
- Fundações de Apoio, Decreto nº 5.205, de 14 de setembro de 2004;
- PROUNI, Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005;
- Educação a Distância, Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005;
- Regulação do Ensino Superior, Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006;
- Centros Universitários Decreto nº 5.786, de 24 de maio de 2006;
- Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006;
- Escola de Altos Estudos, Decreto nº 5.801, de 8 de junho de 2006;
- Observatório da Educação, Decreto nº 5.803, de 8 de junho de 2006;
- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006;
- Auxílio de Avaliação Educacional – AAE, Decreto nº 6.092, de 24 de abril de 2007;
- Brasil Alfabetizado, Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007;
- IDEB, Plano de Metas / PAR, Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007;
- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007;
- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007;
- FUNDEB, Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007;
- Saúde na Escola, Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007;
- PROINFO Integrado, Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007;
- Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-tec Brasil, Decreto nº 6.301, de 12 de dezembro de 2007;
- Brasil Profissionalizado, Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007;
- Regulação do Ensino Superior, Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007;
- Banda larga nas escolas, Decreto nº 6.424, de 04 de abril de 2008;
- EDUCACENSO e censo da educação superior, Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008;
- Programa nacional de reestrutura e aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de educação infantil – PROINFÂNCIA, Decreto nº 6.494, de 30 de junho de 2008;
- Programa de extensão universitária – PROEXT, Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008;
- Computador portátil para professores, Decreto nº 6.504, de 4 de julho de 2008;
- Educação Especial, Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008;

- Regulamento do Serviço Social do Comércio – SESC, Decreto nº 6.632, de 5 de novembro de 2008;
- Regulamento do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, Decreto nº 6.633, de 5 de novembro de 2008;
- Regulamento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, Decreto nº 6.635, de 5 de novembro de 2008;
- Regulamento do Serviço Social da Indústria – SESI, Decreto nº 6.637, de 5 de novembro de 2008;
- Política Nacional de Formação de Professores, Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009;
- Caminho da Escola, Decreto nº 6.768, de 10 de fevereiro de 2009;
- Educação indígena, Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009;
- Processo de escolha dos reitores dos institutos federais, Decreto nº 6.986, de 20 de outubro de 2009;
- Programa Nacional de Reestruturação dos Hospitais Universitários Federais – REHUF, Decreto nº 7.082, de 27 de janeiro de 2010;
- Mais Educação, Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010;
- Livro didático e biblioteca na escola (PNLD, PNBE), Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010;
- Adicional por plantão hospitalar, Decreto nº 7.186, de 27 de maio de 2010;
- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010;
- Cargos técnico-administrativos das universidades federais, Decreto nº 7.232, de 19 de julho de 2010;
- Autonomia orçamentária e financeira das universidades federais, Decreto nº 7.233, de 19 de julho de 2010;
- Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010;
- Certificação das entidades beneficentes de assistência social, Decreto nº 7.237, de 20 de julho de 2010;
- Cargos técnico-administrativos dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, Decreto nº 7.311, de 22 de setembro de 2010;
- Banco de professor-equivalente dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, Decreto nº 7.312, de 22 de setembro de 2010;
- Autonomia orçamentária e financeira dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, Decreto nº 7.313, de 22 de setembro de 2010;
- Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES – amortização, Decreto nº 7.337, de 20 de outubro de 2010;
- Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES;
- Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo – FGEDUC, Decreto nº 7.338, de 20 de outubro de 2010;

- Educação do Campo, Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010;
- Plano Nacional de Educação – PNE, Projeto de Lei nº 8.035/2010, para o decênio 2011 a 2020.

3 ARTIGO 60 DO ADCT, EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 53, DE 2006.

Art. 60. Até o 14º (décimo quarto) ano a partir da promulgação desta Emenda Constitucional, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação, respeitadas as seguintes disposições: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

I - a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios é assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de natureza contábil; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

II - os Fundos referidos no inciso I do caput deste artigo serão constituídos por 20% (vinte por cento) dos recursos a que se referem os incisos I, II e III do art. 155; o inciso II do caput do art. 157; os incisos II, III e IV do caput do art. 158; e as alíneas a e b do inciso I e o inciso II do caput do art. 159, todos da Constituição Federal, e distribuídos entre cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos das diversas etapas e modalidades da educação básica presencial, matriculados nas respectivas redes, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária estabelecidos nos §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

III - observadas as garantias estabelecidas nos incisos I, II, III e IV do caput do art. 208 da Constituição Federal e as metas de universalização da educação básica estabelecidas no Plano Nacional de Educação, a lei disporá sobre: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

a) a organização dos Fundos, a distribuição proporcional de seus recursos, as diferenças e as ponderações quanto ao valor anual por aluno entre etapas e

modalidades da educação básica e tipos de estabelecimento de ensino; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

b) a forma de cálculo do valor anual mínimo por aluno; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

c) os percentuais máximos de apropriação dos recursos dos Fundos pelas diversas etapas e modalidades da educação básica, observados os arts. 208 e 214 da Constituição Federal, bem como as metas do Plano Nacional de Educação; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

d) a fiscalização e o controle dos Fundos; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

e) prazo para fixar, em lei específica, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

IV - os recursos recebidos à conta dos Fundos instituídos nos termos do inciso I do caput deste artigo serão aplicados pelos Estados e Municípios exclusivamente nos respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme estabelecido nos §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

V - a União complementarará os recursos dos Fundos a que se refere o inciso II do caput deste artigo sempre que, no Distrito Federal e em cada Estado, o valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente, fixado em observância ao disposto no inciso VII do caput deste artigo, vedada a utilização dos recursos a que se refere o § 5º do art. 212 da Constituição Federal; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

VI - até 10% (dez por cento) da complementação da União prevista no inciso V do caput deste artigo poderá ser distribuída para os Fundos por meio de programas direcionados para a melhoria da qualidade da educação, na forma da lei a que se refere o inciso III do caput deste artigo; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

VII - a complementação da União de que trata o inciso V do caput deste artigo será de, no mínimo: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

a) R\$ 2.000.000.000,00 (dois bilhões de reais), no primeiro ano de vigência dos Fundos; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

b) R\$ 3.000.000.000,00 (três bilhões de reais), no segundo ano de vigência dos Fundos; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

c) R\$ 4.500.000.000,00 (quatro bilhões e quinhentos milhões de reais), no terceiro ano de vigência dos Fundos; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

d) 10% (dez por cento) do total dos recursos a que se refere o inciso II do caput deste artigo, a partir do quarto ano de vigência dos Fundos; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

VIII - a vinculação de recursos à manutenção e desenvolvimento do ensino estabelecida no art. 212 da Constituição Federal suportará, no máximo, 30% (trinta por cento) da complementação da União, considerando-se para os fins deste inciso os valores previstos no inciso VII do caput deste artigo; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

IX - os valores a que se referem as alíneas a, b, e c do inciso (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

VII do caput deste artigo serão atualizados, anualmente, a partir da promulgação desta Emenda Constitucional, de forma a preservar, em caráter permanente, o valor real da complementação da União; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

X - aplica-se à complementação da União o disposto no art. 160 da Constituição Federal; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

XI - o não-cumprimento do disposto nos incisos V e VII do caput deste artigo importará crime de responsabilidade da autoridade competente; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

XII - proporção não inferior a 60% (sessenta por cento) de cada Fundo referido no inciso I do caput deste artigo será destinada ao pagamento dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

§ 1º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão assegurar, no financiamento da educação básica, a melhoria da qualidade de ensino, de forma a garantir padrão mínimo definido nacionalmente. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

§ 2º O valor por aluno do ensino fundamental, no Fundo de cada Estado e do Distrito Federal, não poderá ser inferior ao praticado no âmbito do Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, no ano anterior à vigência desta Emenda Constitucional. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

§ 3º O valor anual mínimo por aluno do ensino fundamental, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, não poderá ser inferior ao valor mínimo fixado nacionalmente no ano anterior ao da vigência desta Emenda Constitucional. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

§ 4º Para efeito de distribuição de recursos dos Fundos a que se refere o inciso I do caput deste artigo, levar-se-á em conta a totalidade das matrículas no ensino fundamental e considerar-se-á para a educação infantil, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos 1/3 (um terço) das matrículas no primeiro ano, 2/3 (dois terços) no segundo ano e sua totalidade a partir do terceiro ano. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

§ 5º A porcentagem dos recursos de constituição dos Fundos, conforme o inciso II do caput deste artigo, será alcançada gradativamente nos primeiros 3 (três) anos de vigência dos Fundos, da seguinte forma: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

I - no caso dos impostos e transferências constantes do inciso II do caput do art. 155; do inciso IV do caput do art. 158; e das alíneas a e b do inciso I e do inciso II do caput do art. 159 da Constituição Federal: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

a) 16,66% (dezesesseis inteiros e sessenta e seis centésimos por cento), no primeiro ano; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

b) 18,33% (dezoito inteiros e trinta e três centésimos por cento), no segundo ano; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

c) 20% (vinte por cento), a partir do terceiro ano; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

II - no caso dos impostos e transferências constantes dos incisos I e III do caput do art. 155; do inciso II do caput do art. 157; e dos incisos II e III do caput do art. 158 da Constituição Federal: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

a) 6,66% (seis inteiros e sessenta e seis centésimos por cento), no primeiro ano; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

b) 13,33% (treze inteiros e trinta e três centésimos por cento), no segundo ano; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

c) 20% (vinte por cento), a partir do terceiro ano. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

§ 6º (Revogado). (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

§ 7º (Revogado). (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).