

O direito à educação na formação de gestores escolares

Alexandre Silva Virginio
Jaqueline Marcela Villafuerte Bittencourt

Nota introdutória

A educação como um direito, em sua importância na formação de gestores escolares, particularmente na Sala-ambiente Fundamentos do Direito à Educação, é o que este artigo se propõe a realçar. Nesse sentido, nossos argumentos estão dispostos em quatro seções. Na sequência, salientamos o significado da educação no âmbito dos direitos de cidadania. Logo após, destacamos como o direito à educação ganha espaço na legislação nacional. Todavia, o contexto da prática denuncia que, tanto em termos conceituais quanto normativos, a cidadania de muitos brasileiros ainda carece de acesso a uma educação de qualidade. Este, aliás, é objeto de atenção em seção própria. Em nosso entendimento, não há como compreender as insolvências em nossa educação sem considerar a perspectiva histórica. Essas três partes são premissas que orientaram a formação dos gestores nesta sala. Em divisão oportuna apresentamos como os termos das seções anteriores foram o objeto de desenvolvimento curricular que demarcou o conteúdo formativo. Após situar as propriedades da formação em causa, concluímos assinalando temas e/ou questões sem as quais a educação nacional perde em substantividade, comprometendo, à margem de outras apreciações, a natureza da vida cotidiana dos brasileiros.

O direito à educação nos marcos dos direitos de cidadania

Para além de outras interpretações, a conexão entre direitos e cidadania paga tributo ao trabalho clássico de Marshall (1967). Nesta obra, o autor procura situar, sociologicamente, as possibilidades de igualdade humana básica na

participação da vida integral na comunidade. Tomando por base o contexto europeu, assinala que essa possibilidade é dada pela maior ou menor substância conceitual, legal e operacional, da cidadania, manifestação do ‘homem civilizado’, nas palavras do autor. Essa cidadania seria a expressão, para ele, de direitos aos quais todos os homens têm direito. Dentre esses direitos, característicos dos processos sócio-históricos, estão os civis, os políticos e os sociais¹.

Os direitos civis, de origem acentuadamente individual, estão associados à “[...] liberdade individual, [...], liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça” (MARSHALL, 1967, p. 63). A estes direitos está associado, também, o direito de defender todos os direitos em termos de igualdade, donde os tribunais de justiça e os advogados desempenham papel destacado. Trata-se da extensão do direito à liberdade a todos indistintamente, cujo processo formativo é associado por Marshall (1967) ao século XVIII. Uma lei igual para todos associa a igualdade ao conceito de cidadania, favorece a liberdade pessoal e enfraquece a justiça de classe. São os direitos civis que dão estribo à garantia de outros direitos, instrumentos para aumentar o *status* econômico e social, especialmente dos trabalhadores.

Dentre a ampliação desses direitos estão os direitos políticos. Isto é, o direito de participação do exercício do poder e das instituições investidas de autoridade política, notadamente o parlamento ou conselhos de governo. Conforme Marshall (1967), os direitos políticos estão associados ao século XIX. Seu vínculo com a cidadania está na extensão da possibilidade de participação política por parte de todos. Ao longo desse século, a ampliação do direito ao voto foi sendo dilatada, culminando, no caso da Inglaterra, com a adoção do sufrágio universal em 1918. A igualdade em termos de direitos políticos não garante, por si só, a igualdade de condições no exercício desses direitos, marcada por intimidações econômicas e ideológicas das classes superiores. Com efeito, o livre exercício do direito político depende dos direitos sociais e, dentre estes, da educação social, base para a mudança no modo de pensar e participar na vida política.

Pois os direitos sociais, particularmente a partir do século XX, estão associados ao objetivo de promover a igualdade social e econômica. Portanto, dizem

¹ Também conhecidos como direitos de primeira, segunda e terceira geração, respectivamente.

respeito a “[...] um mínimo de bem-estar econômico e segurança, ao direito de participar, por completo, na herança social [...]” (MARSHALL, 1967, p. 63). Vinculados a esse *bem-estar* estão os direitos à assistência social e à educação pública. O direito à educação está, aliás, na base dos direitos sociais, um pré-requisito necessário para a liberdade civil e política, pois que o direito à liberdade de nada vale sem educação. O direito à liberdade de palavra, destaca Marshall (1967, p. 80), “[...] possui pouca substância se, devido à falta de educação, não se tem nada a dizer que vale a pena ser dito, e nenhum meio de se fazer ouvir se há algo a dizer”. A educação como direito da cidadania merece, neste espaço, estender a perspectiva de Marshall. Para ele (1967, p. 73), “O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva”.

Nos dias atuais, sobre o tema dos *direitos de cidadania*, já há a incorporação dos direitos humanos de 4.^a e 5.^a gerações (direitos culturais, ambientais, direito à paz, à democracia, ao ócio, ao patrimônio histórico e econômico, ao desenvolvimento sustentável, ao mundo digital...). A observação dos direitos humanos associa-se aos valores de igualdade, justiça, segurança, participação cidadã, proteção social, educação, direito ao desenvolvimento e direito a ter direitos como pressupostos de uma sociedade democrática e responsável, social e ambientalmente. Assim, o direito à educação é chave política para o conteúdo social e institucional da sociedade. Como tal, é importante aporte ao entendimento, à solidariedade e à tolerância entre os indivíduos, fomentando valores e atitudes favoráveis aos direitos humanos, à construção de uma cultura democrática e de desenvolvimento sustentável (CARIDE GÓMEZ, 2009).

O nítido aspecto político dos direitos humanos adverte sobre a necessidade de políticas públicas destinadas a garantia destes direitos, bem como a formação dos indivíduos e grupos sociais, de modo que o resultado dessas políticas resultem a favor de condições cidadãs, emancipatórias de existência. Cabe à educação oferecer ferramentas para que se possa apreender a liberdade e a dignidade e um desenvolvimento tal, insuspeito em sua relação de reciprocidade social e ambiental, destacando, amiúde, a importância das políticas educativas na construção de propostas que realcem os direitos humanos em todas as atividades (CARIDE GÓMEZ, 2009).

Pelo exposto, não deve restar dúvida de que a qualidade da vida cotidiana está associada ao desenvolvimento do espírito democrático e cooperativo, do

protagonismo e da participação exercitados no diálogo tolerante com o outro e/ou com outros saberes. A consecução desses valores é, *ipso facto*, processo e produto da conquista e manutenção dos direitos humanos. Considerar esses elementos como forma e conteúdo de uma formação cidadã, sempre inexaurível, é reconhecer que o potencial crítico e criativo do ser humano integra o conceito de cidadania ativa. Essa cidadania incide na dignidade humana e funda-se na participação popular, no conhecimento dos direitos e em valores e atitudes consoantes ao respeito ao ser humano e ao ambiente que o acolhe. Formar nessa ‘nova cultura’ desafia-nos, sobretudo aos educadores, a emergência de tempos e espaços educativos que, na consciência e vivência dos *direitos de cidadania*, sejam refratários à discriminação, ao racismo, aos preconceitos, à intolerância e à injustiça social (SILVA; TAVARES, 2011).

Dimensões normativas do direito à educação

A educação como um direito, sobretudo em sociedades marcadas por relações de poder assimétricas, pressupõe normas que assegurem o exercício desse direito. No Brasil, o Direito à Educação, a partir da Constituição Federal de 1988 (CF, 1988), atende aos Princípios Fundamentais que foram inscritos nessa Carta Magna. Em seus termos, assinala como fundamentos do Estado democrático, dentre outros, a cidadania e a dignidade da pessoa humana. Registre-se que a educação é apresentada como um dos direitos sociais (CURY, 2008). Além do que, o direito à educação é demarcado, em seção específica, como um direito de todos, dever do Estado. Seu objetivo é favorecer o desenvolvimento da pessoa, do que se depreende, para usufruto em todas as dimensões da vida.

Outro importante instrumento legal para a afirmação do Direito à Educação no Brasil é a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB 9394/96). Em consonância com a Constituição Federal, estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública. No que pode ser mais importante, assinala a garantia de acesso gratuito aos níveis e às modalidades de ensino (Educação Infantil, Pré-escola, Ensino Fundamental, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Ensino médio²) e a oferta de programas suplementares (Material didático-escolar, transporte, Alimentação,

2 Atendendo aos termos da EC n.º 59/2013 e a Lei n.º 12796/2013, a educação básica, obrigatória e gratuita, estende-se dos 4 aos 17 anos de idade.

Assistência à saúde, Formação de professores, dentre outros) são aspectos desta lei que favorecem o direito à educação, de forma irrestrita a todos e, quiçá, com qualidade.

Nessa mesma toada, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) reafirma esse direito. Nele, a cidadania de crianças e adolescentes é inseparável do direito de frequentar a escola, de nela ser respeitado e de nela participar ativamente dos processos destinados à sua formação, seja de caráter pedagógico, seja de grandeza política. Aliado a isso, a participação dos pais no âmbito escolar é também condição reclamada nos limites dessa lei.

Essas são leis básicas da rede normativa destinada a garantir o direito de todo cidadão à educação. Todavia, apesar do que asseguram, ainda não garantimos ensino de qualidade e, principalmente, para todos. Neste momento, o Estado tem protagonizado políticas de educação que, por um lado, são indutoras de mudanças que visam à garantia do direito à educação, mas, por outro lado, que ainda se mostram insuficientes, visto a dificuldade em ofertar uma educação com qualidade e equidade necessárias.

Realidade educacional e memória: o direito à educação como processo de conquista

A sociedade brasileira ainda convive com situações de injustiça que atentam contra a decência humana. Tal contexto, com poucos paralelos, reclama a legitimidade dos direitos nas lutas contra os abusos, a opressão, as arbitrariedades, as injustiças, as desigualdades, as novas e dissimuladas formas de dominação. No Brasil, historicamente, pode-se dizer que a educação é marcada pelo paradigma da escola dual: escola rica para os ricos, escola pobre para os pobres. Sem entrar em pormenores, o fato é que sempre esteve presa a condicionamentos de ordem institucional, ideológica ou econômica.

Em verdade, a educação obrigatória em idade própria para todos ainda é horizonte por conquistar. Durante o século XX, e mesmo agora, nossos indicadores educacionais revelam que os marcos legais e/ou constitucionais, ainda que progressivamente inclusivos, não apresentam paralelo em políticas públicas e/ou ações capazes de garantir o domínio do conhecimento e dos processos culturais que a universalidade de acesso à educação formal pode oportunizar. Isso fica evidente se consideramos os números que denunciam nossa realidade

educacional. Apesar da melhora recente de nossos indicadores educacionais (INEP, 2012), ainda há muito a ser feito. Dos 11 milhões de crianças de 0-3 anos, pouco mais de 2 milhões são atendidas em creches. Das crianças de 4 e 5 anos, apesar dos percentuais mais animadores³, a existência de mais de 1 milhão de crianças fora da escola impede qualquer comemoração.

Em sentido correlato, tão ou mais grave é o fato de que pouco mais de 50% dos adolescentes, que estão entre os 15 e 17 anos, estudam no nível de ensino adequado. Do total de destes jovens, 36% ainda frequentam o ensino fundamental e mais de um milhão estão fora da escola. Registre-se, amiúde, que entre os 20% mais ricos da população, o percentual dos que frequentam o ensino médio chega aos 72,5%, enquanto na população dos 20% mais pobres apenas 31,3% se encontram nessa condição. Além disso, as expectativas de conclusão do ensino fundamental e médio pela população nesse nível de ensino são de, respectivamente, 53,8% e 66,6% (INEP, 2012a; INEP, 2013; BRASIL, 2010; FALUS; GOLDBERG, 2011; GARCIA, 2013; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013).

Como explicar essa realidade? Seja qual for o exercício destinado a esclarecer por que em nosso país o direito à educação não é experiência cotidiana, terá que, necessariamente, recorrer à história. A compreensão das vicissitudes que conformam a educação brasileira demanda um diálogo com seu passado. Isso é o que fazemos na sequência, ainda que privilegiando o século XX e este início de século XXI. Todavia, tal perspectiva não nos isenta de apresentarmos, sumariamente, aqueles antecedentes históricos sem os quais essa exposição não permitiria erigir defesas diante de ilações subjetivas. Nessa medida, procuramos alinhavar, logo abaixo, os traços principais da história da educação nacional.

Peças e percalços da educação brasileira: elementos de uma história recente

A história da educação brasileira atende à dinâmica peculiar da formação social luso-brasileira. Desde o período colonial, a educação é tributária das particularidades de nossa formação social: uma sociedade com grupos econômica, social e culturalmente distintos, e cujo diálogo fazia-se nos termos da reprodução dessa distinção original. Com efeito, de um lado, os portugueses coloniza-

³ Em 2011, 81,69% das crianças de 4 e 5 anos frequentavam a escola (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013).

dores e seus descendentes, que passam a ocupar e explorar *este pedaço* do novo mundo e, de outro, os nativos (índios) e os desterrados (negros) que, objetos da maior ou menor coerção, alimentam as engrenagens de uma economia predatória e predadora. Já são clássicos os estudos (PRADO JR, 1986; SODRÉ, 1982; 1984; GORENDER, 1980) que estabeleceram os principais ingredientes das relações produtivas e sociais no Brasil Colônia – escravidão, monocultura, latifúndio, economia de exportação, patrimonialismo, clientelismo, elitismo, tradicionalismo, analfabetismo... –, e que se estendem, segundo a opinião de alguns (MARTINS, 2011), até os dias de hoje.

Se esse foi o contexto que demarcou uma sociedade cindida, não menos desigual e dividido foi o acesso à educação. No Brasil, até o final do século XIX, a educação não é requisitada, salvo para acolher aos anseios de uma pequena elite e para atender à demanda de reprodução social. O estágio de desenvolvimento das forças produtivas, baseado na exploração da mão de obra escrava, poucos impeditivos encontrava na ignorância da população. Nesse contexto, sobressai a economia rural e o poder das oligarquias. Podemos afirmar, para além da educação jesuítica do período colonial, que a educação escolar foi privilégio de ‘escolhidos’, seja por sua posição e prestígio social, seja pela renda e domínio de propriedades de uma pequena elite, eleita para a oferta seletiva da educação pública. Por outras palavras, a educação fez paralelo com a posição social dos indivíduos, tendo os abastados o acesso a uma educação formal e/ou bacharelesca, enquanto os deserdados da terra, salvo exceções⁴, foram privados das oportunidades de desenvolvimento intelectual e/ou cultural (BOMENY, 2001; TEIXEIRA, 2007; XAVIER, 1994).

Enquanto na Europa se vivia, desde meados do século XVI, um processo de renovação intelectual e científico em favor tanto do saber e do conhecimento quanto do cultivo à liberdade, nas terras brasileiras, inversamente, a preocupação era com a exploração econômica. A razão iluminista e os desafios colocados à nossa estrutura econômica são os elementos que tensionaram por uma política educacional que, *inter alia*, materializa um dualismo educacional, expressão de nosso dualismo social. Assim, ao longo do século XIX e durante boa parte do século XX, o que se tem é um ensino humanista superior para as elites e, para o povo, a escola primária e profissional. Desse modo, a privação

⁴ Alguns escravos, na primeira metade do século XIX, embora todas as adversidades que enfrentavam, chegaram a se alfabetizar. Esse foi o caso dos Malês, na Bahia, nos anos 30 do século XIX (REIS, 1986).

da educação, além de excluir a maioria dos brasileiros da socialização reflexiva que a educação oportuniza, perpetua sua inadequação para o trabalho urbano-industrial (BOMENY, 2001; TEIXEIRA, 2007; 2007a).

O Brasil adentra o século XX vivendo uma tensão entre o crescente desenvolvimento urbano-industrial e a mentalidade autoritária e injusta das elites agrárias e tradicionais. Em realidade, havia uma simetria entre o coronelismo oligárquico e o analfabetismo, sendo este elemento de controle da participação e das formas de reivindicação dos direitos sociais. A população, privada da educação, não desenvolve a consciência do significado de sua ausência. A demanda por um processo socializador e civilizatório pressiona o sistema educativo. A tensão entre o dinamismo urbano e o arcaísmo rural reclama a ampliação do acesso à educação e questiona as formas tradicionais de dominação (BOMENY, 2001).

O desenvolvimento das relações capitalistas no Brasil, a dinamização de sua economia, o crescimento de núcleos urbanos impõem que problemas centrais da nação brasileira, como saúde e a educação, sejam objeto de mobilização social. Em realidade, pouco se poderia esperar de uma nação doente e inculta. A necessidade de movimentação e de modernização, com justificativa científica, marcaram os esforços de alfabetização e de disseminação da escola primária nas primeiras décadas do século XX. Os esforços do Ministério da Educação, nesse período, balizaram-se em campanhas de educação popular, notadamente de alfabetização, porém distantes de uma proposta de educação integral, capaz de produzir homens esclarecidos. Essa proposta de educação integral foi o mote em torno do qual se constituiu o movimento da 'Escola Nova'.

Com gênese na Associação Brasileira de Educação (ABE), o movimento da escola nova congregou reformadores, dentre os quais Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Eles imaginavam que a solução para o fortalecimento e a integração da nação passava por uma reforma educacional. Nutriam, portanto, um grande entusiasmo pelo poder transformador da educação. Esse movimento chama a atenção para a necessidade de se democratizar o sistema de ensino em face da emergência do desenvolvimento e da modernização do país. Em realidade, deixamos o século XIX com 85% da população alijada do domínio da leitura e da escrita (RIBEIRO, 1994). Registre-se que, de acordo com o censo de 1906, chegava a quase 75% o número de pessoas adultas analfabetas (BOMENY, 2001).

O que os números acima expõem é que a educação ainda era um direito negado à maioria da população. O fato é que tanto as propostas de educação quanto as reformas educacionais daquele período (1891-1930) revelaram-se inconsistentes, descontínuas e elitistas (XAVIER, 1994). O movimento da escola nova denuncia a situação do ensino, visando sensibilizar as elites para o imperativo de uma reforma educacional, de caráter integral, com métodos e práticas mais modernas e mais próximas e articuladas às realidades locais. O arcaísmo e o elitismo do serviço educacional são condenados, e a escola tradicional, criticada: rotineira, abstrata e distante da vida, de finalidades imprecisas e *acientífica* no trato de seus problemas. Para os arautos da escola nova, a educação como um direito passava pela defesa de uma escola pública, única, obrigatória, laica e gratuita, como papel do Estado e como função pública (AZEVEDO, 2010; BOMENY, 2001).

Com a dialética societária em curso – o crescimento urbano-industrial, o aumento da população urbana, o tenentismo, o desenvolvimento do movimento sindical, a crise da política do *café com leite* – e, sobretudo, a partir do primeiro governo Vargas (1930-1945), o Estado protagoniza mudanças e/ou procedimentos que vão oferecer contornos particulares à educação nacional. A reforma educativa em curso na década de 30 colocou em rota de colisão os pioneiros da escola nova e a Igreja Católica.

O *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* defendia uma escola única, pública, gratuita e laica. Esta última particularidade seria responsável, segundo os “Pioneiros”, pela criação de um ambiente “[...] alheio a todo o dogmatismo sectário [...]” e livre da “[...] pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas” (AZEVEDO, 2010, p. 45).

Não é difícil imaginar o antagonismo com a Igreja. Como instituição secular, esta exigia, além da oportunidade de oferecer ensino privado em escolas confessionais, a obrigatoriedade do ensino religioso em todoosistema educacional. Essas posições distintas balizaram, ademais, todo o debate de construção da LDBEN, Lei n.º 4024/61 (RIBEIRO, 1994; BOMENY, 2001). Em confronto, estavam as ideias liberais e/ou individualistas e as posições da Igreja. Para os liberais, a sociedade é resultado da atuação livre e autônoma dos indivíduos. Para a cúpula católica, isso significava deixar a sociedade vulnerável à desagregação, um perigo para a manutenção das normas sociais (BOMENY, 2001).

Não obstante, a equação desse conflito recebeu, durante o Governo Vargas (1930-1945), uma orientação conservadora e elitista. As Reformas sob a sua liderança reforçaram o dualismo da educação brasileira, mantendo uma formação propedêutica e humanista para as elites e uma educação com pauta profissionalizante para “os deserdados da sorte”. Foi desse período a criação do Sistema ‘S’ (SESI, SENAI, SESC, etc.), objetivando potencializar a qualificação de mão de obra para as atividades econômicas. Em paralelo, implementou-se uma política de nacionalização da educação, sobretudo de integração dos imigrantes à cultura nacional por meio do acesso à escola básica comum.

O período de redemocratização (1945-1964) que se instaura no pós-guerra coloca assento na necessidade de o Estado materializar os benefícios educacionais ao conjunto da nação. A carta constitucional de 1946 atribuiu contornos democráticos à educação, estimulando o debate em torno de um projeto de educação nacional. Tal projeto obteve seu marco legal na Lei 4024/1961. O período que antecedeu à sua aprovação reeditou o debate envolvendo os ‘pioneiros’ e os setores ligados ao ensino privado. O resultado foi que a LDB aprovada em 1961 acabou por beneficiar este último setor, notadamente no que concerne à concessão de subvenções e/ou ao financiamento a estabelecimentos ‘particulares’ (BOMENY, 2001). Seu art. 95 previa a possibilidade de financiamento público para estabelecimentos particulares, fosse para a compra, construção ou reforma de prédios, fosse para qualificar suas instalações e/ou equipamentos (CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1946; OLIVEIRA; PENIN, 1986).

O debate educacional não era privilégio, no entanto, das esferas institucionais. Em realidade, tal debate ocorria em um estado pressionado pelas questões sociais, permeadas que estavam por relações de dominação, dependência, exploração e injustiça⁵. A despeito disso, a década de 50 do século passado assiste à emergência de outros atores, sobretudo populares, no espaço público. O adentrar a década de 60 revela o saldo do diálogo entre setores organizados e os interesses dos setores populares. Foi nesse contexto que emergiu outra concepção de educação popular, não mais direcionada aos pobres. Sem deixar de condenar o caráter elitista, rotineiro, instrumental e bancário da educação

5 O Anuário Estatístico do Brasil de 1963 revela que, em 1960, apenas 21,03% dos domicílios possuíam água encanada; 38,66%, iluminação elétrica; e 50,02%, esgotos sanitários. Os 10% mais ricos, à época, tinham uma renda 34 vezes maior que a renda dos 10% mais pobres (IBGE, 2006).

pública, Paulo Freire representa a síntese desse pensamento político-pedagógico, ancorado na participação ativa do sujeito em sua formação, premissa de uma educação contextualizada, conscientizadora e libertadora.

Indo adiante, se do período pós-guerra até o início dos anos 60 significou o alargamento da consciência e participação social, sobretudo em torno do tema da educação, o tempo que se seguiu deixou mais nítido o peso de outros subsistemas sobre a organização e o funcionamento do sistema educacional brasileiro. O golpe militar de 1964 representou um duro abalo no desenvolvimento da cidadania, das liberdades democráticas e de um projeto de desenvolvimento nacional e republicano. As forças conservadoras, com apoio dos EUA e de empresas multinacionais, mobilizaram um conjunto de mecanismos repressivos destinados a controlar a sociedade civil e promover um projeto baseado na aliança entre capitais de Estado, multinacionais e locais. Portanto, o desenvolvimento econômico não tinha como fito a melhoria dos padrões de vida da população. Nesse cenário, a educação é considerada em sua contribuição no processo de crescimento econômico e industrialização (ALVES, 1985).

Desse modo, a política educacional durante o período da ditadura militar, de 1964 a 1985, esteve voltada para a desmobilização política do movimento estudantil e para a profissionalização dos estudantes da educação básica. A Constituição de 1967 favorece o ensino particular, possibilitando novas áreas de atuação. A instituição do vestibular unificado e classificatório a partir da reforma universitária (Lei 5540/68) eliminava todo um contingente que, mesmo com a média exigida para ingresso no ensino superior, tinha agora de superar a ‘barreira’ do vestibular. Estava aberto, em verdade, o caminho para a expansão da educação superior privada, mais como fábrica de diplomas do que de profissionais qualificados para o mercado de trabalho. Em paralelo, a Lei n.º 5.692/71 cumpre a função de frear a procura pelo ensino superior. Colocou no ensino de 1.º e 2.º graus a função de preparação de mão de obra para o trabalho, deixando para as elites o acesso à universidade. A ideologia política autoritária e a teoria do capital humano também são notadas no MOBREAL – Campanha de alfabetização – e no ensino supletivo. O primeiro assume o aspecto de cooptação dos trabalhadores e de contenção das insatisfações deles. O segundo constitui-se com um ensino de terceira categoria, visando à preparação para o trabalho de camadas pobres. Isento de regulamentação, esse foi mais um setor que serviu à exploração do capital privado (FREITAG, 1980).

Em resultado, não é de surpreender que os anos 80 e 90 serão marcados pela denúncia do despreparo da nação para os desafios da sociedade da informação e do conhecimento. Mesmo que a taxa de escolarização tenha alcançado níveis próximos de 100% para o nível fundamental, a questão central passa a ser a qualidade da educação ofertada. A chegada do novo milênio encontrou uma população que ainda não vive, na plenitude, o seu direito à educação. Sintomático é a situação dos analfabetos. Em termos percentuais, os números indicam um lento declínio, visto que de 11,4% em 2004 passamos para um patamar de 8,7% de analfabetos em 2012 (IBGE, 2012; 2013). Isso significa que, em números absolutos, temos ainda 13,2 milhões de brasileiros com mais de 15 anos que estão alijados do direito mais elementar da cidadania, o direito ao conhecimento.

Em outras áreas, aliás, esse cenário não acolheu grandes mudanças. Em língua portuguesa, temos mais de 72% de alunos da 4.^a/5.^o série/ano que não alcançam o nível adequado, ou ainda, o que é mais grave, cerca de 25% dos que estão na 8.^a/9.^o série/ano e 13% dos que estão concluindo o ensino médio ainda não estão no nível recomendado para a 4.^a/5.^o série/ano. Os conhecimentos em matemática não inspiram menos preocupação. Na 4.^a/5.^o série/ano menos de 24% obtiveram o nível adequado. Aliás, esse nível ideal só foi alcançado por 14% e 10% na 8.^a/9.^o série/ano e na 3.^a série do ensino médio, respectivamente (KLEIN; FONTENIVE, 2009). Inobstante, os resultados educacionais recentes indicam que a população brasileira tem ficado mais tempo na escola, isto é, 7,5 anos. Entretanto, a desigualdade ainda se faz presente. O 1.^o quinto da população – 20% mais pobres – fica, em média, 5,5 anos na escola, enquanto o 5.^o quinto – 20% mais ricos – é responsável por ficar, em média, 10,7 anos na escola. Os jovens de 15 a 17 anos apresentam, infelizmente, elevadas taxas de evasão e baixa expectativa de conclusão do ensino médio. Já aqueles que estão entre 18 e 24 anos, somente 30,3% seguem estudando. Porém, em 2012, os jovens que frequentavam o ensino superior ou que já o concluíram, nesta faixa etária, registravam a cifra inquietante de 17,8% (IBGE, 2009; INEP, 2013a).

A educação nacional, como tivemos a oportunidade de apreciar, tem respondido, em grande medida, à dinâmica das relações de força próprias de nosso contexto. Nessa perspectiva, o que os indicadores da educação nacional têm mostrado é o contorno mais objetivo dessa incongruência entre o *fluxo* do sistema social e o caráter *fixo* do sistema. Mesmo que as políticas públicas

do setor venham assumindo conotações progressistas, porquanto desejáveis no sentido de amenizar e/ou diminuir as desigualdades escolares, os números ainda atestam um diagnóstico perturbador; quando analisado do ponto de vista da educação, a situação reflete o quadro de desigualdades presentes na estrutura da sociedade brasileira.

Apesar de ser uma evolução na oferta de políticas educacionais, visando à melhoria de certas condições materiais e de acesso, a permanência qualificada no processo educativo, com desempenho adequado às necessidades da inserção ocupacional e societária, segue sendo um horizonte distante para grande parte da juventude brasileira. Com efeito, e no cômputo das alternativas disponíveis, a educação como um direito humano, inalienável, intransferível e irrevogável, impõe-se como o fundamento a partir do qual se poderá desenvolver outras perspectivas de cidadania e de emancipação social.

O direito à educação na formação de gestores escolares: o registro de uma experiência

As seções anteriores cumpriram o fito de situar o direito à educação no campo dos direitos humanos, sobretudo no que aporta à garantia de outros direitos. Com efeito, o Estado tem sua ação penhorada por uma legislação designada a assegurar que ninguém tenha seu desenvolvimento interditado pela falta de uma educação de qualidade. Em verdade, é essa mesma qualidade que, pela maior ou menor eficácia das políticas educacionais, tem sido, ao longo de nossa história, mais ou menos ausente, notadamente com peso substantivado se considerarmos a realidade das classes populares.

Portanto, nas edições do Curso de Especialização em Gestão Escolar, a Sala-ambiente Fundamentos do Direito à Educação procurou destacar o direito à educação como intrínseco à função social da escola básica. Essas premissas mais ou menos conceituais, contextuais ou legais serviram de fio condutor para a organização do campo conceitual e metodológico, senão dos temas e/ou conteúdos a serem partilhados e problematizados com os gestores escolares. Nesse sentido, buscou-se promover a reflexão do gestor escolar sobre a sua prática social, mormente no que a natureza de suas ações estão consoantes à democracia como valor formativo, especialmente no que aporta à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesses termos, a sala favoreceu o diálogo com perspectivas que acentuam o papel da cidadania ativa e/ou da participação popular como práticas sociais necessárias seja para o controle do poder, seja para a construção de propostas alternativas de desenvolvimento e de organização social. Ao destacar os direitos de cidadania, procurou situar o significado de uma formação cidadã para os direitos básicos do ser humano: dignidade, liberdade e igualdade, mormente em contextos de diversidade cultural. Essa abordagem mereceu um olhar no ‘retrovisor’ de modo que memória da educação nacional não deixasse esquecer que a ‘educação como um direito’ é resultado das práticas sociais mais ou menos coletivas, das posições e relações dos indivíduos e/ou grupos no espaço social ou, ainda, das ações e omissões de governo, como também de articulações entre os poderes constituídos.

Por essa senda, procurou-se problematizar o papel do gestor escolar na efetivação dos direitos de cidadania, especialmente no que a educação escolar pode aportar para a minimização das discriminações, na redução das desigualdades escolares e sociais, na valorização da diversidade, na participação da comunidade escolar na construção do projeto escolar, nas lutas que envolvem o teor das políticas sociais, bem como na conquista e manutenção de outros direitos. Vale lembrar que as discussões ensejadas não descuidaram de transitar pelas disposições normativas subjacentes (SILVA; TAVARES, 2011; CURY, 2002; VIEIRA, 2001).

As reflexões e atividades dos alunos da especialização estiveram associadas à realidade escolar. Metodologicamente, a abordagem conceitual da sala buscou correspondência em situações do cotidiano escolar, procurando, amiúde, aliar teoria e prática. Destarte, as atividades de caráter individual e em grupo (ficha de leitura, mapeamento da realidade educacional e/ou institucional, fórum de discussão, produção textual) desafiaram os cursistas a revisitar concepções, encaminhamentos, relações e ações próprias às suas vivências como gestores. A expectativa era que eles pudessem identificar, em sua prática social, as congruências e contradições desta em relação aos pressupostos e às normas que sustentam a *educação como um direito*.

Nessa medida, a produção dos alunos revelou seu conhecimento acerca da inobservância dos direitos de cidadania nas comunidades em que atuam. Não foram poucos os testemunhos chamando atenção para a situação de risco social das famílias dos seus alunos, da imprevisão familiar quanto ao direito à educa-

ção, das manifestações de preconceito e discriminação, do medo dos pais em participar do mundo escolar, da falta de apoio do poder público aos projetos escolares, dentre outros. Não obstante, as respostas dos gestores a essas situações, pelo que pudemos apreender, oscilam entre articulações institucionais e/ou parcerias, envolvendo escola, família, conselho tutelar, assistência social, postos de saúde, empresas, etc., e outras atividades envolvendo a relação entre escola e cultura – visitas orientadas, jornal escolar, *site* e *blog* da escola, teatro, jogos, recital musical, projeto ambiental e de alimentação saudável, desfile afro, aulas de percussão, etc.

Isso posto, reconhecemos que o objetivo desta sala, qual seja, aliançar teoria e prática a favor da cultura democrática, é condicionada pelo que os cursistas sustentam conceitualmente, pelas representações sociais que reificam, pelas práticas sociais que levam a efeito, pelo teor das relações que estabelecem e pelas interpretações mais ou menos coerentes que *fazem do que fazem*. Não obstante as idiosincrasias que um estudo do cotidiano nos revelaria, gostaríamos de limitar esta seção com o depoimento de uma cursista. Nessa nota identificamos uma *práxis* a favor da *educação como um direito* que, malgrado não possa ser generalizado, revela a congruência entre a formação e a ação docente.

[...] acredito que o meu papel é evidenciar o protagonismo das diferentes culturas; denunciar o preconceito e o racismo; possibilitar o diálogo e a participação; construir a cultura do respeito às diferenças e continuar buscando, em minhas ações como gestora, a ampliação dos tempos e espaços educativos, aproveitando os espaços e os conhecimentos da comunidade local (ROSA⁶ – Polo Santa Cruz).

Desafios atuais

No escopo deste artigo procuramos, de forma mais ou menos competente, destacar o papel da educação na construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária. Para tanto, em princípio procuramos situar a educação como um dos direitos de cidadania – sem os quais a expressão *dignidade humana*

6 O nome é fictício.

perde seu sentido. Enleado a esse desafio, a sociedade brasileira produziu um esqueleto normativo que oferece um mínimo de segurança à sustentação desses direitos e, dentre eles, o direito à educação. Inobstante, a luta e a garantia desse direito não se dá sem a real compreensão das condições, mais ou menos favoráveis, para a sua consecução. Não foi por outra razão que sumariamos a história da educação nacional, ingrediente sem o qual não conseguiríamos explicar a *palidez*, em que pesem os *remédios* contemporâneos que denunciam a qualidade da educação nacional.

À margem de outras apreciações, o que a síntese acima indica é o contexto no qual situamos o desafio da formação de gestores escolares. Por conta disso, o funcionamento da Sala-ambiente Fundamentos do Direito à Educação procurou oferecer ferramentas conceituais e metodológicas que possibilitassem, para os cursistas, um revisitar suas concepções, interpretações, formas de pensar, de inferir e de atuar em seu cotidiano. Independentemente do que a formação oferecida na sala significou para os que nela transitaram, o que a realidade em curso sugere é que o *direito à educação* segue sendo um repto indissociável da condição de gestor escolar, tanto quanto da docência. Portanto, diz respeito ao que é inerente à profissão, isto é, à formação continuada.

Isso equivale dizer que os desafios atuais da educação não podem descurar, dentre outras questões, das tensões entre igualdade e diferença, do pluralismo sociocultural, da forma como o currículo incorpora os distintos processos de socialização, da participação ativa dos sujeitos e da incorporação de suportes informáticos e audiovisuais em seus processos de formação, de conhecer a natureza das mudanças socioculturais em curso, do conhecimento dos pressupostos legais e da ampliação do exercício da cidadania em tempos de sociedade do conhecimento.

Referências

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BOMENY, Helena. **Darcy Ribeiro: sociologia de um indisciplinado**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

BRASIL, 2010. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). PNAD 2009 – Primeiras análises: Situação da educação brasileira: avanços e problemas. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/pdfs/comunicado/101118_comunicadoipea66.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2011.

CARIDE GOMEZ, José Antonio. Los derechos humanos en las políticas educativas In.: CARIDE GOMEZ, José Antonio (coord.). **Los derechos humanos en la educación y la cultura**: Del discurso político a las prácticas educativas. Rosário, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2009, p. 27-72.

CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 25 jul. 2013.

CURY, Carlos R.J. (2002). **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n.º 116, julho.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O Direito à Educação Básica no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

FALUS, Lucila; GOLDBERG, Mariela. **Perfil de los docentes en América Latina**. **SITEAL**: Sistema de Información de tendencias Educativas en América Latina. Cuaderno 09, Junio/2011. Disponível em: <http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/cuaderno09_20110624.pdf>. Acesso em: 05 maio 2012.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN 9394/96. In: AZEVEDO, Jose Clóvis; REIS, Jonas tarcsio (orgs.). **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. São Paulo: Ática, 1980.

IBGE, 2006. Estatísticas do século XX. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv2052.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

IBGE, 2009. As desigualdades da escolarização no Brasil. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/observatoriодаequidade/relatorio2.htm>>. Acesso em: 15 set. 2010.

IBGE, 2012. Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio: PNAD, 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010135709212012572220530659.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2012.

IBGE, 2013. Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio: PNAD, 2012. Disponível em: <http://ftp.ibge.gov.br/trabalho_e_rendimento/pesquisa_nacional_por_amostra_de_domicilios_anual/2012/sintese_indicadores/comentarios2012.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

INEP, 2012. Ideb 2011: Brasil continua a avançar. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Acesso em: 26 nov. 2012.

INEP, 2012a. Censo da educação básica: 2011 - resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio TEIXEIRA. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/kenso_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_kenso_educacao_basica_2011.pdf> Acesso em: 03 maio 2012.

INEP, 2013. Censo da educação básica: 2012 - resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio TEIXEIRA. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/kenso_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_kenso_educacao_basica_2012.pdf>.

INEP, 2013b. Censo da Educação Superior – 2012. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1379600228MERCADANTE.pdf>. Acesso em: 15 out 2013.

KLEIN, Rubem; FONTENIVE, Nilma. **Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje.** São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>; <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 08 mar. 2012.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, José de Souza. **A política do Brasil: lúmpen e místico.** São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, R. P. de; PENIN, S. t. S. A Educação na Constituinte de 1946. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.12, n.1/2, p.261-288, jan./dez.1986.

PRADO Jr., Caio. **História econômica do Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês (1835).** São Paulo: Brasiliense, 1986.

RIBEIRO, Maira Luisa Santos. A luta pela ampliação das oportunidades escolares. IN: XAVIER, Maria Elizabeth; RIBEIRO, Maria Luiza; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação histórica do Brasil.** São Paulo: DIFEL, 1982.

_____. **Síntese de história da cultura brasileira.** São Paulo: DIFEL, 1984.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

_____. **Educação é um direito.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2007a.

TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013. Anuário da Educação Básica - 2013. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/1369163931.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2013.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos CEDES**, ano XXI, n.55 nov/2001.

XAVIER, Maria Elizabeth Sampaio Prado. A sociedade agroexportadora e a constituição do ensino de elite (1549-1920). IN: XAVIER, Maria Elizabeth; RIBEIRO, Maria Luiza; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.