

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**THAIS PACIEVITCH**

**EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE SOCIAL:  
DIREITOS HUMANOS NAS POLÍTICAS E PRÁTICAS NO CONTEXTO DAS  
ESCOLAS PÚBLICAS**

**CURITIBA**

**2012**

**THAIS PACIEVITCH**

**EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE SOCIAL: DIREITOS  
HUMANOS NAS POLÍTICAS E PRÁTICAS NO CONTEXTO DAS  
ESCOLAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Eyng

**CURITIBA**

**2012**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central

P117e Pacievitch, Thais  
2012 Educação básica de qualidade social : direitos humanos nas políticas e práticas no contexto das escolas públicas / Thais Pacievitch ; orientadora, Ana Maria Eyng. – 2012.  
180 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,  
Curitiba, 2012  
Bibliografia: f. 167-173

1. Política social. 2. Educação e Estado. 3. Direitos humanos. 4. Direito à educação. 5. Ensino fundamental. I. Eyng, Ana Maria, 1975-. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21. ed. – 379.81



Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Escola de Educação e Humanidades

**PUCPR**  
GRUPO MARISTA

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 694  
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

**Thais Pacievitch**

Ao primeiro dia do mês de novembro do ano de dois mil e doze, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Eyng, Prof. Dr. Geysso Dongley Germinari e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lourdes Gisi para examinar a Dissertação da candidata **Thais Pacievitch**, ano de ingresso 2011, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação. A mestranda apresentou a dissertação intitulada “EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE SOCIAL: DIREITOS HUMANOS NAS POLÍTICAS E PRÁTICAS NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS ”, que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16hs 10min. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: a banca recomenda a publicação do trabalho, considerando a sua qualidade.

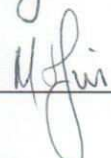
Presidente:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Eyng 

Convidado Externo:

Prof. Dr. Geysso Dongley Germinari 

Convidado Interno:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lourdes Gisi 

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Elisabeth Blanck Miguel

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPGE/PUCPR

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço especialmente à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Eyng, com toda minha admiração, respeito e carinho.

Aos professores Maria Lourdes Gisi e Geysa Dongley Germinari, pelas importantes contribuições.

Aos meus filhos, Yuri Pacievitch e Igor Pacievitch, pelo apoio incondicional.

Ao melhor amigo e companheiro, Carlos Bell, pela ajuda com as incansáveis transcrições.

Aos amigos Marciele Stiegler Ribas e Valdacir José Ramão, pelas contribuições e ajuda na pesquisa de campo.

À Sueli Donato, por sua amizade e por estar sempre pronta a ajudar nas horas mais inesperadas.

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

(SANTOS, 2003)

## RESUMO

Essa dissertação tem como tema a garantia de direitos de crianças e adolescentes, com ênfase nas contribuições das políticas sociais para a garantia de direitos e melhoria da qualidade social da educação. Os recentes avanços em relação às políticas sociais e, em especial, no campo da educação – no que diz respeito ao acesso e à permanência na escola – resultam em importantes desafios para a instituição escolar. Dentre os desafios, destaca-se a busca pela melhoria da qualidade social da educação, via garantia de direitos. Nesse contexto, a presente pesquisa busca refletir sobre a seguinte questão: As políticas sociais e o modo como são operacionalizadas possibilitam a garantia dos direitos da criança e do adolescente na efetivação da educação básica de qualidade social nas escolas públicas? Para tanto, tem-se como objetivo geral avaliar a efetividade política e a relevância cultural das políticas sociais relacionadas à garantia dos direitos da criança e do adolescente e suas contribuições para a melhoria da qualidade social da educação básica. Além dos documentos oficiais, a análise fundamenta-se nos seguintes autores: Arroyo (2007); Santos (1997, 2007); Bobbio (2004); Bourdieu e Passeron (1992, 2010); Candau (2007); Draibe (1990); Sander (2007), Silva, M. A. (2009), Vieira (2007) e Saul (1995). Como metodologia, utilizou-se a avaliação emancipatória, fundamentada nos pressupostos teóricos elaborados por Ana Maria Saul (1995). Os três momentos que caracterizam a avaliação emancipatória são: descrição da realidade, crítica da realidade e criação coletiva (SAUL, 1995). A pesquisa de campo foi desenvolvida em cinco escolas de três municípios do estado do Paraná e envolveu alunos, professores, gestores, funcionários, pais e conselheiros tutelares. A avaliação emancipatória suscitou a utilização da metodologia da análise do Discurso do Sujeito Coletivo (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2000), como opção para a análise do conjunto de percepções dos participantes de cada escola. A partir da avaliação emancipatória, é possível inferir que as políticas sociais possibilitam a garantia dos direitos da criança e dos adolescentes de forma restrita, pois o modo como são operacionalizadas está vinculado ao modo como são recontextualizadas. Essa recontextualização é evidente nas representações dos participantes. A falta de condições objetivas que, em última análise, deveriam ser garantidas pelo Estado, e das condições subjetivas, que dizem respeito à consciência, compreensão e vivência dos direitos no ambiente escolar, diminui o potencial da garantia de direitos de crianças e adolescentes para a melhoria da qualidade social da educação básica. Como aspectos prioritários quanto à formação dos profissionais que atuam nas escolas e nos conselhos tutelares, destacam-se: conhecer e refletir sobre os textos oficiais; perceber-se como sujeito de direito para perceber crianças e adolescentes como tal; desenvolver estratégias para a promoção e vivência dos direitos. A garantia do direito à educação tem o potencial de contribuir para a garantia dos demais direitos fundamentais, quando tais direitos são vivenciados no contexto escolar. A não vivência dos direitos no ambiente escolar faz com que a garantia de um direito – o direito à educação – torne-se um instrumento de violação de outros direitos.

**Palavras-chave:** Políticas sociais. Direitos humanos. Qualidade social.

## ABSTRACT

This thesis has as theme the guarantee of children and adolescents rights, with emphasis on the contributions of social policies to guarantee rights and improve the social quality of education. Recent advances in relation to social policies, and, particularly, in the field of education - regarding the access and permanence in school - result in significant challenges for the school. Among the challenges, there is the search for the improvement of social quality of education, via rights guarantee. In this context, this research seeks to reflect on the following question: Do social policies and how they are operationalized enable to ensure the rights of Children and Adolescents in the effectiveness of basic education with social quality in public schools? Therefore, the general objective was to evaluate the effectiveness and cultural relevance of social policies related to ensuring the rights of children and adolescents, and their contributions to improve the social quality of basic education. In addition to the official documents, the analysis is based on the following authors: Arroyo (2007), Santos (1997, 2007); Bobbio (2004), Bourdieu and Passeron (1992, 2010); Candau (2007); Draibe (1990); Sander (2007), Silva, M. A. (2009), Vieira (2007) and Saul (1995). As methodology the emancipatory evaluation was used, based on the conceptual framework developed by Ana Maria Saul (1995). The three moments that characterize the emancipatory evaluation are: description of reality, and criticism of reality and collective creation (SAUL 1995). The field research was conducted in 5 schools in three cities in the state of Paraná, and involved students, teachers, administrators, staff, parents and council members. The emancipatory evaluation raised the use of the methodology of the analysis of the Collective Subject Discourse (LEFÈVRE and LEFÈVRE, 2000), as an option for analyzing the set of participants' perceptions of each school. From the emancipatory evaluation, it can be inferred that social policies enable to ensure the rights of children and adolescents in a restricted way, because the way they are operationalized is connected to the way they are recontextualized. This recontextualization is evident in the representations of the participants. The lack of objective conditions that, ultimately, should be guaranteed by the state, and of the subjective conditions which are related to awareness, understanding and experience of the rights in the school environment reduce the potential of ensuring the rights of children and adolescents to improve social quality of basic education. As priority issues regarding the training of professionals who work in schools and community councils, include: Knowing and reflect on the official texts; Perceiving oneself as subject of rights for children and adolescents; Developing strategies to promote and live the rights. The guarantee of the right to education has the potential to contribute to the security of other fundamental rights, when such rights are experienced in the school context. The rights which are not experienced in school environment - the right to education - become an instrument of violation of other rights.

**Keywords:** Social policies. Human rights. Social quality.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa da localização aproximada das escolas em cada município .....	68
Quadro 1 – Políticas, programas e projetos relacionados à garantia de direitos.....	38
Quadro 2 – Integração de programas para a instituição do ProJovem .....	40
Quadro 3 – Direitos e garantias fundamentais segundo a Constituição Federal – 1988 .....	51
Quadro 4 – Educação como um direito nos documentos internacionais e legislação nacional.....	57
Quadro 5 - Indicadores sociais dos municípios .....	68
Quadro 6 – Ideb dos municípios e escolas pesquisadas .....	69
Quadro 7 – Participantes da pesquisa em cada etapa.....	70
Quadro 8 – Identificação das escolas .....	75
Quadro 9 – Número de participantes por etapa – Escola A .....	75
Quadro 10 – Número de participantes por etapa – Escola B .....	76
Quadro 11 – Número de participantes por etapa – Escola C .....	76
Quadro 12 – Número de participantes por etapa – Escola D .....	76
Quadro 13 – Número de participantes por etapa – Escola E .....	77
Quadro 14 – Número de participantes na descrição da realidade – Escola A .....	78
Quadro 15 – Direitos fundamentais – questão aberta – Escola A.....	79
Quadro 16 – Indicação das ações desenvolvidas na Escola A .....	81
Quadro 17 – Avaliação da Escola A.....	82
Quadro 18 – Problemas da Escola A .....	82
Quadro 19 – Número de participantes na descrição da realidade – Escola B .....	83
Quadro 20 – Direitos fundamentais – questão aberta – Escola B.....	84
Quadro 21 – Indicação das ações desenvolvidas na Escola B .....	86
Quadro 22 – Avaliação da Escola B.....	86
Quadro 23 – Problemas da Escola B .....	87
Quadro 24 – Número e participantes na descrição da realidade – Escola C .....	88
Quadro 25 – Direitos fundamentais – questão aberta – Escola C.....	89
Quadro 26 – Indicação das ações desenvolvidas na Escola C .....	90
Quadro 27 – Avaliação da Escola C.....	91
Quadro 28 – Problemas da Escola C .....	92

Quadro 29 – Número de participantes na descrição da realidade – Escola D .....	92
Quadro 30 – Direitos fundamentais – questão aberta – Escola D.....	93
Quadro 31 – Indicação das ações desenvolvidas na Escola D.....	95
Quadro 32 – Avaliação da Escola D.....	96
Quadro 33 – Problemas da Escola D.....	96
Quadro 34 – Número de participantes na descrição da realidade – Escola E .....	97
Quadro 35 – Direitos fundamentais – questão aberta – Escola E.....	98
Quadro 36 – Indicação das ações desenvolvidas na Escola E.....	100
Quadro 37 – Avaliação da Escola E.....	100
Quadro 38 – Problemas da Escola E.....	101
Quadro 39 – Estrutura da apresentação realizada na crítica da realidade.....	103
Quadro 40 – Número de participantes na crítica da realidade – Escola A .....	103
Quadro 41 – Número de participantes na crítica da realidade – Escola B .....	108
Quadro 42 – Número de participantes na crítica da realidade – Escola C.....	113
Quadro 43 – Número de participantes na crítica da realidade – Escola D.....	119
Quadro 44 – Número de participantes na crítica da realidade – Escola E.....	123
Quadro 45 – Estrutura da apresentação realizada na etapa da criação coletiva ....	129
Quadro 46 – Síntese e aprofundamento dos posicionamentos – Escola A.....	131
Quadro 47 – Construção coletiva de ações – Escola A.....	132
Quadro 48 – Síntese e aprofundamento dos posicionamentos – Escola B.....	133
Quadro 49 – Construção coletiva de ações – Escola B.....	134
Quadro 50 – Síntese e aprofundamento dos posicionamentos – Escola C.....	136
Quadro 51 – Construção coletiva de ações – Escola C.....	137
Quadro 52 – Síntese e aprofundamento dos posicionamentos – Escola D.....	138
Quadro 53 – Construção coletiva de ações – Escola D.....	139
Quadro 54 – Síntese e aprofundamento dos posicionamentos – Escola E.....	140
Quadro 55 – Construção coletiva de ações – Escola E.....	141

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados do Programa Bolsa Família por município – 2012 .....	69
Tabela 2 - Condições de moradia dos participantes da pesquisa .....	71
Tabela 3 - Condições socioeconômicas dos participantes da pesquisa.....	72
Tabela 4 – Perfil dos participantes – Escola A .....	79
Tabela 5 – Direitos fundamentais – questão fechada – Escola A .....	80
Tabela 6 – Indicação de ações que contribuem para os direitos – Escola A .....	81
Tabela 7 – Perfil dos participantes – Escola B .....	84
Tabela 8 – Direitos fundamentais – questão fechada – Escola B .....	85
Tabela 9 – Indicação de ações que contribuem para os direitos – Escola B .....	85
Tabela 10 – Perfil dos participantes – Escola C.....	88
Tabela 11 – Direitos fundamentais – questão fechada – Escola C .....	89
Tabela 12 – Indicação de ações que contribuem para os direitos – Escola C .....	90
Tabela 13 – Perfil dos participantes – Escola D.....	93
Tabela 14 – Direitos fundamentais – questão fechada – Escola D .....	94
Tabela 15 – Indicação de ações que contribuem para os direitos – Escola D .....	95
Tabela 16 – Perfil dos participantes – Escola E .....	97
Tabela 17 – Direitos fundamentais – questão fechada – Escola E .....	99
Tabela 18 – Indicação de ações que contribuem para os direitos – Escola E .....	99

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 POLÍTICAS PÚBLICAS E GARANTIA DE DIREITOS.....</b>	<b>24</b>
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E MODELOS DE ESTADO.....	24
2.2 POLÍTICAS SOCIAIS E GARANTIA DE DIREITOS .....	31
2.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....	34
2.4 POLÍTICAS, PROGRAMAS E PROJETOS NA GARANTIA DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES .....	37
<b>3 CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E POLÍTICAS DE DIREITOS HUMANOS.....</b>	<b>41</b>
3.1 CONCEITOS E CONCEPÇÕES DE DIREITOS HUMANOS.....	41
3.2 CONTEXTO HISTÓRICO DA ELABORAÇÃO DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS .....	43
3.3 DIREITOS FUNDAMENTAIS.....	50
3.4 DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES .....	52
<b>4 O DIREITO À EDUCAÇÃO: ACESSO, PERMANÊNCIA E QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>56</b>
4.1 AS CONQUISTAS EM RELAÇÃO AO ACESSO E À PERMANÊNCIA .....	56
4.2 QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO: DIREITO A SER CONQUISTADO .....	60
4.3 GARANTIA DE DIREITOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	65
<b>5 AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS.....</b>	<b>67</b>
5.1 PESQUISA EMPÍRICA .....	67
<b>5.1.1 Caracterização dos participantes.....</b>	<b>70</b>
<b>5.1.2 Descrição da metodologia .....</b>	<b>73</b>
5.2 DESCRIÇÃO DA REALIDADE .....	77
<b>5.2.1 Descrição da realidade – Escola A.....</b>	<b>78</b>
<b>5.2.2 Descrição da realidade – Escola B.....</b>	<b>83</b>
<b>5.2.3 Descrição da realidade – Escola C.....</b>	<b>87</b>
<b>5.2.4 Descrição da realidade – Escola D.....</b>	<b>92</b>
<b>5.2.5 Descrição da realidade – Escola E.....</b>	<b>97</b>
5.3 CRÍTICA DA REALIDADE .....	102
<b>5.3.1 Crítica da realidade – Escola A.....</b>	<b>103</b>
<b>5.3.2 Crítica da realidade – Escola B.....</b>	<b>108</b>

<b>5.3.3 Crítica da realidade – Escola C.....</b>	<b>112</b>
<b>5.3.4 Crítica da realidade – Escola D.....</b>	<b>119</b>
<b>5.3.5 Crítica da realidade – Escola E.....</b>	<b>123</b>
<b>5.4 CRIAÇÃO COLETIVA.....</b>	<b>128</b>
<b>5.4.1 Criação coletiva – Escola A.....</b>	<b>130</b>
<b>5.4.2 Criação coletiva – Escola B.....</b>	<b>132</b>
<b>5.4.3 Criação coletiva – Escola C.....</b>	<b>135</b>
<b>5.4.4 Criação coletiva – Escola D.....</b>	<b>138</b>
<b>5.4.5 Criação coletiva – Escola E.....</b>	<b>139</b>
<b>6 ANÁLISE DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO.....</b>	<b>144</b>
<b>6.1 DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO – ESCOLA A.....</b>	<b>144</b>
<b>6.2 DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO – ESCOLA B.....</b>	<b>146</b>
<b>6.3 DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO – ESCOLA C.....</b>	<b>149</b>
<b>6.4 DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO – ESCOLA D.....</b>	<b>151</b>
<b>6.5 DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO – ESCOLA E.....</b>	<b>153</b>
<b>6.6 CATEGORIAS COMUNS NOS DSC.....</b>	<b>155</b>
<b>6.6.1 Garantia de direitos.....</b>	<b>155</b>
<b>6.6.2 Os condicionantes da escola, da família e da sociedade.....</b>	<b>156</b>
<b>6.6.3 Formação sobre a temática.....</b>	<b>160</b>
<b>6.6.4 Violências nas escolas.....</b>	<b>161</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>163</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>174</b>
<b>ANEXO A – ENTREVISTA ESTRUTURADA – ALUNOS.....</b>	<b>175</b>
<b>ANEXO B – ENTREVISTA ESTRUTURADA – PROFESSORES.....</b>	<b>176</b>
<b>ANEXO C – ENTREVISTA ESTRUTURADA – EQUIPE PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA.....</b>	<b>177</b>
<b>ANEXO D – ENTREVISTA ESTRUTURADA – FUNCIONÁRIOS.....</b>	<b>178</b>
<b>ANEXO E – ENTREVISTA ESTRUTURADA – PAIS.....</b>	<b>179</b>
<b>ANEXO F – ENTREVISTA ESTRUTURADA – CONSELHEIROS TUTELARES... </b>	<b>180</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como tema as políticas sociais para a garantia dos direitos da criança e do adolescente, com ênfase no papel da escola como instituição com potencial para contribuir para a efetivação dos direitos e para a melhoria da qualidade social da educação.

O projeto de pesquisa, ao qual essa dissertação está vinculada, foi submetido e aprovado pelo comitê de ética via protocolo 0003064/09, e foi contemplado pelo Edital de Chamada de Projetos Sociais n.º 01/2010 – Apoio a projetos de pesquisa e capacitação científica 2010-2012, divulgado pela Pró-Reitoria Acadêmica da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e promovido pela Rede Marista de Solidariedade.

A opção pela temática resulta de inquietações surgidas durante a graduação em Pedagogia e, sobretudo, das pesquisas realizadas como bolsista de Iniciação Científica por três anos consecutivos, em projeto vinculado ao Observatório de Violências nas Escolas da PUCPR.

As leituras e pesquisas realizadas como bolsista de iniciação científica, bem como as reflexões realizadas em grupos de pesquisa, do qual participava com os pesquisadores da pós-graduação (professores, doutorandos e mestrandos), gradativamente desvelaram as relações entre a garantia de direitos de crianças e adolescentes e as violências nas escolas. Segundo Eyng (2007), o uso do termo “violências nas escolas” no plural é explicado pelo fato de tratar-se de um fenômeno complexo e multifacetado, que ocorre em lugares específicos, caracterizados pela diversidade. Nesse sentido, as pesquisas realizadas pelos pesquisadores do Observatório de Violência nas Escolas tinham como objeto as violências que ocorrem na escola, violências contra a escola (como o vandalismo), bem como aquelas que são produzidas pela instituição escolar. Em qualquer dos casos, observa-se a violação de direitos de crianças e adolescentes.

Na sociedade contemporânea, na qual o individualismo, a competitividade e o consumismo tornaram-se *modus operandis*, crianças e adolescentes não são mais a imagem da inocência, estereótipo criado historicamente e ainda cultivado na formação de professores. Os comportamentos, atitudes e valores expressados por crianças e adolescentes são reflexos dos comportamentos, atitudes e valores – ou da ausência destes – em nossa sociedade.

Independente do nível socioeconômico, as crianças já nascem expostas à lógica capitalista, na qual comportamentos, atitudes e valores são disseminados tanto diretamente (pela família, comunidade, escola, igreja, etc.), quanto indiretamente (mídia, internet, jogos, etc.).

Nesse contexto, em um país como o Brasil, marcado historicamente pelas desigualdades sociais e pela diversidade cultural, a demanda por políticas sociais de garantia dos direitos da criança e do adolescente é crescente.

A partir da ampliação do acesso ao ensino fundamental, efetivada a partir da década de 1990, a escola abriu suas portas para alunos advindos de realidades contingentes, antes excluídas. A “desigualdade” adentrou a escola, e com ela ampliou a diversidade de culturas, saberes, valores e lógicas diferentes daquelas às quais a instituição foi concebida para receber.

Porém, a promessa de que a igualdade de oportunidades aumentaria a possibilidade de ascensão social não se concretizou. Isso porque a igualdade de oportunidades fundamenta-se no princípio de meritocracia. De acordo com Dubet (2004, p. 541):

Essa escola não se tornou mais justa porque reduziu a diferença quanto aos resultados favoráveis entre as categorias sociais e sim porque permitiu que todos os alunos entrassem na mesma competição. Do ponto de vista formal, atualmente todos os alunos podem visar à excelência, na medida em que todos podem, em princípio, entrar nas áreas de maior prestígio, desde que autorizados por seus resultados escolares. A escola é gratuita, os exames são objetivos e todos podem tentar a sorte.

No entanto, a igualdade de oportunidades não considera as desigualdades sociais e culturais dos alunos. Não considera, como diria Bourdieu (1992), o capital cultural dos alunos, que diz respeito ao nível de conhecimento geral, às boas maneiras, aos diplomas, entre outros. A “cultura” valorizada como capital é a “cultura erudita”. O capital cultural pode ser objetivado (por meio da posse de objetos culturais valorizados, como livros e obras de arte); incorporado (postura, habilidades linguísticas, conhecimentos e preferências alinhados à cultura dominante, e adquiridos em forma de *habitus*); e institucionalizados (os títulos e certificações escolares). A origem social/familiar é determinante quando se trata de capital cultural (NOGUEIRA, 2006, p. 41). Já o acesso a bens, produtos e serviços diz respeito ao capital econômico (2004, p. 542):

[...] a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos: os entraves são mais rígidos para os mais pobres, a estabilidade das equipes docentes é menor nos bairros difíceis, a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes e menos informadas nas reuniões [...]. O que o leva a concluir que “a competição não é perfeitamente justa”.

Assim, o modelo meritocrático aumenta as desigualdades entre os alunos considerados bons e menos bons, já que os últimos acabam sendo marginalizados e excluídos. A ideia de uma competição justa legitima o modelo meritocrático.

Dessa forma, o papel da instituição escolar na reprodução e legitimação das desigualdades sociais e culturais, tão bem descrita por Pierre Bourdieu (1982) a partir da realidade francesa, passou a ser evidenciada no contexto educacional brasileiro.

A capacidade de excluir os recém-incluídos na escola, de segregar os diferentes (estratégias de exclusão) e de homogeneizar (estratégia de assimilação) é exercida por meio do currículo, das experiências e inclusive dos discursos e práticas de ensino presentes nas escolas.

Tais estratégias – de assimilação e de exclusão – são chamadas por Bauman (1998, p. 28-29) de estratégias antropofágicas e/ou antropeômicas. A estratégia de assimilação, ou antropofágica, consiste em:

Aniquilar os estranhos *devorando-os* e depois, metabolicamente, transformando-os num tecido indistinguível do que já havia. Era esta a estratégia da assimilação: **tornar a diferença semelhante**; abafar as distinções culturais ou linguísticas; proibir todas as tradições e lealdades, exceto as destinadas a alimentar a conformidade com a ordem nova e que tudo abarca. (BAUMAN, 1998, p. 28-29, grifo nosso).

Trata-se de massificar, padronizar, processos nos quais todos que entram na escola passam, em diferentes graus de intensidade, dependendo da cultura de origem.

A estratégia antropeômica, que complementa a estratégia antropofágica quando esta não é eficiente, consiste em:

Vomitare os estranhos, **bani-los dos limites do mundo** ordeiro e impedi-los de toda a comunicação com os do lado de dentro. Era essa a estratégia de exclusão – confinar os estranhos dentro das paredes visíveis dos guetos, ou atrás das invisíveis, mas não menos tangíveis [...] (BAUMAN, 1998, p. 28-29).



Assim, historicamente, a instituição escolar, concebida segundo os pressupostos da modernidade, exclui os “diferentes”, aqueles que não se adequam às normas, às regras e aos comportamentos estabelecidos. Para tanto, uma das ferramentas utilizadas é a avaliação. Por meio da avaliação, o discurso da qualidade é legitimado e em nome dessa “qualidade”, o processo de exclusão é justificado.

Apesar disso, considera-se que as reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas refletem conflitos de interesses, divergências e convergências, e são resultantes tanto dos interesses econômico-empresariais em nível local, nacional e principalmente internacional, via organismos multilaterais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional – FMI, Organização das Nações Unidas –ONU, etc.), quanto dos movimentos sociais.

Nesse contexto, a forma como a educação é mencionada na legislação sofreu importantes modificações. No artigo 205 da Constituição Federal, a educação é descrita como:

[...] 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, 1988).

Apesar da indicação de que a educação é um direito de todos, o artigo 205 da Constituição Federal tem como foco a finalidade da educação. O artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) retira a indicação da educação como um direito e reitera sua finalidade:

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.

Ampliando as descrições das legislações anteriores, a Resolução CNB/CEB 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, indica que:

Art. 5º A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão. (BRASIL, 2010).

Assim, observam-se as modificações e a evolução do que se considera educação nos documentos oficiais. A mesma constatação de que há uma ampliação nos conceitos pode ser feita em relação ao que é descrito como qualidade em educação nos documentos oficiais.

No artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), é dever de o Estado oferecer educação escolar pública que garanta, entre outros, “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”.

A ideia de qualidade é ampliada para o conceito de qualidade social na Resolução CNB/CEB 4/2010, em seu artigo 9º, segundo o qual “A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos”:

I – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela; II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade; III – foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes; IV – inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante; V – preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros; VI – compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade; VII – integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação; VIII – valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico; IX – realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente.

Tais requisitos, indicados na legislação como necessários para a conquista da educação de qualidade social, são convergentes com as características da escola de qualidade social indicadas por Silva (2009, p. 223):

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

Assim, a escola de qualidade social não se fecha em si mesma, ou na relação professor-aluno-conhecimento. Considera os contextos em que vivem seus sujeitos, suas necessidades e expectativas em relação à educação. Não fica alheia às discussões políticas, sociais e econômicas que a circundam e que nela incidem. Aproveita todos os seus espaços com a finalidade de promover vivências e aprendizagens significativas.

Nesse sentido, Arroyo (2007, p. 38) indica que “[...] seremos obrigados a reconhecer que o direito à educação, ao conhecimento, à cultura e à formação de identidades não se dá isolado do reconhecimento e da garantia do conjunto dos direitos humanos”.

Belloni (2003, p. 232) apresenta características e objetivos de uma educação de qualidade social:

Educação de qualidade social é aquela comprometida com a formação do estudante com vistas à emancipação humana e social; tem por objetivo a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia. (BELLONI, 2003, p. 232).

Entende-se que para a instituição escolar ter qualidade social, precisa estar fundamentada e organizada de forma a contemplar os diferentes aspectos que constituem aquilo que, em determinado contexto, está sendo entendido como qualidade. Segundo Silva (2009, p. 223), “a qualidade social na educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares descontextualizadas”.

Nesse sentido, Sander (2007) propõe o Paradigma Multidimensional da administração da Educação, que:

[...] é constituído por quatro dimensões simultâneas e dialeticamente articuladas: dimensão econômica, dimensão pedagógica, dimensão política e dimensão cultural. A cada dimensão analítica corresponde um critério de desempenho administrativo hegemônico, respectivamente: eficiência, eficácia, efetividade e relevância. (SANDER, 2007, p. 92).

A eficiência é um critério econômico que revela a capacidade administrativa na/da relação entre recursos, resultados e tempo. Já a eficácia é um critério institucional que traduz a capacidade de se atingir metas e resultados previstos (SANDER, 2007, p. 75-80). A efetividade é explicada por Sander (2007, p. 80) como “critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade [...] refletindo a capacidade de resposta às exigências da sociedade”. Nesse sentido, a efetividade política está relacionada à responsabilidade social. Sander compreende a relevância como:

Critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor [...] guarda relação com as consequências de sua atuação para a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida na escola e na sociedade. (SANDER, 2007, p. 80).

A eficiência econômica, a eficácia pedagógica e a efetividade política, segundo Sander (2007, p. 107), são subordinadas, ao critério da relevância cultural, pois “à luz desse critério substantivo define-se a contribuição relativa dos demais critérios de desempenho administrativo das instituições e sistemas educacionais”.

A percepção de que a relevância cultural é o critério a partir do qual os demais critérios devem ser instituídos é uma indicação de que a luta por melhores condições de vida, por justiça social, igualdade e democracia tem tido alguns avanços em detrimento da lógica neoliberal.

Um avanço evidente é o protagonismo dos chamados novos movimentos sociais<sup>1</sup>, que embora pulverizados em inúmeros grupos com reivindicações diversas, têm obtido vitórias significativas em relação a políticas sociais no século XXI. Vozes anteriormente silenciadas passam a ser ouvidas: histórias até então sufocadas ganham direito a seu espaço no currículo escolar – Lei n.º 11.645/2008 – Inclusão

---

<sup>1</sup> São chamados de Novos Movimentos Sociais os movimentos relacionados à identidade. São exemplos os Movimentos Afrodescendentes, das Mulheres, dos Homossexuais, entre outros. Uma reflexão teórica sobre os movimentos sociais pode ser encontrada em: GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos da Educação Básica (BRASIL, 2008), e homens e mulheres que antes não teriam acesso ao Ensino superior agora o tem, seja por meio do Programa Universidade para Todos (Lei n.º 11.096/2005), ou por meio das cotas sociais e raciais (Lei 12.711/2012).

A democratização do acesso à educação e a criação de programas que visam a permanência de crianças e adolescentes na escola são grandes avanços, que trazem aos educadores novos desafios.

O programa Bolsa Escola, implementado em nível federal em 2001 e incorporado em 2003 pelo Programa Bolsa Família, visa, entre outros objetivos, garantir a permanência de crianças e adolescentes na escola, posto que a frequência é um dos condicionantes para permanecer no programa. No entanto, nem todas as famílias cadastradas<sup>2</sup> recebem o benefício, que é voltado a famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza<sup>3</sup>. Segundo dados do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2012), no estado do Paraná, até junho de 2012, estavam cadastradas 650.758 famílias com renda *per capita* mensal de até R\$ 140,00, enquanto o número de famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Família no estado é de 439.923 famílias.

Além das dificuldades socioeconômicas que interferem na permanência e no desempenho de crianças e adolescentes, a instituição escolar continua pautada em uma lógica fragmentada, descontextualizada e linear. Ainda insiste em ditar deveres e não considerar os direitos, reafirmando, em seus encaminhamentos, o princípio da imposição bem mais do que da participação, impedindo que crianças e adolescentes tornem-se protagonistas. Como explica Candau (2007, p. 404), “a cultura escolar se encontra, muitas vezes, tão ‘engessada’, pensada de uma maneira tão rígida e monolítica, que, dificilmente deixa espaço para que a cultura dos Direitos Humanos possa penetrá-la”. Nesse sentido, a contribuição da instituição escolar em relação à garantia de direitos de crianças e adolescentes é pontual. Mas quais são os direitos de crianças e adolescentes?

---

<sup>2</sup> O Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (Cadastro Único) é um instrumento que identifica e caracteriza as famílias de baixa renda.

<sup>3</sup> A depender da renda familiar por pessoa (limitada a R\$ 140), do número e da idade dos filhos, o valor do benefício recebido pela família pode variar entre R\$ 32 a R\$ 306. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 4 mar. 2012.

Além dos direitos humanos – entendidos como o conjunto de direitos construídos historicamente e oficializados, ou seja, os direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais – quando se fala em garantia de direitos de crianças e adolescentes, faz-se referência também aos direitos específicos das infâncias e juventudes. Assume-se como necessário “o reconhecimento de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana e, ainda, direitos especiais decorrentes da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, que se articulam, produzem e reproduzem de forma recíproca” (VERONESE, 2003, p. 439).

Nesse sentido, fundamentado na Teoria da Proteção Integral e em consonância com a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) dispõe sobre os direitos de crianças e adolescentes e as formas como tais direitos são assegurados. Segundo o artigo 3º do ECA:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

No entanto, de modo geral, o ECA é conhecido superficialmente e, por vezes, mal interpretado, inclusive pelos profissionais da educação. Um dos fatores que contribuem para o desconhecimento, ou para as interpretações equivocadas em relação ao ECA e, portanto, aos direitos de crianças e adolescentes, é a formação de professores. A discussão sobre a temática dos direitos de crianças e adolescentes, a garantia destes, ou mesmo a Educação em direitos humanos, deveriam compor os currículos dos cursos de formação de professores. Porém, como explica Candau (2007, p. 410): “[...] ainda é tímida a introdução da temática dos Direitos Humanos na formação de professores e educadores em geral, na formação inicial e continuada”.

Nesse contexto, tendo como objeto as políticas sociais relacionadas à garantia dos direitos da criança e do adolescente, e suas contribuições para a melhoria da qualidade social da educação básica, na redução das desigualdades e na promoção de maior inclusão social, a presente pesquisa buscou refletir sobre a seguinte questão: As políticas sociais e o modo como são operacionalizadas possibilitam a garantia dos direitos da Criança e do Adolescente na efetivação da educação básica de qualidade social nas escolas públicas?

Tem-se como **objetivo geral**:

- Avaliar a efetividade política e a relevância cultural das políticas sociais relacionadas à garantia dos direitos da criança e do adolescente, e suas contribuições para a melhoria da qualidade social da educação básica.

Para tanto, tem-se como **objetivos específicos**:

- Discutir a efetividade política e a relevância social das políticas sociais relacionadas à garantia dos direitos da criança e do adolescente, segundo a perspectiva de alunos, professores, gestores, pais e conselheiros tutelares.
- Estabelecer os aspectos prioritários quanto à formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nas escolas e nos conselhos tutelares para a efetivação de uma educação básica de qualidade social, segundo a perspectiva de alunos, professores, gestores, pais e conselheiros tutelares.

Visando avaliar a efetividade e a relevância das políticas sociais relacionadas à garantia dos direitos da criança e do adolescente, e suas contribuições para a melhoria da qualidade social da educação básica a partir das percepções de alunos, professores, gestores, pais e conselheiros tutelares, optou-se, nessa pesquisa, pela utilização da metodologia de avaliação participativa, fundamentada nos pressupostos teóricos elaborados por Ana Maria Saul (1995) no chamado paradigma de avaliação emancipatória.

Tendo como pressupostos metodológicos o antidogmatismo, a autenticidade, o compromisso, a restituição sistemática, o ritmo e o equilíbrio da ação-reflexão (princípios que também fazem parte dos pressupostos da pesquisa participante), o processo da avaliação emancipatória possibilita que o sujeito, por meio da consciência crítica, “imprima uma direção a suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que eleger e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade” (SAUL, 1995, p. 61).

Os três momentos que caracterizam a avaliação emancipatória, que compõem as três etapas no desenvolvimento da pesquisa de campo, são os seguintes: descrição da realidade, crítica da realidade e criação coletiva (SAUL, 1995). Para a análise do conjunto de percepções dos participantes na etapa da

criação coletiva, optou-se pela utilização da metodologia de análise do discurso do sujeito coletivo (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2000).

A pesquisa de campo foi desenvolvida em cinco escolas de três municípios do estado do Paraná, sendo: uma escola municipal no município de Curitiba; uma escola municipal e uma escola estadual no município de Campo Largo; e uma escola municipal e uma estadual no município de Pinhais. Em cada escola, foram necessárias cinco visitas, sendo: uma para a apresentação da proposta da pesquisa e discussão do cronograma; três para a realização da etapa da crítica da realidade e uma para a etapa da criação coletiva.

A proposta e o cronograma foram apresentados e discutidos para/com os diretores e pedagogos das escolas. A etapa da crítica da realidade foi desenvolvida com três diferentes grupos em visitas distintas, sendo o primeiro grupo composto por gestores (diretores e pedagogos), professores, funcionários e conselheiros tutelares (convidados por *e-mail*); o segundo grupo por alunos (mediante autorização prévia dos pais); e o terceiro grupo por pais (convidados por meio de bilhetes enviados previamente). Na etapa da criação coletiva, foram reunidos os participantes da etapa da crítica da realidade, considerando as possibilidades de cada escola de disponibilizar os profissionais, juntos, para esse momento.

Para que a fundamentação teórica subsidiasse a análise de cada etapa dessa pesquisa, a discussão foi estruturada na relação entre os temas: Políticas Públicas, Direitos Humanos e Direito à Educação.

No capítulo cujo título é “**Políticas públicas e garantia de direitos**”, conceitos e modelos de políticas públicas são apresentados com o objetivo de fundamentar a discussão sobre as políticas sociais, educacionais, e os programas e projetos relacionados à garantia de direitos de crianças e adolescentes.

No capítulo intitulado “**Contextos de influência e políticas de direitos humanos**”, a concepção de direito na contemporaneidade é apresentada, bem como um breve histórico da construção da Declaração Universal dos Direitos Humanos e as críticas à visão universalista da Declaração. Derivados da Declaração Universal dos Direitos Humanos, os direitos fundamentais são apresentados com base na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

No último capítulo da fundamentação teórica, “**o direito à educação: acesso, permanência e qualidade social da educação**”, as relações entre a quase



universalização do acesso à educação e a qualidade social como um direito a ser conquistado são apresentadas. Nesse sentido, as políticas educacionais que fazem menção à educação em direitos humanos são apresentadas, por seu potencial, se efetivadas, de contribuir para a superação das violências nas escolas. Com esse mesmo objetivo, a relação entre as políticas de formação de professores e a garantia dos direitos de crianças e adolescentes são analisadas, tendo como objetivo evidenciar as contribuições (ou não) da formação inicial e/ou continuada dos professores como agentes capazes de disseminar e garantir os direitos de crianças e adolescentes, considerando as demandas da/na sociedade contemporânea.

Os encaminhamentos e os dados coletados na pesquisa de campo são apresentados no capítulo “**Avaliação emancipatória nas escolas públicas**”. A caracterização dos participantes, a descrição da metodologia, o relato das etapas da pesquisa – descrição da realidade, crítica da realidade e criação coletiva – bem como a análise das percepções dos participantes constituem esse capítulo.

As análises das percepções dos sujeitos, realizadas inicialmente de forma fragmentadas, são reunidas no capítulo “**Análise do discurso do sujeito coletivo**”, no qual as representações dos sujeitos de cada escola formam um único discurso, que representa o discurso da respectiva escola.

Finalizando, nas “**Considerações finais**”, são retomados os pontos principais do referencial teórico que fundamentaram a pesquisa, bem como os aspectos mais relevantes das falas dos sujeitos da pesquisa, que subsidiaram o esboço de uma resposta ao problema de pesquisa proposto.

## 2 POLÍTICAS PÚBLICAS E GARANTIA DE DIREITOS

Nesse capítulo, são apresentados e discutidos aspectos relativos às políticas públicas, às políticas sociais e educacionais. Em relação às políticas públicas, são apresentados conceitos e os diferentes modelos de Estado, fundamentados em diferentes visões de mundo e de sociedade.

A relação entre as políticas sociais e a garantia de direitos é discutida a partir de uma breve retomada histórica das políticas sociais e das influências que incidem nesse campo, sobretudo dos movimentos sociais.

As políticas educacionais são situadas no campo das políticas sociais e os principais agentes que influenciam esse campo são apresentados.

Finalizando o capítulo, são apresentadas políticas, programas e projetos de abrangência nacional, que contribuem para a garantia de direitos de crianças e adolescentes.

### 2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E MODELOS DE ESTADO

Para a discussão das políticas sociais, é necessário situá-las no campo das políticas públicas, considerando as relações intrínsecas entre as diferentes áreas que às constituem.

Políticas públicas podem ser entendidas como ações estatais de intervenção pública em uma realidade social, originadas no contexto social, que podem ter como finalidade o investimento, ou mesmo a regulamentação administrativa (BONETI, 2006, p. 74). Nas palavras de Boneti (2006, p. 91):

Políticas públicas se constituem o resultado de uma correlação de forças sociais, conjugando interesses específicos e/ou de classes, em que os interesses das classes política e/ou economicamente dominante têm prevalência, mas não unanimidade.

Tal correlação de forças, segundo o autor, “se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil” (BONETI, 2006, p. 74).

Para entender o viés das políticas públicas da/na contemporaneidade, é importante ter clareza de que o modelo econômico-político assumido por inúmeros países, dentre eles o Brasil, é o neoliberalismo, entendido como doutrina político-econômica fundamentada no liberalismo, atualizada por Friedrich August Hayek, em

sua obra *O caminho da servidão* (1944), mas só operacionalizada na década de 70 (Chile) e 80 (Inglaterra), a partir da crise do estado de bem-estar social, de base Keynesiana (ANDERSON, 1995).

O estado de bem-estar social (*Welfare State*) tem como princípio a intervenção do Estado no mercado, com objetivos de diminuir as desigualdades sociais. Nas palavras de Draibe (1990, p. 2-3):

Por *Welfare State* estamos entendendo, no âmbito do Estado capitalista, uma particular forma de regulação social que se expressa pela transformação das relações entre o Estado e a economia, entre o Estado e a sociedade, a um dado momento do desenvolvimento econômico. [...] Concretamente, trata-se de processos que, uma vez transformada a própria estrutura do Estado, expressam-se na organização e produção de bens e serviços coletivos, na montagem de esquemas de transferência sociais, na interferência pública sobre a estrutura de oportunidades de acesso a bens e serviços públicos e privados e, finalmente, na regulação da produção e distribuição de bens e serviços sociais privados. (DRAIBE, 1990, p. 2-3).

Esse modelo de Estado teve origem no Ocidente, das demandas de maior igualdade e segurança nas economias de mercado, e nas diferentes respostas a tais demandas, que variaram de acordo com as especificidades históricas e políticas dos países e das diferentes compreensões a respeito dos conceitos de justiça e igualdade (DRAIBE, 1990, p. 4).

As contradições desses ideais, em especial do ideal de igualdade, são explicadas por Draibe (1990, p. 4):

A **igualdade de resultados** baseia-se no critério igualitário para a distribuição de resultados, produtos e serviços – uma redistribuição adequada às necessidades e referida a uma concepção de direitos que devem ser garantidos igualmente a todos os cidadãos, independente de qualquer condicionante prévio (diferenças pessoais, contribuições sociais, inserção no mercado de trabalho, etc.) [...] Contrariamente, atender o ideal de **igualdade de oportunidades** tem o significado de respeitar as 'diferenças' e, no limite, legitimar a desigualdade: enfatizando o mérito (o esforço de cada um, as habilidades e capacidades diferenciadas etc.) reforçam-se as bases de sua definição – as diferenças de renda e de condições sociais prévias e presentes no processo de inserção no mercado de trabalho.

Dubet (2001) explica que a modernidade apresenta uma dupla face em relação às tensões entre a igualdade e a desigualdade. Uma dessas faces é apresentada a partir da perspectiva de Tocqueville, segundo a qual se entende que:

As sociedades modernas são igualitárias, na medida em que estendem o direito à igualdade, sobretudo o direito à igualdade de oportunidades, aceitando, em termos normativos e políticos, as desigualdades, desde que não impeçam os indivíduos de concorrerem nas provas da igualdade de oportunidades. (DUBET, 2001, p. 6).

Segundo essa perspectiva, nas sociedades democráticas, a igualdade é instituída a partir da garantia de oportunidades iguais a todos, sendo a desigualdade a consequência da falta de mérito em “aproveitar” as oportunidades. Com base nessa perspectiva, as desigualdades diminuíram ao longo do período da modernidade, considerando o fim da escravidão, a diminuição da marginalização das mulheres e das diferentes etnias, entre outros avanços.

A outra face da modernidade é representada pela perspectiva de Marx, segundo a qual:

As desigualdades de classes são um elemento fundamental, estrutural, das sociedades modernas – quer dizer, das sociedades capitalistas. À medida que o capitalismo repousa sobre um mecanismo de extração contínua da mais-valia a partir do trabalho e, sobretudo, em que implica o investimento de uma parte crescente das riquezas produzidas, a oposição entre os trabalhadores e os donos do investimento, entre o trabalho e o capital, faz das desigualdades sociais um elemento funcional do sistema das sociedades modernas. (DUBET, 2001, p. 6).

Nessa perspectiva, a desigualdade entre as classes são os pilares da sociedade capitalista. As desigualdades entre as classes instituiriam, segundo Dubet (2001, p. 6), “os modos de consumo, as identidades coletivas e individuais (os *habitus*)” e seriam a base para as relações de dominação. A partir dessa perspectiva, as desigualdades aumentaram ao longo do período da modernidade.

A dupla face da modernidade, representada por essas duas perspectivas, “transcendem diferentes autores e que não são contraditórias na medida em que evidenciam uma das tensões essenciais da modernidade” (DUBET, 2001, p. 6).

Avançando na discussão dessas tensões, Dubet (2001) refere-se às contradições entre a igualdade e a liberdade, acrescentando à discussão a ideia de “desigualdades justas”, associada à noção de igualdade de oportunidades. Segundo o autor:

Nas sociedades democráticas, os indivíduos só podem aspirar à igualdade se são livres; se, como diz Rousseau, “todo homem nasce livre e dono de si mesmo”. Esse domínio de si mesmo, essa capacidade de ser soberano, não é a garantia de igualdade real, mas a condição de igualdade de oportunidades e, pois, de desigualdades justas, por decorrerem de uma competição entre iguais. É neste sentido que a liberdade e a igualdade, que podem estar frequentemente em oposição, podem estar também em harmonia. A igualdade engendra a obrigação de ser livre e de ser para si mesmo sua própria medida. Às falsas hierarquias só podemos opor as hierarquias justas, fundadas no mérito, na responsabilidade e na liberdade dos indivíduos.

Desigualdades sociais legitimadas como “justas” estão entre as características da sociedade brasileira. Exemplo disso é a própria condição do Brasil como colônia de Portugal, ou o tráfico e a escravidão de negros e índios. A sociedade brasileira se constituiu a partir do que Sales (1993) chama de “cultura política da dádiva”<sup>4</sup>. No entanto, a concepção de igualdade assumida por políticas e até mesmo pelo discurso dos sujeitos é a de que a justiça social é possível a partir da igualdade de oportunidades. Vejamos por que:

A construção e a consolidação de um determinado tipo de *Welfare State* no Brasil ocorreram entre os anos 1930 e 1970. Nesse período, destaca-se a produção legislativa nos períodos de 1930/1943 – em relação à criação dos institutos de aposentadoria e pensões e à legislação trabalhista – e de 1945-1964 – em relação às inovações nas políticas sociais, com destaque para a incorporação no sistema, ainda que limitada e socialmente discriminada, dos trabalhadores rurais. A partir de 1964, com o regime militar, a instalação do *Welfare State* se completa (DRAIBE, 1990, p. 6). Como explica Draibe (1990, p. 9):

[...] sob as características autoritárias e tecnocráticas do regime que se instalou em 1964, que se completa o sistema de *Welfare* no Brasil: define-se o núcleo duro da intervenção social do Estado; arma-se o aparelho centralizado que suporta tal intervenção; são identificados os fundos e recursos que apoiarão financeiramente os esquemas de políticas sociais; definem-se os princípios e mecanismos de operação e, finalmente, o sistema. A expansão massiva que se verifica a partir de meados dos anos 70, far-se-á sob esse padrão organizado em 1964 e que, já no final dos anos 70, apresenta indícios de esgotamento e crise (nos seus aspectos organizacionais, financeiros e sociais).

---

<sup>4</sup> Segundo Sales (1993), “Os direitos básicos à vida, à liberdade individual, à justiça, à propriedade, ao trabalho; todos os direitos civis, enfim, para o nosso homem livre e pobre que vivia na órbita do domínio territorial, eram direitos que lhe chegavam como uma dádiva do senhor de terras. [...] A cultura política da dádiva sobreviveu ao domínio privado das fazendas e engenhos coloniais, sobreviveu à abolição da escravatura, expressou-se de uma forma peculiar no compromisso coronelista e chegou até nossos dias”.

Nesse contexto contraditório<sup>5</sup>, o mérito – entendido como a posição ocupacional e de renda adquirida ao nível da estrutura produtiva – constitui-se como base sobre a qual se ergue o sistema brasileiro de políticas sociais (DRAIBE, 1990, p. 9).

O modelo meritocrático somado à perversa estrutura de salários e empregos, no contexto brasileiro, teve como consequência o desenvolvimento de um “sistema assistencial denso, sobreposto e/ou paralelo ao núcleo securitário” (DRAIBE, 1990, p. 9).

Os poucos resultados desse modelo de intervenção do Estado, associados a inúmeros fatores, fortaleceram o ideário neoliberal no contexto brasileiro a partir da década de 1980. A partir da década de 1990, o ideário neoliberal passou a fundamentar as políticas brasileiras de maneira mais evidente (DRAIBE, 1990).

Os princípios neoliberais presentes em nossas políticas foram sistematizados no Consenso de Washington (1989), na forma de um “receituário”, um conjunto de medidas recomendadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) para as economias emergentes. Entre essas medidas, Garcia (2010, p. 447) destaca:

Disciplina fiscal, redução de gastos públicos, privatizações das estatais, desregulamentação com o “afrouxamento” das leis econômicas e trabalhistas, abertura comercial e eliminação de restrições para os investimentos externos diretos.

Tais medidas, de cunho econômico e político, refletem em toda a sociedade e em diferentes campos, com destaque para os impactos socioculturais em nível global, diferentes em cada local, amplificados pelas tecnologias de informação e comunicação.

Garcia (2010, p. 447) explica que o discurso da globalização e de reformas políticas de cunho neoliberal são “estratégias discursivas” que têm como objetivo

---

<sup>5</sup> A contradição se refere à instituição e fortalecimento das políticas sociais em períodos de regime ditatorial. Vieira (1996, p. 2) considera que as políticas de cunho social no Brasil percorreram dois momentos políticos distintos e marcantes do século XX, embora tenham como marco comum o regime ditatorial. Segundo o autor, “[...] o ‘primeiro período de controle da política’ corresponde à ditadura de Getúlio Vargas e ao populismo nacionalista, com influência para além de sua morte, em 1954. O ‘segundo período de política do controle’ cobre a época da instalação da ditadura militar em 1964 até à conclusão dos trabalhos da Constituinte de 1988. Nesses dois períodos, a política social brasileira compõe-se e recompõe-se, conservando em sua execução o caráter fragmentário, setorial e emergencial, sempre sustentada pela imperiosa necessidade de dar legitimidade aos governos que buscam bases sociais para manter-se e aceitam seletivamente as reivindicações e até as pressões da sociedade”.

apagar o passado e desenhar o futuro, sendo que nesse esboço o modelo capitalista neoliberal é percebido como inevitável. Nesse sentido, Silva (2002, p. 16) considera que:

A presente ofensiva neoliberal precisa ser vista não apenas como uma luta em torno da distribuição de recursos materiais e econômicos (o que ela também é), nem como uma luta entre visões alternativas de sociedade (idem), mas sobretudo como uma luta para criar as próprias categorias, noções e termos através dos quais se pode nomear a sociedade e o mundo. Nesta perspectiva, não se trata apenas de denunciar as distorções e falsidades do pensamento neoliberal, tarefa de uma crítica tradicional da ideologia (ainda válida e necessária), mas de identificar e tornar visível o processo pelo qual o discurso neoliberal produz e cria uma outra “realidade” que acaba por tornar impossível pensar e nomear uma outra “realidade”.

Entre os resultados dessa verdadeira “campanha” que objetiva mudanças nas representações da população, Garcia (2002, p. 447) destaca o enfraquecimento dos movimentos sindicais e de luta dos trabalhadores, o crescimento da taxa de desemprego e, conseqüentemente, o aumento das desigualdades sociais.

Nesse sentido, é válida a afirmação de Boaventura Sousa Santos (1997) quando afirma não existir “a globalização”, mas sim “várias globalizações”. Segundo o autor, globalização pode ser descrita como: “Processo pelo qual determinada condição ou entidade local consegue estender sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade local” (SANTOS, 1997, p. 108).

Tais processos, ainda segundo Santos (1997, p. 109), são produzidos de quatro diferentes formas:

- Globalismo localizado: impacto das práticas e imperativos transnacionais que resultam nas “adequações” das condições locais.
- Localismo globalizado: processo por meio do qual o fenômeno local torna-se global.
- Cosmopolitismo: organização de Estados-nação, regiões, classes e grupos sociais subordinados que defendem os interesses percebidos como comuns e que interagem transnacionalmente por meio do sistema mundial.
- Patrimônio comum da humanidade: emergência de temas que só fazem sentido se reportados ao globo na sua totalidade.

Nesse contexto, na/para a constituição da sociedade capitalista, neoliberal e globalizada, novos agentes passam a participar do processo de diagnóstico das demandas, de elaboração e de operacionalização das políticas públicas.

Entende-se que esta nova configuração [do capitalismo mundial], que a princípio se apresenta como sendo das relações econômicas, mas que leva consigo a produção da cultura, os hábitos culturais e a simbologia social, é determinante no aparecimento de um novo perfil da estrutura social. Neste novo perfil apresentam-se agentes outros participando da elaboração e estabelecimento das políticas públicas. A participação desses novos agentes traz uma nova interpretação da organização de classes, das representações profissionais e sindicais, do papel do Estado, a atribuição das ONGs e dos movimentos sociais e, com isto, o aparecimento de um novo entendimento sobre a elaboração, gestão e caráter das políticas públicas. (BONETTI, 2006, p. 61).

Assim, os novos agentes – representantes da sociedade civil e movimentos sociais – influenciam em diferentes campos de atuação das políticas públicas, que podem ser classificadas nas seguintes áreas, segundo Possolli e Eynng (2007): econômica, social, militar e política. Importante considerar que tais áreas interagem entre si, influenciado e interferindo uma nas outras.

Apesar da ênfase dessa pesquisa ser nas políticas sociais, as influências e interferências das políticas econômicas e da ideologia neoliberal no campo social serão consideradas. De acordo com Vieira (2007, p. 142):

Formando um todo, a política econômica e a política social apenas formalmente se distinguem e, às vezes, dão a enganosa impressão de que tratam de coisas muito diferentes. Não se pode analisar a política social sem se remeter à questão do desenvolvimento econômico, ou seja, à transformação quantitativa e qualitativa das relações econômicas, decorrente de processo de acumulação particular de capital.

De modo geral, pode-se dizer que existem dois tipos de políticas públicas: as políticas compensatórias e as políticas estruturais. Em relação às políticas sociais, tratadas no próximo subitem, predominam as políticas compensatórias (POSSOLLI; EYNG, 2007, p. 3). De acordo com as autoras:

A grande vantagem das políticas compensatórias está na velocidade com que as medidas são implementadas e seus efeitos são sentidos. [...] Entretanto esses efeitos são fugazes [...]. Já as políticas estruturais [...] são mais lentas e seus efeitos são sentidos em longo prazo. (POSSOLLI, EYNG, 2007, p. 3).



Assim, as políticas sociais brasileiras têm como uma de suas principais características a descontinuidade, o que permite inferir que, de modo geral, são políticas de governo, não de Estado, marcadas por objetivos eleitoreiros.

## 2.2 POLÍTICAS SOCIAIS E GARANTIA DE DIREITOS

As políticas sociais se constituem como um dos campos de atuação das políticas públicas no sistema capitalista. Como explica Hofling (2001, p. 31):

Políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais.

Segundo Draibe (1990, p. 8), “entre os anos 30 e a década de 70, construiu-se e consolidou-se institucionalmente, no Brasil, um determinado tipo de *Welfare State*, um sistema específico de proteção social”. Esse sistema de políticas estruturais relacionadas à saúde, à educação, à habitação, à previdência social, etc., após “expansão massiva, [...] já ao final dos anos 70, apresenta indícios de esgotamento e crise (nos seus aspectos organizacionais, financeiros e sociais)” (DRAIBE, 1990, p. 9).

A precariedade e o sucateamento dos serviços públicos associados à abertura para que o mercado oferecesse os mesmos serviços no âmbito privado passaram a fomentar a ideia da privatização na década de 1990. Com o avanço do ideário neoliberal e do estabelecimento de um Estado Mínimo, as políticas sociais instituídas no Brasil deixaram de ter características de políticas estruturais e passaram a ter características compensatórias. Segundo Vieira (2007, p. 107):

Dá-se a mercantilização, a transformação dos serviços sociais que eram direitos sociais e representavam e asseguravam as mínimas condições de vida para as pessoas. Tais direitos transformaram-se em mercadorias, em serviços vendidos no mercado. A política social do neoliberalismo atende aos indigentes, ou seja, aqueles que não têm meios de gerar a mínima renda. (VIEIRA, 2007, p. 107).

Essa tendência nas políticas sociais foi consolidada durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)<sup>6</sup>.

Com esse viés, são elaboradas políticas, programas e projetos de cunho social no contexto neoliberal. Vieira (2007, p. 113) crítica o que, segundo ele, “tem sido chamado de políticas sociais (e comumente de políticas públicas)”. Segundo o autor, tais políticas “resume-se quase sempre em programas tópicos, dirigidos a determinados focos, descontínuos, fragmentados, incompletos e seletivos, com atuação dispersa, sem planejamento [...]” (VIEIRA, 2007, p. 113).

Dubet (2001, p. 12) relaciona as desigualdades às políticas sociais e critica o viés que tais políticas assumem. Referindo-se às desigualdades, Dubet (2001, p. 12) afirma que:

[...] a maioria delas não se reduz nem ao berço nem à posição de classe, mas resulta da conjugação de um conjunto complexo de fatores, aparecendo mesmo, muitas vezes, como o produto, mais ou menos perverso, de práticas ou políticas sociais que têm como objetivo, justamente, limitá-las. Mesmo que a crítica dos efeitos perversos do Estado-providência nunca seja desprovida de reservas, é forçoso admitir que alguns desses efeitos perversos não podem ser ignorados, especialmente os efeitos de dependência e de estigmatização e, sobretudo, que tais políticas são frequentemente favoráveis àqueles que são menos desfavorecidos. (2001, p. 12).

Mesmo compensatórias, tais políticas, programas e projetos são, em alguma medida, resultado de reivindicações, conflitos e interesses entre as classes dominante e dominada, organizações da sociedade civil – com destaque para os movimentos sociais – e os organismos internacionais. Por um lado, concordamos com a afirmação de Arroyo (2010, p. 1413) da necessidade de que:

Reconheçamos que as lutas e mobilizações dos próprios coletivos injustiçados têm sido mais eficazes, porque mais radicais. Porque mostram e tentam reverter os padrões produtores das desigualdades. Trazem ao embate político esses padrões. Sem o reconhecimento dos coletivos organizados na garantia dos direitos, especificamente à educação, pouco avançaremos.

---

<sup>6</sup> Conforme documento intitulado “Uma estratégia de desenvolvimento social”, no qual foram divulgados os princípios, objetivos e prioridades da política social proposta pelo governo FHC após 14 meses do seu primeiro mandato: “Procura-se examinar, apenas, as políticas, programas e ações que promovam, consolidem ou garantam direitos sociais básicos e a igualdade de oportunidades, ofereçam defesa contra situações recorrentes de risco e deem proteção social a grupos vulneráveis” (BRASIL, Presidência da República, 1996, p. 2, apud DRAIBE, 2003, p. 73).

Por outro lado, tais políticas – instituídas por meio de programas e projetos – resultado das reivindicações da sociedade civil organizada, tornaram-se instrumentos de manipulação. A política foi ressignificada de tal forma que passa a ser a “não política”. Se política tinha relação com a construção da cidadania em um contexto democrático, agora a política é a arte da negociação (GOHN, 2010, p. 21). Vejamos como:

Segundo Gohn (2010, p. 21), as relações entre a sociedade civil e o Estado foram alteradas, de forma que políticas sociais institucionalizadas por vezes “substituem” os movimentos sociais. O Estado prioriza a inclusão social de grupos historicamente excluídos socioeconomicamente, no entanto seu papel é contraditório. Nas palavras de Gohn (2010, p. 21):

Captura-se o sujeito político e cultural na sociedade civil, antes organizado em movimentos e ações coletivas de protestos, agora parcialmente mobilizados por políticas sociais institucionalizadas. Transformam-se as identidades políticas destes sujeitos – construídas em processos de lutas contra diferenciações e discriminações socioeconômicas – em políticas de identidades, pré-estruturadas, segundo modelos articulados pelas políticas públicas, arquitetados e controlados por secretarias de Estado, em parceria com organizações civis – tipo organizações não governamentais (ONGs) que desempenham papel de mediadores.

Segundo Gohn (2010, p. 22), inverte-se a ordem: trata-se da política da identidade, não mais da identidade política. Assim, pode-se dizer que se trata de um processo de despolitização, que resulta em coesão social, ou seja, controle. O sujeito coletivo, dilacerado, perde sua força. A questão da desigualdade, antes focada na questão econômica, agora tem ênfase em aspectos sociais e culturais dos grupos (GOHN, 2010).

Tal ênfase nos aspectos sociais e culturais tem como resultado a dispersão dos movimentos antes agrupados pela classe. Como explica Dubet (2001, p. 14), os movimentos sociais:

[...] perderam o caráter “total” e a vocação para englobar a totalidade de uma experiência e de um ser; eles se multiplicaram, assumindo tal ou qual dimensão da identidade individual – o trabalho, a sexualidade, o *status* profissional, as escolhas éticas – sem que nenhuma delas chegue a se impor às demais. (2001, p. 14).

Gohn (2010, p. 23) explica ainda que outros deslocamentos ocorrem: “da questão da desigualdade para a questão das diferenças e da igualdade para a equidade”. Importante destacar que o contrário de igualdade não é diferença. É

desigualdade. Ou, nas palavras de Gonh (2010, p. 23), “desigualdade não é o mesmo que diferença. A diferença reflete a diversidade da espécie e de suas formas de organização política e de expressão cultural”. Complementa a autora que “a diferença, que pode ser bem-vinda, difere assim da desigualdade, que certamente nunca deve ser sequer tolerada”.

### 2.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As políticas educacionais, um dos campos de atuação das políticas sociais, são resultados de disputas acirradas, conflitos e influências, sobretudo internacionais, no cenário político brasileiro.

A educação brasileira é, historicamente, no que diz respeito a seus destinatários, muito mais um instrumento de dominação do que um instrumento de emancipação. Segundo Garcia (2010, p. 446),

A escolarização de massas tem sido um dispositivo fundamental na construção de regimes éticos do indivíduo, assentados na agência, na autonomia regulada e na responsabilidade. Sistemas de conhecimento com efeitos de verdade unem as práticas de reforma à administração das populações.

Assim, por meio das reformas das políticas educacionais – atualmente, com viés neoliberal – promove-se um “alinhamento” conceitual e de visões de mundo, que permite a manipulação da população, tanto em nível individual, como também em nível coletivo. Nesse contexto, a educação, direito fundamental da pessoa, pode ser considerada um dispositivo, como explica Veiga-Neto (2008, p. 48):

Foucault chama de dispositivo a rede de relações que mantém certas práticas e correlatas instituições articuladas entre si e cuja racionalidade desempenha funções estratégicas, ou seja, funções cujo objetivo principal é fazer funcionar ou manter o poder de uns sobre os outros, a ação de uns sobre as ações dos outros.

Dessa forma, a educação, dispositivo instituído pelo Estado na modernidade, tem papel fundamental no/para o projeto neoliberal:

Nesse projeto, a intervenção na educação com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideológicos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal. (SILVA, 2002, p. 12).

As tecnologias do poder (disciplina e biopoder) estão presentes e se utilizam da instituição escolar, enquanto dispositivo, divulgando a lógica conveniente para a manutenção do *status quo*, disfarçado e legitimado pelas reformas (GARCIA, 2010, p. 451). Destaca-se o papel central dos organismos internacionais como o BIRD e a OCDE, entre outros, como FMI e OMC, que em nome do “desenvolvimento”, manipulam e direcionam as políticas sociais – com ênfase nas educacionais – dos países da América Latina, entre outros, para uma lógica cada vez mais neoliberal, mercadológica e, sobretudo, meritocrática.

Outro viés das políticas educacionais, as políticas de avaliação contribuem cada vez mais com essa lógica distorcida, cujo discurso prega a melhoria da qualidade da educação. Nesse contexto, as políticas que compõem o sistema nacional de avaliação são elaboradas.

O Decreto 6094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, institui o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em seu artigo 3º, segundo o qual:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). (BRASIL, 2007).

No entanto, tal índice “mede a qualidade” da educação sem considerar a diversidade de contextos e de sujeitos que um país com a dimensão territorial do Brasil apresenta.

Conclui Garcia (2010, p. 454) que “os discursos da reforma e da qualidade da educação tenham sido tomados de empréstimo para justificar o avanço das práticas

de governo neoliberais e dos imaginários sociais e formas de subjetividade que as acompanham”.

Nesse contexto, a educação escolar tem sido objetivo das políticas educativas, sobretudo daquelas financiadas por organismos internacionais, como a Cepal (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe). A educação, na concepção adotada pelo Banco Mundial, é a prestação de um serviço e não um direito de todos. Assim, o retorno econômico é o único que realmente importa. A influência do Banco Mundial na educação brasileira não pode ser avaliada apenas a partir dos programas educacionais nos quais o Banco está envolvido. As políticas macroeconômicas ditadas pelo Banco Mundial têm impacto direto sobre as políticas sociais, impacto sentido mais ainda nas políticas educacionais (SILVA, 2008). Segundo Dias (2007, p. 466),

As políticas educacionais no modelo neoliberal dos últimos anos, no país, fizeram com que se reforçasse uma tendência a manter um ‘pobre’ sistema público de ensino para os pobres, agora de forma extensiva, e um sistema privado paralelo, cada vez mais sofisticado para os ricos. Uma nova forma de exclusão social na educação vem ocorrendo, não mais fundamentalmente pela ausência de vagas, mas pela qualidade do ensino oferecido, que afeta, particularmente, aos grupos excluídos, fazendo com que o aluno/a não consiga aprender o que é necessário aprender.

Tais políticas aparentam assumir um discurso em favor da diversidade, no entanto, em seu âmago, observa-se a desinstitucionalização da educação escolar e a responsabilização dos sujeitos (alunos e principalmente professores) pela qualidade dos processos educativos balizados quase exclusivamente nos resultados cognitivos.

A descentralização, política orientada pelo Banco Mundial, é criticada por Oliveira (2009, p. 29), que afirma:

A ação pública implementada de forma descentralizada, envolvendo diferentes atores da sociedade civil, pode levar a uma complexificação do processo de execução que, em última instância, pode significar a perda de garantia de critérios e formas de gestão que sejam de fato públicos, no sentido de que expressem os interesses mais amplos e se constituam como um bem comum. A ação pública, à medida que é descentralizada para o nível local e envolve atores de fora do Estado na sua consecução, pode se traduzir em particularismos e resultar em que seja ela mesma cada vez menos estatal e cada vez menos públicas.

Assim, as políticas educativas fomentadas e disseminadas pelos organismos internacionais desfavorecem a efetivação da educação de qualidade social como

direito para todos, embora no discurso, a educação como direito permaneça como princípio.

Por um lado tem-se o modelo de políticas e programas autoritários, excludentes e meritocráticos. Por outro, modelos de políticas e programas flexíveis, mais preocupados com a progressão do aluno do que com sua efetiva aprendizagem. Nas palavras de Oliveira (2009, p. 31):

Em nome ainda da equidade, a busca de efetividade das políticas levou a um sistema que parece estar mais preocupado com o acesso e a manutenção do aluno dentro da escola do que com as finalidades educativas, ou seja, a permanência a todo custo.

Conclui Oliveira (2009) que há uma escassez de propostas políticas que tenham o real objetivo de melhorar a situação da educação. A ideia de que todos são cidadãos (portanto com direitos) legitima as injustiças e desigualdades sociais, e atrasa as reformas estruturais necessárias para uma transformação social efetiva.

Assim, as políticas educacionais, por meio da garantia de acesso e permanência de crianças e adolescentes à escola, legitimam o discurso de garantia do direito à educação. Enquanto as políticas de currículo avançam em direção a uma concepção intercultural, que promoveria os direitos humanos nas ações pedagógicas e vivências escolares, as políticas de avaliação indiretamente redirecionam o currículo em prol da melhoria dos índices, como o Ideb.

## 2.4 POLÍTICAS, PROGRAMAS E PROJETOS NA GARANTIA DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

As políticas, programas e projetos sociais voltados à garantia de crianças e adolescentes em nível federal estão vinculados à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Essa Secretaria “é responsável pela articulação interministerial e intersetorial das políticas de promoção e proteção aos Direitos Humanos no Brasil”. A preposição de políticas e diretrizes que orientem a promoção dos direitos humanos; a articulação de parcerias; a coordenação da política Nacional de Direitos Humanos, e a recepção de denúncias de violações de direitos dos grupos sociais vulneráveis são algumas das atribuições da SDH/PR (PORTAL BRASIL, 2012).

As políticas, programas e projetos relacionados à garantia de direito de crianças e adolescentes vinculados à SDH/PR são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Políticas, programas e projetos relacionados à garantia de direitos

<b>POLÍTICAS, PROGRAMAS E PROJETOS SOCIAIS</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.	Lei 8069, de 13 de julho de 1990, que garante às crianças brasileiras a condição de “sujeitos de direitos”, considerados em sua “peculiar condição de pessoas em desenvolvimento” e a quem se deve assegurar “prioridade absoluta”.
1992 – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA)	Conselhos integrados com representantes de entidades da sociedade civil e dos governos de forma paritária. O Conanda foi criado em 1992.
1997 – Sistema de Informação para Infância e Adolescência – SIPIA	Trata-se de instrumento de gestão que dá subsídio à atuação dos conselheiros, além de potencializar a atuação dos profissionais do Sistema de Garantia de Direitos e na qualificação da política para a infância e a adolescência. Subsidiava ainda as decisões governamentais sobre essas políticas, agregando valor e facilitando o processo de gestão da informação junto aos conselhos e conselheiros no país.
2002 – Programa Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes	Criado em 2002 como resposta às demandas do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infantojuvenil, tem como principal ação a mobilização de redes para integrar um conjunto de programas e ações dos governos, organismos e agências internacionais, universidades e sociedade civil para que sejam desenvolvidas e aplicadas metodologias de intervenção local capazes de desencadear respostas efetivas para a superação da violação dos direitos de crianças e adolescentes.
2003 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH, incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela construção de uma cultura de paz, da democracia, do desenvolvimento e da justiça social.
2003 – Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM)	O Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM) foi criado em 2003 e instituído oficialmente em 2007. O PPCAAM tem por finalidade preservar a vida das crianças e dos adolescentes ameaçados de morte, dando ênfase à proteção integral e à convivência familiar.
2006 – Pró-SINASE – programa de implementação do sistema nacional	Constituiu-se de guia para a implementação dos sistemas de atendimento socioeducativo nos níveis nacional, estaduais, municipais e do Distrito Federal, além de estabelecer, definitivamente, tratar-se de uma política de Direitos Humanos e intersetorial.
2006 – Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente – Resolução 113/Conanda/2006.	O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, com o objetivo de aplicação de instrumentos normativos e de garantir o funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal.
2012 – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE – Lei n.º 12.594, de 18 de janeiro de 2012.	O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo reafirma a diretriz do Estatuto sobre a natureza pedagógica da medida socioeducativa. Tal sistema é inspirado nos acordos internacionais em direitos humanos e, em especial, na área de direitos de crianças e adolescentes, que o Brasil é signatário. O SINASE articula os três níveis de governo, levando em conta, para o desenvolvimento desses programas de atendimento, a intersetorialidade e a corresponsabilidade da família, comunidade e Estado.

Fonte: Site da Secretaria de Direitos Humanos

Dentre as políticas, programas e projetos apresentados na Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, os mais relacionados a essa



pesquisa são o Estatuto da criança e do adolescente e a Educação em Direitos Humanos.

Além dessas políticas, programas e projetos vinculados à SDH/PR e ao MEC, são pertinentes a essa discussão dois outros Programas do Governo Federal: o Bolsa Família e o ProJovem. Em ambos os programas, uma das contrapartidas exigidas das famílias beneficiadas é a matrícula e frequência escolar.

O Programa Bolsa Família foi criado em 2003, a partir da unificação de quatro programas de transferências de renda que já existiam: Bolsa Escola, Auxílio-Gás, Bolsa Alimentação e Cartão Alimentação. O público-alvo do programa são as famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. O Bolsa Família é vinculado ao programa Fome Zero, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Segundo dados publicados no *site* do Ministério, o Bolsa Família beneficia mais de 13 milhões de famílias, cuja renda *per capita* é, no máximo, de R\$ 140,00. Dependendo do número e da idade dos filhos, o benefício pode variar entre R\$ 32,00 e R\$ 306,00 (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME, 2012).

A utilização da renda como único critério para a inclusão de famílias no Programa é uma das críticas em relação ao Bolsa Família. Segundo Senna, Burlandy, Monerrat, Schottz e Magalhães (2007, p. 88), “somente a renda não é suficiente para qualificar a pobreza, fenômeno multifacetado que engloba outras dimensões de vulnerabilidade social, tais como: saúde, esperança de vida, educação, saneamento e acesso a bens e serviços públicos, que vão além da privação de bens materiais”. Monerrat, Senna, Schottz, Magalhães e Burlandy (2007, p. 1462) alertam que:

[...] é preciso assinalar que as expectativas de superação da pobreza depositadas no programa são bastante elevadas se considerarmos o grau de desigualdade social existente, o acúmulo de vulnerabilidades que a população pobre está submetida, a debilidade do nosso sistema de proteção social e, em geral, o baixo valor do benefício. Com efeito, não se podem secundarizar os efeitos da histórica lógica de submissão da política social à política econômica.

Também coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o programa ProJovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária), instituído em 2005, destinou-se, inicialmente, à inclusão social de jovens entre 18 e 24 anos, por um período máximo de 12 meses,

nos quais os jovens recebiam o auxílio mensal de R\$ 100,00 (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME, 2012).

Em 2008, considerando as avaliações do programa realizadas até então, o programa foi expandido. Ações desenvolvidas por outros órgãos governamentais foram integradas ao ProJovem nesse mesmo ano, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Integração de programas para a instituição do ProJovem

<b>PROGRAMA ANTERIOR</b>	<b>PROGRAMA ATUAL</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
ProJovem	ProJovem Urbano	Tem como objetivo a formação integral dos jovens, por meio da associação efetiva da formação escolar básica, qualificação profissional e participação cidadã. Destina-se a jovens entre 18 e 29 anos que, mesmo alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental. A formação, aliada à iniciação profissional e aulas de informática, tem duração de 18 meses, nos quais o jovem recebe o auxílio mensal de R\$ 100,00
Agente Jovem	ProJovem Adolescente	Tem como objetivo o fortalecimento da convivência familiar e comunitária, um dos direitos fundamentais, além da permanência na escola. O público-alvo são os adolescentes entre 15 e 17 anos em situação de risco e/ou vulnerabilidade social.
Saberes da Terra	ProJovem Campo	Objetiva o fortalecimento e a ampliação do acesso e da permanência dos jovens agricultores familiares no sistema educacional, (com a conclusão do ensino fundamental), a qualificação e formação profissional como vias para o desenvolvimento humano e o exercício da cidadania.
Escola de Fábrica; Consórcio Social da Juventude e Juventude Cidadã.	ProJovem Trabalhador	Tem como objetivo a preparação dos jovens para o mercado de trabalho e ocupações alternativas geradoras de renda. Voltado aos jovens desempregados com idades entre 18 e 29 anos, e que sejam membros de famílias com renda <i>per capita</i> de até meio salário mínimo.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Andrade, E. R. (2009, p. 75).

O ProJovem é um programa intersetorial, pois envolve diferentes órgãos administrativos de diferentes níveis, por meio de convênios.

A efetividade de tais políticas compensatórias, considerando um de seus objetivos, que é o de garantir a permanência de crianças e adolescentes na escola, ou mesmo a reinserção destes à instituição escolar, não é o foco dessa discussão, embora se possa inferir, sem uma análise aprofundada, que tais programas tenham, sim, algum impacto positivo e sejam, sem sombra de dúvida, melhor do que nada. No entanto, a falta de políticas estruturais que melhorem as condições de vida de grande parte da população dificulta a efetivação da qualidade social da educação, alimentando, dessa forma, um círculo vicioso entre a pobreza e a educação de pouca qualidade.

### 3 CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E POLÍTICAS DE DIREITOS HUMANOS

Considerando tais concepções, o contexto histórico, político, social e econômico pós-II Guerra Mundial, no qual a Declaração Universal dos Direitos Humanos e os documentos posteriores foram elaborados, é fundamental para a análise dessa temática. A concepção de direitos na contemporaneidade, os direitos humanos, os direitos fundamentais e os direitos de crianças e adolescentes são discutidos nesse capítulo. Tal análise está fundamentada nos estudos de Bobbio e Lyra (2004), Comparato (1997, 2008) e Santos (1997), além dos seguintes documentos: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e Constituição Federal de 1988.

#### 3.1 CONCEITOS E CONCEPÇÕES DE DIREITOS HUMANOS

A discussão sobre direitos humanos não pode ser realizada sem que se discuta qual a concepção de direito e, principalmente, qual a concepção de humano está sendo assumida. Bobbio e Lyra (2004, p. 94) conceituam direito e diferenciam os direitos morais, naturais e positivos.

‘Direito’ é uma figura deôntica e, portanto, é um termo da linguagem normativa, ou seja, de uma linguagem na qual se fala de normas e sobre normas. A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo [...]. Pode-se falar em direitos morais só no âmbito de um sistema normativo moral [...]. Pode-se falar de direitos naturais pressupondo, como fazem os jusnaturalistas, um sistema de leis da natureza [...]. Os direitos positivos são deriváveis do estudo de um código de leis positivas, validadas por uma autoridade capaz de fazer respeitar os próprios mandamentos.

A definição de humano, segundo o dicionário (FERREIRA, 2001, p. 369), é sucinta. Humano é “relativo ao homem”, ou, “humanitário”. Para Ballone (2007), “Ser Humano não é a mesma coisa que Pessoa, como também não é o mesmo que cidadão, este muito mais próximo do termo Pessoa. Ser Humano é um termo mais genérico ou indeterminado, que diz respeito à espécie, à classificação, ao mundo zoológico”. Explica ainda Ballone (2007) que:

No direito romano antigo os escravos eram seres humanos (homens) mas não eram consideradas pessoas (patrícios). Os juristas romanos que usavam o conceito de Ser Humano o dissociavam do conceito de pessoas. O conceito de Pessoa aparecia como resultado de um processo vinculado à liberação, ao menos teórica, dos escravos (ou dos bárbaros) e não como um conceito zoológico, biológico classificatório e mental.

Em relação à expressão “direitos humanos”, Dallari (1998, p. 1) entende que “a expressão é uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamentais da pessoa humana, que lhe permitem existir, desenvolver-se e participar plenamente da vida”. No entanto, como alerta Pacheco (2007, p. 2):

O termo “direitos fundamentais” se aplica para aqueles direitos reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado, ao passo que a expressão “direitos humanos” guardaria relação com documentos de direito internacional por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independente da sua vinculação com determinada ordem constitucional, e que, portanto, aspiram a validade universal para todos os povos e tempos, de tal sorte que revelam um inequívoco caráter supranacional.

Para Bobbio e Lyra (1992, p. 37), a expressão direitos humanos é vaga. Buscar fundamentos absolutos, para o autor, é uma ilusão. Assim, Bobbio (1992, p. 37) elenca alguns tipos de definições, destacando que a maioria poderia ser classificada como tautológicas, pois “estabelecem que direitos do homem são os que cabem ao homem enquanto homem”.

Outras definições fazem referência ao estatuto proposto ou desejado para os direitos, mas não situam o conteúdo e propósitos de tais direitos, como a seguinte definição: “Direitos do homem são aqueles que pertencem, ou deveriam pertencer, a todos os homens, ou dos quais nenhum homem pode ser despojado”. Há, ainda, segundo os autores, aquelas definições que, ao acrescentarem referência ao conteúdo, incluem também termos avaliativos, o que permite interpretações ideológicas diversas, de acordo com o referencial de quem interpreta, como na definição: “direitos do homem são aqueles cujo reconhecimento é condição necessária para o aperfeiçoamento da pessoa humana, ou para o desenvolvimento da civilização etc.” (BOBBIO; LYRA, 1992, p. 37).

### 3.2 CONTEXTO HISTÓRICO DA ELABORAÇÃO DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

Embora se pretenda situar a temática dos direitos humanos a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, é importante citar que a atribuição de direitos a seres humanos remonta à Antiguidade.

Num sentido próprio, em que se conceituem como “direitos humanos”, quaisquer direitos atribuídos a seres humanos, como tais, pode ser assinalado o reconhecimento de tais direitos na Antiguidade: no Código de Hamurabi (Babilônia, século XVIII antes de Cristo), no pensamento de Amenófis IV (Egito, século XIV a.C.), na filosofia de Mêncio (China, século IV a.C.), na República, de Platão (Grécia, século IV a.C.), no Direito Romano e em inúmeras civilizações e culturas ancestrais [...] (HERKENHOFF, 2002).

Embora precários, considerando que não existiam garantias legais, e os direitos eram relativos, já que nem todos os humanos eram assim considerados, tais direitos são parte da construção histórica dos direitos humanos, que culminaram nos direitos fundamentais como os conhecemos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi escrita em um contexto no qual a humanidade estava ainda chocada com as atrocidades ocorridas na II Guerra Mundial. A crueldade e o extermínio dos seres humanos (de determinadas raças, etnias e religiões) em campos de concentração – promovida por Regimes Totalitários como o Nazismo – bem como o poder destruidor das bombas atômicas que devastaram Hiroshima e Nagasaki inspiraram a criação do documento.

Elaborada pela Comissão de Direitos Humanos da recém-fundada Organização das Nações Unidas (1945), a Declaração Universal dos Direitos Humanos começou a ser discutida em 1947, mas só foi elaborada, em sua versão definitiva, e ratificada em 1948 (COMPARATO, 2008). Segundo Comparato (2008, p. 225):

Durante a sessão de 16 de fevereiro de 1946 do conselho econômico e social das nações unidas, ficou assentado que a comissão de direitos humanos, a ser criada, deveria desenvolver seus trabalhos em três etapas. Na primeira, incumbir-lhe-ia elaborar uma declaração de direitos humanos de acordo com o disposto no artigo 55 da carta das nações unidas.

A Comissão de Direitos Humanos da ONU foi criada no mesmo ano e foi presidida por Eleanor Roosevelt, viúva do presidente americano Franklin Roosevelt, entre 1933 e 1945. Inicialmente, a Comissão tinha nove membros. No final de 1946,

a Comissão já contava com 18 membros, sendo que destes, foram destaque o canadense John Peters Humphrey, o francês Rene Cassin, o chinês P. C. Chang e o libanês Charles Malik, além da norte-americana, presidente da Comissão, Eleanor Roosevelt (AZEVEDO, 2009, p. 16-18).

Foi essa Comissão que decidiu elaborar uma Declaração, e não um tratado, como explica Baylei (2012):

Suas decisões têm influenciado fortemente o desenvolvimento dos direitos humanos desde então, incluindo uma ação a nível nacional. Ele concluiu que deveria trabalhar para desenvolver primeiro uma declaração, em vez de um tratado. (Uma declaração internacional é uma declaração de importância, e tem significado moral e político, muitas vezes alto, e é mais do que uma recomendação, mas é menos do que um tratado, que é obrigatório em direito internacional.) Talvez o mais importante de tudo, ele decidiu que a declaração deve conter os direitos civis e políticos e também econômico e social<sup>7</sup>. (Tradução livre)

Tal decisão da Comissão foi fundamental para a aprovação da Declaração, já que como tal, era, e ainda é, uma recomendação, e não tem força legal que um tratado teria. A primeira incumbência da Comissão foi, portanto, a elaboração da Declaração.

Inspirada nos ideais da Declaração de Independência dos Estados Unidos da América (1776) e na Revolução Francesa, nos princípios da liberdade, igualdade e fraternidade, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Composta por 30 artigos, a Declaração é dividida em duas partes. A primeira parte é relativa aos direitos civis e políticos e a segunda parte diz respeito aos direitos econômicos, sociais e culturais (COMPARATO, 2008). Como explica Freitas (2005, p. 362):

---

<sup>7</sup> *Its decisions have greatly influenced the human rights development since then, including action at national level. It concluded that it should work to develop first a declaration rather than a treaty. (An international declaration is a statement of importance, and has high moral and often political significance, and is more than a recommendation, but it is less than a treaty, which is binding in international law.) Perhaps most important of all, it decided that the declaration should contain both civil and political and also economic and social rights (BAYLEI, s/d).*

Para fins didáticos e de compreensão histórica, costuma-se classificar os direitos humanos em três gerações, as quais, de certa forma, corresponderiam àqueles ideais da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade. **A primeira geração**, englobando os direitos civis e políticos e as liberdades individuais, é fruto da longa marcha das ideias liberais e tem sua inserção histórica marcada pelas conquistas da "democracia americana". **A segunda geração**, correspondente aos direitos econômicos e sociais – basicamente vinculados ao mundo do trabalho –, permanece associada às lutas operárias e socialistas na Europa, e sempre referidas ao ideal da igualdade. **A terceira geração**, entendida como o conjunto de direitos decorrentes do ideal da fraternidade e da solidariedade (alguns falam até em "solidariedade planetária") corresponde ao direito à autodeterminação dos povos e passou a incluir, mais recentemente, o direito ao desenvolvimento, o direito à paz, o direito ao meio ambiente saudável, ao usufruto dos bens qualificados como "patrimônio comum da humanidade". (Grifo meu).

Importante considerar que, na tradição liberal, os direitos de primeira geração – civis e políticos e as liberdades individuais – são os “únicos direitos no sentido próprio da palavra, porque podem ser exigidos diante de um tribunal e, por isso, são de aplicação imediata” (TOSI, 2005, p. 26). Os direitos de primeira geração despontaram no final do século XVII, com o objetivo de resguardar a liberdade dos indivíduos diante do poder do Estado Absolutista<sup>8</sup>.

Já os direitos de segunda geração – direitos econômicos e sociais – “não podem ser exigidos diante de um tribunal, e por isso, são de aplicação ‘progressiva’ ou ‘programática’ e existe um debate sobre a sua ‘justiciabilidade’” (TOSI, 2005, p. 27). Os direitos de segunda geração surgiram após o fim da Primeira Guerra Mundial<sup>9</sup>, como consequência da Revolução Industrial.

Os direitos de terceira geração, surgidos no final do século XX, incluem, segundo Tosi (2005, p. 27), os Direitos a uma nova ordem internacional, na qual: “os direitos e liberdades estabelecidos na Declaração possam ser plenamente realizados; o direito à paz, ao desenvolvimento, ao meio ambiente, à proteção do patrimônio comum da humanidade, etc.”. A terceira geração de direitos surge no final do século XX.

Embora não tenha sido citado por Freitas (2005), Tosi (2005, p. 27-28) indica o surgimento de uma quarta geração de direitos:

---

<sup>8</sup> Os Estados Absolutistas foram derrubados a partir de eventos como a Revolução Gloriosa (1688-1689) na Inglaterra, o surgimento do Iluminismo e a Revolução Francesa (1789).

<sup>9</sup> Na mesma época, ocorreu a Revolução Russa (1917).

A quarta geração é uma categoria nova de direitos ainda em discussão e que se refere aos direitos das gerações futuras que criariam uma obrigação para com a nossa geração, isto é, um compromisso de deixar o mundo em que vivemos, melhor, se for possível, ou menos pior, do que o recebemos, para as gerações futuras. Isto implica uma série de discussões que envolvem todas as três gerações de direitos, e a constituição de uma nova ordem econômica, política, jurídica, e ética internacional.

A segunda etapa de incumbência da Comissão só foi efetivada em 1966, como explica Comparato (2008, p. 233):

Em 16 de dezembro de 1966, a assembleia geral das nações unidas adotou dois pactos internacionais de direitos humanos, que desenvolveram pormenorizadamente o conteúdo da declaração universal de 1948: o pacto internacional sobre direitos civis e políticos e o pacto internacional sobre direitos econômicos, sociais e culturais. (COMPARATO, 2008, p. 233).

A terceira etapa, que previu a criação de mecanismos para observar a efetivação e a garantia dos direitos humanos não foi concretizada. No entanto, a Comissão de Direitos Humanos da ONU é o mais importante fórum para as denúncias de violações dos direitos humanos em nível dos Estados.

Apesar do marco histórico essencial que representa a Declaração dos Direitos Humanos, é importante considerar a crítica de Boaventura de Sousa Santos (1997, p. 112):

Se observarmos a história dos direitos humanos no período imediatamente a seguir à Segunda Grande Guerra, não é difícil concluir que as políticas de direitos humanos estiveram em geral ao serviço dos interesses econômicos e geopolíticos dos Estados capitalistas hegemônicos.

Tal constatação é exemplificada por Santos (1997, p. 113) pelas políticas de invisibilidade e de supervisibilidade, ou seja, enquanto alguns conflitos e violações de direitos humanos eram invisíveis, ocultados pela mídia, como o genocídio ocorrido em Timor Leste, outros conflitos, como a Guerra do Vietnã, tinham supervisibilidade por meio da mídia, que demonstrava as violações de direitos, sobretudo os cometidos pelos inimigos das grandes potências (SANTOS, 1997, p. 113).

Um exemplo doméstico dessas políticas de invisibilidade e de supervisibilidade são as condições do sistema prisional no Brasil. Salvas raras exceções, são invisíveis as condições subumanas nas quais homens, mulheres e adolescentes são amontoados sob custódia do Estado. Por outro lado, há uma



supervisibilidade de crimes hediondos, sobretudo se tais crimes forem cometidos contra cidadãos de classe média ou alta.

Assim, o discurso da Declaração Universal dos Direitos Humanos carrega a marca do ocidente liberal. Segundo Santos (1997, p. 113):

A marca ocidental, ou melhor, ocidental liberal do discurso dominante dos direitos humanos pode ser facilmente identificada em muitos outros exemplos: na Declaração Universal de 1948, elaborada sem a participação da maioria dos povos do mundo; no reconhecimento exclusivo de direitos individuais, com a única exceção do direito colectivo à autodeterminação, o qual, no entanto, foi restringido aos povos subjugados pelo colonialismo europeu; na prioridade concedida aos direitos cívicos e políticos sobre os direitos económicos, sociais e culturais e no reconhecimento do direito de propriedade como o primeiro e, durante muitos anos, o único direito económico.

Henkenhoff (1994) critica o que chama de “Direitos Humanos para o consumo interno”. Segundo o autor, em alguns países do Primeiro Mundo, os Direitos Humanos são aplicados apenas no consumo interno: “Observa-se nesses casos uma contradição inexplicável: no âmbito interno, vigoram os Direitos Humanos, nas relações com os países dependentes, vigoram os interesses económicos e militares”. Tais interesses são a justificativa para que sejam toleradas violações de direitos, sobretudo no campo diplomático. No entanto, mesmo internamente, outra contradição é identificada pelo autor em certas nações poderosas: “a plena vigência dos Direitos Humanos, quando se trata de nacionais ‘puros’; o desrespeito aos Direitos Humanos, quando as pessoas envolvidas são imigrantes ou clandestinos, minorias raciais e minorias nacionais”.

Inspirado nas contribuições de Hannah Arendt para a reconstrução dos direitos humanos após os regimes totalitários, Lafer (1997, p. 56) considera que:

No mundo contemporâneo continuam a persistir situações sociais, políticas e económicas que, mesmo depois do término dos regimes totalitários, contribuem para tornar os homens supérfluos e sem lugar num mundo comum. Entre outras tendências, menciono a ubiquidade da pobreza e da miséria; a ameaça do holocausto nuclear; a irrupção da violência, os surtos terroristas, a *limpeza étnica*, os fundamentalismos excludentes e intolerantes.

Outra crítica diz respeito ao carácter universal da Declaração dos Direitos Humanos. Como explica Santos (2007, p. 442), ao considerar os direitos humanos universais, estes operam como globalismo localizado – forma de globalização de cima-para-baixo, hegemónico. Nas palavras do autor:

Concebidos como direitos universais, como tem sucedido, os direitos humanos tenderão sempre a ser um instrumento de 'choque de civilizações', tal como o concebe Samuel Huntington (1993), ou seja, como arma do Ocidente contra o resto do mundo (*"the West against the rest"*). [...] Por essa via a sua abrangência global será obtida à custa da sua legitimidade local. (SANTOS, 2007, p. 442).

A superação desse impasse, ou seja, para que os direitos humanos operem na forma de cosmopolitismo – forma de globalização de baixo-para-cima, em um movimento contra-hegemônico, Santos (1997, p. 112) afirma que “os direitos humanos têm de ser reconceptualizados como multiculturais”. Assim, o desafio, segundo a percepção de Santos (1997, p. 113), é “transformar a conceptualização e prática dos direitos humanos de um localismo globalizado num projeto cosmopolita”.

Visando a superação do localismo globalizado em prol de um projeto cosmopolita, Santos (1997, p. 113-114) indica cinco premissas para que tal transformação ocorra:

1. Superação do debate sobre universalismo e relativismo cultural – tal debate é, em essência, falso, pois, por um lado, todas as culturas são relativas, bem como cada uma das diferentes culturas têm preocupações e valores que considera universais. No entanto, o relativismo cultural, bem como o universalismo cultural, enquanto atitudes filosóficas, são incorretas. Diálogos interculturais sobre preocupações convergentes, mesmo que expressas em linguagens diferentes e referentes a universos culturais distintos, ou seja, diálogos interculturais sobre preocupações isomórficas, podem superar o universalismo. Para combater o relativismo, é necessário que sejam desenvolvidos critérios que distingam as políticas progressistas das políticas conservadoras em direitos humanos. É essencial, ainda, que o resultado do diálogo competitivo entre as culturas, sobre a dignidade humana, desencadeie lutas por valores e exigências – relativas aos direitos – máximas, não mínimas (SANTOS, 1997, p. 114).
2. Todas as culturas possuem concepções de dignidade humana, mas nem todas elas a concebem em termos de direitos humanos – daí a importância de se identificar as preocupações isomórficas entre as diferentes culturas, pois conceitos diferentes podem transmitir preocupações ou expectativas semelhantes (SANTOS, 1997, p. 114).

3. Todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana – embora a incompletude das culturas seja mais facilmente percebida do exterior da cultura, desenvolver a capacidade de percepção da incompletude da própria cultura e aumentar essa consciência é essencial para a construção de uma concepção multicultural de direitos humanos (SANTOS, 1997, p. 114). Trata-se, em certa medida, de superar o etnocentrismo.
4. Nenhuma cultura é monolítica – dentro de uma mesma cultura, existem versões diferentes de dignidade humana, “algumas mais amplas do que outras, algumas com um círculo de reciprocidade mais largo do que outras, algumas mais abertas a outras culturas do que outras” (SANTOS, 1997, p. 114). Como exemplo, Santos explica que a modernidade ocidental desdobrou-se em duas divergentes concepções e práticas de direitos humanos – a liberal e a marxista – a primeira dando prioridade aos direitos cívicos e políticos e a segunda dando prioridade aos direitos sociais e econômicos. Segundo o autor, “há que definir qual delas propõe um círculo de reciprocidade mais amplo” (SANTOS, 1997, p. 114).
5. Todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica, a igualdade e a diferença – o princípio da igualdade diz respeito às hierarquias entre as unidades homogêneas, como as classes socioeconômicas, ou entre o cidadão e o estrangeiro. O princípio da diferença diz respeito à hierarquia entre identidades e diferenças únicas, como etnias ou raças, entre sexos, orientações sexuais e religiões. De acordo com Santos (1997, p. 114), “Os dois princípios não se sobrepõem necessariamente e, por esse motivo, nem todas as igualdades são idênticas e nem todas as diferenças são desiguais”.

Segundo Santos (1997, p. 114), essas são as premissas para um diálogo intercultural para a dignidade humana, que, nas palavras do autor:

Pode levar, eventualmente, a uma concepção mestiça de direitos humanos, uma concepção que, em vez de recorrer a falsos universalismos, se organiza como uma constelação de sentidos locais, mutuamente inteligíveis, e que se constitui em redes de referências normativas capacitantes.

A reflexão de Santos em relação a uma perspectiva multicultural de direitos humanos diz respeito ao nível global das políticas de direitos a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). A análise do autor, sobretudo em relação às premissas para o diálogo intercultural, são passíveis de reflexão em nível macro, no interior dos Estados – sobretudo daqueles que, como o Brasil, são constituídos pela pluralidade cultural – e também em nível micro, no âmbito das instituições, que recebem uma diversidade de culturas. O princípio universalizante é, ainda, muito presente nos Estados e nas instituições e contribui para a não garantia de direitos humanos, ou mesmo de direitos fundamentais.

### 3.3 DIREITOS FUNDAMENTAIS

Conforme já citado, os pactos internacionais adotados pela ONU foram o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966) e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), ambos com força legal. Tais Pactos, em conjunto com a DUDH, formam a chamada Carta Internacional dos Direitos Humanos (ONU BRASIL, 2012).

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, outras Declarações, Pactos, Conferências e Protocolos foram instituídos em/entre diferentes países. Como explica Henkenhoff (1997, p. 19), dentre as “Cartas de Direitos” mais importantes elaboradas após a DUDH, estão: a Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem (1948); a Declaração solene dos Povos Indígenas do Mundo (1975); a Declaração Universal dos Direitos dos Povos (1976); a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos povos (1981) e a Declaração Islâmica Universal dos Direitos do Homem (1981).

Além dessas Cartas de Direitos, outros tratados internacionais de direitos humanos foram elaborados e, diferente dos anteriores, foram ratificados pela ONU, tais como:

[...] a Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio (1948), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), entre outras. (ONU BRASIL, 2012).

O conjunto de Declarações, Convenções, Tratados e Pactos fundamenta, nos países ocidentais, os direitos considerados fundamentais. Retomando a explicação já citada de Pacheco (2007, p. 2), o termo “direitos fundamentais” diz respeito aos direitos reconhecidos e positivados, ou seja, os direitos com força legal, que podem ser diferentes de um Estado para outro. No Brasil, os direitos fundamentais são aqueles garantidos pela Constituição Federal (1988).

Os “Direitos e Garantias Fundamentais” estão descritos no Título II da Constituição, subdivididos em cinco capítulos, conforme apresentado no Quadro 3:

Quadro 3 – Direitos e garantias fundamentais segundo a Constituição Federal – 1988

<b>CAPÍTULOS</b>	<b>ARTIGOS</b>	<b>DIREITOS</b>
I – Dos direitos e deveres individuais e coletivos	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 [...].
II – Dos direitos sociais	Art. 6º	São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição [...].
III – Da nacionalidade	Art. 12.	São brasileiros: I – natos [...]; II – naturalizados [...].
IV – Dos direitos políticos	Art. 14	A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei [...].
V – Dos partidos políticos	Art. 17	É livre a criação, fusão, incorporação e extinção de partidos políticos, resguardados a soberania nacional, o regime democrático, o pluripartidarismo, os direitos fundamentais da pessoa humana [...].

Fonte: Constituição Federal (1988)

Dentre os direitos fundamentais constitucionais, destacam-se os direitos sociais como uma importante inovação da Constituição de 1988. Segundo Clève (2002, p. 3), no que se refere aos direitos sociais, a Constituição brasileira de 1988 “inovou porque tratou da matéria não no capítulo dedicado à Ordem Econômica e Financeira ou à Ordem Social. Antes, cuidou deles enquanto verdadeiros direitos fundamentais, e não expressões de uma determinada ordem”. No entanto, os direitos sociais permanecem à margem em relação aos direitos individuais, pois, como explica Barreto (2012, p. 3), “seu aparecimento provocou um entendimento preliminar de que ameaçariam a propriedade e o contrato”. Conclui o autor que:

Os direitos sociais derivam, em última análise, do princípio constitucional da dignidade da pessoa humana, através de uma linha de eticidade. Assim, constata-se que não há distinção de grau entre os direitos sociais e os direitos individuais, pois ambos são elementos de um bem maior: a dignidade da pessoa humana, que tem duas faces, conectadas, sobretudo, por sua fundamentação ética, universal, comum: a liberdade e a igualdade.

Os documentos internacionais relativos aos direitos são indiretamente mencionados no parágrafo 3º, no artigo 5º (que trata dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos) da Constituição, inciso LXXVIII, e foram incluídos na Carta Magna por meio da Emenda Constitucional n.º 45 de 2004.

Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais. (BRASIL, 2004).

Por meio dessa emenda Constitucional foi possível incorporar as leis brasileiras, por meio do Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

Com base nesses documentos oficiais, além dos documentos internacionais, foram instituídos os direitos de crianças e adolescentes.

### 3.4 DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Os direitos da criança, não contemplados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), foram especificados na Declaração dos Direitos da Criança, promulgada pela Assembleia Geral da ONU, em 1959. Em 1978, iniciou-se um projeto cujo objetivo era de elaborar uma convenção sobre os direitos da criança. Tal projeto ficou conhecido como Projeto-Polônia. A concretização do projeto ocorreu somente trinta anos depois do início das discussões, no dia 20 de novembro de 1989, quando, por unanimidade, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Convenção sobre os Direitos da Criança (NOGUEIRA NETO, 2010, p. 4).

No ano anterior, 1988, foi promulgada a Constituição Federal do Brasil, que, em seu artigo 227, indica a necessidade de prioridade e proteção especial a crianças e adolescentes, e os direitos fundamentais a serem assegurados:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Antes da Constituição de 1988, as políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes tinham outro viés. De acordo com Ferreira (2010, p. 13), essas políticas “tinham um caráter centralizador e assistencialista, que negavam a sua condição de cidadãos e assim eram aceitas pela sociedade e referendadas pelas legislações [...]”.

A legislação brasileira regulamentou os direitos relacionados a crianças e adolescentes sob orientação de diferentes doutrinas ao longo de sua história: Doutrina do Direito Penal ao Menor (ênfase ao “menor delinquente”); Doutrina da Situação Irregular (voltada apenas aos sujeitos em situação “irregular”) e a Doutrina de Proteção Integral (entende crianças e adolescentes como “sujeitos de direito”, em qualquer circunstância) (FERREIRA, 2010, p. 39-40). Nesse sentido, como explicam Ferreira e Doi (2004, p. 1), a doutrina jurídica da proteção integral assenta-se em três princípios: “Criança e adolescente como sujeitos de direito” – deixam de ser passivos para se tornarem titulares de direitos; crianças e adolescentes são “destinatários de absoluta prioridade”; e devem ter respeitada a “condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”.

Consonante com a Constituição Federal e fundamentada na doutrina de proteção integral à criança e ao adolescente, que também embasa a Convenção sobre os direitos da criança, em 13 de julho de 1990 foi aprovada a Lei n.º 8069, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, ou ECA. Reafirmando o texto da Constituição, segundo o ECA, em seu artigo 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

No próprio Estatuto da Criança e do Adolescente, são explicitados, em relação à forma como devem ser entendidos, os direitos à dignidade, ao respeito e à liberdade.

O direito à liberdade, no que diz respeito às crianças e aos adolescentes, e explicitado no artigo 16 do ECA, compreende os seguintes aspectos:

I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II – opinião e expressão; III – crença e culto religioso; IV – brincar, praticar esportes e divertir-se; V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI – participar da vida política, na forma da lei; VII – buscar refúgio, auxílio e orientação. (BRASIL, 1990).

Como bem explica Ferreira (2010, p. 61), “o direito à liberdade não quer significar a ausência de limites a crianças e adolescentes”. Nesse sentido, concordamos com Pereira (1996, p. 74), quando afirma que:

Transmitir ao jovem a ideia ou sentimento de liberdade não é incentivá-lo a romper com os limites que a própria vida e os adultos lhe impõem, mas é conscientizá-los das razões desses limites e dar-lhes alternativas de opções conscientes diante deles.

O direito ao respeito, segundo o artigo 17 do ECA, “consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais”.

A necessidade do respeito à integridade física de crianças e adolescentes é indicado em vários artigos do ECA, seja em relação aos maus-tratos, à prevenção, ou aos crimes e infrações administrativas praticadas contra crianças e adolescentes. Já a necessidade de respeito em relação à integridade psíquica e moral de crianças e adolescentes perpassa todo o capítulo de prevenção do ECA (FERREIRA, 2010, p. 62).

Em relação ao direito à dignidade, o ECA, em seu artigo 18, indica que é “dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”. Segundo Ferreira (2010, p. 64):

O direito à dignidade vem tratado no artigo 18 do ECA e resume-se no tratamento respeitoso que deve ser dispensado às crianças e adolescentes. O dispositivo legal impõe tal obrigação a todos, indistintamente, e não somente aos pais ou responsáveis.

Os demais direitos indicados na legislação não são explicitados no Estatuto e tal conceituação e/ou reflexão não foi encontrada nos autores consultados. A



ausência de especificação em relação a alguns desses termos nas legislações que os indicam como direitos é justificável pela complexidade em definir tais termos, que estão sujeitos à ressignificações e recontextualizações. Como exemplo, podem-se analisar as definições da palavra “respeito” presentes em um mesmo dicionário. O Moderno Dicionário da Língua Portuguesa (2007) define respeito como:

*sm (lat respectu)* 1 Ação ou efeito de respeitar ou respeitar-se. 2 Aspecto ou lado por onde se encara uma questão; consideração, modo de ver, motivo, razão. 3 Apreço, atenção, consideração. 4 Acatamento, deferência. 5 Obediência, submissão. 6 Referência, relação. 7 Medo, temor. 8 Direito, justiça, razão [...]

A polissemia e até a dicotomia nas definições da palavra respeito são um indicativo da necessidade de que tais termos sejam discutidos e passem por um alinhamento conceitual em contextos em que diferentes grupos convivem e se relacionam.

## **4 O DIREITO À EDUCAÇÃO: ACESSO, PERMANÊNCIA E QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO**

Nesse capítulo, serão discutidas as conquistas no campo da educação, em relação ao acesso e à permanência, por meio da quase universalização do acesso à educação brasileira. O direito à educação e as conquistas em relação ao acesso e à permanência são discutidas com base nas reflexões de Claude (2005), Bourdieu e Passeron (2010), Arroyo (2007) e de dados do IBGE (2010).

Tais conquistas suscitam novos desafios: a construção de uma educação de qualidade social e, para tanto, a formação dos professores como agentes de promoção da garantia de direitos. A discussão sobre o conceito de qualidade em educação se fundamenta nas reflexões de Oliveira e Araujo (2005), Enguita (1994), Silva (2009) e na Resolução 04/2010.

### **4.1 AS CONQUISTAS EM RELAÇÃO AO ACESSO E À PERMANÊNCIA**

O direito à educação foi historicamente conquistado. No Brasil, no entanto, ainda não está garantido para todos, de forma igualitária. Como direito social, a educação tem um papel fundamental, pois, por meio dela, outros direitos podem ser conquistados e/ou garantidos. Claude (2005, p. 37) afirma que o direito à educação:

[...] trata-se de um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural. Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a autossuficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Em suma, a educação é o pré-requisito fundamental para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna.

Nos documentos internacionais e na legislação nacional, o reconhecimento da educação como um direito expressa as mudanças na concepção de Educação do momento histórico em que foram elaboradas.

Quadro 4 – Educação como um direito nos documentos internacionais e legislação nacional

DOCUMENTO	TEXTO
1948 – Declaração Universal dos Direitos Humanos	Artigo XXVI – 1. Toda pessoa tem direito à <b>instrução</b> . A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.
1959 – Declaração Universal dos Direitos da Criança	Princípio VII – A criança tem direito a receber <b>educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares</b> . Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita – em condições de igualdade de oportunidades – desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral.
1989 – Convenção sobre os Direitos da Criança	Artigo 28 – Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, [...] <sup>10</sup>
1988 – Constituição Federal	Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente	Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
1996 – Lei de Diretrizes e Bases	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.
2007 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	[...] a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social (PNEDH, 2007, p. 25).
2010 – Resolução CNE/CEB 4/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	Art. 5º A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão.
2012 – Resolução CNE n.º 1, de 30 de maio de 2012 – Diretrizes Nacionais para a EDH.	Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos documentos internacionais e na legislação nacional

Assim, com a promulgação da Constituição Federal (1988), a educação passou a ser considerada “direito de todos e dever do Estado e da família [...]”.

<sup>10</sup> De acordo com a Convenção, os Estados devem promover o direito a educação por meio de: a) tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos; b) estimular o desenvolvimento do ensino secundário em suas diferentes formas, inclusive o ensino geral e profissionalizante, tornando-o disponível e acessível a todas as crianças, e adotar medidas apropriadas tais como a implantação do ensino gratuito e a concessão de assistência financeira em caso de necessidade; c) tornar o ensino superior acessível a todos com base na capacidade e por todos os meios adequados; d) tornar a informação e a orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças; e) adotar medidas para estimular a frequência regular às escolas e a redução do índice de evasão escolar.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), em seu artigo 4º, é dever do Estado garantir: “I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, [...]; II – universalização do ensino médio gratuito; [...] IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”.

Com base nessas políticas, que acompanham uma tendência internacional de promover a educação, pode-se verificar, a partir da visualização dos índices de escolarização, a quase universalização do acesso ao ensino fundamental.

Segundo a “Síntese dos Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira 2010”, publicada pelo IBGE, é possível afirmar que “na faixa etária de 6 a 14 anos, desde meados da década de 1990, praticamente todas as crianças brasileiras já estavam frequentando a escola” (IBGE, 2010, p. 46). Nessa faixa etária, 94,2% da população frequentava a escola em 1999. Esse índice subiu para 96,1% em 2004 e para 97,6% em 2010. Embora o percentual de crianças e adolescentes fora da escola pareça pequeno – 2,4% – tal índice representa cerca de 680 mil crianças de 7 a 14 anos privadas do seu direito à educação (IBGE, 2010, p. 46).

Entre o público da Educação Infantil, na faixa etária entre 0 e 5 anos, a taxa de frequência bruta em instituições de ensino era, em 1999, 23,3%. Em 2004, esse índice subiu para 31,2% e em 2009 para 38,1% (IBGE, 2010, p. 46).

Ainda que no Ensino Médio a tendência também seja crescente, “a escolarização dos adolescentes de 15 a 17 anos de idade no nível médio não está universalizada. Houve uma melhora em relação a 1999, mas ainda cerca de metade deles estava no nível adequado, em 2009, para sua faixa etária” (IBGE, 2010, p. 46). Frequentaram a escola, em 1999, 78,5% dos alunos na faixa etária entre 15 e 17 anos. Em 2004, a taxa de frequência aumentou para 81,9%, e, em 2009, para 85,2% (IBGE, 2010, p. 46).

Dados do Censo Escolar, publicados no Resumo Técnico (2010) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2010 foram matriculados 51.549.889 alunos nas escolas do país. Desse montante, 43.989.507 foram matriculados em instituições públicas de ensino (municipais, estaduais ou federais).

Os avanços significativos nos índices de matrículas em todos os níveis da Educação Básica evidenciam o processo de universalização do acesso à escola

promovida a partir da promulgação da Constituição Federal (1988), segundo a qual a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família [...]”, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que estabelece, em seu artigo 4º, que é dever do Estado garantir: “I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, [...]; II – universalização do ensino médio gratuito; [...] IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”.

No entanto, a garantia do acesso à educação não significa que estejam sendo garantidas a permanência e a qualidade. A própria lógica da escola – fundamentada na meritocracia – e sua organização, permanecem excluindo os “recém-incluídos”. Em relação ao combate à evasão causada pela lógica da escola, programas sociais como o Bolsa Família e o ProJovem pouco podem contribuir.

Em suma, a escola ainda é um espaço de legitimação e reprodução de uma cultura arbitrária que contribui para manter e reforçar as desigualdades sociais, como explicado por Bourdieu, Nogueira e Catani (2011, p. 41):

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico, entendido como processo de dominação cultural, quando efetivo, produz uma formação durável, ou seja, “um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica e por isso perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado” (BOURDIEU; PASSERON, 2010, p. 53). Segundo os autores:

Numa formação social determinada, o trabalho pedagógico pelo qual se realiza a ação pedagógica dominante tem sempre uma função de manter a ordem, isto é, de reprodução da estrutura das relações de força entre os grupos ou as classes, na medida em que tende, seja pela inculcação, seja pela exclusão, a impor aos membros dos grupos ou classes dominados o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante, e a lhes fazer interiorizar, numa medida variável, disciplinas e censuras que servem tanto melhor aos interesses, materiais ou simbólicos, dos grupos ou das classes dominantes, quanto mais tomam a forma da autodisciplina e da autocensura. (BOURDIEU E PASSERON, 2010, p. 63).

Nas palavras de Arroyo (2007, p. 39), “O entrelaçamento entre o direito à educação com a negação dos direitos mais elementares interroga as estruturas escolares e curriculares” (ARROYO, p. 39). Considerando a teoria da reprodução, para que as políticas de acesso e de permanência na escola sejam realmente efetivas, defende-se que a instituição escolar, sobretudo por meio do seu currículo, considere as culturas e saberes dos grupos até então silenciados.

#### 4.2 QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO: DIREITO A SER CONQUISTADO

A discussão sobre o conceito de qualidade da educação não é recente, e não há consenso em relação ao termo. Segundo Dourado e Oliveira (2009, p. 203), é essencial o entendimento de que “qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico”.

Para Oliveira e Araujo (2005, p. 6), a questão da qualidade em relação à educação foi historicamente percebida de três maneiras diferentes. Em um primeiro momento, a qualidade foi “determinada pela oferta insuficiente”. Em seguida, a qualidade passou a ser “percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental” e, em um terceiro momento, o atual, “por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados”.

A ambiguidade da palavra qualidade faz com que setores e grupos de interesses contrários possam concordar em torno da palavra qualidade. Como explica Enguita (1994), o termo qualidade tornou-se:

Uma palavra de ordem mobilizadora, em um grito de guerra em torno do qual se devem juntar todos os esforços. Por sua polissemia pode mobilizar em torno de si professores que querem melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo; os empregados que querem uma força de trabalho mais disciplinada e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses; os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens relativas. (ENGUITA, 1994, p. 95-96).

Uma forte tendência na educação a partir da década de 1970 foi a chamada Pedagogia da Qualidade Total, modelo originalmente aplicado à administração de empresas. A proposta da Escola de Qualidade Total (EQT) fundamenta-se nos ensinamentos de W. Edwards Deming sobre o “Método dos 14 pontos” (GENTILI,

2001, p. 144). Tal modelo, pautado nos moldes da administração, tem o potencial de transformar a escola em um espaço de competição<sup>11</sup>. Gentili (2001, p. 20) destaca a incoerência da aplicação do modelo gerencial de “Qualidade Total” na escola pública:

As escolas públicas não estão no estado que estão simplesmente porque gerenciam mal seus recursos ou porque seus métodos ou currículos são inadequados. Elas não têm os recursos que deveriam ter porque a população a que servem está colocada em uma condição subordinada em relação às relações dominantes de poder. Seus métodos e currículos podem ser inadequados, mas isso não pode ser discutido fora de um contexto de falta total de recursos e de poder. Por isso a questão da qualidade também não pode ser formulada fora desse contexto.

Entre as décadas de 1980 e 1990, com a promulgação da Constituição Federal (1988), a Conferência Mundial de Educação de Jomtien (1990), a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e os ajustes econômicos realizados pós a abertura política, as políticas públicas, sobretudo as educacionais, voltaram a sofrer interferências de organismos internacionais com objetivos neoliberais, como já vimos. Nesse contexto, de acordo com Carreira e Pinto (2006, p. 10):

A questão da qualidade, então, se incorpora à agenda do debate educacional no contexto das reformas educativas, caracterizadas como neoliberais. Reformas influenciadas por agências multilaterais – Banco Mundial, UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Educação), ONU (Organização das Nações Unidas) e outras – num contexto de controle, de restrição de políticas sociais e de privatização.

Sob essas influências, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) define, em seu artigo 4º, que é dever do Estado oferecer educação escolar pública que garanta, entre outros, “padrões mínimos de qualidade de ensino,

---

<sup>11</sup> Essa tendência pedagógica é conhecida como Pedagogia Tecnicista. Segundo Saviani (2007, p. 342), essa tendência teve como característica a “ênfase nos elementos dispostos pela teoria do capital humano; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem, de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração voltados para o entendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de uma criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais”.

definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2010).

Os “padrões mínimos” de qualidade, a serem garantidos com a “variedade e quantidade mínimas”, apenas dos “insumos indispensáveis” ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, expressam a ideologia neoliberal aplicada à educação, que tem como intencionalidade e implantação do modelo de Estado Mínimo, que segundo Pacievitch (2009, p. 33), é o:

Modelo no qual as atribuições do Estado são reduzidas a garantir os serviços mínimos, de qualidade igualmente mínima, que nega a parte da população os direitos essenciais (saúde, alimentação, moradia), e a faz refém de serviços públicos (educação, segurança) de baixa, ou nenhuma qualidade.

Nesse contexto, visando avaliar a educação escolar de acordo com os modelos internacionais (como, por exemplo, o *Programme for International Student Assessment – Pisa*<sup>12</sup>), o Decreto n.º 6.094/2007 regulamenta a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que em seu artigo 3º determina que:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). (BRASIL, 2007).

A qualidade da educação é relacionada, nesses documentos, a dados quantitativos, ou seja, mensuráveis, o que permite inferir que o conceito de qualidade implícito é mercadológico, ou seja, é relativo ao mercado e, principalmente, ao *marketing*.

Essa abordagem da qualidade, de acordo com Freitas (2005, p. 921), é frequentemente “adotada pelas políticas públicas neoliberais, cuja concepção é

---

<sup>12</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) é realizado a cada três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entidade formada por governos de 30 países que têm como princípios a democracia e a economia de mercado. Países não membros da OCDE também podem participar do Pisa, como é o caso do Brasil (PORTAL INEP, 2007, grifo meu).



quase sempre eivada de uma pseudoparticipação que objetiva legitimar a imposição verticalizada de ‘padrões de qualidade’ externos ao grupo avaliado”.

Como explica Dias Sobrinho (2008, p. 821), com o predomínio da economia global, faz-se necessário que a qualidade seja concebida e avaliada de forma objetiva e homologável. Segundo o autor:

Nessa perspectiva, a qualidade passa a ser algo livre de contextos e interpretações subjetivas, identificável objetivamente, mensurável, enquadrável em escalas comparativas, possibilitando que se lhe aplique um selo, à semelhança do que se faz na indústria. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 821).

No entanto, na Resolução n.º 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a qualidade em educação é abordada de outra forma: surge, na legislação, o conceito de qualidade social. Segundo as Diretrizes, em seu artigo 8º:

A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo. (BRASIL, 2010).

Ainda segundo as Diretrizes, em seu artigo 9º, “a escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem”. A ênfase sobre o estudante e a aprendizagem é observada em publicações internacionais, como o documento da Unicef, que descreve a Situação da Infância e da Adolescência Brasileira (2009), intitulada “O direito de aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades”. Segundo Poirier (2009, p. 5), na apresentação do documento da Unicef:

Mais do que um documento que retrata a situação do direito de aprender no Brasil, a UNICEF deseja que o relatório *Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009* seja impulsionador da participação social, contribuindo para qualificar e fortalecer o compromisso de todos, especialmente das famílias, educadores e das comunidades, com a construção de um país que garanta, plenamente, para todas e cada uma das crianças e dos adolescentes o direito de aprender.

A ênfase no compromisso de famílias, educadores e comunidades é um indício da relação entre os documentos internacionais “impulsionadores” e as políticas de cunho neoliberal que pregam a mínima presença do Estado.

Um pouco mais abrangente, nas Diretrizes (Resolução 04/2010), a indicação da centralidade no estudante e na aprendizagem pressupõe o atendimento a nove requisitos:

I – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela; II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade; III – foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes; IV – inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante; V – preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros; VI – compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade; VII – integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação; VIII – valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico; IX – realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente.

Tais requisitos, de cunho muito mais subjetivo do que objetivo, dificilmente podem ser mensuráveis, considerando os modelos de avaliação institucional adotados até então.

Em relação à qualidade a ser aferida por meio dos instrumentos legais, o artigo 10º da Resolução 04/2010 indica:

A exigência legal de definição de padrões mínimos de qualidade da educação traduz a necessidade de reconhecer que a sua avaliação associa-se à ação planejada, coletivamente, pelos sujeitos da escola. § 1º O planejamento das ações coletivas exercidas pela escola supõe que os sujeitos tenham clareza quanto: I – aos princípios e às finalidades da educação, além do reconhecimento e da análise dos dados indicados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou outros indicadores, que o complementem ou substituam; II – à relevância de um projeto político-pedagógico concebido e assumido colegiadamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural; III – à riqueza da valorização das diferenças manifestadas pelos sujeitos do processo educativo, em seus diversos segmentos, respeitados o tempo e o contexto sociocultural. (BRASIL, 2010).

A associação da qualidade à avaliação e à ação planejada pelo coletivo da instituição explicitada nesse texto oficial expressa a visão mais abrangente de avaliação e de qualidade. Segundo Silva (2009, p. 223), “a qualidade social na

educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares descontextualizadas”.

Assim, a qualidade social da educação é um desafio a ser alcançado, que depende de um conjunto de políticas públicas que, em última análise, emergem da intencionalidade do Estado e ultrapassam o âmbito das políticas educacionais.

#### 4.3 GARANTIA DE DIREITOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

A relação entre as políticas de formação de professores e a garantia dos direitos de crianças e adolescentes são analisadas, tendo como objetivo evidenciar as possíveis contribuições da formação inicial e/ou continuada dos professores para atuarem efetivamente como agentes capazes de disseminar e garantir os direitos de crianças e adolescentes, considerando as demandas da/na sociedade contemporânea.

A garantia de direitos, principalmente do direito à educação, é recente no país. A recente democratização do acesso e a melhoria nos índices de permanência, como já foi discutido, representam grandes avanços, mas trazem grandes desafios. Dentre esses, destaca-se a preparação dos professores para atuarem promovendo a igualdade e as diferenças, pois, como explica Candau (2007, p. 400), “[...] não se deve opor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença e sim, à desigualdade. Diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, a tudo o ‘mesmo’, à ‘mesmice’”.

Nesse sentido, as políticas que visam promover a garantia dos direitos de crianças e adolescentes apontam necessidades ao/do campo da formação dos professores. Como exemplos dessas políticas, destacam-se as indicações referentes à formação de professores em três documentos: O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2006); as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução 4/2010) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução 1/2012).

No PNEDH (2007), a formação dos professores para a promoção dos direitos, via Educação em Direitos Humanos, é prevista no capítulo Educação Superior, especificamente no item “Ações programáticas”:

7. Estabelecer políticas e parâmetros para a formação continuada de professores em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino; [...] 16. Implementar programas e projetos de formação e capacitação sobre educação em direitos humanos para gestores(as), professores(as), servidores(as), corpo discente das IES e membros da comunidade local. (BRASIL, 2007, p. 40).

No entanto, como constata Candau (2007, p. 410), “[...] ainda é tímida a introdução da temática dos Direitos Humanos na formação de professores e educadores em geral, na formação inicial e continuada”.

Na resolução 4/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, na qual a educação é entendida como direito por meio do qual os demais direitos podem ser garantidos, a formação dos professores com o objetivo de garantir os direitos pode ser inferida ao se considerar a indicação da necessidade de uma formação com vistas à qualidade social da educação.

Art. 59. Os sistemas educativos devem instituir orientações para que o projeto de formação dos profissionais preveja: a) a consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a escola e com o estudante; b) a criação de incentivos para o resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente tanto individual como coletiva; c) a definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação. (BRASIL, 2010).

Na Resolução 01/2012, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução 1/2012), pode representar um grande avanço em relação à formação dos professores para a garantia dos Direitos, uma vez que institui que:

Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos (as) os (as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais. Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos (as)os (as)profissionais das diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2012).

A relação entre a formação de professores e a garantia dos direitos de crianças e adolescentes é bem maior e mais complexa do que pode parecer. O professor, em sua atuação, no próprio ato pedagógico, pode ser tanto um agente de promoção dos direitos, como pode ser um violador desses direitos.

## 5 AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

A descrição dos contextos nos quais foi realizada a pesquisa empírica, o perfil dos participantes, a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa e a descrição detalhada de cada uma das etapas da pesquisa são apresentados nesse capítulo.

Os critérios para a escolha e as características de cada município nos quais a pesquisa foi desenvolvida são descritos e apresentados com a utilização de dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2012). A descrição da metodologia da avaliação emancipatória desenvolvida, bem como a apresentação e análise das etapas da pesquisa de campo, é fundamentada nas reflexões de Saul (1995).

### 5.1 PESQUISA EMPÍRICA

A escolha dos três municípios (portanto, seis escolas) para a realização das etapas de crítica da realidade e construção coletiva foi realizada considerando os seguintes critérios:

- Localização geográfica – foram selecionadas escolas nos municípios em regiões/direções diferentes.
- Facilidade de acesso – foram selecionadas as escolas cujo acesso é favorável, principalmente considerando as distâncias entre os municípios e a capital, bem como as condições para o deslocamento (em relação a fatores como o tempo, o transporte e o trânsito).

Com base nesses critérios, foram escolhidos os municípios de Curitiba, Campo Largo e Pinhais.

Figura 1 – Mapa da localização aproximada das escolas em cada município



Fonte: Guia geográfico do Paraná, 2012

No Quadro 5 são apresentados alguns indicadores sociais, segundo dados do IparDES (2012):

Quadro 5 - Indicadores sociais dos municípios

<b>ÍNDICADOR</b>	<b>CURITIBA</b>	<b>CAMPO LARGO</b>	<b>PINHAIS</b>
População Censitária (2010)	1.751.907	112.377	117.008
Matrículas no Ensino Fundamental (2011)	239.905	18.452	18.614
IDH (2000)	0,856	0,774	0,815

Fonte: IPARDES (2012)

Como observado no quadro 6, o maior município em termos geográficos – Campo Largo – é o município de menor população censitária, com o menor número de matrículas do ensino fundamental e com o menor IDH dentre os municípios pesquisados. As condições socioeconômicas menos favoráveis em Campo Largo são evidenciadas ainda mais se considerarmos o percentual de atendimento em relação ao Programa Bolsa Família. Na Tabela 1, são apresentados o número de famílias cadastradas, beneficiadas e o percentual de atendimento, considerando esses dados.

Tabela 1 – Dados do Programa Bolsa Família por município – 2012

MUNICÍPIO	FAMÍLIAS CADASTRADAS <sup>13</sup>	FAMÍLIAS BENEFICIADAS	PERCENTUAL DE ATENDIMENTO
Curitiba	48.363	36.121	74,68%
Campo Largo	5.872	3.536	60,21%
Pinhais	4.893	3.334	68,13%

Fonte: Site do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2012)

O número de famílias cadastradas para receber o Bolsa Família representa 6,43% da população do município de Curitiba, 5,22% da população do município de Campo Largo e 4,1% do município de Pinhais.

Para situar as condições das escolas em relação ao município, no Quadro 6 são apresentados os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEBs) dos municípios e das escolas.

Quadro 6 – Ideb dos municípios e escolas pesquisadas

MUNICÍPIO	IDEB 2007	IDEB 2009	IDEB 2011	ESCOLA – POR DEP. ADMIN.	IDEB 2007	IDEB 2009	IDEB 2011
CURITIBA	5,1	5,7	5,8	Municipal	4,8	4,8	5,1
	4,1	4,1	4,1	Estadual	3,2	3,4	3,3
CAMPO LARGO	4,8	5,2	5,4	Municipal	3,8	4,2	3,4
	4,3	4,5	4,6	Estadual	4,7	4,7	5,1
PINHAIS	5,2	5,3	5,4	Municipal	5,2	5,4	5,7
	3,4	3,5	3,6	Estadual	3,0	2,7	3,1

Fonte: Portal do MEC

Conforme observado no quadro 6, a média do Ideb nos municípios é crescente, sendo que ele não acontece em todas as escolas. Nas escolas de Curitiba (estadual) e de Campo Largo (municipal), os índices baixaram entre 2009 e 2011. Apenas duas escolas têm um Ideb acima da média do município (escola estadual de Campo Largo e escola municipal de Pinhais).

<sup>13</sup> O Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (Cadastro Único) é um instrumento que identifica e caracteriza as famílias de baixa renda, a partir dos atendimentos realizados pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) em cada município. Nesse sentido, o número de famílias cadastradas não representa o número de famílias em situação de vulnerabilidade social.

### 5.1.1 Caracterização dos participantes

Participaram da pesquisa empírica alunos, professores, gestores (diretores e pedagogos), funcionários (técnico-administrativo e agentes de apoio), pais e conselheiros tutelares. O número de participantes em cada uma dessas etapas é indicado no Quadro 7:

Quadro 7 – Participantes da pesquisa em cada etapa

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>Descrição da realidade</b>	<b>Crítica da realidade</b>	<b>Construção coletiva</b>
Alunos	223	44	44
Professores	17	11	7
Gestores	7	3	1
Funcionários	15	12	5
Pais	95	16	5
Cons. Tutelares	10	2	-

Fonte: Pesquisa de campo

A pesquisa empírica foi realizada no período da tarde. Os alunos foram entrevistados mediante autorização prévia dos pais. Foram ouvidos os alunos das turmas de 4º e 5º anos nas escolas municipais, e de 6º e 7º anos nas escolas estaduais<sup>14</sup>. Professores, gestores, funcionários, pais e conselheiros tutelares foram convidados a participar, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e esclarecido (Apêndice A). Os pais foram abordados pelos pesquisadores no início ou no fim da aula, ao levarem ou buscarem seus filhos na escola. Considerando que as escolas municipal e estadual escolhidas são próximas (em Pinhais) ou juntas (em Campo Largo), os pais entrevistados foram agrupados em um mesmo grupo, por município. Os conselheiros tutelares foram entrevistados em horários agendados, no próprio conselho tutelar, sendo dois conselheiros por município.

As condições socioeconômicas dos participantes são apresentadas nas Tabelas 2 e 3.

<sup>14</sup> As turmas (em relação ao ano) foram escolhidas considerando a idade (em relação aos alunos das escolas municipais) e a recém-transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental (em relação aos alunos das escolas estaduais).



Tabela 2 - Condições de moradia dos participantes da pesquisa

	NÚMERO DE IRMÃOS OU FILHOS	MORADIA	NÚMERO CÔMODOS	NÚMERO DE MORADORES
<b>Alunos</b>	1 – 32,7% 2 – 20,6% 3 – 18,4% 4 – 7,6% 5 – 5,8% Mais de 5 – 2,7% Não resp.- 12,1%		1 – 2 – 2,7% 3 – 4,0% 4 – 14,8% 5 - 32,3% 6 – 25,1% Mais de 6 – 21,1%	1 – 2 – 4,0% 3 – 31,5% 4 – 32,2% 5 – 17,9% Mais de 5 – 18,4% Não resposta – 0,9%
<b>Professores</b>	1 – 5,9% 2 – 23,5% 3 – 11,8% Não resp. – 58,8%	Quitada – 76,5% Financiada – 11,8% Alugada – 11,8% Cedida – Irregular-	4 – 5,9% 5 -23,5% 6 – 17,7% Mais de 6 – 52,9%	1 – 5,9% 2 – 35,3% 3 – 29,4% 4 – 17,7% 5 -11,8%
<b>Gestores</b>	1 – 42,9% 2 – 28,6% Não resposta – 28,6%	Quitada – 28,6% Financiada – 42,9% Alugada – 28,6%	4 – 14,3% 5 – 28,6% 6 – 14,3% Mais de 6 - 42,9%	1 – 14,3% 2 – 42,9% 3 – 28,6% 4 – 14,3%
<b>Funcionários</b>	1 – 6,7% 2 –20,0% 3 – 26,7% 4 – 6,7% 5 – 6,7% Mais de 5 – 6,7% Não resp. – 26,7%	Quitada – 73,3% Financiada – 13,3% Alugada – 6,7% Cedida – 6,7% Irregular –	4 – 13,3% 5 – 20,0% 6 – 40,0% Mais de 6 – 26,7%	4 – 13,3% 5 – 20,0% 6 – 40,0% Mais de 6 – 26,7%
<b>Pais</b>	1 – 27,0% 2 – 38,1% 3 – 17,5% 4 – 7,9% 5 – 4,8% Mais de 5 – 1,6%	Quitada – 52,4% Financiada – 27,0% Alugada – 14,3% Cedida – 4,8% Irregular – 1,6%	1 – 3,2% 2 – 3,2% 3 – 9,5% 4 – 22,2% 5 – 31,8% 6 – 12,7% Mais de 6 – 17,5%	1 – 1,6% 2 – 7,9% 3 – 22,2% 4 – 41,3% 5 – 17,5% Mais de 5 – 9,5%
<b>Conselheiros</b>	1 – 16,7% 2 – 16,7% 3 – 16,7% 5 ou mais – 16,7% Não resp. – 33,3%	Quitada – 66,7% Financiada – 16,7% Alugada – 16,7% Cedida – Irregular –	5 – 33,3% 6 – 16,7% Mais de 6 – 50,0%	2 – 16,7% 4 – 33,3% 5 – 16,7% Mais de 5 – 33,3%

Fonte: Dados da etapa da descrição da realidade

Na tabela 2 são apresentadas as condições de moradia dos participantes da pesquisa. Observa-se que mais de 50%, em todos os grupos, têm moradia própria, quitada. O número de cômodos é maior entre gestores e funcionários. O número de moradores é maior entre os alunos e os conselheiros.

Na tabela 3 são apresentados o nível de escolarização dos participantes, a renda familiar alegada por eles, tendo como base o salário mínimo<sup>15</sup> na época da

<sup>15</sup> O salário mínimo era de R\$ 510,00 no segundo semestre de 2010, passando a R\$ 545,00 em março de 2011.

coleta dos dados, a existência de problemas de saúde, bem como a questão do acesso ao computador.

Tabela 3 - Condições socioeconômicas dos participantes da pesquisa

	<b>ESCOLARIZAÇÃO<sup>16</sup></b>	<b>RENDA FAMILIAR EM SALÁRIOS MÍNIMOS</b>	<b>PROBLEMA DE SAÚDE</b>	<b>ACESSO A COMPUTADOR</b>
<b>Alunos</b>			Sim – 36,8% Não – 62,3% Não resposta – 0,9%	Sim – 30,5% Não – 69,1% Não resposta – 0,5%
<b>Professores</b>	Ens. Sup. – 52,9% Especial. – 47,1% Mestrado – Doutorado –	Menos de 1 – 1 – 5,9% 2 a 4 – 41,2% 5 a 7 – 47,1% Não resposta – 5,9%	Sim – 11,8% Não – 88,2%	Sim – 35,3% Não – 64,7%
<b>Gestores</b>	Ens. Sup. – 14,3% Especial. – 85,7% Mestrado – Doutorado –	Menos de 1 – 1 – 2 a 4 – 28,6% 5 a 7 – 71,4% 8 a 10 – Mais de 10 –	Sim – 14,3% Não – 85,7%	Sim – 28,6% Não – 71,4%
<b>Funcionários</b>	Ens. Fund. – 37,5% Ens. Médio – 18,8% Ens. Sup. – 37,5% Especial. – 6,3%	Menos de 1 – 1 – 13,3% 2 a 4 – 66,7% 5 a 7 – 20,0% 8 a 10 – Mais de 10 – Não resposta -	Sim – 33,3% Não – 66,7% Não resposta –	Sim – 20,0% Não – 80,0%
<b>Pais</b>	Analfabeto – 3,2% Ens. Fund – 65,1% Ens. Médio – 27,0% Ens. Sup. – 3,2% Especialização – 1,6%	Menos de 1 – 3,2% 1 – 31,8% 2 a 4 – 60,3% 5 a 7 – 1,6% Não resposta – 3,2%	Sim – 25,4% Não – 61,9% Não resposta – 12,7%	Sim – 34,9% Não – 65,1% Não resposta –
<b>Conselho</b>	Sup. Incom – 14,3% Ens. Sup. – 57,1% Especial. – 28,6% Mestrado – Doutorado –	Menos de 1 – 1 – 2 a 4 – 33,3% 5 a 7 – 33,3% 8 a 10 – Mais de 10 – 33,3%	Sim – 33,3% Não – 66,7%	Sim – 33,3% Não – 66,7%

Fonte: Dados da etapa da descrição da realidade

Observa-se, a partir dos dados da Tabela 3, que a menor renda familiar é dos pais e, por consequência, dos alunos. Pais e alunos indicam ter problemas de saúde em maior índice. Os pais são o grupo que em maior índice alegam não ter acesso a computador.

Os dados socioeconômicos dos participantes – as diferenças de renda, sociais e culturais entre os grupos – explicam, em parte, os conflitos e as divergências nas formas de pensar dos participantes.

<sup>16</sup> Renda aproximada declarada pelos participantes, em salários mínimos.

Com base no perfil socioeconômico, nos dados coletados na descrição da realidade e da reflexão dos participantes durante as etapas da crítica da realidade e da criação coletiva, tem-se como objetivo, ainda, estabelecer os aspectos prioritários quanto à formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nas escolas e nos conselhos tutelares para a efetivação de uma educação básica de qualidade social para todos.

A apresentação e a análise dos dados estão organizadas por etapa da pesquisa, e, em cada etapa, por escola.

### **5.1.2 Descrição da metodologia**

Com o objetivo de avaliar a efetividade e a relevância das políticas sociais relacionadas à garantia dos direitos da criança e do adolescente e suas contribuições para a melhoria da qualidade social da educação básica a partir das percepções de alunos, professores, gestores, pais e conselheiros tutelares, a pesquisa empírica realizada fundamentou-se nos pressupostos teóricos elaborados por Ana Maria Saul (1995), no chamado paradigma de avaliação emancipatória, cujo objetivo principal é “fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua ‘própria história’ e gerem as suas próprias alternativas de ação” (SAUL, 1995, p. 61).

Os procedimentos metodológicos da avaliação emancipatória privilegiam os métodos dialógicos e participantes, alinhados à abordagem qualitativa. Segundo Saul (1995, p. 63), “predomina o uso de entrevistas livres, debates, análise de depoimentos, observação participante e análise documental”. Apesar da utilização de dados quantitativos, “a ótica da análise é eminentemente qualitativa” (SAUL, 1995, p. 53).

Os três momentos que caracterizam a avaliação emancipatória, que compõem as três etapas no desenvolvimento da pesquisa de campo, são os seguintes: descrição da realidade, crítica da realidade e criação coletiva.

A etapa da descrição da realidade foi realizada com base nos dados coletados na pesquisa “Educação Básica de Qualidade para Todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas”, desenvolvida pelos pesquisadores do Observatório de Violências nas Escolas da PUCPR, no segundo semestre de 2010 e

primeiro semestre de 2011, em 14 escolas públicas de 7 municípios do estado do Paraná.

Tais dados foram coletados por meio de entrevistas estruturadas realizadas com alunos, professores, gestores (pedagogos e diretores), pais e conselheiros tutelares.

A partir da seleção dos três municípios, foi necessária a realização de um momento prévio para a consulta às escolas quanto a sua participação e o respectivo preparo das demais etapas.

No momento prévio, a proposta da pesquisa foi apresentada pessoalmente aos diretores (e em alguns casos, também aos gestores pedagógicos das escolas). Foi surpreendente a imediata aceitação da proposta em cinco das seis escolas, mediante a necessidade, explicitada na apresentação, de que a instituição teria que dispor do tempo de seus profissionais e alunos, além de convidar os pais para a realização das etapas da pesquisa.

O cronograma foi negociado com cada escola, sendo padrão o número de encontros (quatro visitas em cada escola) e a duração de cada encontro (previsão de 1 hora/aula), sendo:

- 1º encontro – crítica da realidade com o grupo composto por professores, gestores, funcionários e conselheiros tutelares (convidados por *e-mail*);
- 2º encontro – crítica da realidade com o grupo composto por alunos (mediante autorização prévia dos pais);
- 3º encontro – crítica da realidade com o grupo composto por pais;
- 4º encontro – criação coletiva com os participantes de todos os grupos da fase da crítica da realidade.

A única recusa em participar da pesquisa foi da escola estadual do município de Curitiba. No período da realização das entrevistas (segundo semestre de 2010 e primeiro semestre de 2011), a escola estava instalada provisoriamente (há cerca de 8 anos) em um barracão que fora adaptado para seu funcionamento em condições bastante precárias. No período em que foi contatada (início de 2012) para a realização das demais etapas da pesquisa, a escola havia recém se mudado para o novo prédio. No entanto, erros na construção do novo prédio estavam causando dificuldades constantes para a realização das aulas (como falta de água, por

exemplo), levando inclusive à suspensão das aulas em várias ocasiões. Considerando essas dificuldades, o diretor não autorizou que fosse dada continuidade à pesquisa naquele momento.

Dessa forma, as etapas da crítica da realidade e da criação coletiva foram realizadas em cinco escolas de três municípios, sendo:

- Curitiba – 1 escola municipal;
- Campo Largo – 1 escola municipal e 1 escola estadual;
- Pinhais – 1 escola municipal e 1 escola estadual.

As escolas são identificadas por letras, conforme indicado no Quadro 8:

Quadro 8 – Identificação das escolas

MUNICÍPIO	ESCOLA – POR DEP. ADMIN.	IDENTIFICAÇÃO
CURITIBA	Municipal	A
CAMPO LARGO	Municipal	B
	Estadual	C
PINHAIS	Municipal	D
	Estadual	E

Fonte: Elaborado pela autora.

O número de participantes em cada etapa na Escola A é apresentado no Quadro 9:

Quadro 9 – Número de participantes por etapa – Escola A

PARTICIPANTES	Descrição da realidade	Crítica da realidade	Criação coletiva
Alunos	44	9	9
Professores	3	2	1
Gestores	2	1	-
Funcionários	3	2	1
Pais	21	1	1
Conselheiros Tutelares	2	-	-

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados coletados.

Na Escola B, a criação coletiva contou com a participação de apenas uma professora e de uma funcionária, além dos alunos que já haviam participado da crítica da realidade. A diminuição no número de participantes é explicada pela dificuldade em se mobilizar os participantes em um mesmo momento.

Quadro 10 – Número de participantes por etapa – Escola B

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>Descrição da realidade</b>	<b>Crítica da realidade</b>	<b>Criação coletiva</b>
Alunos	28	12	12
Professores	2	2	1
Gestores	1	1	-
Funcionários	1	3	1
Pais	10	4	-
Conselheiros Tutelares	2	-	-

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados coletados

Na Escola C, a criação coletiva contou com a participação de duas professoras, de uma gestora e de uma funcionária, além de duas mães e dos alunos que já haviam participado da crítica da realidade. Assim como ocorreu nas demais escolas, o número de participantes diminuiu em relação à etapa anterior. No Quadro 11, tem-se a visão geral dos participantes em todas as etapas na Escola C.

Quadro 11 – Número de participantes por etapa – Escola C

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>Descrição da realidade</b>	<b>Crítica da realidade</b>	<b>Criação coletiva</b>
Alunos	27	8	8
Professores	4	3	2
Gestores	1	1	1
Funcionários	4	3	1
Pais	22	5	2
Conselheiros Tutelares	2	2	-

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados coletados.

Na escola D, a criação coletiva contou com a participação de um número reduzido de participantes. No Quadro 12, tem-se a visão geral dos participantes em todas as etapas, na Escola D.

Quadro 12 – Número de participantes por etapa – Escola D

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>Descrição da realidade</b>	<b>Crítica da realidade</b>	<b>Criação coletiva</b>
Alunos	78	7	5
Professores	3	2	1
Gestores	1	-	-
Funcionários	3	1	1
Pais	21	-	-
Conselheiros Tutelares	2	-	-

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados coletados

Na Escola E, a criação coletiva contou com a participação de duas professoras e de um funcionário, além dos alunos e de duas mães que já haviam participado da crítica da realidade. Nessa escola, somente entre os funcionários e

pais houve redução no número de participantes. No Quadro 13, tem-se a visão geral dos participantes em todas as etapas, na Escola E.

Quadro 13 – Número de participantes por etapa – Escola E

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>Descrição da realidade</b>	<b>Crítica da realidade</b>	<b>Criação coletiva</b>
Alunos	46	8	8
Professores	5	2	2
Gestores	2	-	-
Funcionários	4	3	1
Pais	21	6	2
Conselheiros Tutelares	2	-	-

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados coletados

O detalhamento dos dados coletados na etapa da descrição da realidade, da crítica da realidade e da criação coletiva será apresentado a seguir.

A análise dos dados, realizada a partir do Discurso do Sujeito Coletivo, e as categorias comuns presentes nos DSC são apresentadas no capítulo 6.

## 5.2 DESCRIÇÃO DA REALIDADE

A **descrição da realidade** é o momento que “inclui a verbalização e a problematização de uma dada realidade, de acordo como um particular grupo consegue apreendê-la” (SAUL, 1995, p. 56).

A realidade foi descrita pelos participantes por meio de entrevistas estruturadas realizadas com alunos, professores, gestores (pedagogos e diretores), pais e conselheiros tutelares.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. A entrevista estruturada, também conhecida como entrevista diretiva ou fechada, é utilizada para “obter dados comparáveis num tipo de abordagem mais alargada” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136).

Dentre os dados coletados na etapa da descrição da realidade, por meio das entrevistas estruturadas (Anexos A, B, C, D, E e F), foram privilegiados, para as etapas seguintes, os dados relacionados aos seguintes eixos:

- Direitos fundamentais.
- Ações da escola que contribuem para a garantia de direitos.

- Qualidade em educação.
- Problemas da escola.

Cabe destacar que os dados aqui apresentados foram os mesmos apresentados para cada um dos grupos, em cada escola, na fase da crítica da realidade, considerando ainda que cada escola teve acesso apenas aos seus próprios dados.

### 5.2.1 Descrição da realidade – Escola A

A Escola A é uma escola municipal, localizada em um dos bairros de maior vulnerabilidade social de Curitiba. O número de participantes na etapa da descrição da realidade da Escola A é indicado no Quadro 14:

Quadro 14 – Número de participantes na descrição da realidade – Escola A

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>DESCRIÇÃO DA REALIDADE</b>
Alunos	44
Professores	3
Gestores	2
Funcionários	3
Pais	21
Conselheiros Tutelares	2

Fonte: Elaborado pela autora

O perfil dos participantes da Escola A, composto pelas informações sobre a idade, sexo, como se considera em relação à cor e à religião, é apresentado na Tabela 4:



Tabela 4 – Perfil dos participantes – Escola A

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>IDADE/ANOS</b>	<b>SEXO</b>	<b>COMO SE CONSIDERA</b>	<b>RELIGIÃO</b>
Alunos	8 – 18,2% 9 – 38,6% 10 – 36,4% 11 – 4,6% 12 – 2,3%	Feminino – 70,5% Masc. – 29,5%	Branco – 65,9% Pardo – 20,5% Negro – 11,4% Indígena – 2,3%	Evangélica – 43,2% Católica – 38,6% Nenhum – 11,4% Não sabe – 4,6% Outras – 2,3%
Professores	37 a 47 – 100%	Feminino – 100%	Negro – 66,7% Branco – 33,3%	Nenhum – 66,7% Católica – 33,3%
Gestores	26 a 36 – 50% 37 a 47 – 50%	Feminino – 100%	Branco – 100%	Católica – 50% Evangélica – 50%
Funcionários	26 a 36 – 33,3% 37 a 47 – 33,3% 48 a 58 – 33,3%	Feminino – 100%	Branco – 66,7% Pardo – 33,3%	Católica – 100%
Pais	26 a 36 – 42,9% 27 a 47 – 23,8% 25 ou menos – 14,3% 48 a 58 – 9,5% 59 ou mais – 4,8% Não resposta – 4,8%	Feminino – 90,5% Masculino – 9,5%	Pardo – 52,4% Branco – 33,3% Negro – 14,3%	Católica – 71,4% Evangélica – 19,1% Nenhuma – 9,5%
Conselheiros Tutelares	37 a 47 – 50% 26 a 36 – 50%	Feminino – 50% Masc. – 50%	Branco – 100%	Católica – 100%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade

Destaca-se, no perfil dos participantes da Escola A, o fato de que, na maioria dos grupos, à exceção dos conselheiros tutelares, é maior o percentual de pessoas do sexo feminino. A diversidade cultural presente na escola é evidenciada no perfil dos participantes da Escola A, pois se constata que não há predominância de pessoas que se consideram brancos em todos os grupos, bem como não há predominância de católicos entre os entrevistados.

A síntese das respostas dos participantes sobre o que consideram direito fundamental da pessoa (em questão aberta) é apresentada no Quadro 15:

Quadro 15 – Direitos fundamentais – questão aberta – Escola A

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>DIREITO FUNDAMENTAL</b>
Alunos	Comida. Casa. Água. Saúde. Aprender. Trabalhar. Estudar. Amor. Respeito. Paz. Remédios. Diferença. Igualdade. Alegria.
Professores	Alimentação, moradia, saúde, segurança.
Gestores	De opinar, liberdade de expressão. Educação, saúde, lazer.
Funcionários	Respeito. Ir e vir.
Pais	Respeito. Educação. Saúde. Emprego. Profissionalização.
Conselheiros Tutelares	Vida.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade

A expectativa de direitos dos participantes da Escola A são convergentes com os direitos sociais presentes na Constituição Federal e no ECA, à exceção de algumas indicações de alunos, de direitos mais subjetivos, como amor e alegria.

Tais direitos são citados no Preâmbulo da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), segundo o qual “a criança, para o pleno e harmonioso desenvolvimento de sua personalidade, deve crescer no seio da família, em um ambiente de felicidade, amor e compreensão”. Destaca-se ainda a indicação de um dos alunos, que indica o direito à diferença como importante. Nas palavras do aluno, direito fundamental da pessoa é “ter seu jeito próprio, sua diferença” (Aluno 21).

Após responderem livremente à questão aberta, os participantes foram questionados sobre qual o direito fundamental considerado mais importante, tendo como opções os direitos apresentados na Constituição Federal (1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). As respostas dos participantes são apresentadas na Tabela 5:

Tabela 5 – Direitos fundamentais – questão fechada – Escola A

DIREITOS	ALUNOS	PROF.	GESTORES	FUNCIO.	PAIS	CONSEL.
<b>Liberdade</b>					4,8%	
<b>Respeito</b>	<b>34,1%</b>		<b>50%</b>	<b>33,3%</b>	<b>23,8%</b>	
<b>Dignidade</b>				<b>33,3%</b>	9,5%	
<b>Vida</b>	11,5%	<b>66,7%</b>			4,8%	<b>50%</b>
<b>Saúde</b>	22,7%	33,3%			19,1%	
<b>Alimentação</b>	4,6%					
<b>Educação</b>	18,2%		<b>50%</b>		9,5%	
<b>Esporte</b>						
<b>Lazer</b>	2,3%					
<b>Profissionalização</b>					9,5%	
<b>Convivência familiar e comunitária</b>	4,6%				14,3%	<b>50%</b>
<b>Cultura</b>	2,3%				4,8%	
<b>Não resposta</b>				<b>33,3%</b>		

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade.

Nas respostas do total de participantes, destaca-se a incidência de citações relativas ao direito ao respeito. A expectativa em relação à garantia do direito ao respeito conduz à elaboração de algumas hipóteses: os participantes sentem-se desrespeitados? O que os participantes entendem como respeito? Os diferentes grupos têm a mesma percepção em relação ao respeito?

Buscando perceber de que forma a escola contribui para que os direitos sejam garantidos, foi solicitado aos participantes – à exceção dos alunos – que respondessem à seguinte questão: Há ações desenvolvidas na escola que contribuem para a garantia dos direitos da criança e do adolescente?

Tabela 6 – Indicação de ações que contribuem para os direitos – Escola A

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>NÃO RESPOSTA</b>
<b>Professores</b>	66,7%	-	33,3%
<b>Gestores</b>	100%		
<b>Funcionários</b>	66,7%	-	33,3%
<b>Pais</b>	57,1%	14,3%	28,6%
<b>Conselheiros Tutelares</b>	100%		

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade.

O grupo composto pelos pais foi o único a indicar que a escola não realiza ações que contribuam para a garantia de direitos. Tal indicação pode ter diferentes explicações: os pais não indicaram ações por estarem distantes da escola e não conhecerem tais ações? Ou o grupo de pais é mais crítico que os outros grupos de participantes e consideram que ações de garantia de direitos seriam mais elaboradas do que aquelas realizadas pela escola?

Aos participantes que responderam “sim”, ou seja, que responderam que são desenvolvidas ações na escola que contribuem para a garantia de direitos, foi solicitado que indicassem quais são essas ações.

Quadro 16 – Indicação das ações desenvolvidas na Escola A

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>AÇÕES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA</b>
Professores	Ter o professor para ensinar. Todas as ações são voltadas para garantir os direitos. Ajuda financeira – passagens. Conversa com os pais dos alunos.
Gestores	Palestras, reuniões, discussões junto ao conselho. Regimento escolar.
Funcionários	Palestras. Desconheço.
Pais	Comunidade escola. Palestras. Cursos, atividades no fim de semana, esportes. Não conheço nenhuma.
Conselheiros Tutelares	Palestras. Palestras, reunião de pais.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade.

As reuniões com os pais e as atividades extracurriculares, como palestras e atividades nos fins de semana (como no Projeto Comunidade Escola), foram as mais citadas pelos participantes. A sugestão de palestras pressupõe a participação de pessoas externas à comunidade escolar e pode ser um indício de que os participantes procuram respostas e soluções de fora da escola, para resolver os problemas de dentro da escola.

A percepção dos participantes indica ainda que esses consideram que fortalecer a relação escola-comunidade é uma possibilidade de a escola contribuir para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes.

A percepção dos participantes – à exceção de alunos e conselheiros tutelares – quanto à qualidade da escola foi coletada a partir da seguinte questão: Como você avalia a escola?

Quadro 17 – Avaliação da Escola A

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>COMO AVALIA A ESCOLA</b>
Professores	Ótima. A escola está sempre preocupada em melhorar a qualidade. Uma boa escola.
Gestores	Escola comprometida, todos na sua função são importantes e agem conforme sua profissão. É ótima.
Funcionários	Ótima. Boa, o ensino, a comunidade.
Pais	Boa. Ótima. Excelente. Segunda casa das crianças. Está de parabéns. É nota 10.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade.

A avaliação dos participantes quanto à escola é totalmente positiva. No entanto, ao serem questionados em relação aos problemas que a escola apresenta, algumas questões são evidenciadas, conforme apresentado no Quadro 18:

Quadro 18 – Problemas da Escola A

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>PROBLEMAS QUE A ESCOLA APRESENTA</b>
Alunos	Falta de respeito. Brigas. Bagunça. Agressões. Buracos nas paredes. Faltam brinquedos. Nada.
Professores	Ausência da família. Falta de acompanhamento dos pais com os filhos. Roubos. Escola exposta a roubos, devido à estrutura das janelas.
Gestores	A participação total dos pais não é efetiva. Licença para tratamento de saúde dos professores. Aprendizagem pode melhorar
Funcionários	Falta de professores, inspetores. Nada.
Pais	Segurança. Muro baixo. Falta sinalização no portão. Professores faltam. Faltam computadores. Recreio junto <sup>17</sup> . Nada. Não falta nada

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade

<sup>17</sup> Em algumas escolas, o horário do recreio é dividido em dois momentos: em um primeiro momento, os alunos menores (1º e 2º anos – escolas municipais; ou 6º e 7º anos – escolas estaduais) têm o tempo do recreio, e em um segundo momento, os alunos maiores (3º, 4º, 5º anos – escolas municipais; ou 8º e 9º anos – escolas estaduais) têm o seu tempo de recreio. Os pais da Escola A percebem que o recreio junto (para todas os anos/turmas ao mesmo tempo) é um problema na escola.

Apesar de alguns participantes (dos grupos de alunos, funcionários e pais) negarem a existência de problemas na escola, surgiram, na fala de outros, problemas de infraestrutura – na qual se inclui a segurança, de relacionamento interpessoal, da relação entre escola e família, de organização do espaço e recursos humanos. A indicação dos alunos de que a falta de respeito é um problema corrobora com a percepção dos grupos em relação à expectativa do direito ao respeito.

### 5.2.2 Descrição da realidade – Escola B

A Escola B é uma escola municipal, localizada em um bairro do município de Campo Largo. Uma especificidade dessa escola é que ela funciona, provisoriamente, no mesmo espaço físico de uma escola estadual. No período no qual foram realizadas as entrevistas, não havia previsão para a mudança da escola municipal para um prédio próprio. O número de participantes na etapa da descrição da realidade da Escola B é indicado no Quadro 19:

Quadro 19 – Número de participantes na descrição da realidade – Escola B

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>Descrição da realidade</b>
Alunos	28
Professores	2
Gestores	1
Funcionários	1
Pais	10
Conselheiros Tutelares	2

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade.

O perfil dos participantes da Escola B, composto pelas informações sobre a idade, sexo, como se considera em relação à cor e à religião, é apresentado na Tabela 7:

Tabela 7 – Perfil dos participantes – Escola B

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>IDADE</b>	<b>SEXO</b>	<b>COMO SE CONSIDERA</b>	<b>RELIGIÃO</b>
Alunos	8 – 21,4% 9 – 42,9% 10 – 28,6% 11 – 7,1%	Feminino – 64,3% Masc. – 35,7%	Branco – 67,9% Pardo – 17,9% Negro – 7,1% Amarelo – 3,6% Indígena – 3,6%	Evangélica– 35,7% Católica –39,3% Nenhum – 14,3% Não sabe – 10,7%
Professores	Menos de 25 – 50% 26 a 36 – 50%	Feminino – 100%	Branco – 50% Pardo – 50%	Católica – 100%
Gestores	37 a 47 – 100%	Feminino – 100%	Branco – 100%	Católica – 100%
Funcionários	37 a 47 – 100%	Feminino – 100%	Pardo – 100%	Católica – 100%
Pais	26 a 36 – 45,5% 37 a 47 – 31,8% 48 a 58 – 9,1% 59 ou mais – 4,6% 25 ou menos –4,6% Não resp. – 4,6%	Feminino – 90,9% Masc. 4,6% Não resposta – 4,6%	Branco – 63,6% Pardo – 27,3% Negro – 4,6% Não resposta – 4,6%	Católica – 68,2% Evangélica – 27,3% Nenhuma – 4,6%
Conselheiros Tutelares	26 a 36 – 50% 37 a 47 – 50%	Feminino – 50% Masc. – 50%	Branco – 100%	Católico – 50% Evangélico – 50%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade

Do perfil dos participantes da Escola B, destaca-se a predominância de pessoas do sexo feminino, brancas e católicas. À exceção da predominância do sexo feminino, o perfil dos participantes da Escola B é o padrão historicamente evidenciado nos currículos tradicionais, ou seja, um perfil europeu e católico.

A síntese das respostas dos participantes sobre o que consideram direito fundamental da pessoa (em questão aberta) é apresentada no Quadro 20:

Quadro 20 – Direitos fundamentais – questão aberta – Escola B

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>DIREITO FUNDAMENTAL</b>
Alunos	Ser respeitado. Liberdade. Trabalhar. Profissão. Segurança. Educação. Estudar. Saúde. Comida. Ter luz. Amor. Amigo. Não brigar.
Professores	Liberdade de expressão. Direito de expressão. Respeito.
Gestores	Educação. Saúde.
Funcionários	Trabalho.
Pais	Frequentar a escola e estar a par do que acontece nela. Respeito. Estudo. Educação. Ir e vir. Liberdade. Igualdade. Saúde Alegria. Lazer. Alimentação. Trabalho. Desconheço. Não sei
Conselheiros Tutelares	Saúde. Alimentação. Educação. Vida.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade.

A expectativa de direitos dos participantes da Escola B é convergente com os direitos fundamentais expressos na Constituição Federal e ECA. Entre os alunos, surgem direitos subjetivos, como amor e amigos.

Após responderem livremente à questão aberta, os participantes foram questionados sobre qual o direito fundamental considerado mais importante, tendo como opções os direitos apresentados na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente. As respostas dos participantes são apresentadas na Tabela 8:

Tabela 8 – Direitos fundamentais – questão fechada – Escola B

DIREITOS	ALUNOS	PROF.	GESTORES	FUNCIO.	PAIS	CONSEL.
Liberdade	10%				9,1%	
Respeito	36,7%	100%	100%		31,8%	
Dignidade					4,6%	50%
Vida	10%					
Saúde	23,3%				13,6%	
Alimentação						
Educação	13,3%				27,3%	
Esporte						
Lazer						
Profissionalização						
Convivência familiar e comunitária	3,3%			100%	13,6%	50%
Cultura	3,3%					
Não resposta						

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade.

O respeito é o direito citado pelo maior número de participantes da Escola B. A expectativa em relação ao direito à convivência familiar e comunitária foi significativa entre os participantes da Escola B.

Buscando perceber de que forma a escola contribui para que os direitos sejam garantidos, foi solicitado aos participantes – à exceção dos alunos – que respondessem à seguinte questão: Há ações desenvolvidas na escola que contribuem para a garantia dos direitos da criança e do adolescente?

Tabela 9 – Indicação de ações que contribuem para os direitos – Escola B

PARTICIPANTES	SIM	NÃO	NÃO RESPOSTA
Professores	100%	-	-
Gestores	100%		
Funcionários	100%		
Pais	50%	36,4%	13,6%
Conselheiros Tutelares		100%	

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade.

Os conselheiros tutelares e 36,4% dos pais responderam que não são desenvolvidas ações pela escola que contribuam com a garantia de direitos. Aos participantes que responderam “sim”, ou seja, que responderam que são desenvolvidas ações na escola que contribuem para a garantia de direitos, foi solicitado que indicassem quais são essas ações.

Quadro 21 – Indicação das ações desenvolvidas na Escola B

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>AÇÕES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA</b>
Professores	Cuidado por parte dos funcionários. Trabalho em sala de aula com os direitos, deveres, princípios.
Gestores	Cumprimento do ECA.
Funcionários	Reuniões.
Pais	Patrulha escolar. Aulas de basquete, violão, artesanato. Trabalho com projetos. Atividades. Bons professores. A direção batalha por espaço para os alunos (salas).
Conselheiros tutelares	O conselho tutelar é solicitado a atuar nas escolas nos casos de indisciplina

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade.

As indicações dos participantes são variadas, de forma que não se pode destacar uma tendência. A referência ao ECA e o trabalho, em sala da aula, com questões relacionadas a direitos e deveres podem ser destacadas como potencialidades em relação à garantia dos direitos na Escola B. Por outro lado, a indicação, por parte do conselho tutelar, de que são chamados para atuarem na escola para resolver casos de indisciplina, que seriam do encargo da equipe pedagógica, demonstra uma fragilidade da escola em alguns encaminhamentos.

A percepção dos participantes – à exceção de alunos e conselheiros tutelares – quanto à qualidade da escola foi coletada a partir da seguinte questão: Como você avalia a escola?

Quadro 22 – Avaliação da Escola B

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>COMO AVALIA A ESCOLA</b>
Professores	Ótima. Excelente.
Gestores	Excelente.
Funcionários	Muito boa.
Pais	Boa. Boa, porém precisa melhorar. Pode melhorar. Incomoda o fato de as escolas municipal e estadual estarem juntas. Excelente. Excelente, mas precisa de melhorias na infraestrutura. Está bom e eu gosto. Regular. Não está muito boa. Faltam recursos.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade.



A avaliação de professores, gestores e funcionários quanto à escola é totalmente positiva. Os pais são mais críticos em relação à qualidade, indicando que a escola pode melhorar, principalmente em relação à infraestrutura.

Ao serem questionados em relação aos problemas que a escola apresenta, os participantes indicam algumas questões, conforme apresentado no Quadro 23:

Quadro 23 – Problemas da Escola B

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>PROBLEMAS QUE A ESCOLA APRESENTA</b>
Alunos	Brigas. Xingamentos. Alunos gazeiam aula. Violência. Mais iluminação. Infraestrutura. Lanche. Ônibus escolares. Nenhum. Nada. Não sei.
Professores	Alunos fora da faixa etária. Falta de comunicação, divergência de opiniões que acabam causando problemas. Infraestrutura.
Gestores	Dualidade administrativa. Estado e prefeitura no mesmo espaço.
Funcionários	Não ter uma escola nossa.
Pais	Infraestrutura (banheiros, mais salas, cancha, escadas, as duas escolas juntas, pintura, pátio). Falta de materiais escolares e de higiene. Melhorar a merenda. Rigidez e falta de respeito. Alunos que gazeiam, drogas e álcool. Falta de comunicação com os pais.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade.

A dualidade administrativa aparece na fala de gestores, funcionários e pais, que consideram essa condição como um problema. Alunos, professores e pais mencionam vários problemas referentes à infraestrutura. Professores, pais e alunos indicam os relacionamentos interpessoais como problema, fazendo menção a diferentes conflitos – entre alunos (indicado pelos alunos); entre escola e pais (indicado pelos pais); e entre outros, não especificados (indicado pelos professores).

### **5.2.3 Descrição da realidade – Escola C**

A Escola C é uma escola estadual, localizada em um bairro do município de Campo Largo. A escola funciona no mesmo espaço físico de uma escola municipal, para a qual tem “emprestado” grande parte de seu espaço físico. No período no qual foram realizadas as entrevistas não havia previsão para a mudança da escola municipal para um prédio próprio. O número de participantes na etapa da descrição da realidade da Escola C é indicado no Quadro 24:

Quadro 24 – Número e participantes na descrição da realidade – Escola C

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>DESCRIÇÃO DA REALIDADE</b>
Alunos	27
Professores	4
Gestores	1
Funcionários	4
Pais	22
Conselheiros Tutelares	2

Fonte: Elaborado pela autora

O perfil dos participantes da Escola C, composto pelas informações sobre a idade, sexo, como se considera em relação à cor e à religião, é apresentado na Tabela 10:

Tabela 10 – Perfil dos participantes – Escola C

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>IDADE/ANOS</b>	<b>SEXO</b>	<b>COMO SE CONSIDERA</b>	<b>RELIGIÃO</b>
Alunos	10 – 14,8% 11 – 29,6% 12 – 33,3% 13 – 18,5% 14 – 3,7%	Feminino – 63% Masc. – 27%	Branco – 70,4% Pardo – 11,1% Negro – 11,1% Indígena – 3,7% Amarelo – 3,7%	Católica – 63% Evangélica – 29,6% Nenhum – 7,4%
Professores	Menos de 25 – 25% 25 a 36 – 25% 37 a 47 – 25% 48 a 58 – 25%	Feminino – 75% Masc. – 25%	Branco – 75% Pardo – 25%	Católica – 75% Outras – 25%
Gestores	37 a 47 – 100%	Feminino – 100%	Branco – 100%	Outras – 100%
Funcionários	25 a 36 – 25% 48 a 58 – 75%	Feminino – 75% Masc. – 25%	Branco – 25% Pardo – 75%	Católico – 100%
Pais	26 a 36 – 45,5% 37 a 47 – 31,8% 48 a 58 – 9,1% 59 ou mais – 4,6% 25 ou menos – 4,6% Não resp. – 4,6%	Feminino – 90,9% Masc. 4,6% Não resp. – 4,6%	Branco – 63,6% Pardo – 27,3% Negro – 4,6% Não resp. – 4,6%	Católica – 68,2% Evang. – 27,3% Nenhuma – 4,6%
Conselheiros Tutelares	26 a 36 – 50% 37 a 47 – 50%	Feminino – 50% Masc. – 50%	Branco – 100%	Católico – 50% Evangélico – 50%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade

A predominância do sexo feminino na Escola C é menor do que nas escolas A e B. Embora o índice de participantes que se consideram brancos seja maior, na Escola C observa-se uma diversidade maior em relação às raças/etnias.

A síntese das respostas dos participantes sobre o que consideram direito fundamental da pessoa (em questão aberta) é apresentada no Quadro 25:

Quadro 25 – Direitos fundamentais – questão aberta – Escola C

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>DIREITO FUNDAMENTAL</b>
Alunos	Educação. Aprender. Respeito. Liberdade. Não ser discriminado. Paz. Moradia, saúde.
Professores	Acesso. Educação. Aprender. Respeito. Respeitar e ser respeitado.
Gestores	Respeito. Ética.
Funcionários	Educação. Vida. Saúde. Moradia.
Pais	Frequentar a escola e estar a par do que acontece nela. Respeito. Estudo. Educação. Ir e vir. Liberdade. Igualdade. Saúde Alegria. Lazer. Alimentação. Trabalho. Desconheço. Não sei
Conselheiros Tutelares	Saúde, alimentação, educação. Vida

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade.

As respostas dos participantes da Escola C estão alinhadas aos direitos sociais expressos na legislação brasileira – Constituição Federal e ECA. Entre os pais, destaca-se a indicação do direito à participação na escola, ou seja, de “frequentar a escola e estar a par do que acontece nela”. Tal expectativa pode revelar a incompatibilidade entre as expectativas dos pais em relação à participação na escola e a expectativa da escola em relação à participação dos pais.

Após responderem livremente à questão aberta, os participantes foram questionados sobre qual o direito fundamental considerado mais importante, tendo como opções os direitos apresentados na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente. As respostas dos participantes são apresentadas na Tabela 11:

Tabela 11 – Direitos fundamentais – questão fechada – Escola C

<b>DIREITOS</b>	<b>ALUNOS</b>	<b>PROF.</b>	<b>GESTORES</b>	<b>FUNCIO.</b>	<b>PAIS</b>	<b>CONSEL.</b>
<b>Liberdade</b>	7,4%	<b>25%</b>			9,1%	
<b>Respeito</b>	<b>29,6%</b>	<b>25%</b>			<b>31,8%</b>	
<b>Dignidade</b>	3,7%		<b>100%</b>	20%	4,6%	<b>50%</b>
<b>Vida</b>	22,2%	<b>25%</b>		20%		
<b>Saúde</b>	11,1%				13,6%	
<b>Alimentação</b>	7,4%					
<b>Educação</b>	11,1%	<b>25%</b>			27,3%	
<b>Esporte</b>				20%		
<b>Lazer</b>						
Profissionalização						
<b>Convivência familiar e comunitária</b>	3,7%			<b>40%</b>	13,6%	<b>50%</b>
<b>Cultura</b>	3,7%					
<b>Não resposta</b>						

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade.

Nas respostas dos participantes, destaca-se a maior incidência de citações relativas aos direitos à dignidade e ao respeito. A garantia do direito à dignidade está intimamente relacionada ao tratamento respeitoso e ao atendimento aos demais direitos constituídos (FERREIRA, 2010, p. 64).

Buscando perceber de que forma a escola contribui para que os direitos sejam garantidos, foi solicitado aos participantes – à exceção dos alunos – que respondessem à seguinte questão: Há ações desenvolvidas na escola que contribuem para a garantia dos direitos da criança e do adolescente?

Tabela 12 – Indicação de ações que contribuem para os direitos – Escola C

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>NÃO RESPONDA</b>
<b>Professores</b>	50%	25%	25%
<b>Gestores</b>	100%		
<b>Funcionários</b>	100%		
<b>Pais</b>	50%	36,4%	13,6%
<b>Conselheiros Tutelares</b>		100%	

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade.

Alguns professores, pais e os conselheiros tutelares indicaram que não são desenvolvidas ações que contribuem para a garantia de direitos. Aos participantes que responderam “sim”, ou seja, que responderam que são desenvolvidas ações na escola que contribuem para a garantia de direitos, foi solicitado que indicassem quais são essas ações.

Quadro 26 – Indicação das ações desenvolvidas na Escola C

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>AÇÕES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA</b>
Professores	Educação, controle de frequência (FICA). Orientação e conscientização. Não sei.
Gestores	Contato com os pais. FICA.
Funcionários	Projeto de valores. Cuidado com a criança. Se acontece alguma coisa com o aluno, contatamos os pais e o conselho.
Pais	Patrulha escolar. Aulas de basquete, violão, artesanato. Trabalho com projetos. Atividades. Bons professores. A direção batalha por espaço para os alunos (salas).
Conselheiros Tutelares	O conselho tutelar é solicitado a atuar nas escolas nos casos de indisciplina.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade.

As indicações dos participantes são variadas, de forma que não se pode destacar uma tendência. A referência à Ficha de Comunicação de Aluno Ausente – FICA – e ao trabalho de orientação e conscientização, bem como a Projetos de Valores e as aulas diferenciadas podem ser consideradas potencialidades da Escola

C. Por outro lado, como já comentado em relação à Escola B, a indicação, por parte do conselho tutelar, de que são chamados para atuarem na escola para resolver casos de indisciplina, que seriam do encargo da equipe pedagógica, demonstra uma fragilidade da escola em alguns encaminhamentos.

A percepção dos participantes – à exceção de alunos e conselheiros tutelares – quanto à qualidade da escola foi coletada a partir da seguinte questão: Como você avalia a escola?

Quadro 27 – Avaliação da Escola C

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>COMO AVALIA A ESCOLA</b>
Professores	Boa. Regular para boa. Regular.
Gestores	Boa, podia ser melhor. Trabalho fragmentado
Funcionários	Boa. Há algumas coisas para mudar como a cobrança do uniforme e o respeito dos alunos.
Pais	Boa. Boa, porém precisa melhorar. Pode melhorar. Incomoda o fato de as escolas municipal e estadual estarem juntas. Excelente. Excelente, mas precisa de melhorias na infraestrutura. Está bom e eu gosto. Regular. Não está muito boa. Faltam recursos.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade.

Segundo a avaliação dos participantes, a Escola C é/está, de modo geral, entre boa e regular, com algumas indicações em relação à necessidade de melhorar, principalmente em relação à infraestrutura e alguns encaminhamentos relativos à organização.

Ao serem questionados em relação aos problemas que a escola apresenta, algumas questões são evidenciadas, conforme apresentado no Quadro 28:

Quadro 28 – Problemas da Escola C

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>PROBLEMAS QUE A ESCOLA APRESENTA</b>
Alunos	Confusão, brigas, bagunça. Falta de educação – alunos. Infraestrutura (banheiros, quadra, pátio, pintura, mais salas). Higiene. Melhorar a merenda. Falta de professores.
Professores	Infraestrutura, espaços. Falta de interesse de alunos e professores. Alunos apresentam dificuldades de comportamento e de aprendizagem.
Gestores	Trabalho fragmentado. Dualidade administrativa. Precisa ser mais lúdico, ter mais projetos.
Funcionários	Violência. Pouco espaço para novas turmas, pintura, estrutura do prédio (goteiras, fiação).
Pais	Infraestrutura (banheiros, mais salas, cancha, escadas, as duas escolas juntas, pintura, pátio). Falta de materiais escolares e de higiene. Melhorar a merenda. Rigidez e falta de respeito. Alunos que gazeiam, drogas e álcool. Falta de comunicação com os pais.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade

Problemas na infraestrutura são indicados por quase todos os grupos, à exceção dos gestores, que indicam a necessidade de que se realize um trabalho mais lúdico, com mais projetos. As brigas, confusões, drogas, álcool e violências são indicados por alunos, pais e funcionários. Destaca-se ainda a indicação dos alunos em relação à falta de professores, e destes, quanto à falta de interesse (de alunos e professores) e dos problemas referentes às dificuldades de aprendizagem e comportamento.

#### 5.2.4 Descrição da realidade – Escola D

A Escola D é uma escola municipal, localizada em um bairro do município de Pinhais. O número de participantes na etapa da descrição da realidade da Escola D é indicado no Quadro 29:

Quadro 29 – Número de participantes na descrição da realidade – Escola D

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>Descrição da realidade</b>
Alunos	78
Professores	3
Gestores	1
Funcionários	3
Pais	21
Conselheiros Tutelares	2

Fonte: Elaborado pela autora

O perfil dos participantes da Escola D, composto pelas informações sobre a idade, sexo, como se considera em relação à cor e à religião, é o seguinte:

Tabela 13 – Perfil dos participantes – Escola D

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>IDADE</b>	<b>SEXO</b>	<b>COMO SE CONSIDERA</b>	<b>RELIGIÃO</b>
Alunos	10 – 46,2% 9 – 34,6% 8 – 3,8% 11 – 10,3% 12 – 3,8%	Feminino – 73,1% Masc. – 26,9%	Branco – 74,4% Pardo – 9% Negro – 9% Indígena – 5,1% Amarelo – 1,3%	Evang. – 34,6% Católica – 51,3% Nenhum – 5,1% Não sabe – 6,4% Outras – 2,6%
Professores	37 a 47 – 33,3% 48 a 58 – 33,3% Mais de 59 – 33,3%	Feminino – 100%	Negro – 66,7% Branco – 33,3%	Evang. – 66,7% Católica – 33,3%
Gestores	26 a 36 – 100%	Masculino – 100%	Negro – 100%	Católico – 100%
Funcionários	25 ou menos – 33,3% 48 a 58 – 66,7%	Feminino – 100%	Branco – 66,7% Negro – 33,3%	Católico – 66,7% Evang. – 33,3%
Pais	26 a 36 – 42,9% 37 a 47 – 28,6% 48 a 58 – 14,3% 25 ou menos – 14,3%	Feminino – 95,2% Masc. 4,8%	Branco – 66,7% Pardo – 23,8% Amarelo – 4,8% Não resp. – 4,8%	Católica – 57,1% Evang. – 33,3% Nenhuma – 4,8% Outras – 4,8%
Conselheiros Tutelares	Menos de 25 – 50% 48 a 58 – 50%	Feminino – 100%	Branco – 50% Pardo – 50%	Católico – 50% Evangélico – 50%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade.

Do perfil dos participantes da Escola D, destaca-se a predominância de pessoas do sexo feminino e a diversidade na percepção de como os participantes se percebem em relação à raça/etnia e à religião. A diversidade cultural pode, por um lado, fomentar conflitos, mas, por outro, tem o potencial de possibilitar o diálogo intercultural.

A síntese das respostas dos participantes sobre o que consideram direito fundamental da pessoa (em questão aberta) é apresentada no Quadro 30:

Quadro 30 – Direitos fundamentais – questão aberta – Escola D

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>DIREITO FUNDAMENTAL</b>
Alunos	Educação. Aprender. Livros. Respeito. Amizade. Carinho. Amor. Felicidade. Paz. Atenção. Brincar. Igualdade. Saúde. Moradia. Alimentação. Vida. Lazer. Esporte. Segurança. Privacidade. Emprego. Não sei.
Professores	Respeito. Vida. Justiça.
Gestores	Livre arbítrio.
Funcionários	Saúde. Liberdade de expressão.
Pais	Educação. Estudo e lazer. Acolhimento e respeito. Participar. Liberdade. Ir e vir. Saúde. Segurança. Moradia.
Conselheiros Tutelares	Os cinco direitos do ECA. Liberdade, respeito, dignidade, caráter, saúde, educação.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade

Dos direitos indicados pelos alunos, destacam-se aqueles mais subjetivos, relativos à infância, como carinho, amor, brincar, atenção, amizade. O direito de brincar é expresso no artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança, segundo o qual “Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística”.

Na percepção de um dos conselheiros, observa-se um equívoco conceitual, pois ele se refere aos “cinco direitos do ECA”, sendo que, no ECA, são indicados doze direitos fundamentais.

Após responderem livremente à questão aberta, os participantes foram questionados sobre qual o direito fundamental considerado mais importante, tendo como opções os direitos apresentados na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente. As respostas dos participantes são apresentadas na Tabela 14:

Tabela 14 – Direitos fundamentais – questão fechada – Escola D

<b>DIREITOS</b>	<b>ALUNOS</b>	<b>PROF.</b>	<b>GESTORES</b>	<b>FUNCIO.</b>	<b>PAIS</b>	<b>CONSEL.</b>
<b>Liberdade</b>	3,6%	<b>33,3%</b>		33,3%	4,8%	
<b>Respeito</b>	<b>22,5%</b>	<b>33,3%</b>	<b>100%</b>		23,8%	
<b>Dignidade</b>	1,8%				4,8%	
<b>Vida</b>	9,9%	<b>33,3%</b>				<b>100%</b>
<b>Saúde</b>	20,7%			<b>66,7%</b>	<b>38,1%</b>	
<b>Alimentação</b>	3,6%				4,8%	
<b>Educação</b>	10,8%				14,3%	
<b>Esporte</b>	3,6%					
<b>Lazer</b>	3,6%				4,8%	
<b>Profissionalização</b>	1,8%					
<b>Convivência familiar e comunitária</b>	13,5%				4,8%	
<b>Cultura</b>	3,6%					
<b>Não resposta</b>	0,9%					

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade

Nas respostas dos participantes da Escola D, destaca-se a incidência de citações relativas ao direito ao respeito. A expectativa em relação à garantia do direito ao respeito suscita algumas hipóteses já levantadas anteriormente: os participantes sentem-se desrespeitados? O que os participantes entendem como respeito? Os diferentes grupos têm a mesma percepção em relação ao respeito?

Buscando perceber de que forma a escola contribui para que os direitos sejam garantidos, foi solicitado aos participantes – à exceção dos alunos – que



respondessem à seguinte questão: Há ações desenvolvidas na escola que contribuem para a garantia dos direitos da criança e do adolescente?

Tabela 15 – Indicação de ações que contribuem para os direitos – Escola D

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>NÃO RESPOSTA</b>
<b>Professores</b>	66,7%	33,3%	
<b>Gestores</b>	100%		
<b>Funcionários</b>	33,3%	33,3%	33,3%
<b>Pais</b>	47,6%	23,8%	28,6%
<b>Conselheiros Tutelares</b>		100%	

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade

Apenas entre os gestores foi unânime a afirmação de que a escola desenvolve ações que contribuem para a garantia de direitos. Aos participantes que responderam “sim”, ou seja, que responderam que são desenvolvidas ações na escola que contribuem para a garantia de direitos, foi solicitado que indicassem quais são essas ações.

Quadro 31 – Indicação das ações desenvolvidas na Escola D

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>AÇÕES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA</b>
Professores	Reuniões com os pais.
Gestores	Tudo que é feito, é com foco no benefício do aluno.
Funcionários	Não sabe.
Pais	Trabalhos em equipe. Estudo. Ensino. Acompanhamento. Não sei.
Conselheiros Tutelares	Casos que a escola não dá conta são encaminhados ao conselho. Palestras. Projetos.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade

As indicações dos participantes são variadas, de forma que não se pode destacar uma tendência. No entanto, as indicações de ações como Reuniões, Palestras e Projetos suscita questões, como: Em que medida as reuniões com os pais são ações que contribuem com os direitos? Palestras e projetos sobre quais temáticas contribuem para a garantia de direitos?

A percepção dos participantes – à exceção de alunos e conselheiros tutelares – quanto à qualidade da escola foi coletada a partir da seguinte questão: Como você avalia a escola?

Quadro 32 – Avaliação da Escola D

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>COMO AVALIA A ESCOLA</b>
Professores	Boa. Ótima. Excelente.
Gestores	Organizada.
Funcionários	Boa. Ótima. Bem estruturada.
Pais	Ótima. Muito boa, excelente. É dez, muito boa. Mais ou menos. Caiu a qualidade em relação ao tempo.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade.

A avaliação de professores, gestores e funcionários quanto à escola é, em geral, positiva. Entre os pais, alguns indicam que a escola é “mais ou menos”, ou que a qualidade vem diminuindo nos últimos anos. Essa visão mais crítica dos pais é, possivelmente, mais isenta e, portanto, mais realista do que dos demais participantes.

Ao serem questionados em relação aos problemas que a escola apresenta, os participantes evidenciaram algumas questões, conforme apresentado no Quadro 33:

Quadro 33 – Problemas da Escola D

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>PROBLEMAS QUE A ESCOLA APRESENTA</b>
Alunos	Infraestrutura (goteiras, quadra de esportes, materiais esportivos). Biblioteca. Mais professores. Mais pedagogas. Bagunça. <i>Bullying</i> . Violência. Pouco diálogo com os professores. Atividades diferentes. Pouca comunicação. Lanche
Professores	Falta integração dos pais. Quando surge algum problema, nos reunimos para resolver. Nenhum.
Gestores	Resistência dos professores em determinadas situações. Não vejo.
Funcionários	Nada.
Pais	Barro em frente à escola. Escola meio abandonada. Falta de estrutura para aluna cadeirante. Segurança. Brigas na entrada e saída. Descuido dos professores.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade.

Problemas relacionados à infraestrutura da escola são indicados por alunos e pais. Os professores indicam como problema a falta de integração com os pais, enquanto esses consideram que os professores são descuidados (sem indicar em que aspecto) e que ocorrem brigas na entrada e saída da escola. A resistência dos professores em algumas situações é o principal problema da escola para os gestores.

Os problemas indicados pelos participantes certamente incidem sobre a qualidade da escola, embora tal percepção não esteja presente nas falas dos participantes, que, em maioria, consideram a escola boa/excelente.

### 5.2.5 Descrição da realidade – Escola E

A Escola E é uma escola estadual, localizada em um bairro do município de Pinhais. O número de participantes na etapa da descrição da realidade da Escola E é indicado no Quadro 34:

Quadro 34 – Número de participantes na descrição da realidade – Escola E

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>Descrição da realidade</b>
Alunos	46
Professores	5
Gestores	2
Funcionários	4
Pais	21
Conselheiros Tutelares	2

Fonte: Elaborado pela autora

O perfil dos participantes da Escola E, composto pelas informações sobre a idade, sexo, como se considera em relação à cor e à religião, é apresentado na Tabela 16:

Tabela 16 – Perfil dos participantes – Escola E

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>IDADE</b>	<b>SEXO</b>	<b>COMO SE CONSIDERA</b>	<b>RELIGIÃO</b>
Alunos	12 – 47,8% 11 – 28,3% 13 – 15,2% 10 – 4,3% 14 – 2,2% 15 – 2,2%	Feminino – 58,7% Masc. – 41,3%	Branco – 54,3% Pardo – 23,9% Negro – 15,2% Indígena – 6,5%	Católica – 47,8% Evang. – 39,1% Nenhum – 8,7% Outras – 4,4%
Professores	26 a 36 – 60% 37 a 47 – 40%	Feminino – 80% Masc. – 20%	Branco – 60% Pardo – 40%	Católica – 40% Evang. – 40% Outras – 20%
Gestores	25 ou menos – 50% 26 a 36 – 50%	Feminino – 100%	Branco – 100%	Evang. – 100%
Funcionários	25 ou menos – 25% 26 a 36 – 50% 37 a 47 – 25%	Feminino – 75% Masculino – 25%	Branco – 50% Negro – 25% Pardo – 25%	Católica – 75% Nenhuma – 25%
Pais	26 a 36 – 42,9% 37 a 47 – 28,6% 48 a 58 – 14,3% 25 ou menos – 14,3%	Feminino – 95,2% Masc. 4,8%	Branco – 66,7% Pardo – 23,8% Amarelo – 4,8% Não resposta – 4,8%	Católica – 57,1% Evang. – 33,3% Nenhuma – 4,8% Outras – 4,8%
Conselheiros Tutelares	Menos de 25 – 50% 48 a 58 – 50%	Feminino – 100%	Branco – 50% Pardo – 50%	Católica – 50% Evang. – 50%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa de campo – descrição da realidade

Do perfil dos participantes da Escola E, destaca-se a diversidade na percepção de como os participantes se percebem em relação à raça/etnia e à religião. A diferença, marca da diversidade, pode ser fator de conflitos, mas pode também ser a base para ricos e proveitosos diálogos interculturais, por meio dos quais todos aprendem e ensinam.

A síntese das respostas dos participantes sobre o que consideram direito fundamental da pessoa (em questão aberta) é apresentada no Quadro 35:

Quadro 35 – Direitos fundamentais – questão aberta – Escola E

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>DIREITO FUNDAMENTAL</b>
Alunos	Educação. Aprendizagem. Livros. Habitação. Trabalho. Salário. Saúde Respeito. Liberdade. Vida. Família. Segurança Carinho. Futuro. Internet. Não sei.
Professores	Educação. Acesso à educação. Vida. Saúde. Respeito mútuo.
Gestores	Educação de qualidade. Ensino e aprendizagem.
Funcionários	Respeito. Vida. Ir e vir.
Pais	Educação. Estudo e lazer. Acolhimento e respeito. Participar. Liberdade. Ir e vir. Saúde. Segurança. Moradia.
Conselheiros Tutelares	Os cinco direitos do ECA. Liberdade, respeito, dignidade, caráter, saúde, educação.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade

Dos direitos indicados pelos alunos, destacam-se aqueles mais subjetivos, relativos à infância, como carinho e futuro. O direito à “internet”, ou ao acesso à informação também foi citado pelos alunos. O direito ao respeito foi mencionado por professores e alunos. O direito à educação de qualidade, ao ensino e à aprendizagem foi citado pelos gestores. Conforme já mencionado, na percepção de um dos conselheiros do município, observa-se um equívoco conceitual, pois ele se refere aos “cinco direitos do ECA”, sendo que, no ECA, são indicados doze direitos fundamentais.

Após responderem livremente à questão aberta, os participantes foram questionados sobre qual o direito fundamental considerado mais importante, tendo como opções os direitos apresentados na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente. As respostas dos participantes são apresentadas na Tabela 17:

Tabela 17 – Direitos fundamentais – questão fechada – Escola E

DIREITOS	ALUNOS	PROF.	GESTORES	FUNCIO.	PAIS	CONSEL.
<b>Liberdade</b>	6,4%				4,8%	
<b>Respeito</b>	<b>27,7%</b>	20%		<b>50%</b>	23,8%	
<b>Dignidade</b>	6,4%	<b>60%</b>	<b>50%</b>		4,8%	
<b>Vida</b>	8,5%					100%
<b>Saúde</b>	14,9%	20%			<b>38,1%</b>	
<b>Alimentação</b>	4,3%				4,8%	
<b>Educação</b>	4,3%				14,3%	
<b>Esporte</b>	2,1%					
<b>Lazer</b>					4,8%	
<b>Profissionalização</b>	2,1%					
<b>Convivência familiar e comunitária</b>	12,8%		<b>50%</b>	<b>50%</b>	4,8%	
<b>Cultura</b>	6,4%					
<b>Não resposta</b>	4,3%					

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade

Nas respostas dos participantes, destaca-se a incidência de citações relativas ao direito ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária. A garantia do direito à convivência familiar e comunitária precisaria ser investigada no sentido de se entender como os participantes entendem essa expressão.

Buscando perceber de que forma a escola contribui para que os direitos sejam garantidos, foi solicitado aos participantes – à exceção dos alunos – que respondessem a seguinte questão: Há ações desenvolvidas na escola que contribuem para a garantia dos direitos da criança e do adolescente?

Tabela 18 – Indicação de ações que contribuem para os direitos – Escola E

PARTICIPANTES	SIM	NÃO	NÃO RESPOSTA
<b>Professores</b>	60%	40%	
<b>Gestores</b>	100%		
<b>Funcionários</b>	50%	25%	25%
<b>Pais</b>	47,6%	23,8%	28,6%
<b>Conselheiros Tutelares</b>		100%	

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade

Apenas entre os gestores, foi unânime a afirmação de que a escola desenvolve ações que contribuem para a garantia de direitos. Aos participantes que responderam “sim”, ou seja, que responderam que são desenvolvidas ações na escola que contribuem para a garantia de direitos, foi solicitado que indicassem quais são essas ações.

Quadro 36 – Indicação das ações desenvolvidas na Escola E

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>AÇÕES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA</b>
Professores	Em casos de crianças em risco, pedagogas chamam os pais. FICA, e Conselho Tutelar. Promover a educação, cultura e lazer. “Tudo para a criança fazer o que quiser”.
Gestores	Projetos, conteúdos das diretrizes, planejamento do professor. Aulas extraclasse, reforço.
Funcionários	São feitos encaminhamentos dos casos de violências ao conselho tutelar.
Pais	Trabalhos em equipe. Estudo. Ensino. Acompanhamento. Não sei.
Conselheiros Tutelares	Casos que a escola não dá conta são encaminhados ao conselho. Palestras. Projetos.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade.

A utilização das “ferramentas” disponíveis para a garantia de direitos, como a Ficha de Comunicação de Aluno Ausente – FICA – e as notificações ao conselho tutelar são indicadas por professores, funcionários e conselheiros. Professores, gestores e pais mencionam as atividades pedagógicas (projetos, planejamentos, trabalhos em equipe, etc.) como ações para a garantia de direitos. A resposta irônica de um professor (“Tudo para a criança fazer o que quiser”) indica que este confunde garantia de direitos com excesso de liberdade, discurso recorrente entre aqueles que criticam o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A percepção dos participantes – à exceção de alunos e conselheiros tutelares – quanto à qualidade da escola foi coletada a partir da seguinte questão: Como você avalia a escola?

Quadro 37 – Avaliação da Escola E

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>COMO AVALIA A ESCOLA</b>
Professores	Boa. Bom trabalho. Boa administração, comunicação boa. Regular. A escola é regular, não é ruim, mas também não é boa.
Gestores	Uma escola boa, boa estrutura, corpo docente bom. Boa, ela tem regras, disciplina, segue normas.
Funcionários	Regular. O ensino poderia ser de melhor qualidade. Os alunos ficam sem professor muito tempo. Tem muito o que melhorar. No sentido material é boa, precisa melhorar a gestão.
Pais	Ótima. Muito boa, excelente. É dez, muito boa. Mais ou menos. Caiu a qualidade em relação ao tempo.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade.

A avaliação de professores, gestores e funcionários quanto à escola varia entre boa e regular. Entre as potencialidades, aparecem o corpo docente, as regras e a disciplina e a infraestrutura. Como fragilidade, é destacada a qualidade do ensino. A gestão é mencionada como boa pelos professores, enquanto os funcionários indicam que precisa melhorar. Entre os pais, alguns indicam que a

escola é ótima, excelente, enquanto outros indicam que a escola é “mais ou menos”, ou que a qualidade vem diminuindo nos últimos anos.

Ao serem questionados em relação aos problemas que a escola apresenta, algumas questões são evidenciadas pelos participantes, conforme apresentado no Quadro 38:

Quadro 38 – Problemas da Escola E

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>PROBLEMAS QUE A ESCOLA APRESENTA</b>
Alunos	Infraestrutura (refeitório, banheiro, rampa para cadeirantes, mais computadores e acesso, TVs). Vandalismo, violência, brigas, <i>bullying</i> , bagunça, comportamento dos alunos, roubo, acusações sem provas. Lanche, merenda. Professores não conversarem. Convívio entre as pessoas
Professores	Problemas diversos. Infraestrutura necessita reparos, pichações. Violência, manifestações negativas (bombinhas). Os alunos faltam com o respeito com os professores. Rotatividade dos professores.
Gestores	Falta de professores. Indisciplina. Infraestrutura.
Funcionários	Falta de professores e funcionários, falta de verbas. Evasão, altos índices de repetência. Violência.
Pais	Barro em frente à escola. Escola meio abandonada. Falta de estrutura para aluna cadeirante. Segurança. Brigas na entrada e saída. Descuido dos professores.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da etapa da descrição da realidade

Problemas relacionados à infraestrutura da escola são indicados por alunos, professores, gestores e pais. Os alunos referem-se às violências nas mais variadas formas e indicam ainda que há falta de diálogo por parte dos professores e que a convivência entre as pessoas é um problema. Os professores indicam como problemas a violência, a falta de respeito por parte dos alunos e a alta rotatividade dos professores. A falta de professores, funcionários e de verbas é mencionada por funcionários, que também indicam a violência como um problema. Os pais consideram que os professores são descuidados (sem indicar em que aspecto) e que ocorrem brigas na entrada e saída da escola.

### 5.3 CRÍTICA DA REALIDADE

Na etapa da **crítica da realidade**, foram realizadas discussões com os diferentes grupos, a partir dos dados analisados (coletados na etapa anterior – descrição da realidade), relacionados à temática dos direitos humanos.

Nessa etapa, cada grupo “passa a assumir a crítica de sua própria ação, através de procedimentos de reflexão sobre a sua prática” (SAUL, 1995, p. 57), com o objetivo de que ocorra uma “tomada de consciência, pelo grupo, das distâncias que por vezes existem entre as propostas e as ações de uma organização” (SAUL, 1995, p. 57). A crítica da realidade, segundo Saul (1995, p. 57), inclui ainda “a análise das disfunções e barreiras reais e potenciais que obstaculizam a consecução do desejável. Procura-se, ainda, nesta etapa, explicitar as contradições existentes em nível das ações grupais”.

Assim, nessa etapa, foram necessárias três visitas em cada escola, sendo a primeira para a apresentação e discussão com o grupo composto por professores, gestores, funcionários e conselheiros tutelares (convidados por *e-mail*); a segunda com o grupo composto por alunos (mediante autorização prévia dos pais) e a terceira com o grupo composto por pais.

A apresentação realizada foi a mesma para todos os grupos de cada escola. Depois de explicado o objetivo – “Avaliar coletivamente a efetividade e a relevância das políticas sociais relacionadas à garantia dos direitos da criança e do adolescente, e suas contribuições para a melhoria da qualidade social da educação básica” –, a apresentação foi organizada com base nas seguintes categorias:



Quadro 39 – Estrutura da apresentação realizada na crítica da realidade

<b>ATEGORIA</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO</b>	<b>DADOS</b>	<b>QUESTÃO</b>
Garantia de direitos na sociedade	Apresentação das principais políticas de direitos – do Código Hamurabi ao ECA. Direitos fundamentais no Brasil (CF)	Número de participantes na pesquisa e na escola. Direitos fundamentais (aberta e fechada)	Qual sua percepção a respeito das políticas de garantia de direitos de crianças e adolescentes?
Garantia de direitos na escola	Sobre o direito à educação (Resolução 4/2010).  Acesso e permanência.	Ações desenvolvidas na escola para a garantia de direitos.	Qual sua percepção a respeito da garantia de direitos de crianças e adolescentes na escola?
Qualidade social em educação	Qualidade social (Resolução 4/2010). Definição de escola de qualidade social (SILVA, 2009).	Como avalia a escola.  Índices da escola no IDEB (MEC)	O que você entende por “qualidade social da educação” ou por “escola de qualidade social”?
O que precisa ser superado na escola	Contexto da coleta de dados (2010 e 2011)	Quais problemas a escola apresenta.	O que precisa ser feito para a nossa escola ser uma escola de qualidade social?

Fonte: Elaborado pela autora.

Todos os encontros foram gravados e as falas dos participantes foram transcritas. Assim, entre essa etapa e a etapa seguinte, a criação coletiva, foi necessário um intervalo maior para a sistematização das percepções de cada grupo da etapa da crítica da realidade. As falas dos participantes serão apresentadas por escola, e em cada escola, por grupo, sendo:

- Grupo 1 – Composto por professores, gestores, funcionários e conselheiros tutelares.
- Grupo 2 – Alunos.
- Grupo 3 – Pais.

Apenas em uma das escolas os conselheiros tutelares compareceram na discussão realizada com o Grupo 1.

### 5.3.1 Crítica da realidade – Escola A

O número de participantes na etapa da crítica da realidade na Escola A é apresentado no Quadro 40:

Quadro 40 – Número de participantes na crítica da realidade – Escola A

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>Crítica da realidade</b>
<b>GRUPO 1</b>	5
<b>GRUPO 2</b>	9
<b>GRUPO 3</b>	1

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da crítica da realidade

Colocada a questão aos participantes em relação à percepção a respeito das políticas de garantia de direitos de crianças e adolescentes, a discussão com os participantes do Grupo 1 girou em torno do ECA.

As pessoas colocam muito a questão de direitos e deveres para a questão governamental e esquecem que, na verdade, cada um tem um papel na sociedade e na questão da família. (Vice-diretora).

Eu sei que tem que ter tem que existir as leis, mas eu acho assim muito abrangente, muito, até quem está na escola mesmo, eu acho assim muito abrangente. (Vice-diretora).

Pra mim trabalho escravo é quando tem uma determinada pessoa que seja da família ou não que está levando aquela criança pra arrecadar dinheiro igual a ele, e não em benefício da família, não em benefício da criança, certo? Ou um pai negligente que tira o filho da escola, só pra fazer esse papel. Agora, a partir do momento que eu tenho um comércio, ou vendo uma coxinha na rua, e tô levando meu filho, já foi pra escola, já deu o horário dele de escola, tô levando ele junto comigo, ou ele está me ajudando, mas eu não estou prejudicando em nada, eu não vejo aquilo ali sendo trabalho escravo. (Professora 1).

Os adolescentes estão muito ociosos, eles não têm um caminho a seguir. [...] Esses adolescentes ficam na rua, por que eles não têm outro espaço. (Professora 2).

À exceção da fala da Professora 2, as falas das participantes do Grupo 1 demonstram alguns equívocos e resistências em relação às políticas que visam a garantia de direitos, especialmente no que diz respeito ao ECA. Muito corriqueira nas falas dos participantes é a ideia de que o ECA só se refere aos direitos, e não aos deveres, ignorando o fato de que para cada direito, há sempre um dever correspondente.

Com o Grupo 2, a questão norteadora teve que ser adaptada para que os participantes a entendessem. Assim, foi perguntado aos alunos se eles consideravam que todas as pessoas, na sociedade, tinham seus direitos garantidos e justificassem suas respostas. A resposta dos alunos que ilustram a percepção do Grupo 2:

Não. Têm muita gente que passa fome, que não têm onde morar. (Aluno 1).

Passa frio nas ruas, se mete nas 'droga'. (Aluno 3).

A única participante do Grupo 3 deu o exemplo de uma situação na qual faltaram com o respeito com sua mãe, o que a levou a concluir que os direitos nem sempre são garantidos:

Em certa situação, sim, mas que nem, eu não digo criança adolescente, mas citar uma situação pra você que minha mãe passou em relação a respeito. Na unidade de saúde onde nos imo, já chegaram a chamar minha mãe até de louca. Porque ela teve uma crise de nervoso, que ela toma remédio controlado, por causa de ser muito nervosa. Aí ela teve uma crise e a enfermeira da unidade de saúde chegou a chamar ela até de louca. É o respeito. Eu acho que o respeito tem de ser igual pra todos. (Mãe 1).

Com base nas percepções dos participantes, observa-se que, enquanto os integrantes dos grupos 1 e 3 (alunos e pais), em suas falas, indicaram e criticaram as violações de direitos que ocorrem na sociedade, os integrantes do Grupo 2 preocuparam-se em indicar e criticar as leis que, efetivas ou não, têm por finalidade a garantia de direitos.

Em relação à segunda categoria, relacionada à garantia de direitos na escola, os participantes do Grupo 1 retomaram a crítica ao ECA. “Muitas vezes, a lei, o ECA, é só para o menor infrator” (Professora 1).

Após algumas colocações em relação ao ECA, como, por exemplo, a constatação de que a cada direito existe um dever correspondente, alguns posicionamentos mais radicais foram se desfazendo, conforme ilustra a fala da participante do Grupo 1:

É difícil de interpretar certas coisas... E nessas interpretações, questões de direitos e deveres, eu acho que a gente na escola ainda está muito imaturo. (Vice-diretora).

Sobre a garantia de direitos na escola, o Grupo 2 se posicionou da seguinte forma:

As pessoas tentam respeitar, tentam ter dignidade com quem trabalha na escola, com os amigos, com os colegas. (Aluno 1).

Os colegas não respeitam muito. (Aluno 2).

A fala da participante do Grupo 3 menciona a falta de garantia dos direitos nos relacionamentos interpessoais:

Xingar, porque é gordinho, mais humilde, com menos roupas de marca. Essas partes assim que eu acho que não tá igual. Já tive até reclamação do meu filho falando de professor que xingava ele de retardado. (Mãe 1).

A denúncia da mãe do Grupo 3 em relação ao *bullying*<sup>18</sup> e à falta de respeito explicam o alto índice de participantes (alunos, gestores, funcionários e pais) que indicaram, nas entrevistas estruturadas, o respeito como o principal direito a ser garantido.

A terceira categoria de investigação, a questão da qualidade social da educação, é vista da seguinte forma pelo Grupo 1:

A gente precisa repensar é essa questão de escola de qualidade; É voltar para a questão do conhecimento científico. Eu acho que isso tem que estar voltando à escola, para a escola de qualidade, a questão do conhecimento científico, com os anos, e a questão da escola ciclada, se perdeu um pouco isso. (Vice-diretora).

Foco para a vivência do indivíduo na sociedade. Preparar o indivíduo para a sociedade. Até mesmo a questão de direitos. (Funcionária 1).

Escola que se compromete e incentiva seus alunos a ter respeito pelos colegas e professores. (Funcionária 2)

O Grupo 2 indicou “o que a escola precisa ter ou ser para ser uma escola boa, com qualidade”.

Iluminação, ventilação, portões bons, janelas, carteiras, mesas. (Aluno 1).

Segurança, não ter briga, respeito. (Aluno 2).

Ter bom professor, que entende bem, explica quando necessário. (Aluno 3)

Livros. (Aluno 1).

Brinquedos para as crianças menores e para a gente. (Aluno 4).

Aspectos relacionados à infraestrutura foram bastante citados pelos alunos da Escola A. Materiais didático-pedagógicos, como livros e mesmo brinquedos foram

---

<sup>18</sup> Para Lopes Neto (2005, p. 165): “*Bullying* compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudante contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder”.

indicados pelos alunos como necessários para que a escola tenha qualidade. É curioso que tais indicações sejam feitas apenas pelos alunos, sobretudo se considerada a faixa etária deles.

A participante do Grupo 3 indicou o direito à igualdade como fator determinante para que uma escola pública tenha qualidade social: “Acho que igualdade pra todos, né? Acho que por ser escola pública, todos tinham que ser tratados igualmente” (Mãe 1).

A última categoria de investigação dessa etapa, relacionado ao que precisa ser superado na escola, circulou em torno dos dados apresentados em relação aos problemas da escola indicados na etapa da descrição da realidade. Os participantes indicaram os problemas superados desde então, bem como indicaram os problemas que se mantêm, além de citarem outros problemas que eventualmente tenham surgido e que também precisam ser superados.

Para o Grupo 1, a ausência da família é o problema que precisa ser superado na escola, conforme pode ser observado nas falas dos participantes:

A família só vem até aqui se ele achar que o filho dele tá injustiçado com alguma coisa, aí vem. (Professora 2).

É a falta de compromisso mesmo da família. (Professora 2)

Em relação à indicação de que a falta de respeito e as brigas na escola eram problemas na etapa da descrição da realidade (por meio das entrevistas), a professora 1 se posicionou:

Agora, o que é falta de respeito? Brigas? Bastante Mas não é uma coisa que, que não é falta de trabalho efetivo da gente, entendeu? São coisas assim que a gente vê, é falta de compromisso familiar para que isso aconteça. Não adianta você ficar 24 horas e falar pro pessoal: olha, “vamo” respeitar, “vamo” pedir por favor, falar com licença, não faça isso, não faça aquilo, se a criança, dentro de casa, faz. (Professora 1).

Os problemas que precisam ser superados, na perspectiva do Grupo 2, estão mais relacionados à infraestrutura e às relações interpessoais da/na escola:

Merenda. (Aluno 1).

Janelas, armários, portas. (Aluno 2).

Respeito, educação. (Aluno 3).

Respeito aos professores. (Aluno 4).

Informática. (Aluno 2).

Mais segurança, guarda municipal. (Aluno 5).

Alunos precisam ter mais boa vontade. (Aluno 3).

Representando o Grupo 3, a mãe 1 indicou os problemas que considera que precisam ser superados na escola: “Deixar a gente informado do que se passa. Ter menos brigas” (Mãe 1).

A discussão com o Grupo 1 da Escola A foi a primeira a ser realizada na etapa da crítica da realidade e foi a mais desafiadora, devido aos posicionamentos críticos radicais do grupo, sobretudo das professoras. As funcionárias, com uma postura bem mais acessível, pouco se manifestaram, mas pareciam não estar de acordo com alguns posicionamentos.

### 5.3.2 Crítica da realidade – Escola B

O número de participantes na etapa da crítica da realidade na Escola B é apresentado no Quadro 41:

Quadro 41 – Número de participantes na crítica da realidade – Escola B

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>Crítica da realidade</b>
<b>GRUPO 1</b>	6
<b>GRUPO 2</b>	12
<b>GRUPO 3</b>	4

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da crítica da realidade.

Colocada a questão em relação à percepção a respeito das políticas de garantia de direitos de crianças e adolescentes, os participantes do Grupo 1 se referiram ao ECA e ao papel do Conselho Tutelar:

A percepção que eu tenho, se esses direitos são garantidos? Eu acho que não são. Eu acho que não são ainda, 100% não. (Diretora).

Com o surgimento do ECA ficou claro os direitos de toda criança e adolescente, mas, na minha visão, são muitos direitos e poucos deveres. (Funcionário 1).

Com o surgimento do ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente, fala-se muito em direitos, a mídia propaga diariamente isso. Mas primeira pergunta: se a criança tem direito e acredito que tem que ser priorizados os direitos, cadê os deveres dessa criança? Como fazer cumprir esse Estatuto se temos tanta gente desqualificada no conselho tutelar e outras instituições

que deveriam defender essa criança melhor, proteger? Onde estão quando se precisa? (Professora 1).

Existem situações nas quais o Conselho não ajuda, e põe medo nos pais, que precisam de apoio. (Funcionário 2).

A visão reducionista em relação ao ECA aparece novamente na discussão com o Grupo 1 da Escola B, acrescida da crítica ao conselho tutelar.

Com o Grupo 2, a questão norteadora foi adaptada para que os participantes a entendessem. Assim, foi perguntado aos alunos se eles consideravam que todas as pessoas, na sociedade, tinham seus direitos garantidos e justificassem suas respostas. A resposta dos alunos que ilustram a percepção do Grupo 2:

Estão matando muito. (Aluno 1).

Roubos. Assaltos. (Aluno 4).

Muita gente usando drogas. (Aluno 1).

Pessoas batendo nas outras. (Aluno 3).

Muita discriminação, falta de respeito. (Aluno 6).

Os participantes do Grupo 3 indicaram problemas relacionados à saúde, quando questionados em relação à garantia dos direitos de crianças e adolescente na sociedade:

Falta atendimento na saúde, as crianças precisam de médico e não tem. (Mãe 1).

Então, a saúde também é um direito da criança, então a saúde também não tá sendo garantida porque tá esperando, esperando o médico e não tem. (Mãe 2).

Os integrantes dos grupos 1 e 3 (alunos e pais), em suas falas, indicaram e criticaram diferentes formas de violações de direitos que ocorrem na sociedade, enquanto os integrantes do Grupo 2 criticam as leis e os conselheiros tutelares.

Em relação à segunda categoria, relacionada à garantia de direitos na escola, os participantes do Grupo 1 destacam a questão do acesso à educação.

A educação não aparece como prioridade para a comunidade, e para os políticos. (Professora 1).

Toda criança teria que ter direito ao acesso à escola, porque é nela que vai se desenvolver mais tarde também futuramente pra cidadania. (Diretora).

Quando negamos matrícula a crianças de outras localidades porque nossas salas estão superlotadas, não garantimos o direito dessa criança de estar na escola. Mas se a coloco em uma sala superlotada, também não garanto educação de qualidade. (Diretora).

Sobre a garantia de direitos na escola, o Grupo 2 se posicionou da seguinte forma:

Falta educação, tem gente que bate nos outros. Os grandes batem nos pequenos. (Aluno 9).

Porque tem gente que bate nos outros, sempre todo mundo bate nos outros e isso acho que não é muita educação. (Aluno 1).

Eles, os do ginásio, ficam batendo nos pequenos, 'ni' nós aqui. (Aluno 7).

Tem alunos que faltam para ajudar a mãe doente. (Aluno 5).

Tem uma menina na minha sala, [...] ela fica faltando quase todo dia, [...] por causa que a mãe dela fica passando mal e ela tá faltando ajudar. (Aluno 3).

Nas falas dos participantes do Grupo 2, destacam-se a questão do relacionamento interpessoal entre os alunos e da violação do direito da criança à educação por motivos de doença na família. Sobre o relacionamento interpessoal, observa-se a menção à dificuldade de convivência entre os alunos das escolas municipal (menores) e estadual (maiores). A constatação dos alunos 3 e 5 de que faltar à aula para ajudar em casa – mesmo que por motivo de doença dos pais – é uma violação dos direitos é significativa.

O Grupo 3 destacou algumas situações que indicam a não garantia de direitos na escola, sobretudo em relação aos relacionamentos interpessoais, *bullying* e inclusive, uso de drogas.

Aluna não quer vir para escola porque ficam xingando ela. (Mãe 2).

Aluno não quer vir para a escola por medo, por que dois colegas querem bater nele. (Mãe 1).

Alunos (maiores) fumam na cancha. (Mãe 4).

Discriminação. (Mãe 1).

A terceira categoria de investigação, relacionada à questão da qualidade social da educação, é vista da seguinte forma pelo Grupo 1:



A escola procura garantir, a gente se preocupa em garantir pelo menos uma educação de qualidade. (Professora 2).

Os professores estão sempre sendo capacitados. (Funcionário 2).

Deveríamos ter mais professores pra ter uma quantidade de alunos um pouco menor em sala de aula e poder garantir pra todos. (Diretora).

Seria demagogia se a gente dissesse que a gente tem garantindo o direito de aprender. A gente tá fazendo o possível e o impossível pra tentar ensinar essa criança. (Professora 1).

O Grupo 1 demonstra bastante clareza em relação à questão da qualidade. A formação continuada e a melhoria nas condições de trabalho, com mais professores, e conseqüentemente, com uma menor quantidade de alunos por turma, são fundamentais para a melhoria da qualidade, sobretudo, quando a expectativa é de uma educação de qualidade social.

O Grupo 2 indicou “o que a escola precisa ter ou ser para ser uma escola boa, com qualidade”.

Lanche bom. Escola com banheiro limpo (Aluno 2).

Respeito, sem briga, sem xingação, sem bullying. (Aluno 8).

Sem pessoas mal educada, sem bagunçar. (Aluno 1).

Para que a escola tenha qualidade social, segundo a percepção dos participantes do Grupo 3, é necessário ter:

Direitos iguais. (Mãe 1).

Mais respeito. (Mãe 3).

Mais funcionários. Mais segurança. (Mãe 2).

Mais brinquedos. (Mãe 1).

A última categoria de investigação dessa etapa circulou em torno dos dados apresentados em relação aos problemas da escola indicados na etapa da descrição da realidade. A partir da reflexão dos problemas que já foram superados, e daqueles que persistem, ou ainda daqueles que surgiram após a descrição da realidade, os participantes do Grupo 1 indicaram as seguintes necessidades e possibilidades:

Atividades extraclasse, que vão ser possível com melhor infraestrutura. (Diretora).

Menos visibilidade e importância a questão da infraestrutura, e mais à questão do ensino-aprendizagem. (Professora 1).

Mais apoio pedagógico da Secretaria Municipal. (Professora 2).

Nas falas dos participantes do Grupo 1, observa-se a preocupação com aspectos relacionados às questões pedagógicas.

O Grupo 2 indicou problemas que persistem, como a pouca qualidade do transporte escolar e a necessidade da melhoria dos relacionamentos interpessoais:

Ruim o transporte escolar. (Aluno 9).

Menos Brigas. (Aluno 2).

Mais respeito. (Aluno 1).

Os participantes do Grupo 3 indicaram as seguintes necessidades para a superação dos problemas e a melhoria da qualidade da educação:

Mais respeito, que depende dos alunos e vem de casa também. (Mãe 3).

Funcionário para atender o ônibus. (Mãe 2).

Mais segurança. (Mãe 3).

Guarda municipal. (Mãe 1).

Mais funcionários na escola. (Mãe 2).

Mais material (lápiz, borracha), por que nem sempre os pais têm para comprar. (Mãe 1).

Na Escola B, a etapa da crítica da realidade foi muito produtiva. A presença da diretora da escola na composição do Grupo 1, e de um número maior de pais no Grupo 3, contribuiu para a discussão. Na discussão com o Grupo 1, foi evidenciada a tranquilidade de professores e funcionários ao se manifestarem diante da diretora. A postura do grupo, como um todo, é um indicativo de que nessa escola a gestão democrática seja efetiva.

### **5.3.3 Crítica da realidade – Escola C**

O número de participantes na etapa da crítica da realidade na Escola C é apresentado no Quadro 42:

Quadro 42 – Número de participantes na crítica da realidade – Escola C

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>Crítica da realidade</b>
<b>GRUPO 1</b>	9
<b>GRUPO 2</b>	8
<b>GRUPO 3</b>	5

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da crítica da realidade.

Dentre os participantes do Grupo 1, destacam-se as presenças de dois conselheiros tutelares. Em todos os municípios, os conselheiros tutelares foram convidados a compor o Grupo 1 tanto nas etapas da crítica da realidade, como na etapa da criação coletiva. Apenas na discussão da Escola C, na etapa da crítica da realidade, os conselheiros compareceram. Importante comentar que os conselheiros chegaram após 40 minutos de discussão, portanto contribuíram com suas percepções a partir da terceira questão.

A respeito das políticas de garantia de direitos de crianças e adolescentes, os participantes do Grupo 1 se referiram aos políticos, à própria categoria dos professores e ao ECA.

Nós não temos, a política nossa, os políticos, eles são muito fracos. Eles são voltados para eles, para os grupos deles, pras coisas deles, mas eles não têm uma visão estadista, eles não têm uma visão de país, não tem uma visão de mundo. Nós não damos a eles (alunos) uma consciência crítica, nós não fazemos questão de que eles tenham este tipo de coisa. Distância entre a teoria e a prática. É colocado muita coisa em teoria, muita coisa escrita, mas é muito pouco observado. (Professor 1).

Eu sinto muita dificuldade, tanto no ECA, quanto na LDB [...]. Porque quando vou buscar alguma coisa, um direito da criança como vir pra escola, por exemplo. [...]. Nós temos muitos alunos que não estão vindo pra escola. [...] tive um caso assim que a adolescente não está vindo pra escola porque tem que cuidar do irmão menor de três anos, que a mãe saiu de casa e tal. Mas e o direito dela, o respeito a ela está sendo garantido? Não. Mas quando vou procurar lá um artigo que fundamente isso, eu tenho o mínimo lá no ECA que fale dessa garantia. (Gestora).

Da fala da gestora, destaca-se a crítica ao ECA, no sentido da dificuldade em efetivar a lei. Tal interpretação fica mais clara na continuidade da fala da participante:

Eu coloquei ali uma insegurança desses documentos. Nessas leis, uma desatenção, e até uma injustiça ao respeito à criança. Então, eu acho assim, que não tá tendo alguma garantia aos direitos da criança. Está se falando demais e, na verdade, não exerce esses direitos. Só quando eles são realmente espancados e quase chegam a morrer – aí alguém toma uma providência. Mas eu tenho outro caso de um aluno aqui na escola que tá sendo assistido pelo Conselho, também a gente vai atrás e busca e tal, mas

é bem poucos retornos que a gente tem. É, isso, muito demorado. (Gestora).

O Grupo 2 foi bastante tímido em todas as respostas na etapa da crítica da realidade. Composto em grande maioria por meninas, nessa etapa a maioria das contribuições foi dos meninos. Para facilitar o entendimento da primeira questão, foi perguntado aos alunos se eles consideravam que todas as pessoas, na sociedade, tinham seus direitos garantidos e justificassem suas respostas. Embora a resposta “não” tenha sido unânime, apenas um dos participantes justificou.

Não. (Vários alunos).

Falta garantir respeito e educação. (Aluno 1).

Os participantes do Grupo 3 também sentiram dificuldade em entender a questão, de forma que para esse Grupo, a questão também foi adaptada. Assim, foram questionados se consideravam que todas as pessoas, na sociedade, tinham seus direitos garantidos.

Eu acho que não. Tem gente, bastante gente que precisa das coisas e não tem né. Tipo, uma ajuda, as vezes, precisa né. [...]. A gente vê que tem bastante gente que se queixa das coisas como está, como não esta. (Mãe 1).

Em relação à garantia de direitos na escola, os participantes do Grupo 1 referiram-se a aspectos positivos e negativos. Como positivos, a preocupação em tornar a escola mais atrativa aos alunos e os direitos que são assim considerados há pouco tempo (como alimentação, merenda e transporte escolar). Como aspectos negativos, ou como dificuldades em garantir os direitos na escola, foram destacados a quantidade de alunos por turma, a falta de inspetores e as dificuldades na convivência.

Eu acredito assim que você não tem que obrigar o aluno a ficar na escola. Ele tem que gostar de assistir aula, ele tem que ter uma aula de qualidade. O professor que faz uma aula interessante, trabalhos diferentes para manter esse aluno na escola, ele saber porque que ele está vindo aqui, tirar proveito disso tudo. (Funcionária 2).

Por exemplo, no meu tempo não tinha negócio de alimentação na escola, como tem hoje, ônibus que traz, enfim, isso são conquistas que eles têm, são coisas positivas que eles têm. Agora, por exemplo, eu acho uma grande

falta de consideração, ainda falando de política, colocar em uma sala de aula mais de trinta alunos. Quer dizer, não é garantia nenhuma. Quer dizer, não é só olhar o aspecto negativo. Tem muitas coisas positivas, mas, de maneira geral, a escola não tem como mexer nisso. Inspetor: devia ter inspetor, deveria ter gente pra poder nos auxiliar. Porque eu penso assim que a escola não se faz de um profissional, de uma pessoa de um diretor, mas sim de todos. Se não houver colaboração de todos, a escola não funciona.. (Professor 1).

Eu vejo assim que a gente prepara as crianças para entrar no mundo, no mundo do trabalho, no mundo da convivência fora de casa, só que, elas veem na mídia que elas têm os seus direitos, que e elas acham que podem fazer o que quer e ninguém vai corrigir. [...] O que em casa não está sendo ensinado que do mesmo jeito que eles querem respeito, os alunos, as crianças querem respeito, a gente também precisa, né. E esse limite não está sendo ensinado. (Funcionária 1)

Destaca-se, das falas dos participantes do Grupo 1, a percepção do professor, que pensa a escola como resultado da colaboração do conjunto de profissionais que nela atuam.

De forma muito sucinta, pelo Grupo 2 foi destacado que:

Na escola tem coisa faltando... acaba prejudicando. (Aluno 2).

Deveria ter mais servente, funcionário para cuidar da escola. (Aluno 1).

Em relação à garantia de direitos na escola, o Grupo C não destacou nenhum aspecto negativo. Segundo as mães 1 e 2:

Aqui tá bom. A gente não vê fala tanta coisa. (Mãe 1).

Pelo menos aqui, pelo que eu sei, aqui no colégio tá bom. (Mãe 2).

A terceira categoria de investigação, relacionada à questão da qualidade social da educação, é vista da seguinte forma pelo Grupo 1:

Qualidade social na educação, acho que depende de vários fatores, que já vem lá do MEC e já vem das políticas educacionais. Então eu vejo assim que muita coisa fica na fala e, às vezes, quando chega pra gente já chega com defasagem. Por exemplo, pego uma questão do livro didático [...]: vem a verba lá pro livro didático, mas quando o livro didático chega, não chega pra todos os alunos. Então que política, que qualidade de educação é essa? (Gestor).

Uma das coisas que às vezes eu sempre me questionava era, por exemplo, a democratização da educação, quer dizer, a educação é para todos, quer dizer, isso foi uma conquista que a sociedade já teve... Só que eu vejo assim, que às vezes nós, o nosso trabalho que a gente faz, não sei até que ponto, os nossos alunos vão se preparando, ou nós preparamos esse aluno

para a sociedade [...]. Então, vamos dizer, cada escola em si, se ela contribuísse para que esse aluno, quando ele entra na escola, e ele sai, ele pudesse armazenar qualidade suficiente pra depois ele ter alguma força no meio social, pra poder melhorar esse meio social, a nossa missão seria maior. Só que nós não temos, por exemplo, dentro de uma escola, uma das coisas que a gente vê muito no Brasil, é o individualismo, as pessoas são muito individualistas e pensam nelas. (Professor 1).

A gestora e o professor indicaram questões bastante relevantes em relação à qualidade social da educação. A eficácia pedagógica vai depender, entre outras questões, da efetividade política, inclusive no que concerne às políticas macro. Há uma diferença entre o que está previsto, e que é divulgado, e o que de fato é efetivado. Já o professor reflete sobre o papel da escola em relação à sociedade, e conclui que o individualismo impede que a escola contribua para a melhoria do meio social.

Ainda em relação à qualidade social, a gestora, e em seguida a funcionária, citaram uma ação significativa realizada na escola:

Uma das práticas que a gente fez, foi ir até os bairros e chamar os pais pra reunião que agente teve aqui no sábado. A gente foi nos bairros com o grupo de professores, no dia de reunião, teve reunião até as 10 e fomos pros bairros, fomos entregar panfleto de casa em casa e convidar os pais para virem na reunião. E os alunos vendo a gente lá:: Olha! Os professores estão aí hoje. Além de a gente conhecer a realidade deles. (Gestor).

Ir até o bairro, conhecer onde os alunos moram, qual é a realidade deles. Porque a gente sabe a realidade deles aqui na escola, como eles se comportam dentro de uma sala de aula, no pátio, onde pega o lanche. A gente conhece eles aqui. Lá a realidade deles é bem diferente. Lá eles moram num bairro sem rede de esgoto, sem um banheiro descente pra tomar um banho, com situações precárias. E eu acho que tanto nós, como os funcionários, os professores, a gente tem que analisar como a criança vive, conhecer a realidade dela, pra poder conhecer ela melhor no âmbito escolar. (Funcionária 1).

Pra se ter uma qualidade de educação relacionada ao aluno, professor olhar ele como um todo, todos seus direitos. (Conselheiro 1).

Então eu acho que pra uma qualidade social na educação, um passo importante é conhecer, [...] saber como é que funciona o Conselho, tá junto do conselho, nós estamos nos reunindo agora com a equipe de comunicação da cidade, do município, estamos montando uma rede de proteção ao direito da criança e do adolescente e já mudou muita coisa. (Conselheiro 1).

A ação descrita pela gestora e funcionária demonstra a preocupação da escola com seus alunos de forma integral, condição essa indicada pelo conselheiro para que a escola tenha qualidade social. Além disso, o conselheiro, em outro

momento, retomou a questão da qualidade social, indicando a necessidade de que os profissionais conheçam o papel e o funcionamento do conselho. O engajamento dos participantes do Grupo 1 da Escola C ficou evidente durante a discussão.

O Grupo 2 indicou “o que a escola precisa ter ou ser para tornar-se uma escola boa, com qualidade”.

Mais segurança. (Aluno 2).

Qualidade de vida. (Aluno 3).

Merenda mais saudável. (Aluno 1).

Uma cobertura, para poder passar sem se molhar. (Aluno 1).

Para o Grupo 3, o fato de estar na escola já é ter qualidade, pois percebem que a escola é a melhor opção a outras possibilidades, conforme as falas das participantes:

Melhor estar na escola do que na rua. (Mãe 2).

Melhor tá na escola do que tá em má companhia. (Mãe 1).

A última categoria de investigação dessa etapa circulou em torno dos dados apresentados em relação aos problemas da escola indicados na etapa da descrição da realidade. A partir da reflexão dos problemas que já foram superados, e daqueles que persistem, ou ainda daqueles que surgiram após a descrição da realidade, os participantes do Grupo 1 indicaram as seguintes necessidades e possibilidades:

Um dos pontos bem importantes é tornar nossa escola mais acessível para quem tem necessidades. Esse ano, a gente teve nossa primeira escola cadeirante e a nossa escola tem muita escada, escada pra ir ao banheiro, escada pra comer merenda, escada pra chegar, escada pra vir pra sala, então, vê, quando a gente viu o aluno no primeiro dia todo mundo ficou meio assustado. Então eu acho que a nossa escola é bem carente. Depois de 50 anos de escola, agora é que apareceu o primeiro portador de necessidade. Então a nossa escola, acho que seria um grande passo se a gente conseguisse alguma acessibilidade. (Funcionária 2).

Bom, outra coisa que eu observo aqui é o problema do espaço. Agora, acho que vão separar, tem o pessoal do município. O espaço aqui é bem disputado. A estrutura da escola, sei lá, a pessoa que fez essa escola, acho que não tinha aluno no começo, porque ela tem uma escada...as escadas têm três andares e a escada acho que cabe duas pessoas, assim, uma de cada lado, espremidinha. Aí quando sai aquela piaçada, parece uma enxurrada. Às vezes eu fico rezando quando eu vejo aqueles meninos correndo nas escadas. E não aconteceu acidente acho que aqui. (Professor 1).

O problema também que essa escola tem, eu tenho com um aluno, ele não se comunica, ele não escreve, ele precisa de uma ajuda, ele precisa de um tutor. O professor, com 30 alunos na sala de aula, quer que inclua como?. Quer dizer, essa que é uma visão equivocada às vezes, vamos dizer assim da nossa sociedade, que parece que está engatinhando em certos aspectos, de uma pessoa não ver que uma escola tem muito mais necessidade do que são apresentados ali. As condições que ela tem de trabalho, funcionamento até. (Professor 1).

As questões da infraestrutura, inclusão e acessibilidade foram o cerne das discussões com o grupo 1, em relação ao que precisa ser superado na escola.

O Grupo 2 indicou problemas que persistem, sobretudo, com a infraestrutura e os relacionamentos interpessoais:

Arrumar a quadra de vôlei, por tela. (Aluno 1).

Precisa melhorar as tomadas. (Aluno 2).

Mais respeito. (Aluno 3).

Mais respeito do aluno com o professor. (Aluno 2).

Falta de interesse. Bagunça. Briga. (Aluno 1).

Os participantes do Grupo 3 indicaram a necessidade de educação em tempo integral, como forma de melhorar a qualidade da escola e superar os problemas existentes: “Ter mais projetos novos. [...] lá onde minhas filhas estudavam antes tinha. Eles ficavam o dia inteiro”.

Na Escola C, a etapa da crítica da realidade com o Grupo 1 foi a mais longa e participativa. O encontro com o Grupo 1 durou quase duas horas. A presença do conselho tutelar, a participação intensa das funcionárias, de um dos professores e da pedagoga fez com que a discussão, prevista para durar uma hora, quase chegasse a duas horas. Importante destacar que a postura e a forma dos participantes se posicionarem não permitiu que professores e funcionários fossem distinguidos. Somente ao fim da entrevista foi perguntado aos participantes qual sua função.

Outro destaque da discussão com o Grupo 1 foi a fala dos conselheiros tutelares, que embora não tenham participado desde o início, contribuíram muito para a reflexão. A função do conselho tutelar foi assim descrita pelo conselheiro 1:

É bem ‘facinho’ entender o papel do Conselho. Conselho, ele não executa serviço. E a escola, até a poucos dias pensava o seguinte: que chegou no



conselho, tem que resolver. A gente não resolve, a gente faz encaminhamentos. [...] Nossa posição como conselheiro é defender a criança. Tá errada, tá certa nossa posição é pegar e atender ela pra que ela tenha seu direito atendido, e ver porque que ela tá agindo daquele jeito. Mas não é nós que vamos resolver. Daí a gente faz os encaminhamentos necessários que vai atender a criança. (Conselheiro 1).

A interpretação do Conselheiro em relação ao Eca também merece destaque:

Eu vejo assim que, na realidade, as pessoas têm que entender as crianças e adolescentes como sujeitos direitos e deveres também. Porque o Estatuto não é somente pra ter direitos. Às vezes as pessoas falam as crianças só têm direitos, mas também têm deveres. (Conselheiro 2).

O esclarecimento do Conselheiro em relação ao ECA responderia às colocações de professores de várias escolas, que consideram que o ECA só diz respeito aos direitos de crianças e adolescentes, e que se sentem impotentes diante da legislação.

#### 5.3.4 Crítica da realidade – Escola D

O número de participantes na etapa da crítica da realidade na Escola B é apresentado no Quadro 43:

Quadro 43 – Número de participantes na crítica da realidade – Escola D

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>Crítica da realidade</b>
<b>GRUPO 1</b>	3
<b>GRUPO 2</b>	7
<b>GRUPO 3</b>	-

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da crítica da realidade.

Colocada a questão em relação à percepção a respeito das políticas de garantia de direitos de crianças e adolescentes, os participantes do Grupo 1 se referiram à questão política, tanto no que diz respeito à falta de investimentos nas áreas sociais, como em relação à corrupção. A ênfase nos direitos foi criticada por uma das participantes.

Na realidade, a nossa política anda voltada a outras prioridades e deixando esses eixos, da violência, da segurança como um segundo plano, né? Então, eu acho que eles passam dados abaixo do que é a realidade, e acabam esquecendo de priorizar as nossas escolas, os hospitais, outros ambientes com uma política mais adequada a esses direitos e deveres. (Professora 1).

[...] tem muitos que acham que só têm direitos e não deveres a cumprir, então, eu acho que isso tá ficando muito, assim, à vontade. Ah, eu tenho o direito disso, eu tenho o direito daquilo... E meus deveres? Tá ficando muito de lado os deveres. (Professora 2).

Eu acho que garante só no papel, mas na prática não garante porque o dinheiro que vai para que o defeito seja efetivado é desviado e a fiscalização também não existe, então é por isso que na prática não garante. (Funcionária).

A pouca efetividade das políticas de garantia de direitos foi expressa com ênfase nas falas dos participantes do Grupo 1.

Com o Grupo 2, a questão norteadora foi adaptada para que os participantes a entendessem. Assim, foi perguntado aos alunos se eles consideravam que todas as pessoas, na sociedade, tinham seus direitos garantidos e justificassem suas respostas. A resposta dos alunos que ilustram a percepção do Grupo 2:

Tem algumas pessoas que não respeitam as regras. (Aluno 1).

Tem pessoas que não são respeitadas, elas tem que ser respeitadas, mas não são. (Aluno 2).

Eles devem respeitar as pessoas, não só as pessoas, os animais também, porque os animais, eles não são pessoas, mas eles devem ser respeitados igual as pessoas. (Aluno 3).

Tem algumas pessoas que devem ser respeitadas e outras não, tipo bandido, eles não respeitam a gente, por isso que a gente não tem que respeitar eles. (Alunos 4).

Os participantes do Grupo 2 consideram que os direitos não são garantidos na sociedade e justificam com vários exemplos, sobretudo, em relação ao direito ao respeito. A questão da reciprocidade é ilustrada na percepção do Aluno 4, que cita como exemplo o “bandido”, que por não respeitar as pessoas, não deveria ser respeitado.

A Escola D foi a única escola na qual não foi possível a realização da etapa da crítica da realidade com o Grupo 3, composto por pais. Apesar do convite enviado para os pais de duas turmas, encaminhamento realizado em todas as escolas, nenhum pai compareceu na data marcada. Uma possível explicação para a ausência dos pais pode ser o fato de o mesmo convite ter sido enviado algumas semanas antes, mas, a pedido da direção da escola, a discussão foi desmarcada

porque o espaço no qual seria realizada a discussão estaria ocupado pela Secretaria Municipal de Educação do município.

Em relação à segunda categoria, relacionada à garantia de direitos na escola, os participantes do Grupo 1 destacam a relação direitos-deveres.

Aqui na escola são garantidos os direitos sim, só que nós também cobramos os deveres, nós como professores, nós passamos isso, não se tem só o direito, tem o dever por trás também, tanto que a gente faz reunião com os pais também a gente passa muito que os pais têm direitos e deveres. (Professora 1).

[...] faz-se cumprir os direitos também e aos poucos estão aprendendo os deveres deles. (Professora 2).

Eu coloquei que é uma escola que atende as demandas da sociedade de hoje, do futuro e que forma pessoas de bem. (Funcionária).

Sobre a garantia de direitos na escola, o Grupo 2 se posicionou da seguinte forma:

A gente é bem respeitado pelos professores, só que os alunos não respeitam. (Aluno 4).

As professoras, pedagogas, as diretoras são todas boas, os alunos que não tem juízo e não sabe aproveitar as oportunidades que tem. (Aluno 1).

Os participantes do Grupo 2 da Escola D eram muito participativos. Todos se manifestaram, a maioria com exemplos de casos em que o direito à educação não é respeitado, com crianças e adolescentes que estão fora da escola.

A terceira categoria de investigação, relacionada à questão da qualidade social da educação, é vista da seguinte forma pelo Grupo 1:

No caso eles priorizam muito mais crianças na escola, números, e não realmente a qualidade desse ensino dentro do ambiente escolar. Vou até reclamar, uma turma com 30 ou 40 alunos e como é que querem que suba o IDEB, que tenha uma educação de qualidade? Então tinha que rever esses princípios. (Professora 1).

O Grupo 2 indicou “o que a escola precisa ter ou ser para ser uma escola boa, com qualidade”.

Na escola precisa ter, ela precisa tá em boa condição, ter bons professores que não deixam os alunos largados na sala, enquanto conversam, não deixam ninguém cuidando a sala. (Aluno 1).

Escola com boa condição é ter bons alunos, bons professores, boas pessoas que ficam na diretoria, tipo secretária, pedagoga, diretora e a escola tem que estar em boa condição pra os alunos estudarem, ter recreio. (Aluno 3).

São aquelas que têm bons professores, bons alunos, boas pedagogas. (Aluno 5).

A partir das falas dos participantes do Grupo 2, a questão da qualidade na escola é mais relacionada às pessoas que nela estão, tanto os alunos, quanto os profissionais.

A partir da reflexão dos problemas que já foram superados, e daqueles que persistem, ou ainda daqueles que surgiram após a descrição da realidade, os participantes do Grupo 1 indicaram as seguintes necessidades e possibilidades para que a escola tenha qualidade:

Diminuir o número de alunos por turma, principalmente os menores. São lotadas as turmas. (Professora 1).

Alguns recursos que faltam, faltam alguns recursos pra a gente trabalhar, querendo ou não [...] Mais acessórios, brinquedos, disponibilidade de computadores acessíveis, eu pus materiais pedagógicos em geral., têm, mas poderia melhorar obtendo mais recursos para os professores. (Professora 2).

Nas falas dos participantes do Grupo 1, observa-se a preocupação com aspectos relacionados às questões das condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, como o número de alunos por turma e a disponibilidade de materiais pedagógicos.

O Grupo 2 indicou problemas de infraestrutura e a necessidade da melhoria dos relacionamentos interpessoais:

Podia ter uma reunião e todos os pais e professores e alunos. (Aluno 1).

Tem que ter mais educação e parar as brigas aqui na escola. (Aluno 5).

Reforçar a segurança e fazer uma cantina. (Aluno 2).

Precisa de mais espaço na sala. (Aluno 4).

Tem goteira e falta cadeiras para os alunos. (Aluno 3).

Na Escola D, a etapa da crítica da realidade foi bastante aligeirada com o Grupo 1, enquanto os participantes do Grupo 2 foram prolixos. A ausência de um

gestor na discussão com o Grupo 1 e dos pais para comporem o Grupo 3 prejudicou a crítica da realidade na escola D.

### 5.3.5 Crítica da realidade – Escola E

O número de participantes na etapa da crítica da realidade na Escola E é apresentado no Quadro 44:

Quadro 44 – Número de participantes na crítica da realidade – Escola E

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>Crítica da realidade</b>
<b>GRUPO 1</b>	5
<b>GRUPO 2</b>	8
<b>GRUPO 3</b>	6

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da crítica da realidade.

Colocada a questão em relação à percepção a respeito das políticas de garantia de direitos de crianças e adolescentes, os participantes do Grupo 1 assim se referiram:

Eu acho que a garantia de direitos continua sendo só um registro pra efeito imediato de uma resposta do governo pra sociedade, não que efetivamente seja garantido todos os direitos. Eu acho que não acontece, muito falho ainda. Até deveria ser... Antes de ser inserido esse direito, deveria ser debatido mais. Até porque a compreensão de cada grupo, e aí nós percebemos grupos dos professores, grupos dos juizes, dos promotores, conselho tutelar, cada um tem uma visão diferente e no dia a dia existe esse conflito de ideias, a garantia desse direito. porque, em algumas situações, não cabe essa garantia ao adolescente. Ele mesmo ultrapassa todos os limites, então fere, né? Ele mesmo fere seu próprio direito, eu acredito que haja uma visão melhor, precisaria existir uma melhor explicação sobre esses direitos. (Professora 1).

[...] não é assim 100%, que tem muita coisa que deixa a desejar. (Professora 2).

Eu acho que a garantia dos direitos das crianças e adolescentes, ela vem, a sociedade aceita como imposição de lei e todos dizem que conhecem os direitos da criança e do adolescente, porém, efetivamente não é aplicado, é desrespeitado, por todos [...]. É feito dentro da sala, colocado quem tem direito, não é colocado, não é discutido os deveres, não é discutido as classes sociais e é feito, o direito imposto pra todos. Então aí ninguém respeita, na educação, na saúde, na sociedade, na comunidade, ninguém... Então efetivamente não é. (Funcionário 1).

Nas falas da Professora 1 e do Funcionário 1, observa-se a visão negativa em relação àquilo que é imposto sem a participação da comunidade, justificando, a partir da “não pertença”, a não garantia dos direitos na sociedade.

A discussão com o Grupo 2 foi bastante intensa. Foi perguntado aos alunos – adaptando a questão colocada ao Grupo 1 – se eles consideravam que todas as

pessoas, na sociedade, tinham seus direitos garantidos e justificassem suas respostas. Foi unânime a afirmação de que “não”, os direitos não são garantidos a todos. As justificativas que ilustram a percepção do Grupo 2 são as seguintes:

Porque eu não vejo nenhum dos direitos na minha vila e pra mim não tem, na minha vila particularmente, não. [...] às vezes, não tem nenhum direito, não pode nem ir pra escola às veze. (Aluna 1) .

Têm muitas crianças na rua e adolescentes, e o Conselho Tutelar falam que tão vendo tudo, mas não tão, porque se estivessem todos estavam na escola. (Aluna 2).

Eu acho que o direito da boa saúde não está sendo garantido assim. (Aluna 3).

A discussão com o Grupo 3 foi realizada em um sábado de entrega de boletim e reunião com os pais. A maioria das mães do Grupo 3 não quis se manifestar.

A gente educa, você vai vir na escola pra estudar, pra aprender, pra se formar pra ser alguém, mas não é culpa da mãe, a mãe faz, eu acredito que os pais ensinam, faz as parte deles, mas os alunos em si, as crianças em si elas ficam rebeldes, não sei o que acontece. E tem muita coisa que a lei protege, mas o que deveria proteger não faz. (Mãe 1).

A resposta da mãe já indica a garantia de direitos referentes à escola, item da segunda categoria de investigação.

Em relação à segunda categoria, relacionada à garantia de direitos na escola, os participantes do Grupo 1 destacam:

O que eu percebo hoje, em função de todas essas políticas sociais que o governo implantou, como uma delas o Bolsa Família, hoje a criança vem muito mais obrigada a ter esse acesso à escola, e isso eu vejo por essa obrigação de ele ter de vir pra escola, esse respeito mesmo que a garantia do direito da criança de estar aqui, é muito mais uma coisa da família. E a família só cuida, tem o cuidado dessa permanência da criança, em função do Bolsa Família, ou seja, ela quer que o aluno permaneça aqui pra garantir sua Bolsa Família. (Professora 1).

A escola, ela oferta, ela investe no direito das crianças, só que falta uma interação entre os outros entes da comunidade. Se a comunidade participasse mais da escola, conhecesse mais os projetos, conhecessem o que a escola oferta, o adolescente, a criança, ela teria muito mais estímulo pra ir pra escola, do que simplesmente a obrigação que a família impõe pra que ela esteja no ambiente físico. (Funcionário 1).

Sobre a garantia de direitos na escola, o Grupo 2 indicou algumas situações nas quais se sentem com seus direitos violados.

Não deveriam tirar o recreio. (Aluno 1).

Se vai segurar, tem que segurar depois da aula. (Aluno 3).

Por que alguns aprontam, não deixam a gente ir no banheiro. (Aluno 4).

As falas dos participantes do Grupo 2 revelam os mecanismos disciplinadores que a instituição escolar utiliza na atualidade.

O Grupo 3 destacou algumas situações que indicam a não garantia de direitos na escola, sobretudo, em relação aos relacionamentos interpessoais, entre alunos, e entre alunos e professores.

[...] Ela comprou uma bala na entrada, [...] e um menino pediu, ela falou que não ia dar e porque ela não deu uma bala pra ele, ele quebrou o celular dela. Então, isso é injusto? [...] Esses dias ela tava doente, pediu pro professor deixar ela ir pra secretaria pra me avisar pra buscar ela e o professor não deixou ela sair pra ligar. E se ela passa mal? (Mãe 1).

O aluno tem que saber quais são os seus direitos a cumprir e os educadores também. (Mãe 2).

A terceira categoria de investigação, relacionada à questão da qualidade social da educação, foi bastante debatida pelo Grupo 1:

Eu acho que como se avalia a escola, a gente tem que repensar o Estado como um todo, qual é o papel também do Estado e qual é a influência do Estado. [...] o enfrentamento da violência na escola é muito cobrado do professor, pra ele tentar resolver a violência que está no seu colégio, na sua escola e esse enfrentamento da violência é uma política pública que seria destinada ao Estado, a incumbência seria do Estado. É melhorar essas políticas sociais, e não a escola, os professores os responsáveis totais por esse enfrentamento da violência. Então eu vejo assim a escola é boa, porém não depende só da gestão, eu sei que mesmo o aluno, não depende só dele. Eu acho que a obrigação maior cabe ao Estado. (Professora 1).

[...] não adianta o professor e o aluno conhecer a escola, avaliar a escola, se a comunidade não participa e ela julga, ela não avalia, ela julga a escola, ela julga o professor, ela julga o aluno que está na escola, então passa a responsabilidade pra escola. (Funcionário 1).

E eu não tenho em volta uma quadra esportiva, esporte pra eles praticarem na região, falta isso, falta coisas mais simples e básicas lá fora, então eu vou fazer intervenção só aqui dentro? Não vai resolver, que quando ele sai daqui, tem o problema lá fora com a comunidade, com a família. (Professora 1).

Ninguém percebe que o professor ficou o dia inteiro preparando uma aula, chega lá e consegue falar? Têm 35 gritando, que não tem educação, que não tem noção, então, tem que aprender em casa. Se o professor fosse valorizado também, tivesse menos aula, mais remuneração, isso tudo mudaria totalmente. (Professora 2).

E é uma coisa que vai muito além disso, e nós recebemos alunos que têm uma família que ele cozinha pro pai e pra mãe porque o pai e a mãe são drogados, têm problemas com alcoolismo, então o aluno, às vezes, ele tá muito mais sozinho nisso e ele vem pra escola, ele se sente melhor, até nesse espaço escola, pra ele é mais agradável até que voltar pra casa. Então eu vejo como um problema maior. (Professora 1).

A discussão do Grupo 1 trouxe à tona a necessidade da presença mais forte do Estado para que a qualidade social da educação melhore, tanto em relação ao combate às violências na escola, como na melhoria dos espaços públicos e na valorização do professor. A melhoria da relação escola-comunidade, por meio de uma presença mais efetiva da comunidade, também foi colocada.

O Grupo 2 indicou “o que a escola precisa ter ou ser para ser uma escola boa, com qualidade”.

Deviam deixar o recreio junto. (Aluno 5).

Tinha que ter um armário pra colocar os nossos livros, porque ter que trazer todos os livros na bolsa. (Aluno 1).

Devia ter uma pista de Skate. (Aluno 3).

Os participantes do Grupo 2 aproveitaram para reivindicar aquilo que gostariam que tivesse ou que ocorresse na escola. Em relação ao recreio, os participantes explicaram que em um primeiro momento, os alunos de 6º e 7º anos são liberados e, somente depois que esses retornam à sala, os alunos de 8º e 9º anos têm seu recreio.

Para que a escola tenha qualidade social, segundo a percepção dos participantes do Grupo 3, é preciso superar:

Antes de tudo, eu acho que é a falta de professores, as crianças ficam muito tempo soltas. Minha filha mesmo depende de van pra vir pra escola, daí acabam liberando pra ir embora, [...] e daí o que acontece? Ficam as crianças todas pra fora do portão com má companhia, aí acontece um monte de coisa. (Mãe 3).

Tem muita briga. (Mãe 4).



A última categoria de investigação, relacionada aos problemas da escola, os participantes do Grupo 1 indicaram as seguintes necessidades e possibilidades:

[...] o Estado tem que assumir sua responsabilidade, enquanto responsável pela educação, porque simplesmente eles jogam pra comunidade que a escola não tem professor, que ela não tem recurso, pela má gestão de dentro da escola, enquanto que não é. (Funcionário 1).

Os pais hoje sabem procurar seus direitos pra garantir o direito do seu filho, sabe ir numa ouvidoria denunciar, mas ele não cumpre o papel dentro da escola, que muitas vezes é ir numa reunião pra ver o que está acontecendo com seu filho. Ele sabe procurar uma ouvidoria, ele sabe denunciar o professor se não tá bom, se tá faltoso ou não, mas ele não sabe cumprir a parte dele, que é ir pra reunião do seu filho [...]. A gente sabe que ele tem direito a várias coisas, mas os deveres... (Professora 1).

Nas falas dos participantes do Grupo 1, observa-se que as indicações sobre o que precisa ser superado na escola referem-se àquilo que está fora da escola, tanto em relação ao Estado, quanto à família.

O Grupo 2 refletiu sobre a questão do respeito e de que forma o respeito poderia contribuir para a melhoria da qualidade da escola:

É cada um respeita cada um, porque o que é que adianta a gente respeitar eles e eles não respeitar a gente? Não vai resolver nada, eu acho. (Aluno 2).

Pra pessoa ser respeitada ela tem que ter respeitado também, eu sou assim, posso ser mais nova, a pessoa pode ser cem anos mais velha que eu, se não me respeitar, não vou respeitar também. (Aluno 1).

Na fala das participantes, na qual tentam justificar o porquê desrespeitam os demais, fica evidente o quanto os alunos sentem-se desrespeitados, seja pelos colegas, seja pelos professores, ou mesmo pela escola.

Os participantes do Grupo 3 comentaram sobre situações que seus filhos passam e que precisam ser superadas:

Elas sofrem muita discriminação, não digo bullying, mas discriminação [...] ela é chamada de CDF. (Mãe 1).

A avaliação [...]: eles dão um tema bem elevado e você capricha naquele trabalho e, nossa, é tão pouco valorizado que você se decepciona. [...] ou de repente o trabalho tá valendo bem mais do que a prova. (Mãe 4).

Na Escola E, a etapa da crítica da realidade foi intensa, sobretudo, com os Grupos 1 e 2. Professores e alunos demonstraram, nesse primeiro momento, várias divergências.

#### 5.4 CRIAÇÃO COLETIVA

As considerações de cada grupo foram sistematizadas pela pesquisadora e apresentadas aos demais grupos na etapa da **criação coletiva**, na qual “é importante explicitar a responsabilidade e o compromisso dos grupos na tomada de decisões e encaminhamento das mesmas” (SAUL, 1995, p. 58). É desejável que os participantes percebam a necessidade de instituir novas estruturas com o objetivo de dar continuidade ao processo de reflexão. De acordo com Saul (1995, p. 59):

O que se constitui de relevo fundamental nesse processo é a possibilidade de as pessoas envolvidas, tornando-se mais conscientizadas de suas possibilidades, de seus limites e de suas autênticas e desejadas finalidades, encontrarem soluções criadoras para os problemas identificados.

As condições para a realização dessa etapa não foram as mais favoráveis para que se alcançasse o nível desejado de análise por parte dos participantes. Foi grande a dificuldade das escolas na organização desse momento, tendo em vista que retirar dois ou três professores de sala de aula, ao mesmo tempo em que se retiraram os funcionários de seus afazeres, torna-se um desafio. Assim, em todas as escolas, o número de participantes nos Grupos diminuiu na etapa da criação coletiva, à exceção do Grupo 2. Além disso, o tempo para a realização dessa etapa foi muito restrito, não sendo possível aprofundar novas questões colocadas pelos participantes.

Cabe ressaltar que o papel do pesquisador nas etapas de crítica da realidade e da criação coletiva foi restrito ao de mediador do debate e da construção coletiva. Na mediação, procura-se chegar a um acordo, por meio do diálogo, de forma colaborativa, “[...] promovendo a mudança mediante a busca de soluções consensuais e a construção de ‘lugares’ sociais legítimos para os participantes” (SCHNITMAN, 1999, p. 18). Essa perspectiva é também assinalada por Moore (1998, p. 28), que descreve a mediação como sendo,

[...] a interferência em uma negociação ou em um conflito de uma terceira parte aceitável [...] que ajuda as partes envolvidas a chegarem voluntariamente a um acordo, mutuamente aceitável, com relação às questões em disputa.

Para a organização da criação coletiva, foi efetuada a transcrição e leitura das percepções dos participantes de cada grupo, pinçando nessas falas as representações dos participantes em relação a cada categoria. Tais percepções são aquelas apresentadas no item anterior, da crítica da realidade. No entanto, para a apresentação na etapa da criação coletiva, as falas dos participantes foram sintetizadas, tendo sido apresentadas apenas as frases que permitiam o entendimento da ideia central da representação.

A estrutura da organização da apresentação na etapa da criação coletiva é indicada no Quadro 45:

Quadro 45 – Estrutura da apresentação realizada na etapa da criação coletiva

<b>CATEGORIA</b>	<b>VISÃO DOS GRUPOS</b>	<b>APROFUNDAMENTO POSICIONAMENTOS</b>	<b>CONSTRUÇÃO DE AÇÕES</b>
Garantia de direitos na sociedade	Apresentação das principais indicações dos Grupos.	Quadro síntese com destaque dos termos mais presentes nas falas dos participantes, relativos a cada categoria.  Discussão dos conceitos mais presentes nas falas dos participantes.	Finalidade da escola
Garantia de direitos na escola	Apresentação das principais indicações dos Grupos.		Relação escola-comunidade
Escola de qualidade	Apresentação das principais indicações dos Grupos.		Relacionamento interpessoal
O que a escola precisa para ter mais qualidade	Apresentação das principais indicações dos Grupos.		Diálogo

Fonte: Elaborado pela autora.

Foram retomadas as questões colocadas aos Grupos e, em seguida, em um mesmo quadro, foram apresentadas as sínteses das respostas de cada Grupo. As percepções dos participantes em relação às categorias foram apresentadas dessa forma.

Em seguida, em quadros-sínteses (Quadros 42, 44, 46, 48 e 50), foram apresentadas as percepções dos participantes em relação à cada questão, com destaque para algumas palavras ou termos em relação às quais foi solicitado que os participantes explicassem suas percepções em relação a alguns termos utilizados que precisavam ser esclarecidos, objetivando um aprofundamento em relação a esses posicionamentos.

O aprofundamento dos posicionamentos foi realizado mediante a coleta das representações sociais<sup>19</sup> e discussão dos participantes sobre cada um dos termos destacados. O aprofundamento de alguns posicionamentos dos participantes objetivou mais o esclarecimento da compreensão dos participantes em relação aos termos e expressões utilizadas, e também a reflexão dos sujeitos, a partir dos diferentes pontos de vista, do que uma análise de suas representações. Nesse sentido, serão apresentadas apenas as ideias centrais desse aprofundamento.

As contribuições dos participantes com os elementos que compuseram o aprofundamento dos posicionamentos foram sendo digitados na própria apresentação, para que eles percebessem que se tratava de uma construção coletiva. Apesar da releitura dos conceitos estar prevista, não foi possível devido ao tempo reduzido.

Em seguida, em outro *slide*, foram apresentados quadros-sínteses (Quadros 43, 45, 47, 49 e 51), retomando as principais indicações em relação ao que precisa ser revisto ou superado na escola para que a ela tenha qualidade social, e, a partir dessas indicações, foi solicitado aos participantes a construção coletiva de ações possíveis para a melhoria da qualidade na escola.

#### **5.4.1 Criação coletiva – Escola A**

As indicações dos grupos em relação a cada questão discutida na crítica da realidade foram apresentadas com mais detalhamento. Em seguida, foi apresentado o Quadro 43, no qual foram retomadas as ideias centrais das falas dos participantes anteriormente apresentadas. Dessas ideias centrais, foram destacadas, em negrito, aquelas nas quais podem ocorrer diferentes interpretações e que, portanto, necessitam de um aprofundamento em relação à compreensão desses termos.

Na Escola A, os termos destacados que passaram pelo aprofundamento foram comprometimento dos pais, alunos de boa vontade, respeito, bom professor e ECA.

---

<sup>19</sup> Como explicam Guareschi e Jovchelovitch (1995, p. 19), a Teoria das Representações Sociais se apresenta “contra uma epistemologia do sujeito ‘puro’ ou uma epistemologia do objeto ‘puro’. A Teoria das Representações Sociais centra seu olhar sobre a relação entre os dois”. Nas palavras dos autores (1995, p. 19), “ao fazer isso ela recupera um sujeito que, através de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói tanto o mundo como a si próprio”.

Quadro 46 – Síntese e aprofundamento dos posicionamentos – Escola A

	<b>GARANTIA DE DIREITOS – SOCIEDADE</b>	<b>GARANTIA DE DIREITOS – ESCOLA</b>	<b>QUALIDADE EM EDUCAÇÃO</b>	<b>O QUE PRECISA SER REPENSADO OUSUPERADO</b>
<b>G<sub>1</sub></b>	“[...] cada um tem um papel na sociedade e na questão da família”	“Muitas vezes, a lei, o <b>ECA</b> , é só para o menor infrator”	“Voltar para o conhecimento científico; Preparar o indivíduo para a sociedade”.	<b>“Comprometimento dos pais”</b>
<b>G<sub>2</sub></b>	“Tem muita gente que passa fome, não tem onde morar”. “Pessoas que se metem nas drogas”	“As pessoas tentam <b>respeitar</b> [...]” “Os colegas não <b>respeitam</b> muito”.	“Não ter briga, respeito”. “Ter bom professor, que entende bem, explica quando necessário”.	<b>“Respeito, educação”</b> “Respeito aos professores” <b>“Alunos precisam ter mais boa vontade”</b> .
<b>G<sub>3</sub></b>	<b>“Respeito</b> tem que ser igual para todos”	“Colegas xingam, porque é gordinho, ou porque é mas humilde”	“Igualdade para todos”.	“Brigas”
<b>APROFUNDAMENTO DOS POSICIONAMENTOS</b>	<p><b>Comprometimento dos pais</b> – Vir à escola, nas reuniões, estar mais presente. Acompanhando o aluno em casa e na escola, ter mais compromisso. Verificar as tarefas e os materiais, as agendas.</p> <p><b>Alunos de boa vontade</b> – Aluno que está disposto a vir na escola para estudar, o aluno que é comprometido com as suas tarefas. O aluno que está disposto a ajudar os pais nas tarefas de casa. Que não falta nas aulas. O aluno que é organizado. Que presta atenção nas aulas, respeita os professores.</p> <p><b>Respeito</b> – Respeitar todas as pessoas. Ter a mesma postura em todos os ambientes. Se sentem desrespeitados quando são ofendidos, quando não são ouvidos. Respeito é fazer pro outro o que queremos para nós, se colocar no lugar do outro, ter empatia. Ter respeito é ter companheirismo.</p> <p><b>Bom professor</b> – o Prof. muito “bonzinho” acaba sendo “ruim”, bom professor é aquele que acompanha o desempenho do aluno. O professor que ensina. O professor comprometido com o ensino de qualidade, respeitando as diferenças dos alunos. Professor mais exigente.</p> <p><b>ECA</b> – Temos direitos, mas também deveres, portanto, devemos exercer direitos e deveres. Todos têm os mesmos direitos. Sendo o ECA mais amplo, deveria ser estudado na íntegra. É preciso conhecer também a parte do documento referente aos deveres, não só professores e alunos devem conhecer o ECA, mas toda a comunidade escolar, incluindo os pais.</p>			

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados coletados na etapa da criação coletiva

Após o aprofundamento dos posicionamentos, as questões colocadas como aquelas que precisam ser repensadas ou superadas na escola foram retomadas, com o intuito de, a partir das indicações dos participantes, pensar coletivamente em ações que possam colaborar para a superação dos problemas da escola relativos a quatro grandes eixos recorrentes em todas as escolas: Finalidade da escola; Relação escola-comunidade; Relacionamento interpessoal e o Diálogo. As sugestões de ações foram sendo digitadas concomitantemente com as falas dos participantes e são apresentadas no Quadro 47:

Quadro 47 – Construção coletiva de ações – Escola A

O QUE PRECISA SER REPENSADO/SUPERADO	CONSTRUÇÃO DE AÇÕES
<b>Finalidade da escola</b> – “Voltar ao conhecimento científico” – “Preparar o indivíduo para a sociedade”	Respeitar colegas, professores, funcionários, toda a equipe escolar. Ser exemplo. A escola precisa “falar a mesma língua”, precisa ter mais compromisso do corpo docente. É preciso encontrar um elo, uma ação imediata, um projeto onde todos compartilhem suas visões, chegando em um consenso.
<b>Relação escola-comunidade</b> – “Mais comprometimento dos pais”	Elaborar um projeto que chame a atenção das pessoas, atividades divertidas, gincanas onde pais participem junto com os filhos. Propor atividades diferentes que estimulem a participação. Mais atividades coletivas. Proporcionar encontros com mais frequência. Isso ajudaria a obter mais diálogo.
<b>Relacionamento interpessoal</b> – “Mais respeito”	Palestras com exemplos. Mais atividades, conversas. Os maiores ajudar os mais novos ensinando a exercer o respeito. É preciso fazer um projeto que envolva toda a escola. O movimento deve acontecer de maneira coletiva e não isolada.
<b>Diálogo</b> – “Deveríamos ter mais encontros, mais momentos de reflexão”	Promover mais reuniões para discussão, onde todos participem expondo suas ideias. Ter mais diálogo na sala, propiciando mais debates. É preciso ter mais diálogo entre toda a equipe escolar. O diálogo promove a ação.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados coletados na etapa da criação coletiva

A criação coletiva na Escola A foi das mais produtivas, sobretudo, pela participação dos alunos. Muitas das ideias de ações partiram do grupo de alunos. A fala da aluna ilustra o engajamento dos alunos na construção das ações:

Se a gente conseguir discutir tudo e, tipo, pôr em prática e conseguir mesmo, as outras escolas como a [...], lá é uma bagunça, tipo, eles verem, eles vão querer saber o que a gente tá fazendo que a nossa escola não tem briga, não tem xingamento, um respeita o outro, eles vão perguntar e querer fazer igual. (Aluna 1).

Outra consideração importante é em relação à mudança de postura da professora nessa etapa. A resistência inicial, demonstrada na etapa da crítica da realidade, foi totalmente superada. Pode-se inferir que essa mudança foi causada muito mais pela surpresa positiva que a professora teve com os posicionamentos dos alunos do que com o desenvolvimento da proposta propriamente.

#### 5.4.2 Criação coletiva – Escola B

A síntese das indicações dos grupos em relação a cada questão discutida na crítica da realidade foi apresentada no Quadro 46, no qual foram retomadas as ideias centrais das falas dos participantes anteriormente apresentadas. Dessas

ideias centrais, foram destacadas, em negrito, aquelas nas quais podem ocorrer diferentes interpretações e que, portanto, necessitam de um aprofundamento em relação à compreensão desses termos.

Na Escola B, os termos destacados que passaram pelo aprofundamento foram Respeito, Discriminação, Ensino e Aprendizagem.

Quadro 48 – Síntese e aprofundamento dos posicionamentos – Escola B

	<b>GARANTIA DE DIREITOS – SOCIEDADE</b>	<b>GARANTIA DE DIREITOS – ESCOLA</b>	<b>QUALIDADE EM EDUCAÇÃO</b>	<b>O QUE PRECISA SER REPENSADO OU SUPERADO</b>
G <sub>1</sub>	“Falta de sentido da palavra <b>respeito</b> ”.	“Educação não é vista como prioridade pela comunidade”	“ <b>Direito</b> de aprender”	“Maior visibilidade ao <b>ensino-aprendizagem</b> ”
G <sub>2</sub>	“Muita <b>discriminação</b> ”. “Falta de <b>respeito</b> ”.	“Tem alunos que faltam para ajudar a mãe doente”	“ <b>Respeito</b> , sem briga, sem xingação, sem bullying”	“Menos Brigas.” “Mais <b>respeito</b> ”
G <sub>3</sub>	“Falta de atendimento na saúde”.	“ <b>Direitos iguais</b> ”.	“Aluna não quer vir para escola porque ficam xingando ela”. “Aluno não quer vir para a escola por medo de colegas”	“Mais <b>respeito</b> , que depende dos alunos e vem de casa também”
<b>APROFUNDAMENTO DOS POSICIONAMENTOS</b>	<p><b>Respeito</b> – Algo que vem de casa, através do exemplo dos pais. A escola pode ajudar a manter o respeito, mas não ensiná-lo. É preciso ter respeito com todos. A maioria das brigas é gerada pela falta de respeito, muitas vezes os alunos reclamam que não são respeitados, mas eles mesmos não respeitam o próximo. Respeitar é não discriminar o outro, não falar mal dos outros. Os alunos se sentem muito desrespeitados no transporte escolar. Geralmente, as crianças que não respeitam os demais na escola têm um mau exemplo em casa, vivenciam alguns problemas na família, como álcool, drogas.</p> <p><b>Discriminação</b> – É ofender as pessoas, é <i>bullying</i>, é desrespeitar alguém, a discriminação pode acontecer de várias formas, por classe, por raça. Discriminação não ocorre somente fisicamente, mas também moralmente, apontando defeitos.</p> <p><b>Ensino</b> – é um ato “complexo”, pois é uma via de mão dupla, é preciso ter um bom professor, mas também um bom aluno. Ensinar é passar valores, ensinar para a vida, é ser exemplo.</p> <p><b>Aprendizagem</b> – “Aprender a ser”, não só o aluno aprende, mas também o professor. Aprender é algo constante, se aprende pelos atos, por meio dos exemplos, aprender é saber viver. Se aprende com o professor e também com os colegas, com a família.</p>			

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados coletados na etapa da criação coletiva

Após o aprofundamento dos posicionamentos dos participantes, as questões colocadas como aquelas que precisam ser repensadas ou superadas na escola foram retomadas, com o intuito de, a partir das indicações dos participantes, pensar coletivamente em ações que possam colaborar para a superação dos problemas da escola relativos a quatro grandes eixos recorrentes em todas as escolas: Finalidade da escola; Relação escola-comunidade; Relacionamento interpessoal e o Diálogo.

As sugestões de ações foram sendo digitadas concomitantemente com as falas dos participantes e são apresentadas no Quadro 49:

Quadro 49 – Construção coletiva de ações – Escola B

O QUE PRECISA SER REPENSADO/SUPERADO	CONSTRUÇÃO DE AÇÕES
<b>Finalidade da escola</b> – “Menos visibilidade e importância a questão da infraestrutura, e mais à questão do ensino-aprendizagem”.	Maior participação dos pais, e também dos alunos ajudando a construir a aprendizagem. Precisa de apoio de profissionais qualificados para ajudar alunos com problemas de aprendizagem como: psicopedagogos, psicólogos, etc. Precisaria despertar nos alunos a vontade de vir e permanecer na escola, propiciando um espaço “divertido”, com mais lazer. Menos brigas, prestar atenção nas aulas, não fazer bagunças, ser exemplo para os menores. Estudar mais, ter educação, respeito, respeitar a professora e com os colegas.
<b>Relação escola-comunidade</b> – “A educação não aparece como prioridade para a comunidade, e para os políticos” “Tem alunos que faltam para ajudar a mãe doente”	Colaboração de todos. Conscientizar as crianças para não faltar e também os pais. Contar para os pais o que acontece na escola. Os pais virem nas reuniões escolares, acompanharem o desempenho dos alunos. Mostrar os materiais para os pais para perceberem como a escola é importante. Elaborar atividades diferentes para chamar os pais, por meio de atividades extras, cursos.
<b>Relacionamento interpessoal</b> – “Mais respeito”	Respeitar os outros, por meio, de uma “corrente de amizade” dentro e fora da escola. Brincar juntos, ser amigo de todos, não brigar, não xingar. É preciso realizar um trabalho de conscientização na escola, quando o problema acontece é preciso conversar levando os alunos a pensarem sobre os seus atos. A escola pode montar projetos. Os alunos não devem aceitar provocações. É preciso elaborar um plano de ação em conjunto.
<b>Diálogo</b> – “Aluna não quer vir para escola porque ficam xingando ela”. “Aluno não quer vir para a escola por medo de colegas”	Conversar, ter mais respeito, ser amigo. Aconselhar quando colegas estiverem brigando, intervir, não reagir a provocações. Se desculpar quando agiu de maneira errada. “Não fazer com os outros o que não quero que façam com a gente”. É preciso resolver os conflitos por meio do diálogo. Quando houver brigas é melhor procurar um adulto para ser o mediador. A conversa é primordial. Resolver os conflitos na hora deixando cada um expor suas opiniões.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados coletados na etapa da criação coletiva

Dentre as percepções dos participantes, destaca-se a fala da professora, que demonstrou ser bastante crítica em relação ao contexto político, quando disse que:

Para os políticos é interessante manter a escola de má qualidade, assim ela nunca irá formar cidadãos críticos para participar efetivamente das decisões políticas. (Professora 1).

A etapa da criação coletiva da Escola B foi desgastante emocionalmente por dois motivos: os alunos, até mesmo pela faixa etária, tiveram dificuldades em



elaborar conceitos e começaram a dar exemplos para ilustrar as situações. Todos foram muito participativos, mas os exemplos que eles trouxeram foram chocantes, como os exemplos dos alunos abaixo, que tentavam ilustrar “quando se sentem desrespeitados”:

Meu pai, quando faz visita, ele sempre compra uma caixinha de cerveja daí fica bebendo até de madrugada. Daí não deixa ninguém dormir, fica cantando com os outros, tocando violão, daí nós fica acordado. Hoje mesmo, eu fiquei até de madrugada, ele ficou chorando. (Aluno 4).

Minha avó pega e bebe, até meu pai bebe, fuma, toda minha família bebe e fuma, daí eu fico muito triste, tem uns que já estão parando, igual minha tia, até tem filho que bate nela, o filho dela bate nela, mas daí eu fico muito triste, às vezes eles param e eu dou conselho: pra que fazer isso? (Aluna 2).

Outro motivo que causou maior desgaste emocional na criação coletiva nessa escola foi a postura da professora durante os relatos dos alunos. Quando eles começavam a falar, e geralmente olhavam para ela, já que ela era a maior referência naquele momento, ela fazia expressões e gestos (como pôr a mão no rosto e fazer sinal negativo com a cabeça, por exemplo) de desaprovação, como se tudo que os alunos fossem falar não pudesse ser considerado. Ao perceber isso, a opção foi tentar diminuir o campo de visão dos alunos em relação à professora.

#### **5.4.3 Criação coletiva – Escola C**

Da apresentação do Quadro 50, no qual foram retomadas as ideias centrais das falas dos participantes anteriormente apresentadas, foram destacadas, em vermelho, algumas para a reflexão e o aprofundamento dos posicionamentos.

Na Escola C, os termos destacados que passaram pelo aprofundamento foram Consciência crítica; Respeito; Educação; Cuidar da escola; Aula interessante e diálogo.

Quadro 50 – Síntese e aprofundamento dos posicionamentos – Escola C

	<b>GARANTIA DE DIREITOS – SOCIEDADE</b>	<b>GARANTIA DE DIREITOS – ESCOLA</b>	<b>QUALIDADE EM EDUCAÇÃO</b>	<b>O QUE PRECISA SER REPENSADO OU SUPERADO</b>
G 1	Políticos muito fracos; <b>Consciência crítica</b>	eles querem respeito, os alunos, querem <b>respeito</b> , a gente também precisa.	“O professor que faz uma <b>aula interessante [...]</b> ”	“Chegar <b>mais perto</b> das famílias, perto da realidade do aluno”. “ <b>Falta diálogo</b> , nós não conversamos com os alunos”. “ <b>Acessibilidade</b> ”
G 2	Falta garantir <b>respeito e educação</b>	Deveria ter mais funcionário para <b>cuidar da escola</b>	“ <b>Mais segurança</b> ”	“ <b>Mais respeito</b> ”.
G 3	Tem gente que precisa das coisas e não tem			“ <b>Mais projetos</b> ”
<b>APROFUNDAMENTO DOS POSICIONAMENTOS</b>	<p><b>Consciência crítica</b> – pensar para além, analisar os fatos para construir conceitos. Consciência crítica não é só criticar, mas fazer algo para mudar.</p> <p><b>Respeito</b> – limites, regras, comprometimento.</p> <p><b>Educação</b> – ser educado para que exista a recíproca, ser uma pessoa sociável.</p> <p><b>Cuidar da escola</b> – contribuições para cuidar da escola, materiais.</p> <p><b>Aula interessante</b> – quando traz algo diferente os alunos não aproveitam como deveriam. Ter coisas importantes, mais explicações, aulas práticas.</p> <p><b>Diálogo</b> – segundo os alunos, precisaria de mais diálogo. Para os funcionários é muito importante o diálogo, os alunos se abrem bastante com eles, mais do que com a equipe.</p>			

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados coletados na etapa da criação coletiva

Após o aprofundamento em relação aos posicionamentos, as questões colocadas como aquelas que precisam ser repensadas ou superadas na escola foram retomadas, com o intuito de, a partir das indicações dos participantes, pensar coletivamente em ações que possam colaborar para a superação dos problemas da escola relativos a quatro grandes eixos recorrentes em todas as escolas: Finalidade da escola; Relação escola-comunidade; Relacionamento interpessoal e o Diálogo. As sugestões de ações foram sendo digitadas concomitantemente com as falas dos participantes e são apresentadas no Quadro 51:

Quadro 51 – Construção coletiva de ações – Escola C

O QUE PRECISA SER REPENSADO/SUPERADO	CONSTRUÇÃO DE AÇÕES
<b>Finalidade da escola</b> – Consciência crítica – “Cada escola, se ela contribuísse para que esse aluno, quando ele entra na escola, e ele sai, ele pudesse armazenar qualidade suficiente pra depois ter alguma força no meio social, pra poder melhorar esse meio social, a nossa missão seria maior”.	Cursos profissionalizantes, reforço escolar, palestras, gincanas para promover a cooperação entre os alunos, aulas práticas.
<b>Relação escola-comunidade</b> – “A escola precisa chegar mais perto das famílias, ela precisa chegar mais perto da realidade do aluno”	Promover proximidade, mais diálogo entre professores, alunos e pais. Maior participação dos pais nas reuniões. Promover atividades nos sábados para participação dos alunos e pais. Problema para organizar as atividades: disponibilidade dos funcionários. Escola indo até a comunidade.
<b>Relacionamento interpessoal</b> – “Mais respeito”	Mais diálogo, principalmente por parte do aluno, também algumas vezes os professores não dão importância para a fala dos alunos. Tentar resolver os conflitos com diálogo.
<b>Diálogo</b> – “Falta esse diálogo, nós não conversamos com os alunos”.	Professor ajudante. Cada um deve fazer a sua parte, mais trabalho em grupo, negociação.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados coletados na etapa da criação coletiva

Na Escola C, a etapa da criação coletiva teve uma participação maior dos alunos do que na etapa anterior. Depois de questionadas sobre o porquê não contribuíram na etapa anterior, as meninas, muito participativas nessa etapa, disseram que o silêncio era por vergonha dos homens que estavam na sala. Um dos homens era um dos colegas do Mestrado que colaborou com a pesquisa e o outro um técnico em informática, que fazia a manutenção dos computadores na sala na qual fizemos a discussão. Dentre a fala dos alunos, destaca-se a da Aluna 6, que chama a atenção para a necessidade de que os professores escutem o que dizem seus alunos. “Quando, assim, um aluno se mete em confusão e quer falar com o professor, de vez em quando o professor não escuta o aluno” (Aluna 6).

Infelizmente o conselho tutelar não compareceu, como na etapa anterior. As mães que participaram dessa etapa também não foram as mesmas da anterior, mas como estavam na escola por outros motivos, foram convidadas a participar por sugestão da própria escola.

#### 5.4.4 Criação coletiva – Escola D

Inicialmente, as indicações dos grupos em relação a cada questão discutida na crítica da realidade foram apresentadas com mais detalhamento aos participantes. Em seguida, foi apresentado o Quadro 52, no qual foram retomadas as ideias centrais das falas dos participantes anteriormente apresentadas. Dessas ideias centrais, foram destacadas, em negrito, aquelas nas quais podem ocorrer diferentes interpretações e que requerem um aprofundamento em relação aos posicionamentos dos participantes.

Na Escola D, os termos destacados que passaram pelo aprofundamento foram respeito, direito e deveres.

Quadro 52 – Síntese e aprofundamento dos posicionamentos – Escola D

	<b>GARANTIA DE DIREITOS – SOCIEDADE</b>	<b>GARANTIA DE DIREITOS – ESCOLA</b>	<b>QUALIDADE EM EDUCAÇÃO</b>	<b>O QUE PRECISA SER REPENSADO OU SUPERADO</b>
G 1	“Tem muitos que acham que só têm <b>direitos</b> e não <b>deveres</b> a cumprir”.	“na escola são garantidos os <b>direitos</b> sim, só que nós também cobramos os <b>deveres</b> [...]”	“priorizam muito mais crianças na escola, números, e não realmente a qualidade”	“Mais materiais, material pedagógico”
G 2	“Tem algumas pessoas que não <b>respeitam</b> as regras” “Tem pessoas que não são <b>respeitadas</b> , [...]”	“A gente é bem respeitado pelos professores, só que os alunos não <b>respeitam</b> ”.	“Precisa ter bons alunos e professores”. “Não ter ninguém que briga na escola”.	“Tem que ter mais educação e parar as brigas aqui na escola”. “Podia ter uma reunião e todos os pais e professores e alunos”
A.P. <sup>20</sup>	<b>Respeito</b> – Respeito tem que partir de professores e alunos. “Saber cumprir regras”. <b>Direitos</b> – Ter garantias, exemplo: ter um bom professor. “O que é assegurado por lei”. <b>Deveres</b> – “Obrigação de fazer”. Respeitar alunos, professores, pais.			

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados coletados na etapa da criação coletiva.

Após o aprofundamento, as questões colocadas como aquelas que precisam ser repensadas ou superadas na escola foram retomadas, com o intuito de, a partir das indicações dos participantes, pensar coletivamente em ações que possam colaborar para a superação dos problemas da escola relativos a quatro grandes eixos recorrentes em todas as escolas: Finalidade da escola; Relação escola-

<sup>20</sup> Alinhamento dos posicionamentos.

comunidade; Relacionamento interpessoal e o Diálogo. As sugestões de ações foram sendo digitadas concomitantemente com as falas dos participantes e são apresentadas no Quadro 53:

Quadro 53 – Construção coletiva de ações – Escola D

O QUE PRECISA SER REPENSADO/SUPERADO	CONSTRUÇÃO DE AÇÕES
<b>Finalidade da escola</b> – “na escola são garantidos os direitos sim, só que nós também cobramos os deveres [...]”	Maior participação dos pais nas reuniões. Os pais precisam estar mais presentes no cotidiano escolar.
<b>Relação escola-comunidade</b> – “Podia ter uma reunião e todos os pais e professores e alunos”	Reuniões são realizadas, porém, os pais não participam.
<b>Relacionamento interpessoal</b> – “Tem que ter mais educação e parar as brigas aqui na escola”.	Mais diálogo entre os alunos, tentar mediar uma conversa administrando os conflitos.
<b>Diálogo</b> – “A gente é bem respeitado pelos professores, só que os alunos não respeitam”.	Dar exemplos, respeitar para ser respeitado. Pais e professores devem orientar os alunos a exercer o respeito.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados coletados na etapa da criação coletiva.

A Escola D foi a única na qual não compareceu nenhum pai nas etapas da crítica da realidade ou na criação coletiva. Sobretudo por se tratar de uma escola municipal, que oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental, tinha-se uma expectativa maior da presença dos pais nessa escola, do que na Estadual, no mesmo bairro. Em relação à ausência dos pais, destaca-se a fala da Professora 1:

Acho que tem que aproximar mais os pais da escola, tá faltando isso. Porque muitas vezes é marcada reunião e a maioria não comparece, então acho que está faltando os pais virem [...].

Na Escola D, a etapa da criação coletiva foi muito rápida. O número reduzido de participantes, sem a presença do Grupo 3, não contribuiu para a discussão.

#### 5.4.5 Criação coletiva – Escola E

No Quadro 55, no qual foram retomadas as ideias centrais das falas dos participantes, foi apresentado ao Grupo. Dessas ideias centrais, foram destacadas, em negrito, as selecionadas para o aprofundamento dos posicionamentos.

Antes mesmo de iniciar a apresentação, uma das professoras presentes dirigiu-se aos alunos, dizendo-lhes que aquele seria o momento de eles se manifestarem, de eles falarem. Os alunos reagiram e ocorreu uma pequena discussão entre eles e a professora.

Na Escola D, os termos destacados que passaram pelo aprofundamento foram grupos de risco, interação e respeito.

Quadro 54 – Síntese e aprofundamento dos posicionamentos – Escola E

	<b>GARANTIA DE DIREITOS – SOCIEDADE</b>	<b>GARANTIA DE DIREITOS – ESCOLA</b>	<b>QUALIDADE EM EDUCAÇÃO</b>	<b>O QUE PRECISA SER REPENSADO OU SUPERADO</b>
G 1	Direitos deveriam ser debatidos mais	Falta uma <b>interação</b> entre os outros entes da comunidade	O professor ficou o dia inteiro preparando uma aula, chega lá e não consegue falar.	Incluir os funcionários como educadores.
G 2	Crianças e adolescentes fora da escola, na rua.	Tirar o recreio e não deixar ir ao banheiro como punição.	Armário para guardar os livros. Recreio juntos. Pista de <i>skate</i> .	Ter mais <b>respeito</b> .
G 3	Lei protege mais os <b>grupos de risco</b>	Não poder deixar material na sala.	Não ter falta de professores.	<i>Bullying</i> Formas de avaliação
<b>APROFUNDAMENTO DOS POSICIONAMENTOS</b>	<p><b>Grupos de risco</b> – Aluno com pré-disposição para cometer fatos que caracterizam a “delinquência”. Observar a estrutura familiar, os fatos isolados. Geralmente esses alunos caracterizados como “grupo de risco” não têm acompanhamento dos pais. Segundo os alunos participantes, esses grupos de riscos diminuíram bastante.</p> <p><b>Interação</b> – Aproximar a comunidade da escola com atividades que reúnam pais, alunos, professores. Essa interação poderia acontecer por meio de cursos, gincanas, atividades diferenciadas nos fins de semana. O problema é que nem sempre essa interação ocorre, exemplo: na entrega de boletins a participação não é efetiva. Outro exemplo é a questão do grêmio que existe na escola, mas os alunos não participam. Essa interação deveria ser coletiva, a iniciativa sempre tem que partir da escola, quando todos deveriam se envolver.</p> <p><b>Respeito</b> – Ouvir as pessoas, passar para outro o que quer para si – empatia. Evitar conflitos, os alunos deveriam entender que o professor é um mediador. Entendimento, compreensão. Prioridade.</p>			

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados coletados na etapa da criação coletiva

Durante toda a apresentação, a professora interrompeu para acrescentar questões que suscitavam respostas dos alunos. O embate entre a professora e os alunos ocorreu o tempo todo e foi intenso em relação ao recreio e às idas ao banheiro, em relação aos livros didáticos – e a sugestão dos alunos de que sejam disponibilizados armários para que os alunos guardem os livros didáticos na escola.

Após o aprofundamento, as questões colocadas como aquelas que precisam ser repensadas ou superadas na escola foram retomadas, com o intuito de, a partir das indicações dos participantes, pensar coletivamente em ações que possam

colaborar para a superação dos problemas da escola relativos a quatro grandes eixos recorrentes em todas as escolas: Finalidade da escola; Relação escola-comunidade; Relacionamento interpessoal e o Diálogo.

O encaminhamento para a construção de ações teve que ser alterado na Escola E. Os professores e o funcionário foram liberados para participar da atividade pelo período de uma aula, ou seja, de 50 minutos. No entanto, o embate entre professores e alunos atrasou a apresentação, o que levou a necessidade de ouvir os professores e funcionários em relação aos quatro eixos de ações antes de ouvir os alunos e mães.

As sugestões de ações foram sendo digitadas concomitantemente com as falas dos participantes e são apresentadas no Quadro 55:

Quadro 55 – Construção coletiva de ações – Escola E

<b>O QUE PRECISA SER REPENSADO/SUPERADO</b>	<b>CONSTRUÇÃO DE AÇÕES</b>
<p><b>Finalidade da escola –</b> a) O professor ficou o dia inteiro preparando uma aula, chega lá e não consegue falar. b) Grupos de risco</p>	<p>a) Interação comunidade/escola. Diálogo. Planejamento participativo entre professores, alunos e pais. Cumprimento das obrigações. Respeito. Os professores culpam somente os alunos por não conseguirem ministrar as aulas. Uma forma de sanar os problemas da sala seria propor uma reunião entre alunos e professores. Ou talvez somente com os diretores, pais e alunos. b) Conversar com os alunos isoladamente. Contatar os pais e, se preciso, o conselho tutelar. Propor a participação dos pais, exemplo: acompanhar, assistir a aula com o filho.</p>
<p><b>Relação escola-comunidade –</b> Falta uma interação entre os outros entes da comunidade</p>	<p>Realização de eventos, de preferência nos finais de semana. Pois, atualmente, as atividades de interação ocorrem em horários comerciais.</p>
<p><b>Relacionamento interpessoal –</b> Ter mais respeito.</p>	<p>Participação dos pais, encontros, reuniões. Mais diálogo. Nota por comportamento.</p>
<p><b>Diálogo –</b> Tirar o recreio e não deixar ir ao banheiro como punição.</p>	<p>Uma consequência da falta de respeito, evitaria punições. Tendo o respeito como princípio o diálogo seria frequente. Reuniões de grupo de alunos com a direção. Mais coerência na escolha dos representantes de turmas. Os professores deveriam abordar nas aulas o que são direitos e deveres. Mais compreensão.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados coletados na etapa da criação coletiva

Das falas dos participantes, destaca-se a sugestão do funcionário em relação à finalidade da escola e a relação que ele faz entre o respeito ao diálogo:

Acho que deveria ter um planejamento participativo entre o professor, aluno e pai, pra que saibam o conteúdo que vai ser dado dentro da escola, porque o professor planeja e o aluno não tá nem aí. O aluno não tá nem aí e o pai não está nem sabendo o que o professor vai dar e esse círculo não se

completa. Então se houvesse um planejamento no início, ou no final de cada ano pra que se começasse e todo mundo soubesse o que vai ser passado, o que vai ser trabalhado na escola, qual a intenção, não se transformaria nesse conflito dentro da sala de aula. O aluno vindo, achando que é obrigado por que o pai manda, o professor tá lá pra dar aula e o aluno achando que ele é o inimigo pra cobrar do aluno. (Funcionário 1).

Então o diálogo falta porque ninguém quer chegar dentro da sala e respeitar as normas, respeitar as regras, tanto às vezes o professor se extrapola em ser autoridade, como o aluno acha que é dono de si dentro da sala. Então a falta de respeito traz a consequência de não ter o diálogo. (Funcionário 1).

Após a saída de professores e do funcionário, os alunos fizeram suas sugestões de ações, retomaram as questões que haviam discutido com a professora, voltando a defender seus pontos de vista e aproveitaram para desabafar, como ilustra a fala do Aluno 4:

Quando a professora tem problema com determinado aluno, acaba descontando na sala inteira, a gente não tem culpa do aluno estar dando trabalho pra ela. (Aluno 4).

Que nem, se eles querem respeito eles tem que dar respeito pra gente, se eles querem que a gente converse com eles, mas a gente tem que conversar com eles sem ter medo deles, de alguma coisa, de eles tirarem alguma nota, porque pra eles tirar nota é fácil. [...] Eles quer que a gente faça tudo o que eles mandam, mas eles não querem saber o que a gente sente, o que a gente quer fazer. (Aluno 1).

Ah, eu acho que pra ter mais diálogo os professores têm que entender o mundo da gente também e eu acho que conversar bastante com a gente sobre os nossos direitos e deveres, que eu acho que melhoraria bastante também nesse caso. (Aluno 2).

Assim como os alunos, as mães deram suas sugestões e relataram algumas situações de seus filhos em relação aos professores ou à escola, como ilustrado pela fala da Mãe 1:

Eu acho que os professores têm que rever mais os conceitos dos alunos também. Tem ali tirar recreio, não é a solução, porque eu como, já fui uma aluna também, eu sei que é cansativo ficar numa aula, cinco aulas direto, dependendo da aula, é muito cansativo.

No encerramento da conversa, os alunos agradeceram a oportunidade de serem ouvidos, de poderem opinar, como observado na fala do Aluno 8: “Se houvesse isso que tá acontecendo hoje, todo mês, só que com o diretor e a pedagogia do colégio, ia ser ótimo” (Aluno 8).



Na criação coletiva da Escola E ficaram evidentes as divergências entre professores e alunos, sobretudo, quando esses são adolescentes. A impressão que se tem é que professores e alunos estão de lados opostos.

## 6 ANÁLISE DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

Para a análise do conjunto de percepções dos participantes na etapa da criação coletiva, optou-se pela utilização da metodologia de análise do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, entendida como “estratégia metodológica com vistas a tornar mais clara uma dada representação social e o conjunto das representações que conforma um dado imaginário” (LEFÈVRE; LEFÈVRE; TEIXEIRA, 2000, p. 19). De acordo com Lefèvre; Lefèvre e Teixeira (200, p. 19):

Com o DSC, os discursos não se anulam ou se reduzem a uma categoria comum unificadora, já que o que se busca fazer é precisamente o inverso, ou seja, reconstruir, com pedaços de discursos individuais, como em um quebra-cabeça, tantos discursos-síntese quantos se julgue necessário para expressar uma dada ‘figura’, ou seja, um dado pensar ou representação social sobre um fenômeno.

Para a organização e elaboração do DSC, foi adotado o procedimento descrito por Lefèvre; Lefèvre e Teixeira (200, p. 18) “[...] analisa-se cada depoimento e extraem-se, de cada um, as diferentes (mas complementares) Ideias Centrais e suas respectivas Expressões-Chave”. Os autores definem ideia central como “[...] a(s) afirmação(ões) que permite(m) traduzir o essencial do conteúdo discursivo explicitado pelos sujeitos em seus depoimentos”. Já as expressões-chave “são constituídas por transcrições literais de partes dos depoimentos, que permitem o resgate do essencial do conteúdo discursivo dos segmentos em que se divide o depoimento (que, em geral, correspondem às questões de pesquisa)” (LEFÈVRE; LEFÈVRE; TEIXEIRA, 2000, p. 18).

O discurso do sujeito coletivo foi elaborado a partir das representações dos sujeitos em relação à garantia de direitos na sociedade, garantia de direitos na escola e qualidade em educação na etapa da crítica da realidade.

### 6.1 DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO – ESCOLA A

O DSC sobre as políticas de garantia de direitos de crianças e adolescentes foi construído a partir das ideias centrais e expressões-chaves extraídas das representações dos sujeitos. Segundo os sujeitos da Escola A:

As políticas de garantia de direitos de crianças e adolescentes não são efetivadas na sociedade. Têm muita gente que passa fome, passa frio na rua, que não têm onde morar, e acaba nas drogas. Até mesmo na unidade de saúde tem situações em que falta o respeito. As pessoas colocam muito a questão de direitos e deveres para a questão governamental e esquecem que, na verdade, cada um tem um papel na sociedade. Além disso, embora as leis tenham que existir, elas são muito abrangentes. É difícil de interpretar algumas coisas que estão nas leis. E nessas interpretações, questões de direitos e deveres, a escola ainda está muito imatura. Um exemplo é o ECA, que diz que a criança não pode trabalhar, porque é considerado trabalho infantil. Por exemplo, se a pessoa tem um comércio, ou vende coxinha na rua, mas o filho já foi pra escola, já deu o horário dele de escola, esta levando ele junto para ajudar, isso não prejudica em nada. Mesmo porque, os adolescentes estão muito ociosos, eles não têm um caminho a seguir. Muitos ficam na rua por não terem outro espaço. (Escola A).

Segundo os sujeitos da Escola A, a não efetividade das políticas de garantia de direitos de crianças e adolescentes é explicada pela falta de comprometimento de cada um no contexto social, além de haver dificuldades na interpretação das leis, como o ECA, em relação ao qual indicam ainda que existem dúvidas e equívocos, como em relação ao que se considera trabalho infantil, por exemplo. O entendimento dos textos políticos está sujeito a interpretações diversas, pois feitas por sujeitos com diferentes referenciais e experiências de vida. Complementando essa ideia, pode-se citar Boff (1997, p. 2) quando diz que “Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam”.

Os direitos de crianças e adolescentes são garantidos na escola, conforme indica o DSC da Escola A:

Na escola, os direitos de crianças e adolescentes são geralmente respeitados. As pessoas tentam respeitar, tentam ter dignidade com quem trabalha na escola, com os amigos, com os colegas. No entanto, os alunos não respeitam muito. Xingam os colegas por ser gordinho, mais humilde, com menos roupas de marca. Em algumas situações isoladas, até professor acaba xingando algum aluno. Mas isso acontece porque os professores estão sem poder em relação aos alunos. Muitas vezes, a lei, o ECA, é só para o menor infrator. (Escola A).

As dificuldades nos relacionamentos interpessoais são relacionadas à falta de “autoridade” do professor em relação ao aluno, segundo o discurso dos sujeitos. Essa falta de autoridade é “causada” pelo ECA, que, na percepção dos sujeitos, é só para os menores infratores.

A qualidade da escola, ou a escola de qualidade social, é considerada da seguinte forma na Escola A:

A questão da escola de qualidade precisa ser repensada. Com a implantação da escola ciclada, com o passar dos anos o conhecimento científico foi sendo deixado de lado. Uma escola de qualidade precisa estar voltada para o conhecimento científico, ter como foco a vivência do indivíduo na sociedade, preparando-o para a sociedade, inclusive em relação à questão de direitos. Deve ser uma escola comprometida, que incentiva seus alunos a terem respeito pelos colegas e professores. Precisa ter bons professores, que explicam a matéria quantas vezes forem necessárias. Quando a escola é pública, deve garantir a igualdade, o tratamento igual a todos, independente das condições sociais dos alunos. Além disso, deve ter segurança, boa infraestrutura, livros e inclusive brinquedos para as crianças. (Escola A).

Apesar de reunidos no mesmo DSC, a compatibilidade de uma escola “voltada para o conhecimento científico” e ao mesmo tempo com “foco na vivência do indivíduo na sociedade, inclusive em relação à questão de direitos” é um grande desafio, considerando as condições de funcionamento e mesmo de organização das escolas públicas em geral. Por um lado, as políticas de currículo tentam contribuir para a melhoria da qualidade da educação por meio da inclusão efetiva das discussões contemporâneas – inclusive da temática dos direitos humanos – valorizando e promovendo o diálogo intercultural. Por outro, as políticas de avaliação pressionam o currículo e, conseqüentemente, os processos de ensino e aprendizagem em direção a um “padrão” de qualidade.

A partir do DSC da Escola A, pode-se concluir que as políticas de garantia de direitos de crianças e adolescentes não são efetivas na sociedade e são pouco relevantes, ou mesmo “negativas” – sobretudo o ECA – para o cotidiano escolar, embora os direitos de crianças e adolescentes sejam, de modo geral, garantidos na escola, segundo as representações dos sujeitos.

## 6.2 DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO – ESCOLA B

O DSC sobre as políticas de garantia de direitos de crianças e adolescentes foi construído a partir das ideias centrais e expressões-chaves extraídas das representações dos sujeitos. Segundo os sujeitos da Escola B:

A garantia dos direitos de crianças e adolescente não é efetiva na sociedade, pois existe muita discriminação, muito desrespeito, violência (roubos, assaltos, mortes violentas e uso de drogas). Falta atendimento na saúde pública. As crianças precisam de médico e não têm, ou seja, o direito à saúde não está sendo garantido. Além disso, com a publicação do ECA, os direitos de crianças e adolescentes estão claros, mas são muitos direitos e poucos deveres. Fala-se muito em direitos, a mídia propaga diariamente. Os direitos têm que ser priorizados, mas onde estão os deveres dessa criança? Como fazer cumprir esse Estatuto se temos tanta gente desqualificada no Conselho tutelar e em outras instituições que deveriam proteger essa criança melhor? Em algumas situações o Conselho não ajuda, e ainda põe medo nos pais, que precisam de apoio. (Escola B).

Na representação dos sujeitos, a não garantia dos direitos de crianças e adolescentes é consequência de políticas sociais pouco efetivas. O ECA é indicado novamente como uma política com muitas restrições, pois embora esclareça os direitos, que na visão dos participantes são muitos, não enfatiza os deveres. Nesse sentido, a relevância cultural do ECA, considerando a representação dos participantes, é pequena. A implementação das políticas também é questionada, sobretudo, em relação ao conselho tutelar.

Em relação à garantia de crianças e adolescentes na escola, o DSC da Escola B é o seguinte:

A garantia de direitos de crianças e adolescentes na escola não é efetiva em todos os aspectos. A educação não aparece como prioridade para a comunidade e para os políticos do município. Toda criança teria que ter direito ao acesso à escola, porque é nela que vai se desenvolver futuramente pra cidadania. No entanto, quando negamos matrícula a crianças de outras localidades porque nossas salas estão superlotadas, não garantimos o direito dessa criança de estar na escola. Mas se colocamos a criança em uma sala superlotada, também não garantimos educação de qualidade. Além disso, temos alunos que faltam para ajudar a mãe doente, ou que não vem à escola por sofrerem ameaças e agressões verbais dos colegas. São muitos os conflitos e as brigas entre os alunos da escola (municipal) com os alunos maiores (da escola Estadual). Entre os próprios alunos da escola existe muita falta de educação e brigas (Escola B).

A dificuldade de garantir o direito ao acesso e a questão da permanência aparecem no DSC da Escola B, considerando que o acesso e a permanência na escola são fundamentais para a construção da cidadania. Nesse mesmo sentido, retoma-se o posicionamento de Claude (2005, p. 37) quando se posiciona em relação à abrangência do direito à educação: “[...] trata-se de um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural. [...] Em suma, a educação é o pré-requisito fundamental para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna”.

Os conflitos e as relações interpessoais e até interinstitucionais (considerando que a escola tem dualidade administrativa) também são indicados como fatores que contribuem para a não garantia de direitos.

O DSC da Escola B em relação às características de uma escola de qualidade social é o seguinte:

Uma escola de qualidade social se preocupa em garantir pelo menos uma educação de qualidade. No entanto, por mais que os professores estejam sempre sendo capacitados, seria demagogia dizer que temos garantido o direito de aprender. Para garantir a qualidade, deveríamos ter mais professores pra ter uma quantidade de alunos um pouco menor em sala de aula, além de ter mais funcionários. Escola de qualidade social é aquela que garante direitos iguais a todos. É uma escola na qual todos se tratam com respeito, sem brigas, agressões verbais ou bullying. É uma escola com segurança, limpa e que oferece uma boa merenda aos alunos. (Escola B).

Alguns termos, expressões e ideias expressas no DSC da Escola B merecem destaque. Primeiro, destaca-se a expressão “direito de aprender”. O direito de aprender deve ser garantido, isso é indiscutível. No entanto, tal expressão remete ao documento da Unicef que descreve a Situação da Infância e da Adolescência Brasileira (2009), intitulada “O direito de aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades”. Como discutido anteriormente, esse documento, que se autodenomina “impulsionador” da participação social, enfatiza a responsabilidade das famílias, dos educadores e da comunidade na busca pela garantia do direito de aprender. No entanto, não parece ser esse entendimento dos sujeitos da Escola B, que na continuidade citam as necessidades para que a escola tenha qualidade: mais professores, e conseqüentemente, menor número de alunos por turma e mais funcionários.

Outra expressão que merece destaque é a indicação de que a escola de qualidade social é aquela que “garante direitos iguais a todos”. A garantia de direitos iguais na escola resume-se à igualdade de oportunidades, já que, retomando Dubet (2004, p. 541): “A escola é gratuita, os exames são objetivos e todos podem tentar a sorte”. A partir do princípio da igualdade de oportunidades, a instituição escolar trata a todos a partir dos mesmos critérios homogeneizantes, desconsiderando as diferenças culturais e as desigualdades sociais, e exige de todos, os mesmos resultados.

A partir do DSC da Escola B, pode-se concluir que as políticas de garantia de direitos de crianças e adolescentes não são efetivas na sociedade. Especificamente o ECA é indicado como uma política que tem um saldo negativo, inclusive pela forma como é tratado pela mídia. A autocrítica em relação à dificuldade de efetivar a garantia de direitos na escola representa um avanço, considerando que o diagnóstico dessa fragilidade é o primeiro passo para a busca de alternativas.

### 6.3 DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO – ESCOLA C

O DSC sobre as políticas de garantia de direitos de crianças e adolescentes foi construído a partir das ideias centrais e expressões-chaves extraídas das representações dos sujeitos. Segundo os sujeitos da escola C:

As políticas de garantia de direitos não estão sendo efetivas. Começando pelos políticos, que são muito fracos, que só se voltam para os próprios grupos, e não têm uma visão estadista, não têm uma visão de país e nem de mundo. Na escola, os próprios professores não fazem questão que seus alunos tenham consciência crítica. As leis, como o ECA e a LDB, dão pouco subsídio em relação à garantia do direito a vir para a escola. Na escola, temos casos de alunos que não estão tendo seu direito à educação garantido, por exemplo, o caso de uma adolescente que não está vindo à escola porque tem que cuidar de um irmão menor, pois a mãe saiu de casa. Onde está o direito dela? Há uma desatenção, e até uma injustiça ao respeito à criança. Se fala demais e, na verdade, não são garantidos esses direitos. Há uma distância entre a teoria e a prática. (Escola C).

Segundo o DSC da Escola C, as políticas de garantia de direitos não são efetivas. O desinteresse dos professores pela formação crítica dos alunos é indicado pelos participantes. Diferente das escolas A e B, os sujeitos da Escola C não criticam o ECA em relação ao seu conteúdo, mas, sim, em relação a sua aplicabilidade. Em relação à garantia de direitos na escola, o DSC da Escola C é o seguinte:

Em relação à garantia de direitos na escola, tivemos alguns avanços. A merenda e o transporte escolar são conquistas positivas. No entanto, não se garante o direito quando se coloca em uma sala de aula mais de trinta alunos. Quando não temos inspetores para auxiliar o professor e atender os alunos. A escola não se faz de um profissional, de uma pessoa, de um diretor, mas sim de todos, trabalhando colaborativamente. Mesmo porque, não tem que obrigar o aluno a ficar na escola. Mas se ele tem aulas de qualidade, interessantes, trabalhos diferenciados, ele tira proveito disso. Por outro lado, por mais que se busque preparar as crianças para entrar no mundo, no mundo do trabalho, no mundo da convivência fora de casa, elas veem na mídia que elas têm os seus direitos, e acham que podem fazer o

que querem sem ninguém corrigir. Esse limite não está sendo ensinado. Ainda assim, na escola C, os direitos de crianças e adolescentes são garantidos. (Escola C).

Retomar os avanços recentes em relação à garantia de direitos na escola, bem como a indicação da necessidade do trabalho coletivo e da má influência da mídia são os principais destaques do DSC da Escola C. Os participantes da Escola C consideram que as condições da escola, em relação ao número de funcionários e de alunos por turma, não são favoráveis. Apesar das dificuldades indicadas, os sujeitos consideram que a escola consegue garantir os direitos de crianças e adolescentes.

O DSC da Escola C em relação à qualidade social da educação é o seguinte:

A qualidade social da educação depende de vários fatores, inclusive das determinações e políticas que vêm do MEC. Mas muita coisa da política, quando chega à escola já está defasada. Por exemplo, a questão do livro didático: vem a verba para o livro didático, mas quando o livro didático chega, não chega pra todos os alunos. Aí já se começa a questionar: que qualidade de educação é essa? Por outro lado, a própria democratização da educação foi uma conquista da sociedade. Mas não se sabe até que ponto os professores estão preparando esses alunos para a sociedade. O ideal seria que cada escola contribuísse para que esse aluno, quando ele passa e depois saí da escola, pudesse ter alguma força no meio social, pra poder melhorar esse meio social. Uma ação realizada na escola, que pode contribuir para a qualidade são as visitas que os profissionais da escola fizeram no bairro, para conhecer onde os alunos moram, qual é a realidade deles, para analisar como a criança vive, conhecer a realidade dela, pra poder conhecer ela melhor no âmbito escolar. Pois para ter qualidade social da educação, é preciso olhar o aluno como um todo, com todos seus direitos. Nesse sentido, um passo importante para a educação ter qualidade social é conhecer melhor, saber como funciona o Conselho Tutelar e ficar atendo à Rede de Proteção que está sendo montada no Município. Pois mesmo que se considere que estar na escola seja melhor do que estar na rua, a escola precisa oferecer segurança, merenda de qualidade e de alguma forma contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos alunos. (Escola C).

A preocupação da escola em contribuir para a melhoria do meio social, e, em especial, a indicação da importância do papel do professor para que isso ocorra são os principais destaques do DSC da Escola C. Tais indicações podem ser relacionadas às características e objetivos da educação de qualidade social a partir da percepção de Belloni (2003, p. 232):

Educação de qualidade social é aquela comprometida com a formação do estudante com vistas à emancipação humana e social; tem por objetivo a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia. (BELLONI, 2003, p. 232).



O relato da ação realizada pelos profissionais, de conhecerem o contexto de vida de seus alunos, demonstra tanto o comprometimento dos profissionais, como a percepção do grupo de que a escola está vinculada ao contexto social no qual ela está inserida e que conhecer esse contexto contribui para que se conheçam os alunos em sua inteireza.

#### 6.4 DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO – ESCOLA D

O DSC da Escola D, sobre as políticas de garantia de direitos de crianças e adolescentes, foi construído a partir das ideias centrais e expressões-chaves extraídas das representações dos sujeitos. Segundo os sujeitos da Escola D:

As políticas de garantia de direitos não são efetivas na sociedade. Primeiro porque a prioridade das políticas são outras, ou seja, não priorizam as escolas, hospitais e outros ambientes que poderiam contribuir para a garantia de direitos e deveres. Assim, as políticas garantem direitos só no papel, mas na prática o dinheiro é desviado, e como a fiscalização não existe, as políticas só ficam no papel. Além disso, existem pessoas que não respeitam as regras (e que, portanto, não merecem respeito), assim como existem pessoas e animais que são constantemente desrespeitados. (Escola D).

A não priorização das políticas sociais, bem como a falta de fiscalização e a consequente corrupção são indicadas como fatores que dificultam a efetivação das políticas de garantia de direitos. Tal afirmação corrobora o fato de que os direitos sociais permanecem à margem em relação aos direitos individuais, pois, como explica Barreto (2012, p. 3), “seu aparecimento provocou um entendimento preliminar de que ameaçariam a propriedade e o contrato”.

Na Escola D, os direitos de crianças e adolescentes são garantidos. Segundo o DSC:

Na escola são garantidos os direitos, mas também são cobrados os deveres, em trabalho realizado pelos professores com os alunos e até com os pais, com os quais são feitas reuniões em que são passados os direitos e deveres dos pais. Assim, faz-se cumprir os direitos e aos poucos se aprendem os deveres. Dessa forma, é uma escola que atende as demandas da sociedade de hoje, do futuro e que forma pessoas de bem. Os alunos são respeitados pelos professores, mas nem sempre os alunos respeitam os professores. (Escola D).

Segundo o DSC da Escola D, existe um trabalho sistemático em relação aos direitos e deveres da comunidade escolar, inclusive com os pais. O trabalho

sistemático com direitos e deveres, no sentido da conscientização, é previsto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007, p. 23):

O processo de construção da concepção de uma cidadania planetária e do exercício da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Além disso, propõe a formação de cada cidadão(ã) como sujeito de direitos, capaz de exercitar o controle democrático das ações do Estado.

Tal concepção é vinculada a uma concepção contemporânea de direitos humanos que “incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência” (BRASIL, 2007, p. 23).

Em relação à qualidade social da educação, o DSC da Escola D é o seguinte:

Escola de qualidade social é aquela que tem bons professores, bons funcionários na secretária, boa pedagoga, boa diretora, e ainda oferecem boas condições para os alunos estudarem. É uma escola na qual se prioriza a qualidade, e não a quantidade de crianças na escola. Em uma escola na qual as turmas tenham entre 30 e 40 alunos não consegue melhorar o IDEB e ter educação de qualidade. (Escola D).

A questão do número de alunos por turma aparece no DSC da Escola D, relacionando essas condições à qualidade e inclusive ao Ideb. No entanto, como já comentado, tal índice “mede a qualidade” da educação sem considerar a diversidade de contextos e de sujeitos, bem como não considera as condições objetivas nas quais ocorrem o processo de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, o número de alunos por turma. Aliás, em nível nacional, o número de alunos por turma não é regulamentado por nenhuma legislação.

Segundo o DSC da Escola D, as políticas de direitos não são efetivas na sociedade, embora a relevância destas não seja negada pelo grupo. Na escola, os direitos são garantidos, segundo o DSC, no entanto, quando se fala em qualidade, são levantados alguns problemas, como o número de alunos por turma, que pode ser considerado como violação dos direitos de crianças e adolescentes. Importante retomar que o DSC da Escola D é o único que não conta, em sua composição, com as representações dos pais.

## 6.5 DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO – ESCOLA E

O DSC da Escola E sobre as políticas de garantia de direitos de crianças e adolescentes foi construído a partir das ideias centrais e expressões-chaves extraídas das representações dos sujeitos. Segundo os sujeitos da Escola E:

As políticas de garantia de direitos não são efetivadas na sociedade. Têm muitas crianças e adolescentes na rua, sem nenhum direito, sem direito à saúde, e não podem nem ir pra escola. A garantia de direitos continua sendo só um registro, uma resposta do governo pra sociedade, não que efetivamente sejam garantidos todos os direitos. Mesmo porque, as políticas são aceitas pela sociedade como imposição, aí ninguém respeita, na educação, na saúde, na sociedade, na comunidade. Por isso, antes de serem inseridos os direitos, deveriam ser debatido mais, para evitar diferentes compreensões de diferentes grupos, como de professores, de juízes, de promotores, do conselho tutelar. Cada um desses grupos tem uma visão diferente e no dia a dia existe um conflito de ideias. Em algumas situações, não cabe essa garantia ao adolescente, quando ele mesmo ultrapassa todos os limites, e fere os direitos dos demais. Nesse sentido, precisaria existir uma melhor explicação sobre esses direitos. (Escola E).

Segundo o DSC da Escola E, as políticas de garantia de direitos não são efetivas e não têm relevância cultural. O processo de recontextualização é indicado pelos sujeitos, que percebem que os entes da comunidade têm “leituras” diferentes de uma mesma legislação. Indicam ainda que não há participação da sociedade na discussão e elaboração das leis, e que dessa forma são impostas a todos, que nem sempre respeitam. Por outro lado, a ideia de que o adolescente perderia seus direitos a partir do momento em que ultrapassasse os limites e ferisse os direitos dos demais demonstra uma visão equivocada em relação aos direitos humanos e o desconhecimento em relação ao ECA, que, se por um lado promove a proteção integral de crianças e adolescentes, também promove a responsabilização integral pelos atos infracionais cometidos.

O DSC em relação à garantia de direitos na escola é o seguinte:

A garantia de direitos de crianças e adolescentes na escola ocorre parcialmente. A escola oferta e investe no direito das crianças, mas falta uma interação com os outros entes da comunidade. Se a comunidade participasse mais da escola, conhecesse mais os projetos, conhecessem o que a escola oferta, o adolescente, a criança, ela teria muito mais estímulo pra ir pra escola, do que simplesmente a obrigação que a família impõe pra que ela esteja no ambiente físico. E essa imposição da família acaba ocorrendo como resultado das políticas sociais que o governo implantou, como por exemplo, o Bolsa Família. Paralelamente, para garantir os direitos de crianças e adolescentes, o aluno tem que saber quais são os seus direitos e deveres, e os cumprir e os educadores também. Nesse sentido, não deveriam tirar o recreio, negar aos alunos o direito de ir ao

banheiro ou de sair de sala para ligar para a mãe quando se sente mal. (Escola E).

Segundo o DSC da Escola E, a escola faz “sua parte” para que os direitos de crianças e adolescentes sejam garantidos. No entanto, falta a interação e participação da comunidade. Merece destaque a representação que os participantes têm sobre o programa Bolsa Família. Segundo o DSC, as famílias obrigam seus filhos a irem para a escola para não perder o benefício. De uma forma um pouco distorcida, a partir das considerações dos participantes da Escola E, pode-se inferir que o programa Bolsa Família estaria cumprindo um de seus objetivos, que é garantir a permanência de crianças e adolescentes na escola. No entanto, ao observar os dados do município em relação ao Bolsa Família, conclui-se que ainda é pequeno o impacto do Programa. A população censitária do Município de Pinhais é de 117.008 habitantes. Desse total, 18.614 estão matriculados em escolas de Ensino Fundamental, mas apenas 3.334 famílias são beneficiadas pelo programa.

Em relação à qualidade social da educação, o DSC da Escola E é o seguinte:

A qualidade social da educação não depende só da gestão da escola, nem só do aluno. A obrigação maior cabe ao Estado, cumprindo seu papel, melhorando as políticas sociais, e não responsabilizando os professores, por exemplo, pelo enfrentamento à violência. Além disso, não adianta o professor e o aluno conhecer a escola, avaliar a escola, se a comunidade não participar. Quando não participa, a comunidade não avalia a escola, ela julga a escola, ela julga o professor, ela julga o aluno que está na escola, e acaba passando a responsabilidade apenas pra escola, sem perceber que a questão da qualidade vai mais além. Por exemplo, recebemos alunos que se sentem melhor na escola do que em casa, pois em casa ele tem que cozinhar para os pais que são drogados ou alcoólatras. Por outro lado, temos grupos que nem se dão conta de que o professor passa o dia preparando a aula, e quando chega em sala não consegue nem ao menos ser ouvido. Outra questão que interfere na qualidade da escola é a falta de professores. Quando os professores faltam, as crianças são liberadas, e ficam para fora do portão. Na comunidade, não existem espaços de lazer. Assim, a escola poderia oferecer um espaço de lazer, como por exemplo, uma pista de *skate*<sup>21</sup> (Escola E).

O DSC da Escola E faz menção à necessidade de mais presença do Estado, por meio das políticas sociais. O papel do Estado em relação aos direitos sociais, entendidos como responsabilidade governamental, é comentado por Barreto (2012):

---

<sup>21</sup> A reivindicação de uma pista de *skate* na escola se deve ao fato de que, em uma outra escola de grande porte pública do município, existe essa pista.

[...] os direitos sociais não são meios de reparar situações injustas, nem são subsidiários de outros direitos. Não se encontram, portanto, em situação hierarquicamente inferior aos direitos civis e políticos. Os direitos sociais – entendidos como igualdade material e exercício da liberdade real – exercem [...] posição e função, que incorpora aos direitos humanos uma dimensão necessariamente social, retirando-lhes o caráter de “caridade” ou “doação gratuita”, e atribuindo-lhes o caráter de exigência moral como condição da sua normatividade. Constituem-se, assim, em direitos impostergáveis na concretização dos objetivos últimos pretendidos pelo texto constitucional. (BARRRETO, 2012, p. 3).

Em síntese, o DSC indica que as políticas de garantia de direitos não são efetivas na sociedade, embora os direitos, em alguma medida, sejam respeitados na escola. Embora seja uma justa reivindicação de que a responsabilidade pela garantia de direitos e pela qualidade não seja colocada apenas na escola, o DSC da Escola E é pouco autocrítico, pois indica o que falta, as necessidades em relação à comunidade, ao Estado, e mesmo aos alunos, mas não indica suas próprias potencialidades e fragilidades.

## 6.6 CATEGORIAS COMUNS NOS DSC

A análise do conjunto dos DSC permite identificar os seguintes elementos comuns: 1 – Garantia de direitos; 2 – Os condicionantes da escola, da família e da sociedade; 3 – Formação e 4 – Violências nas escolas.

### 6.6.1 Garantia de direitos

Segundo os discursos dos sujeitos, os **direitos** não são garantidos na sociedade. Entre os exemplos da violação de direitos explicitadas nos DSC, destacam-se as situações de exclusão social, como citado no DSC da Escola A: “Têm muita gente que passa fome, passa frio na rua, que não têm onde morar, e acaba nas drogas”, e da Escola E: “Têm muitas crianças e adolescentes na rua, sem nenhum direito, sem direito à saúde, e não podem nem ir pra escola”. Essas percepções dos sujeitos sobre a não garantia dos direitos na sociedade evidencia a falta de efetividade – entendida como “capacidade administrativa para satisfazer as demandas [...], refletindo a capacidade de resposta às exigências da sociedade” (SANDER, 2007, p. 80) – em relação às políticas sociais que visam a garantia dos direitos fundamentais, com destaque para os direitos indicados pelos sujeitos: saúde, alimentação, moradia, educação e, conseqüentemente, dignidade.

A situação evidenciada no DSC em relação a não garantia dos direitos na sociedade e, portanto, a não efetividade das políticas sociais, corrobora a afirmação de Vieira (2007, p. 107) sobre o quadro atual, no qual: “Dá-se a mercantilização, a transformação dos serviços sociais que eram direitos sociais e representavam e asseguravam as mínimas condições de vida para as pessoas” (VIEIRA, 2007, p. 107).

Ainda em relação a não garantia de direitos na sociedade, os sujeitos indicam a falta de compromisso dos políticos. Segundo o DSC da Escola C, os políticos “são muito fracos, só se voltam para os próprios grupos, e não têm uma visão estadista, não têm uma visão de país e nem de mundo”. Complementa essa linha de pensamento o DSC da IES E, segundo o qual “A garantia de direitos continua sendo só um registro, uma resposta do governo pra sociedade, não que efetivamente sejam garantidos todos os direitos”.

Tal percepção dos sujeitos, sobretudo, ao se referirem ao fato de os políticos se voltarem apenas para seus próprios grupos, é explicada por Gohn (2010, p. 22), quando afirma que, atualmente, “trata-se da política da identidade, não mais da identidade política. Assim, pode-se dizer que se trata de um processo de despolitização, que resulta em coesão social, ou seja, controle. O sujeito coletivo, dilacerado, perde sua força”.

A partir da análise do conjunto dos DSC em relação à garantia de direitos na sociedade, é possível esboçar duas considerações: a) Os sujeitos conhecem seus direitos – considerando que conseguem indicar quais direitos não estão sendo garantidos na sociedade; b) Os sujeitos percebem a dimensão política implicada na questão da garantia de direitos, pois indicam, como uma causa para a não garantia dos direitos, o pouco comprometimento dos políticos.

### **6.6.2 Os condicionantes da escola, da família e da sociedade**

Em relação aos **condicionantes**, no que diz respeito à **escola**, o DSC de três escolas indicam o número de alunos por turma e a falta de professores como fatores determinantes para a efetivação dos direitos e melhoria da qualidade social da educação. Segundo o DSC das escolas B e D: “Nossas salas estão superlotadas, não garantimos o direito dessa criança de estar na escola. Mas se colocamos a criança em uma sala superlotada, também não garantimos educação de qualidade”

(Escola B); “Em uma escola na qual as turmas tenham entre 30 e 40 alunos não consegue melhorar o Ideb e ter educação de qualidade”. Como já mencionado, não há na legislação a indicação de um número máximo de alunos por turma, embora no Decreto que institui o Ideb conste que o combate da evasão deve ser combatido por meio do “acompanhamento individual das razões da não frequência do educando e sua superação” (BRASIL, 2007).

No entanto, se considerarmos o que prevê o artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), segundo o qual é dever do Estado oferecer educação escolar pública que garanta, entre outros, “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”, em contraposição à indicação do excesso de alunos por turma indicado pelos participantes, pode-se inferir que esse “dever” do Estado não está sendo cumprido. Tal afirmação é possível se considerarmos o professor como “insumo’ indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

Os condicionantes da **família** identificados nos DSC dizem respeito à participação dos pais e da comunidade nas atividades escolares. Essa indicação foi mais contundente no DSC da Escola E, segundo o qual: “[...] falta uma interação com os outros entes da comunidade. Se a comunidade participasse mais da escola, conhecesse mais os projetos, conhecessem o que a escola oferta, o adolescente, a criança, ela teria muito mais estímulo pra ir pra escola”. A percepção de que uma melhor relação escola-família-comunidade contribuiria para melhoria da qualidade da escola é válida, porém, é importante perceber a concepção que fundamenta essa premissa. Tal concepção fica evidente no relatório da Unicef, que descreve a Situação da Infância e da Adolescência Brasileira (2009), intitulado “O direitos de aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades”, que pretende ser um:

[...] impulsionador da participação social, contribuindo para qualificar e fortalecer o compromisso de todos, especialmente das famílias, educadores e das comunidades, com a construção de um país que garanta, plenamente, para todas e cada uma das crianças e dos adolescentes o direito de aprender. (POIRIER, 2009, p. 5).

Como já indicado, a ênfase no compromisso de famílias, educadores e comunidades e a responsabilização destes pelo sucesso dos alunos, e

consequentemente, da escola, são indícios das políticas de cunho neoliberal que pregam a mínima presença do Estado.

Ainda em relação aos condicionantes relativos à família, merece destaque, considerando a temática discutida na dissertação, a percepção negativa dos sujeitos sobre uma repercussão (segundo a perspectiva dos próprios sujeitos) do Programa Bolsa Família. Segundo os sujeitos da Escola E: “[...] a família impõe pra que ela (a criança) esteja no ambiente físico. E essa imposição da família acaba ocorrendo como resultado das políticas sociais que o governo implantou, como, por exemplo, o Bolsa Família”. Tal percepção, de que essa imposição da família seria negativa para a escola, uma vez que os alunos “obrigados” a virem pela escola seriam menos comprometidos, é surpreendente, considerando que um dos objetivos do próprio programa é promover a permanência dos alunos na escola.

Evidente que, em um contexto ideal, a escola não deveria ser encarada como uma obrigação em troca de um benefício. Mas, considerando o contexto social em que essas escolas estão inseridas, que são contextos de vulnerabilidade social, essa lógica da obrigação X benefício, citada pelos participantes, pode ser real. Ainda assim, esse dado permite inferir que o Programa Bolsa Família está sendo efetivo no que diz respeito ao objetivo de garantir a permanência dos alunos na escola. Caberia, então, à instituição escolar, conquistar esses alunos. Mas será que são somente os alunos beneficiados pelo Programa Bolsa família que são obrigados por suas famílias a permanecerem na escola?

Os condicionantes indicados pelos participantes, relativos à **sociedade**, podem ser agrupados em duas categorias: **mídia e participação**.

Em relação à **mídia**, os DSC das escolas B e C indicaram as distorções vinculadas pelos meios de comunicação que enfatizam os direitos e desconsideram os deveres de crianças e adolescentes. Segundo o DSC da Escola C: “Por mais que se busque preparar as crianças para entrar no mundo, no mundo do trabalho, no mundo da convivência fora de casa, elas veem na mídia que elas têm os seus direitos, e acham que podem fazer o que querem sem ninguém corrigir”.

Em relação à valorização da questão dos direitos em detrimento da questão dos deveres pela mídia, pode ser feita uma analogia com as políticas de invisibilidade e de supervisibilidade (SANTOS, 1997, p. 113). É possível afirmar que a mídia promove a supervisibilidade dos direitos de crianças e adolescentes,



sobretudo quando tais direitos são violados, bem como é evidente que a questão dos deveres é praticamente invisível. Os deveres, no que diz respeito às crianças e aos adolescentes, ganham visibilidade quando se discutem questões relacionadas aos adolescentes em conflito com a lei ou a maioria penal.

A **participação**, segunda categoria relacionada aos condicionantes da sociedade, diz respeito à participação mais efetiva dos sujeitos nos processos políticos, que incidem, em alguma medida, na elaboração e efetivação das políticas sociais. A contribuição do indivíduo para o coletivo é indicada no DSC da Escola A, segundo o qual: “As pessoas colocam muito a questão de direitos e deveres para a questão governamental e esquecem que, na verdade, cada um tem um papel na sociedade”.

Já na Escola E, a questão da participação ganha uma dimensão mais abrangente. Segundo o DSC da Escola E: “as políticas são aceitas pela sociedade como imposição [...]. Por isso, antes de serem inseridos os direitos, deveriam ser debatidos mais, para evitar diferentes compreensões de diferentes grupos [...]”. A percepção dos participantes indaga o conceito de políticas públicas de Boneti (2006, p. 91): “Políticas públicas se constituem o resultado de uma correlação de forças sociais, conjugando interesses específicos e/ou de classes, em que os interesses das classes política e/ou economicamente dominante têm prevalência, mas não unanimidade”.

Considerando a fala dos participantes e o conceito do autor, é possível inferir que a participação da sociedade na constituição das políticas de garantia de direitos não foi efetiva. No entanto, na contemporaneidade, a participação da sociedade nesse processo é crescente, seja organizada em Movimentos Sociais ou em Organizações Não Governamentais (ONGs), que se constituem como “novos agentes”, que introduzem “um novo entendimento sobre a elaboração, gestão e caráter das políticas públicas” (BONETI, 2006, p. 61).

Os condicionantes da sociedade indicados pelos participantes incidem de forma bastante contundente nas escolas, seja por meio das políticas educacionais (carentes de maior participação em sua elaboração e implementação) ou por meio das práticas (que não estabelecem um diálogo construtivo e pedagógico com as temáticas presentes e ausentes nas mídias).

### 6.6.3 Formação sobre a temática

Em relação à formação, as percepções dos sujeitos indicaram questões relativas ao conhecimento sobre a temática.

No DSC da Escola E, os sujeitos indicaram, em relação aos direitos de crianças e adolescentes que “precisaria existir uma melhor explicação sobre esses direitos”. A aplicabilidade das leis aparece como uma dificuldade no DSC da Escola C, segundo o qual “As leis, como o ECA e a LDB, dão pouco subsídio em relação à garantia do direito a vir para a escola. Um passo importante para a educação ter qualidade social é conhecer melhor, saber como funciona o Conselho Tutelar”.

A questão da qualificação aparece no DSC da Escola B, especificamente relacionada aos conselheiros tutelares: “Como fazer cumprir esse Estatuto se temos tanta gente desqualificada no conselho tutelar e em outras instituições que deveriam proteger essa criança melhor?” A falta de formação dos conselheiros tutelares pode ser exemplificada pelos conselheiros do município de Pinhais, que indicam como direitos fundamentais “os 5 direitos do ECA”. No entanto, constam no ECA 12 direitos.

As indicações dos sujeitos das três escolas remetem à necessidade da formação dos professores e conselheiros tutelares em relação aos direitos humanos e indica a possível ausência dessa temática na formação dos participantes, confirmando a constatação de Candau (2007, p. 410), de que “[...] ainda é tímida a introdução da temática dos Direitos Humanos na formação de professores e educadores em geral, na formação inicial e continuada”. A formação para essa temática é prevista no PNEDH (2007, p. 40) e na Resolução 01/2012, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução 1/2012), segundo as quais:

Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais. Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2012).

A necessidade de maior conhecimento por partes dos profissionais em relação à formação de um ponto de vista mais global é indicada pelos sujeitos das escolas B e C, segundo os quais: “Na escola, os próprios professores não fazem

questão que seus alunos tenham consciência crítica” (Escola B) e “não se sabe até que ponto os professores estão preparando esses alunos para a sociedade” (Escola C).

As dificuldades indicadas parecem indagar a própria estrutura e organização escolar, que permanece praticamente inalterada, embora os discursos tenham evoluído, como, por exemplo, a ideia de autonomia. Apesar das experiências de escolas inovadoras, nas quais a reprodução dá espaço à produção de conhecimentos e sentidos, na maioria das vezes, a escola permanece desempenhando seu papel de dispositivo, como explica Veiga-Neto (2008, p. 48):

Foucault chama de dispositivo a rede de relações que mantém certas práticas e correlatadas instituições articuladas entre si e cuja racionalidade desempenha funções estratégicas, ou seja, funções cujo objetivo principal é fazer funcionar ou manter o poder de uns sobre os outros, a ação de uns sobre as ações dos outros.

A superação desse papel de dispositivo da instituição escolar requer a superação do rito escolar, a mudança na estrutura e organização da escola e modificações nas relações interpessoais.

#### **6.6.4 Violências nas escolas**

As **violências nas escolas** em suas múltiplas manifestações foram bastante indicadas pelos sujeitos nos DSC. Foram citados a falta de respeito, os xingamentos (inclusive entre professores e alunos), as diferentes discriminações (pelo peso e pela condição social).

É inegável que todas essas manifestações de violências na escola se constituem como violação de direitos. As discriminações dos considerados “diferentes”, como os gordinhos ou com menos condições socioeconômicas, remetem-nos aos posicionamentos de Bauman (1998, p. 28-29), sobre as estratégias de assimilação (antropofágica) ou de exclusão (antropoêmica) e de Dubet (2004, p. 542), segundo o qual “a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos”.

Uma hipótese em relação às violências nas escolas cometidas pelos alunos é levantada por Dubet (2001, p. 17):

[...] o recurso à violência se explica por tal impossibilidade e pelo fato de as provas da igualdade serem provas individuais numa sociedade ao mesmo tempo democrática e competitiva. No fundo, os alunos violentos rompem esse jogo porque acreditam nele tanto quanto os outros, se não mais. Na violência, eles invertem o jogo que os destrói, mas não propõem nenhum outro, como o mostra a cultura do desafio que organiza a vida e o modo de consumo deles.

Assim, as violências cometidas pelos alunos seriam uma reação em relação às violações de direitos ou violências, não tão evidentes, sofridas por eles. Nesse sentido, merece destaque a indicação dos participantes da Escola E em relação aos encaminhamentos da escola, que podem ser considerados violação de direitos, e, em última análise, também violências: “não deveriam tirar o recreio, negar aos alunos o direito de ir ao banheiro ou de sair de sala para ligar para a mãe quando se sente mal”. As violências nas escolas é uma das mais fortes evidências de que a instituição escolar precisa mudar.

A análise dos elementos comuns identificados nos DSC – Garantia de direitos; os condicionantes da escola, da família e da sociedade; formação e violências nas escolas – constituem-se como possíveis indicadores da ausência de qualidade social, uma vez que podem ser relacionados aos conceitos e características de qualidade social encontrados em Silva (2009, p. 223), segundo a qual a escola de qualidade social “atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação” e Belloni (2003, p. 232), que indica que a educação de qualidade social é “comprometida com a formação do estudante com vistas à emancipação humana e social; tem por objetivo a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia” (2003, p. 232).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A meritocracia, a competitividade e o individualismo são características do capitalismo, difíceis de serem combatidas ou modificadas, e resultam no aumento das desigualdades. Nesse contexto, marcado pela mínima presença do Estado, as políticas públicas, e em especial, as políticas sociais, são fundamentais para atenuar os efeitos das desigualdades sociais.

A garantia do direito à educação básica gratuita e de qualidade, assumida como uma política de Estado, tem grande potencial de contribuir para a melhoria das condições sociais, embora somente a garantia do direito à educação não seja suficiente. Além dos demais direitos fundamentais, o direito à educação diz respeito ao acesso, à permanência e à qualidade social da escola, sendo a última o maior desafio.

Garantir a qualidade social da educação significa, dentre outras ações, modificar o rito escolar, de forma a promover o protagonismo infantil e juvenil, dando voz àqueles que são pouco ouvidos, embora seja a razão da existência da instituição escolar. Garantir a qualidade social da educação significa ainda dar voz àqueles que, entre as crianças e adolescentes, são considerados os “estranhos”, os “diferentes” do padrão estabelecido social e culturalmente, de forma a promover o diálogo intercultural.

Nesse sentido, a crítica ao caráter universal da Declaração Universal dos Direitos Humanos, fundamentada principalmente em Boaventura de Sousa Santos, é legítima, uma vez que a declaração promove os direitos assim considerados apenas do ponto de vista ocidental. Aceitar o convite a uma concepção multicultural de direitos humanos é inevitável e mesmo desejável.

No entanto, assumir tal concepção é um desafio distante em países como o Brasil, no qual nem mesmo os direitos fundamentais, que constam nas leis, são garantidos. O Brasil engatinha quando se trata de garantia de direitos, e considerando a lógica neoliberal impregnada nas políticas, vai demorar a andar.

Na instituição escolar, a velocidade em que ocorrem mudanças é ainda menor. A escola permanece organizada e fundamentada nos mesmos princípios de quando foi instituída. Os maus resultados em relação à aprendizagem, à indisciplina e à violência são sintomas evidentes de que essa escola não atende às demandas

da contemporaneidade. O autoritarismo e o disciplinamento não são mais viáveis, ainda mais quando se fala em garantia de direitos e protagonismo infantil e juvenil.

Tais percepções saltaram aos olhos durante a pesquisa empírica, sobretudo porque a metodologia de coleta de dados, a avaliação emancipatória, possibilitou que fossem ouvidas as vozes daqueles que pouco são ouvidos, mas têm muito a falar.

Por outro lado, o discurso dos profissionais da educação, embora com algumas exceções, permanecem os mesmos. São pedidos de ajuda, por meio de reclamações e acusações, de profissionais que provavelmente fazem o melhor que podem e por isso não conseguem avaliar suas próprias práticas e encaminhamentos. Apontam somente para o outro (os alunos, a família, a comunidade, o Estado), tanto quando se fala dos problemas, como quando se buscam soluções. Esse discurso “terceirizado” evidencia a necessidade de mudança na formação inicial e continuada.

Considerando esses apontamentos, retomam-se os objetivos geral e específico da pesquisa, que foi avaliar a efetividade e a relevância das políticas sociais relacionadas à garantia dos direitos da criança e do adolescente e suas contribuições para a melhoria da qualidade social da educação básica, e analisar a efetividade e a relevância das políticas sociais relacionadas à garantia dos direitos da criança e do adolescente, segundo a perspectiva de alunos, professores, gestores, pais e conselheiros tutelares.

Do ponto de vista da pesquisadora, a partir da pesquisa de campo, as políticas sociais contribuem para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes, embora elas passem por recontextualizações nem sempre favoráveis. Tal constatação é possível considerando as percepções, principalmente dos profissionais da educação, em relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Essa garantia, mesmo restrita, contribui para a melhoria da qualidade social da educação básica. Como exemplo, pode-se citar o DSC da Escola E, segundo o qual os alunos vão para a escola obrigados pela família, que não quer perder o benefício do Bolsa Família. Ou seja, ainda que longe do ideal, o Programa contribui para a permanência de crianças e adolescentes na escola. Infelizmente, o mesmo não ocorre quando se tratam de outras políticas sociais, como a garantia ao direito à

saúde, por exemplo, que é igualmente deficitária, tanto para adultos quanto para crianças.

Ainda do ponto de vista da pesquisadora, a relevância cultural das políticas sociais que visam à garantia de direitos de crianças e adolescentes é evidente, embora os profissionais da educação e as crianças e adolescentes ainda as conheçam muito pouco ou as interpretem de modo diverso.

Do ponto de vista dos participantes, as políticas de garantia de direitos não tem efetividade política, considerando a definição de Sander (2007, p. 80), pois não satisfazem às demandas da comunidade ou refletem as exigências da sociedade. No mesmo sentido, tais políticas, na visão dos participantes, têm pouca relevância, pois em suas falas, os participantes demonstram resistências em relação a elas, sobretudo, em relação ao ECA. A não priorização das políticas sociais, bem como a falta de fiscalização e a conseqüente corrupção são indicadas pelos participantes como fatores que dificultam a efetivação das políticas de garantia de direitos.

Esses elementos e reflexões são a base a partir da qual se buscou responder ao problema de pesquisa: As políticas sociais e o modo como são operacionalizadas possibilitam a garantia dos direitos da criança e do adolescente na efetivação da educação básica de qualidade social nas escolas públicas?

A partir da avaliação emancipatória realizada é possível inferir que as políticas sociais possibilitam a garantia dos direitos da criança e dos adolescentes de forma restrita, pois o modo como são operacionalizadas está vinculado ao modo como são recontextualizadas. Essa recontextualização é evidente nas representações dos participantes, sobretudo, nas falas dos profissionais da educação. A garantia dos direitos de crianças e adolescente da forma restrita, como ocorre, pouco contribui para a melhoria da qualidade social da educação básica. A falta de condições objetivas que, em última análise, deveriam ser garantidas pelo Estado, e das condições subjetivas, que dizem respeito à consciência, compreensão e vivência dos direitos no ambiente escolar, diminui o potencial da garantia de direitos de crianças e adolescentes para a melhoria da qualidade social da educação básica.

Nesse sentido, os aspectos prioritários quanto à formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nas escolas e nos conselhos tutelares para a efetivação de uma educação básica de qualidade social são os seguintes:

- Conhecer e refletir sobre os textos oficiais – os profissionais da educação e conselheiros tutelares precisam, em sua formação inicial e continuada, conhecer a legislação, sobre ela refletir e discutir as diferentes interpretações que possam surgir. O processo de recontextualização deve ser compartilhado, possibilitando o alinhamento conceitual do discurso.
- Perceber-se como sujeito de direito para perceber crianças e adolescentes como tal – a reconstrução das identidades de professores e alunos como sujeitos de direitos é necessária para desconstruir os posicionamentos, constituídos historicamente, que colocam professores e alunos em lados opostos, em situações de constante enfrentamento.
- Desenvolver estratégias para a promoção e vivência dos direitos – as formações inicial e continuada precisam instrumentalizar os profissionais para mediar os conflitos sem a utilização de meios disciplinadores e punitivos, como alguns relatados pelos alunos nessa pesquisa. Violar direitos como forma de punir não é a solução e só alimenta a lógica do desrespeito aos direitos.

A garantia do direito à educação tem o potencial de contribuir para a garantia dos demais direitos fundamentais, quando tais direitos são vivenciados no contexto escolar. A não vivência dos direitos no ambiente escolar faz com que a garantia de um direito – o direito à educação – torne-se um instrumento de violação de outros direitos.



## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Indagações sobre currículo**: direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.
- \_\_\_\_\_. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010.
- AZEVEDO, Ferdinand. Jacques Maritain e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. In: BENVENUTO, Jayme et al. **Direitos humanos**: debates contemporâneos. Recife: Ed. do Autor, 2009.
- BAILEY, Peter. **The creation of the Universal Declaration of Human Rights**. Disponível em: < <http://www.universalrights.net/main/creation.htm>>. Acesso em: 6 jan. 2012.
- BARRETTO, V. Reflexões sobre os direitos sociais. **Revista Quaestio Iuris**, América do Norte, 1, ago. 2012. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/quaestioiuris/article/view/3667/2544>>. Acesso em: 1 out. 2012.
- BAUMAN, Zigmund. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução: Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Zorge Zahar, 1998.
- BELLONI, Isaura. Educação. In: BITTAR, Jorge. **Governos estaduais**: desafios e relatos de experiências petistas. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.
- BOBBIO, Norberto; LYRA, Regina. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha, a metáfora da condição humana**. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.
- BOURDIEU, Pierre; NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. **Escritos de educação**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf)>. Acesso em: 6 jun. 2011.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2007/Decreto/D6094.htm)>. Acesso em: 2 out. 2012.

BRASIL. Instituto de Geografia e Estatística. Informação Demográfica e Socioeconômica número 27. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010. Série estudos e pesquisas.

BRASIL. Lei 8069 de 13 de julho de 1990. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 2 out. 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

BRASIL. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 2005, p. 7. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm)>. Acesso em: 5 maio 2011.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008, p. 1. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 5 maio 2011.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Portal Brasil. Secretaria de Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.sedh.gov.br/>>. Acesso em: 19 fev. 2012.

BRASIL. Portal do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 1 out. 2012.

BRASIL. Portal do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/>>. Acesso em: 1 out. 2012.

BRASIL. Portal Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.gov.br/>>. Acesso em: 1 out. 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 4 de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: <<http://www.ceepi.pro.br/Norma%20federal/2010%20Res%20CNE.CEB%2004-Diretrizes%20da%20EB.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2011.

CANDAU, Vera. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Maria Godoy. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo aluno-qualidade inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. Campanha Nacional pelo direito à educação: São Paulo, 2006.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **Sur, Rev. int. direitos human. [online]**. 2005, v. 2, n. 2, p. 36-63.

CLÈVE, Clemerson Mèrlin. Desafio da efetividade dos direitos fundamentais sociais. Disponível em: <<http://www.mundojuridico.adv.br/>>. Acesso em: 28 ago. 2012.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 6. ed., rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

COMPARATO, Fábio Konder. **Fundamento dos direitos humanos**. Instituto de estudos avançados da Universidade de São Paulo, 1997. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/textos/comparatodireitoshumanos.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2011.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Maria Godoy. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação (Campinas)** [online]. v.13, n.3, p. 817-825, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. CEDES** [online], v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

DRAIBE, Sônia. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. **Tempo soc.** [online], v.15, n. 2, p. 63-101, 2003.

DRAIBE, Sônia Maria. As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas. In: **Para a década de 90 – Prioridades e Perspectivas de Políticas Públicas n. 4.** Brasília: IPEA/IPLAN, 1990.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. Revista Brasileira de Educação. Traduzido por Maria do Carmo Duffles Teixeira. **Rev. Bras. Educ.** [online], n.17, p. 05-19, 2001.

DUBET, François. O que é uma escola justa?. **Cad. Pesqui.** [online], v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

ENGUITA, Mariano Fernandez. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

EYNG, Ana Maria. Observatório das violências nas escolas PUCPR: pesquisa e intervenção. **Revista Igualdade**, livro 42, ano XIV, n. XLII, p. 71-99, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio básico da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor: reflexos na sua formação e atuação.** Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista) – São Paulo, 2010.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; DOI, Cristina Teranise. **A proteção integral das crianças e dos adolescentes vítimas.** Disponível em: <<http://www.pjpp.sp.gov.br/2004/artigos/26.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2012.

FREITAS, Fábio F. B. de. A questão democrática e os direitos humanos: encontros, desencontros e um caminho. In: TOSI, Giuseppe (Org.). **Direitos humanos: história, teoria e prática.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

FREITAS, L. C. (2005). Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, v. 26,n. 92, p. 911-933.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOMES, Cristiana. **Revolução Russa.** Disponível em: <<http://www.infoescola.com/historia/revolucao-russa/>>. Acesso em: 18 out. 2012.

GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HERKENHOFF, João Baptista. **Gênese dos direitos humanos**. 2. ed. Aparecida, SP: Santuário, 2002.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex**, ano XXI, n. 55, novembro/2001.

LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. **Estud. av.** [online], v.11, n. 30, p. 55-65, 1997.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti; TEIXEIRA, Jorge Juarez Vieira. **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

LOPES NETO, A. A. *Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes. **J. Pediatr.**, 2005, v. 81, n. 5.

MICHAELIS: **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2007.

MOORE, Christopher. **O processo de mediação**: estratégias práticas para a resolução de conflitos. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1988.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOGUEIRA NETO, Walderlino. **Duas décadas de direitos da criança e do adolescente, no Brasil**. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará & Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente – CEDCA-CE – julho, 2011. Disponível em:

<[http://www.mp.mg.gov.br/portal/public/noticia/index/id/17828#\\_ftnref9](http://www.mp.mg.gov.br/portal/public/noticia/index/id/17828#_ftnref9)>. Acesso em: 20 mar. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas educativas, crise na escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2005, n. 28, p. 5-23.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em:

<[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em: 6 jun. 2011.

PACIEVITCH, Thais. Educação e garantia de direitos: fragilidades e potencialidades da escola diante da reinserção dos adolescentes infratores. **Fraternidade e Ciência**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 32-45, nov. 2009.

PACHECO, Eliana Descovi. Direitos fundamentais e o constitucionalismo. **Revista Âmbito Jurídico**: Revista Jurídica Eletrônica, n. 43, Ano X, jul./2007. Disponível em: <[http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n\\_link=artigos\\_leitura\\_pdf&artigo\\_id=4207](http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=artigos_leitura_pdf&artigo_id=4207)>. Acesso em: 4 jan. 2012.

PARANÁ. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – Ipardes. **Paraná em Números**. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

PEREIRA, Tânia da Silva. **Direito da criança e do adolescente**: uma proposta interdisciplinar. Rio de Janeiro: Rensovar, 1996.

POSSOLLI, Gabriela Eyng; EYNG, Ana Maria. As políticas educacionais em um contexto complexo de múltiplos agentes definidores. In: **Anais...** XV Colóquio Afirse, 2007, Lisboa. Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação. Lisboa: Porto Editora, 2007.

SALES, Teresa. **Trama das desigualdades, drama da pobreza no Brasil**. Tese de Livre Docência apresentada ao Departamento de Sociologia da Unicamp, 1993. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000063302&fd=y>>. Acesso em: 20 out. 2012.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. CEDES** [online]. 2009, v. 29, n. 78, p. 216-226. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S0101-32622009000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-32622009000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 6 jun. 2011.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livros, 2007.

VERONESE, Josiane Rose Petry. Humanismo e infância: a superação do paradigma da negação do sujeito. In: MEZZARROBA, Orides (Org.). **Humanismo latino e estado no Brasil**. Florianópolis: Fundação Boiteux, Treviso: Fondazione Cassamarca, 2003, p. 421-452.

SANTOS, Boventura de Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova** – Revista de Cultura e Política, n. 39, p. 105-124, 1997.

SANTOS, Boventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SENNÁ, Mônica de Castro Maia; BURLANDY, Luciene; MONNERAT, Giselle Lavinás; SCHOTTZ, Vanessa; MAGALHÃES, Rosana. Programa Bolsa Família: nova institucionalidade no campo da política social brasileira? **Rev. Katál.**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 86-94 jan./jun. 2007.

SILVA, A. C. (Org.); AZZI, D.; BOCK, R. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a iniciativa Via Rápida na América Latina. In: HADDAD, S. (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. CEDES** [online]. 2009, v. 29, n. 78, p. 216-226. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S0101-32622009000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-32622009000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 6 jun. 2011.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. O bolsa família: problematizando questões centrais na política de transferência de renda no Brasil. **Ciênc. saúde coletiva** [online], 2007, v. 12, n. 6, p. 1429-1439. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232007000600006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232007000600006)>. Acesso em: 6 jun. 2011.

SILVA, T. T. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. GENTILI, A. A. P.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOSI, Giuseppe (Org.). **Direitos humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

UNICEF. **A convenção sobre os direitos da criança**. Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Disponível em: <<http://www.unicef.org.br>>. Acesso em: 6 jun. 2011.

UNICEF. **O direito de aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades**. Brasília, DF: UNICEF, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: PERES, Elaine et al. (Org.). **Processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura: livro 3**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

VIEIRA, Evaldo Amaro. Políticas sociais e direitos sociais no Brasil. **Comunicação & Educação**, São Paulo, maio/ago., 1997.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Nome da escola: \_\_\_\_\_

Município: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Categoria dos(as) entrevistados(as): \_\_\_\_\_

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa com o objetivo de avaliar a efetividade e a relevância das políticas sociais relacionadas à garantia dos direitos da criança e do adolescente, e suas contribuições para a melhoria da qualidade social da educação básica. Ao integrar este estudo, você estará permitindo a utilização de suas contribuições na discussão realizada. Informamos que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo(a) será mantido em sigilo, estando ainda totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar pela participação. As entrevistas serão filmadas apenas para posterior transcrição das falas dos participantes, sendo que as imagens não serão utilizadas em hipótese nenhuma. Você tem liberdade de se recusar a participar ou se retirar do estudo em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do pai/mãe ou responsável\_\_\_\_\_  
Thais Pacievitch – pesquisadora  
Ana Maria Eyng – Orientadora  
Telefones: 3271-1655/9989-0825



## ANEXO A – ENTREVISTA ESTRUTURADA – ALUNOS

### ENTREVISTA ESTRUTURADA - ALUNOS

*Escola:* \_\_\_\_\_ *Série:* \_\_\_\_\_ *Idade:* \_\_\_\_\_

---

**1. Município**

Araucária                       Campo Largo  
 Colombo                          Fazenda Rio Grande  
 Pinhais                              São José dos Pinhais  
 Almirante Tamandaré    Curitiba

---

**2. Natureza Administrativa**

Estadual    Municipal

---

**3. Série**

3ª série    4ª série    4º ano    5ª série    6ª série  
 3º ano    5º ano

---

**4. Idade**

---

**5. Sexo:**

Masculino    Feminino

---

**6. Como você se considera?**

Branco    Negro    Pardo    Amarelo    Indígena

---

**7. Qual a sua religião?**

Católica                             Evangélica  
 Outras                                Nenhuma  
 Não sei informar                Mórmon  
 Testemunha de Geová

---

**8. Você tem irmãos?**

Sim    Não

---

**9. Quantos irmãos?**

---

**10. Quantos pessoas moram na sua casa, incluindo você?**

1 pessoa                          2 pessoas  
 3 pessoas                          4 pessoas  
 5 pessoas                          Mais de 5 pessoas

---

**11. Número de comodios na sua casa:**

1    2    3    4    5    6    mais de 6

---

**12. Você tem algum problema de saúde?**

Sim    Não

---

**13. Caso afirmativo, qual o problema de saúde?**

---

**14. Tem acesso a computador?**

Sim    Não

---

**15. O que você considera direito fundamental da pessoa?**

---

**16. Todos os itens relacionados são direitos fundamentais apresentados no ECA e na Constituição Federal. Qual você considera o mais importante?**

Liberdade  
 Respeito  
 Dignidade  
 Vida  
 Saúde  
 Alimentação  
 Educação  
 Esporte  
 Lazer  
 Profissionalização  
 Convivência familiar e comunitária  
 Cultura

---

**17. Quais problemas a escola apresenta?**

---

## ANEXO B – ENTREVISTA ESTRUTURADA – PROFESSORES

### ENTREVISTA ESTRUTURADA - PROFESSORES

*Escola:* \_\_\_\_\_ *Professor (a) de:* \_\_\_\_\_ *Idade:* \_\_\_\_\_

<p><b>1. Natureza administrativa</b>  <input type="radio"/> Estadual <input type="radio"/> Municipal</p> <hr/> <p><b>2. Idade?</b>  <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div></p> <hr/> <p><b>3. Sexo:</b>  <input type="radio"/> Masculino <input type="radio"/> Feminino</p> <hr/> <p><b>4. Como você se considera?</b>  <input type="radio"/> Branco <input type="radio"/> Negro <input type="radio"/> Pardo <input type="radio"/> Amarelo <input type="radio"/> Indígena</p> <hr/> <p><b>5. Qual a sua religião?</b>  <input type="radio"/> Católico <input type="radio"/> Evangélico <input type="radio"/> Outras  <input type="radio"/> Nenhuma <input type="radio"/> Não Sei</p> <hr/> <p><b>6. Você tem filhos?</b>  <input type="radio"/> sim <input type="radio"/> não</p> <hr/> <p><b>7. Se sim quantos?</b>  <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 ou mais</p> <hr/> <p><b>8. Em relação a sua moradia:</b>  <input type="radio"/> Própria quitada  <input type="radio"/> Própria financiada  <input type="radio"/> Alugada  <input type="radio"/> Cedida  <input type="radio"/> Em área de ocupação irregular</p> <hr/> <p><b>9. Quantos cômodos tem em sua casa?</b>  <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> Mais de 6</p> <hr/> <p><b>10. Quantas pessoas moram na sua casa, incluindo você?</b>  <input type="radio"/> 1 pessoa <input type="radio"/> 2 pessoas  <input type="radio"/> 3 pessoas <input type="radio"/> 4 pessoas  <input type="radio"/> 5 pessoas <input type="radio"/> Mais de 5 pessoas</p> <hr/> <p><b>11. Qual sua renda familiar?</b>  <input type="radio"/> Menos de 1 salário <input type="radio"/> 1 salário  <input type="radio"/> De 2 a 4 salários <input type="radio"/> De 5 a 7 salários  <input type="radio"/> De 8 a 10 salários <input type="radio"/> Mais de 10 salários</p> <hr/> <p><b>12. Você tem algum problema de saúde?</b>  <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não</p>	<p><b>13. Tem acesso ao computador?</b>  <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não</p> <hr/> <p><b>14. Qual seu nível de escolaridade?</b>  <input type="checkbox"/> Ensino Superior <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado  <input type="checkbox"/> Doutorado</p> <hr/> <p><b>15. O que você considera direito fundamental da pessoa?</b>  <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div></p> <hr/> <p><b>16. Todos os itens relacionados são direitos fundamentais apresentados no ECA e na Constituição Federal. Qual você considera o mais importante?</b>  <input type="radio"/> Liberdade  <input type="radio"/> Respeito  <input type="radio"/> Dignidade  <input type="radio"/> Vida  <input type="radio"/> Saúde  <input type="radio"/> Alimentação  <input type="radio"/> Educação  <input type="radio"/> Esporte  <input type="radio"/> Lazer  <input type="radio"/> Profissionalização  <input type="radio"/> Convivência familiar e comunitária  <input type="radio"/> Cultura</p> <hr/> <p><b>17. Há ações desenvolvidas pela escola que contribuem para a garantia dos direitos da criança e do adolescente?</b>  <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não</p> <hr/> <p><b>18. Caso afirmativo, quais?</b>  <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div></p> <hr/> <p><b>19. Como você avalia a escola?</b>  <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div></p> <hr/> <p><b>20. Quais problemas a escola apresenta?</b>  <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div></p>
---	---

## ANEXO C – ENTREVISTA ESTRUTURADA – EQUIPE PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA

### ENTREVISTA ESTRUTURADA - EQUIPE PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA

*Escola:* \_\_\_\_\_ *Função:* \_\_\_\_\_ *Idade:* \_\_\_\_\_

---

**1. Município**  
 Araucária                       Campo Largo  
 Colombo                             Pinhais  
 São José dos Pinhais     Almirante Tamandaré

---

**2. Natureza administrativa**  
 Estadual    Municipal

---

**3. Função**

---

**4. Idade**

---

**5. Sexo:**  
 Masculino    Feminino

---

**6. Como você se considera?**  
 Branco    Negro    Pardo    Amarelo    Indígena

---

**7. Qual sua religião?**  
 Católica                       Evangélica                       Outras  
 Nenhuma                       Não sei informar

---

**8. Você tem filhos?**  
 Sim    Não

---

**9. Em relação a sua moradia:**  
 Própria quitada  
 Própria financiada  
 Alugada  
 Cedida  
 Em área de ocupação irregular

---

**10. Quantos comodios tem em sua casa?**  
 1    2    3    4    5    6    Mais de 6

---

**11. Quantas pessoas moram na sua casa, incluindo você?**  
 1 pessoa                       2 pessoas  
 3 pessoas                       4 pessoas  
 5 pessoas                       Mais de 5 pessoas

---

**12. Qual sua renda familiar?**  
 Menos de 1 salário     1 salário  
 De 2 a 4 salários         De 5 a 7 salários  
 De 8 a 10 salários       Mais de 10 salários

---

**13. Você tem algum problema de saúde?**  
 Sim    Não

---

**14. Em caso afirmativo, qual o problema de saúde?**

---

**15. Tem acesso ao computador?**  
 Sim    Não

---

**16. Qual seu nível de escolaridade?**  
 Ensino Superior    Especialização    Mestrado  
 Doutorado

---

**17. O que você considera como direito fundamental da pessoa?**

---

**18. Todos os itens relacionados são direitos fundamentais apresentados no ECA e na Constituição Federal. Qual você considera o mais importante?**  
 Liberdade                       Respeito  
 Dignidade                       Vida  
 Saúde                               Alimentação  
 Educação                       Esporte  
 Lazer                               Profissionalização  
 Convivência familiar       e comunitária  
 Cultura

---

**19. O que você considera ser direito fundamental dos integrantes da equipe pedagógica e administrativa da escola?**

---

**20. Há ações desenvolvidas pela Escola que contribuem para a garantia dos direitos da criança e do adolescente?**  
 Sim    Não

---

**21. Em caso afirmativo, quais?**

---

**22. Como você avalia a escola?**

---

**23. Quais problemas a escola apresenta?**

---

## ANEXO D – ENTREVISTA ESTRUTURADA – FUNCIONÁRIOS

### ENTREVISTA ESTRUTURADA - FUNCIONÁRIOS

*Escola:* \_\_\_\_\_ *Função na escola:* \_\_\_\_\_ *Idade:* \_\_\_\_\_

**1. Como você se considera?**

- Branco  Negro  Pardo  Amarelo  Indígena

**2. Estado civil?**

- Solteiro  Casado  Divorciado  
 União Estável  Viúvo

**3. Qual sua religião?**

- Católico  Evangélico  Outras  
 Nenhuma  Não sei informar

**4. Você tem filhos?**

- Sim  Não

**5. Em relação a sua moradia:**

- Própria quitada  
 Própria financiada  
 Alugada  
 Cédida  
 Em área de ocupação irregular

**6. Quantos quartos tem em sua casa?**

- 1  2  3  4  5  6  Mais de 6

**7. Quantas pessoas moram na sua casa, incluindo você?**

- 1 pessoa  2 pessoas  
 3 pessoas  4 pessoas  
 5 pessoas  Mais de 5 pessoas

**8. Qual sua renda familiar?**

- Menos de 1 salário  1 salário  
 De 2 a 4 salários  De 5 a 7 salários  
 De 8 a 10 salários  Mais de 10 salários

**9. Você tem algum problema de saúde? ( ) Sim ( ) Não. Caso afirmativo, qual o problema de saúde?**

**10. Tem acesso ao computador? ( ) Sim ( ) Não. Caso afirmativo, onde?**

- Em casa  Na escola  Lan house  
 Outros \_\_\_\_\_

**11. Qual seu nível de escolaridade?**

- Ensino fundamental  Ensino médio  
 Ensino Superior  Especialização

**12. O que você considera como direito fundamental da pessoa?**

**13. Todos os itens relacionados são direitos fundamentais apresentados no ECA e na Constituição Federal. Qual você considera o mais importante?**

- Liberdade  
 Respeito  
 Dignidade  
 Vida  
 Saúde  
 Alimentação  
 Educação  
 Esporte  
 Lazer  
 Profissionalização  
 Convivência familiar e comunitária  
 Cultura

**14. O que você considera ser direito fundamental dos funcionários da escola?**

**15. O que você considera ser dever de todos os funcionários da escola?**

**16. Há ações desenvolvidas pela escola que contribuem para a garantia dos direitos da criança e do adolescente? ( ) Sim ( ) Não Em caso afirmativo, quais?**

**17. Como você avalia a escola?**

**18. Quais problemas que a escola apresenta?**

## ANEXO E – ENTREVISTA ESTRUTURADA – PAIS

### ENTREVISTA ESTRUTURADA - PAIS

Escola: \_\_\_\_\_

Filhos nas turmas: \_\_\_\_\_

**1. Qual a sua idade?**

**2. Qual seu sexo?**

- Masculino  Feminino

**3. Como você se considera?**

- Branco  Negro  Pardo  Amarelo  Indígena

**4. Estado civil?**

- Solteiro  Casado  Divorciado  
 União Estável  Viúvo

**5. Qual sua religião?**

- Católica  Evangélica  Outras  
 Nenhuma  Não sei

**6. Você tem filhos?**

- Sim  Não

**7. Quantos?**

- 1  2  3  4  5  Mais de 5

**8. Em relação a sua moradia:**

- Própria quitada  
 Própria financiada  
 Alugada  
 Cedida  
 Em área de ocupação irregular

**9. Quantos quartos tem em sua casa?**

- 1  2  3  4  5  6  Mais de 6

**10. Quantas pessoas moram na sua casa, incluindo você?**

- 1 pessoa  2 pessoas  
 3 pessoas  4 pessoas  
 5 pessoas  Mais de 5 pessoas

**11. Qual sua renda familiar?**

- Menos de 1 salário  1 salário  
 De 2 a 4 salários  De 5 a 7 salários  
 De 8 a 10 salários  Mais de 10 salários

**12. Sua família está inserida em algum programa social?**

( ) Sim ( ) Não Se sim, quais?

- Bolsa família  Auxílio gás  
 PETI  Sentinela  
 Programa do Leite  Outro \_\_\_\_\_

**13. Você tem algum problema de saúde? ( ) Sim ( ) Não**  
**Se sim, qual problema?**

**14. Tem acesso ao computador? ( ) Sim ( ) Não. Caso afirmativo, onde?**

- Em casa  Na escola  
 Lan house  Trabalho  
 Outros \_\_\_\_\_

**15. Qual seu nível de escolaridade?**

- Analfabeto  Ensino fundamental  
 Ensino médio  Ensino Superior  
 Especialização  Mestrado  
 Doutorado

**16. O que você considera como direito fundamental da pessoa?**

**17. Todos os itens relacionados são direitos fundamentais apresentados no ECA e na Constituição Federal. Qual você considera o mais importante?**

- Liberdade  Respeito  
 Dignidade  Vida  
 Saúde  Alimentação  
 Educação  Esporte  
 Lazer  Profissionalização  
 Convivência familiar  e comunitária  
 Cultura

**18. Há ações desenvolvidas pela escola que contribuem para a garantia dos direitos da criança e do adolescente? ( ) Sim ( ) Não. Caso afirmativo, quais?**

**19. Como você avalia a escola?**

**20. Quais problemas a escola apresenta?**

## ANEXO F – ENTREVISTA ESTRUTURADA – CONSELHEIROS TUTELARES

### ENTREVISTA ESTRUTURADA - CONSELHO TUTELAR

Município: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

**1. Sexo:**

- Masculino  Feminino

**2. Como você se considera?**

- Branco  Negro  Pardo  Amarelo  Indígena

**3. Estado civil?**

- Solteiro  Casado  Divorciado  
 União Estável  Viúvo

**4. Qual a sua religião?**

- Católico  Evangélico  Outras  
 Nenhuma  Não Sei

**5. Você tem filhos? ( ) sim ( ) não Se sim, quantos? \_\_\_\_\_**

**6. Em relação a sua moradia:**

- Própria quitada  
 Própria financiada  
 Alugada  
 Cedida  
 Em área de ocupação irregular

**7. Quantos cômodos tem em sua casa?**

- 1  2  3  4  5  6  Mais de 6

**8. Quantas pessoas moram na sua casa, incluindo você?**

- 1 pessoa  2 pessoas  
 3 pessoas  4 pessoas  
 5 pessoas  Mais de 5 pessoas

**9. Qual sua renda familiar?**

- Menos de 1 salário  1 salário  
 De 2 a 4 salários  De 5 a 7 salários  
 De 8 a 10 salários  Mais de 10 salários

**10. Você tem algum problema de saúde? ( ) Sim ( ) Não  
 Caso afirmativo, qual o problema de saúde?**

**11. Tem acesso ao computador? ( ) Sim ( ) Não. Caso afirmativo, onde?**

- Em casa  Na escola  Lan house  
 Outros \_\_\_\_\_

**12. Qual seu nível de escolaridade?**

- Ensino Superior  Especialização  Mestrado  
 Doutorado

**13. Como você avalia o trabalho que realiza no Conselho Tutelar?**

**14. O que você considera direito fundamental da pessoa?**

**15. Todos os itens relacionados são direitos fundamentais apresentados no ECA e na Constituição Federal. Qual você considera o mais importante?**

- Liberdade  
 Respeito  
 Dignidade  
 Vida  
 Saúde  
 Alimentação  
 Educação  
 Esporte  
 Lazer  
 Profissionalização  
 Convivência familiar e comunitária  
 Cultura

**16. Há ações desenvolvidas em parceria com a escola que contribuem para a garantia dos direitos da criança e do adolescente? ( ) Sim ( ) Não. Caso afirmativo, quais?**